



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

# **A Prática Pedagógica em escolas de aplicação na Província do Bengo-Angola: Perceções de estudantes e supervisores**

**Bunga Félix Nzinga**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Supervisão Pedagógica**  
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Ema Patrícia de Lima Oliveira

Covilhã, junho de 2018

*Posso todas as coisas naquele que me fortalece - Filipenses 4:13*

## Dedicatória

Aos meus pais, pelo incentivo inicial e constantes motivações nos meus estudos, acreditando sempre em mim.

À minha amada esposa pelo sacrifício, amor, carinho e apoio incondicional, fruto do sucesso do final desta etapa.

Aos meus queridos filhos, pela paciência e amor ao longo da formação.

Aos meus queridos irmãos pelo zelo e apoio prestado.

## Agradecimentos

Primeiramente ao meu Deus, pela saúde, vida e todo o cuidado que teve por mim durante a minha peregrinação nas terras de Camões ao longo desta formação.

Também agradecer a todos que direta ou indiretamente contribuíram para que a referida formação fosse um sucesso.

A minha orientadora em especial Professora Doutora Ema Patrícia Oliveira, pela paciência, mestria, zelo e todo apoio prestado ao longo da elaboração e êxito da presente dissertação, confesso que muito aprendi com ela.

A direção e o coletivo dos docentes afetos a este mestrado, pois foi muito bom a interação e a partilha de conhecimentos que mereci de vossa parte, assim como estender os meus agradecimentos a Reitoria da UBI e a todos os funcionários de toda a Universidade.

A direção da ESPB, em especial ao Doutor Ima Panzo, Doutor Márcio Undolo e ao Mestre Eugénio Manuel, pela oportunidade, incentivo e dispensa que me concederam para frequentar esta formação, pelo que, serei eternamente grato.

A direção geral do Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo do Governo de Angola (INGBE), pela bolsa de estudo cedido e confiança por mim depositado para frequentar esta formação.

A minha querida esposa Maria Rosa D. Q. Nzinga, por aceitar este desafio e sacrifício ao longo da minha longa ausência ao lado dela. Aos meus filhos Denzel, Alexandro, Cristiano, Juliana e Josueni, bem como a minha garota de casa Engracia, pelo carinho incondicional ao longo da minha formação.

Aos meus queridos pais Bunga Simão Nzinga e Lumpitumuni Juliana, aos meus queridos irmãos: Manuel, Luísa, Júlio, Isabel, Juliana, Daniel e Rita, aos meus cunhados e sobrinhos, aos meus padrinhos e afilhados e a todos os meus parentes em geral e em particular ao povo de Deus, pelo apoio e orações.

A todos os meus colegas e amigos, em especial a professora Gilberta Martins, aos meus estudantes, sobre tudo pela colaboração na prestação de informações ligados a pesquisa que compõe a parte empírica da presente Dissertação.

A todos o meu muito obrigado (Tutondele).

Provérbios 1:7

## Resumo

As Práticas Pedagógicas fazem parte da grelha curricular de formação de professores da Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPB), assim como de outras Instituições de Ensino Superior de Educação a nível nacional. Na ESPB, a referida Unidade Curricular é ministrada a partir do terceiro ano de 5 Licenciaturas em Ensino (Ensino de Pedagogia, Ensino de Matemática, Ensino de Psicologia, Ensino de História e Ensino de Língua Portuguesa), com a finalidade de iniciar os estudantes nas práticas de ensino em escolas de aplicação da referida província, propriamente no município do Dande, promovendo neles competências necessárias ao ofício de professor, sendo o principal perfil de saída de cada especialidade. Como é sabido, as Práticas Pedagógicas ou Prática de Ensino, é um processo de iniciação mediante o qual o professor-mestre ajuda o estudante a adquirir e desenvolver um conjunto de competências, atitudes e conhecimentos, o seu próprio estilo docente, o qual é assimilado pelos estudantes através da observação, da imitação e da prática dirigida. A presente pesquisa foca-se nas percepções dos estudantes e supervisores sobre as Práticas Pedagógicas realizadas em escolas de aplicação na Província do Bengo-Angola. O estudo realizado, de natureza exploratória, descritiva e correlacional, suporta-se numa metodologia quantitativa e qualitativa na recolha e análise dos dados. Participaram no estudo 135 estudantes do 3º ano, que frequentam a Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas, de 4 cursos, assim como 4 supervisores, distribuídos pelos 4 cursos. Foram construídos e aplicados dois questionários, com versões diferentes para estudantes e professores. Os principais resultados apontaram para uma percepção positiva na maioria dos aspetos referentes ao funcionamento da Unidade Curricular, tais como as competências que ela promoveu nos estudantes, as competências reveladas pelos supervisores no desempenho de suas funções, a atuação dos professores cooperantes das escolas de aplicação, o progresso e aproveitamento académico dos próprios estudantes, assim como a avaliação geral da própria Unidade Curricular pelos próprios estudantes e supervisores. Por outro lado, verificou-se que a realização das atividades práticas tem sido um desafio, tanto para os supervisores quanto para os estudantes, no que refere aos obstáculos relativamente à aceitação das escolas de aplicação para a realização das referidas atividades, a falta de recursos, sobretudo tecnológicos e internet para a pesquisa, o excessivo número de estudantes por supervisores, o pouco tempo semanal para o acompanhamento dos estudantes devido ao rácio supervisor/estudantes, e ainda o incumprimento dos objetivos da Unidade Curricular por parte de 2 supervisores, condicionados de igual modo ao excessivo número de estudantes por supervisores e o escasso tempo semanal. Algumas implicações práticas são discutidas, apontando-se a sua relevância particular no contexto onde a investigação foi realizada.

## Palavras-Chave:

Formação de Professores; Prática Pedagógica; Supervisão.

## Abstract

The Pedagogical Practices are part of the teacher training curriculum of the Pedagogic Higher School of Bengo (PHSB), as well as other Higher Education Institutions at national level. At the PHSB, this course is taught in the third year of the 5 existing courses in the institution, since 2011 (Pedagogy teaching degree, Mathematics teaching degree, Psychology teaching degree, History teaching degree and Portuguese Language). The main purpose of the course is initiating the students in teaching practices in some schools of the province, properly in the municipality of Dande, thus promoting the necessary skills to the teacher practice. As it is well known, the Pedagogical Practices or Teaching Practice is a process of initiation through which the teacher support the student in the acquisition and development of a set of skills, attitudes, knowledge and, ultimately, his own teaching style, which is assimilated by students through observation, imitation and directed practice. The present research is focused on students and supervisors perceptions on the Pedagogical Practices carried out in application schools in the Province of Bengo-Angola. This is an exploratory, descriptive and correlational study, grounded in a quantitative and qualitative methodology of data collection and treatment. A sample of 135 students participated in the study, from the 3<sup>rd</sup> year of higher education, who were attending the Curricular Unit of Pedagogical Practices in 4 courses, as well as 4 teacher supervisors of the same courses. The participants answered to a questionnaire, intentionally constructed for this study, with two different versions (one directed to students and another directed to teachers). The main results showed a positive perception in most of the aspects related to the functioning of this Curricular Unit, by most of the respondents, such as the skills promoted in the Curricular Unit, the performance of the teachers (supervisors and cooperators), the progress and academic achievement of the students themselves, as well as the overall evaluation of the Course were generally positive. On the other hand, the implementation of these practices has been a challenge for both supervisors and students, particularly regarding the difficulty in collaborative work with the schools where the training is performed, the lack of resources, the excessive number of students by supervisors, the insufficient amount of time for monitoring the students (due to the ratio teacher/students), and also the non-fulfillment of the Curricular Unit objectives by 2 supervisors, related to the limitations mentioned previously. Some practical implications are discussed, considering its particular relevance in the context where the research was developed.

### Key-Words:

Teacher training; Pedagogical Practice; Supervision

## Lista de tabelas

Tabela 1. Competências do Supervisor Pedagógico.....	15
Tabela 2. Erros evitados pelos professores eficazes.....	19
Tabela 3. Distribuição dos estudantes (frequência e percentagem) por curso e sexo .....	22
Tabela 4. Caracterização do grupo de supervisores por sexo, idade, curso, tempo de serviço, tempo de experiência de supervisão e número de estudantes que supervisiona.....	23
Tabela 5. Grelha de Categorização .....	26
Tabela 6. Médias e desvios-padrão nos itens relativos às dificuldades dos estudantes, tomando a amostra global e o curso .....	31
Tabela 7. Médias e desvios-padrão nos itens relativos às competências promovidas na UC, tomando a amostra global e o curso .....	33
Tabela 8. Médias e desvios-padrão nos itens relativos às ações desenvolvidas pelos supervisores, tomando a amostra global e o curso .....	35
Tabela 9. Médias e desvios-padrão nos itens relativos às ações desenvolvidas pelos professores cooperantes, tomando a amostra global e o curso .....	37
Tabela 10. Médias e desvios-padrão nos itens relativos à avaliação geral da UC, tomando a amostra global e o curso .....	38
Tabela 11. Estatística descritiva dos resultados no exame da UC Práticas Pedagógicas, segundo o curso .....	40
Tabela 12. Estatística descritiva dos resultados na nota final dos estudantes na UC Práticas Pedagógicas, segundo o curso .....	41
Tabela 13. Procedimentos antes das aulas ministradas pelos estudantes (Docentes/Supervisores).....	41
Tabela 14. Procedimento depois das aulas assistidas (Docentes/Supervisores) .....	42
Tabela 15. Atuação do supervisor face ao incumprimento das tarefas pelos estudantes nos prazos estabelecidos .....	42
Tabela 16. Procedimento do docente face ao resultado negativo na ministração de uma aula pelo estudante .....	43
Tabela 17. Avaliação geral da UC por parte dos supervisores (frequência de respostas por item) .....	44
Tabela 18. Síntese das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças associadas à UC Práticas Pedagógicas.....	49

## Lista de siglas e acrónimos

ESPB	Escola Superior Pedagógica do Bengo
PP	Práticas Pedagógicas
UC	Unidade Curricular

# Índice

Dedicatória .....	iii
Agradecimentos .....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Lista de tabelas .....	vii
Lista de siglas e acrónimos .....	viii
Capítulo 1- Enquadramento Teórico .....	4
1.1. Conceito de Prática Pedagógica.....	4
1.2. Conceito de Supervisão Pedagógica e sua aplicação na formação inicial de professores .....	6
1.3. Práticas de supervisão na formação inicial de professores.....	8
1.4. O processo de supervisão .....	10
1.5. Competências do Supervisor Pedagógico.....	11
1.6. Competências e características do professor eficaz .....	15
Capítulo 2- Componente Empírica .....	21
2.1. Objetivos e Hipóteses .....	21
2.2. Método .....	22
2.2.1. Participantes .....	22
2.2.2. Instrumentos.....	24
2.2.3. Procedimento.....	25
2.3. Resultados .....	26
Organização da UC.....	45
Desenvolvimento de atividade.....	45
Melhorias na Unidade Curricular .....	48
Discussão e Conclusão .....	50
Referências.....	58
Anexos .....	62
Anexo 1 - Questionário Versão Estudante .....	63
Anexo 2 - Questionário Versão Docente .....	68
Anexo 3- Análise de Conteúdo dos Questionários.....	73
Anexo 4 - Grelha de Codificação dos Supervisores Inquiridos.....	77

## Introdução

A investigação sobre as Práticas Pedagógicas na formação de professores tem decorrido em diferentes contextos, sobretudo nos últimos anos, fruto da necessidade de compreensão dos fatores que concorrem para a baixa qualidade de ensino, em particular ao nível do Ensino Básico. Assim, vários especialistas em educação têm procurado encontrar respostas para esta problemática, centrando-se essencialmente na formação de professores nas instituições de Ensino Superior.

Duas abordagens têm predominado a conceção da prática pedagógica: a comportamentalista e a cognitivista. De acordo com Moreira (2004, citado por Martins, 2014), os comportamentalistas concebem a prática pedagógica como uma atividade exclusivamente observável e concreta, cujos resultados podem ser registados e comprovados. Por outro lado, os cognitivistas entendem a prática pedagógica como uma atividade que desenvolve o raciocínio do educando e a sua capacidade para resolver problemas.

Um aspeto que merece especial atenção neste domínio prende-se com a necessidade de articulação entre a teoria e a prática. Como refere Vázquez (2007, citado por Coelho, 2010, p. 98), a “prática, como finalidade da teoria, exige um correlacionamento consciente com ela ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria”. Importa, assim, que os alunos sejam capazes de recuperar os constructos teóricos absorvidos previamente e os apliquem de forma eficaz no momento de passarem à prática. Tomando em concreto a situação dos estudantes de 3º ano que frequentam a Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas na Escola Superior Pedagógica do Bengo, onde foi realizada esta investigação, importa assegurar que as aprendizagens formais anteriores, adquiridas, por exemplo, no âmbito das Pedagogias, Didáticas, Teorias da Educação e demais Unidades Curriculares, possam servir de suporte, tanto no momento da planificação das aulas, como no exercício da ministração das mesmas.

No nosso entender, esta capacidade de interligar eficazmente os conteúdos teóricos apreendidos e a prática pedagógica é um desafio constante, não só para os estudantes, futuros professores, mas também no quotidiano de todos os profissionais, considerando a necessidade de atualização constante e de formação contínua, numa aprendizagem que deve ocorrer ao longo da vida, circunstanciada e adaptada às mudanças que na sociedade se vão operando e impondo.

Os vários contextos do percurso sócio histórico da existência humana, levam-nos a compreender que, uma das tarefas mais complexas da humanidade consiste, precisamente, em lidar eficazmente com a conduta humana. Sendo este o principal campo de atuação de um educador, a formação de professores, afigura-se como um trabalho difícil, ainda mais quando pensamos no contexto onde se realizou a presente pesquisa, pois existem muitos estudantes da

Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPB), que fizeram formações médias em cursos diferentes (não na área de educação) por um lado e, por outro, mesmo os que concluíram ou possuem formação média em educação também apresentam debilidades acentuadas, sobretudo nas primeiras atividades práticas relacionadas com o ensino, partindo mesmo da etapa da planificação em si, até à ministração de aulas com alunos do ensino básico nas escolas de aplicação, onde são realizadas as Práticas Pedagógicas.

Neste contexto, os docentes supervisores de práticas da ESPB, enfrentam grandes desafios, no sentido de ajudar os estudantes no seu progresso académico, partindo da planificação à sua concretização em sala de aula. Este aspeto tem levado os docentes supervisores a incidir, ao longo da Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas (PP), na planificação de aulas e exposição de aulas simuladas, ou de role play, entre estudantes, sendo que os demais estudantes (colegas) assumem o papel de alunos do ensino básico. Em função do progresso revelado pelos estudantes, estes são então encaminhados a ministrar aulas nas escolas de aplicação.

A motivação pelo tema e realização do presente estudo partiu da observação e experiência do investigador, enquanto docente da referida Instituição, ao observar as dificuldades que muitos alunos têm apresentado em cada ano letivo na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas, a resistência que se encontra na parceria com certas escolas de aplicação a nível do município do Dande para a realização das referidas práticas, o excessivo número de estudantes face ao reduzido número de supervisores. Ainda os vários desafios relativos a deslocação dos estudantes e alguns supervisores para escolas de aplicação disponíveis, a falta de recursos de ensino tecnológicos (projetores, computadores e internet eficiente), as condições das infraestruturas das escolas de aplicação (salas não climatizadas, bastante quente) que pouco contribui no bem estar e consequente aprendizagem dos alunos, a falta de formação em supervisão pedagógica por parte da maioria dos docentes de práticas, entre outros aspetos, despertou em nós o interesse em realizar o presente estudo, a fim de aprofundar e tentar compreender a real perceção dos implicados na Unidade Curricular, tanto ao nível dos estudantes, quanto ao dos supervisores.

A presente dissertação centra-se nas perceções de estudantes do Ensino Superior, futuros professores do 2º Ciclo do Ensino Básico, acerca da Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas realizada em escolas de aplicação (escolas do ensino geral) na província do Bengo-Angola, assim como dos respetivos supervisores pedagógicos responsáveis pela sua ministração, afetos à Escola Superior Pedagógica do Bengo. Pretendemos assim, a partir de um estudo exploratório, compreender as perceções de estudantes e docentes sobre as Práticas Pedagógicas realizada em escolas de aplicação na província do Bengo-Angola, bem como identificar as principais dificuldades que os mesmos enfrentam na Unidade Curricular (UC) e como superam as mesmas, e ainda identificar eventuais oportunidades e constrangimentos associados.

Para alcançar os referidos objetivos, organizamos a presente dissertação em duas partes. A primeira parte, composta por cinco capítulos, consiste num enquadramento teórico com base

na revisão da literatura sobre as Práticas Pedagógicas e de supervisão na formação inicial de professores, as competências do supervisor pedagógico e as competências a desenvolver nos alunos em Práticas Pedagógicas, habilitando-os para o exercício futuro da docência, sendo o seu perfil principal de saída do curso. A segunda parte, de teor empírico, está estruturada em três capítulos, onde descrevemos o estudo realizado (objetivos e método, designadamente os participantes, instrumentos e procedimento), os resultados obtidos. Terminamos a dissertação com a apresentação da discussão e principais conclusões da investigação, seus contributos, limitações e sugestões para desenvolvimentos futuros.

# Capítulo 1- Enquadramento Teórico

## 1.1. Conceito de Prática Pedagógica

Bernstein (citado por Morais, Neves e Ferreira, 2014, p. 28) salienta que “a prática pedagógica que se realiza no contexto da sala de aula pode ser definida através de relações específicas de controlo, entre sujeitos, e relações específicas de poder, entre espaços, discursos e sujeitos”. O espaço da sala de aula caracteriza-se, portanto, por influências e relações recíprocas entre professores e alunos, sendo que o professor exerce um papel de liderança da classe e tem a autoridade de dar liberdade ou não aos seus alunos no sentido de expressar as suas ideias, opiniões e/ou pontos de vista relacionados com um determinado assunto. Este aspeto é clarificado pelo autor mais adiante, quando afirma que “a dimensão interacional do contexto da sala de aula e da prática pedagógica que nele se realiza está presente nas relações de controlo entre sujeitos (ex., professor-aluno e aluno-aluno) e a dimensão organizacional está presente nas relações de poder entre sujeitos, discursos e espaços” (Morais, Neves & Ferreira, 2014, p. 28).

Várias definições de Práticas Pedagógicas podem ser encontradas na literatura. Para Formosinho (2009), a “Prática Pedagógica é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p. 98). Vázquez (2007), por sua vez, afirma que a prática é toda a atividade humana cognoscitiva, manifestada no trabalho, na criação artística ou como práxis, adequada aos fins específicos. Nesta senda, aponta que existem níveis para a prática humana e, de acordo com esse nível, destaca a presença de práticas do tipo criadoras ou práticas do tipo repetitivas.

Alguns autores encaram a prática pedagógica de forma mais profunda e abrangente, sem limitações de tempo e espaço, com especial atenção na interação de três aspetos: professor, aluno e conhecimento. Neste âmbito, a prática pedagógica é entendida como um processo cultural, como referem Caldeira e Zaidan (2010, citados por Vieira e Zaidan, 2013):

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor- aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola - suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição

sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar - suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (p. 34)

Garcia (1999), define as Práticas Pedagógicas ou “prática de ensino” como “um processo de iniciação mediante o qual o professor-mestre ensina ao estudante um conjunto de competências, atitudes, traços de personalidade e, em definitivo, o seu próprio estilo docente, o qual é assimilado pelos estudantes através da observação, da imitação e da prática dirigida” (p 40).

O termo “orientação prática”, associado a orientação académica, é utilizado por Garcia (1999), segundo o qual “tem vindo a ser a abordagem mais aceite para se aprender a arte, a técnica e o ofício do ensino” (p 39).

Formosinho (2009), na sua abordagem sobre o estatuto curricular da Prática Pedagógica Inicial ou pré-estágio (atividades práticas realizadas no último ano do curso superior, também considerada Práticas Pedagógicas 2), refere que a mesma desenvolve-se de forma gradual, isto é, iniciando-se pela observação de contextos comunitários e escolares, segue depois a fase de observação de aulas e de crianças, assumindo depois a forma de prática docente pontual nas turmas dos professores cooperantes, facilitando deste modo o processo de enquadramento e desempenho académico dos estagiários.

Bertrand (2001), na sua abordagem sobre as teorias sociocognitivas, baseadas na visão de Bandura, destaca o valor que tem a prática no processo de aprendizagem do aluno.

Observamos nas várias definições dos autores sobre a prática pedagógica, muitos aspetos convergentes, o cuidado e preocupação dos mesmos, relativamente ao que é a Prática Pedagógica e sua finalidade na formação dos professores, destacando aspetos como, relações específicas de controlo, entre sujeitos, exercício do poder, isto é professor e aluno, sendo que o professor, na posição de líder e/ou mestre e o aluno na posição de liderado e/ou discípulo, o professor exerce certo controlo e influência sobre os alunos, e os alunos de igual modo, na interação uns com os outros, acabam se influenciando na partilha de experiências e comportamentos; ainda referem aspetos em que a prática pedagógica, visa iniciar os alunos no mundo da prática de ensino e o papel do supervisor em desenvolver nos alunos, um conjunto de competências práticas, atitudes, traços de personalidade sobre a arte de ensinar. O que significa, que esta componente curricular e/ou unidade curricular, tem grande valor, como referiu Bertrand, pois dela depende em grande parte o aprendizado verdadeiro do ofício de professor.

## 1.2. Conceito de Supervisão Pedagógica e sua aplicação na formação inicial de professores

Relativamente à problemática central deste trabalho, importa não só compreender as abordagens existentes acerca da prática pedagógica, mas também como é concebida a supervisão dos professores.

A palavra “Supervisão”, etimologicamente de origem latina, significa: “visão sobre”. Em Portugal, este termo começou a ser mais utilizado a partir da década de 80 do século passado, sob a influência de autores como Alarcão, Tavares, Vieira e Sá Chaves, entre outros” (Salgueiro, 2014). Para Alarcão e Tavares (2003), a supervisão pedagógica consiste num “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16).

Em termos gerais, o supervisor deve ajudar o outro a crescer como professor (Alarcão & Roldão, 2008), desde a fase de planificação e conceção de uma aula até à sua concretização em sala de aula, assim como no exercício de outras tarefas que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. A supervisão situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional, ou seja, a orientação da prática pedagógica, sendo esta também a principal tarefa dos docentes supervisores de práticas em contexto de formação inicial dos candidatos a professores. Visto se tratar da formação de professores, necessário é que o responsável (supervisor) pela formação deste candidato a professor no campo prático seja alguém dotado de vasta experiência como professor, no sentido de melhor orientar o futuro professor.

Ainda sobre os diferentes conceitos e pontos de vista sobre a supervisão, salientamos as palavras de Stones (1984, citado por Gaspar, Seabra e Neves, 2012), segundo o qual a supervisão pode ser entendida como:

Uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto circundante, mas também voltada para o interior com vista a compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende que seja instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (p.30).

Neste contexto, o exercício de supervisão envolve, de facto, uma grande complexidade, que nos remete mais para uma visão de gestão inteligente de todo o processo. Para tal, a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só neste contexto pode-se justificar a sua definição como verdadeiramente um processo.

Para Vieira (1993), a supervisão em contexto de formação de professores, “é uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”, (Alarcão et al, 1996).

Scaife (2009), citado por Mesquita e Roldão (2017), define a supervisão como “um processo que estimula a aprendizagem, o desenvolvimento, o crescimento e a maturação” (p. 57). Pois durante a ação supervisiva, os estudantes na interação concreta com os elementos da escola de estágio, vivenciam experiências reais com os alunos e professores das referidas escolas, sob orientação do supervisor pedagógico, desenvolvem diversas atividades ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, partilhando experiências com os professores cooperantes, observando diferentes modelos de atuação de professores, desenvolvendo deste modo as suas competências, personalidade no ofício de professor.

Alarcão (2003) afirma que a supervisão tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor. Ela situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional, pelo que se pode também considerar como uma orientação da prática pedagógica. Esta função é também atribuída aos docentes supervisores de práticas em contexto de formação inicial dos candidatos a professores.

Dewey, citado por Alarcão (1996), fala sobre o supervisor reflexivo, como “formador que detém as três atitudes básicas (abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento), analisa, numa postura prospetiva, interativa e retrospectiva, as implicações da sua atuação não só a nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor” (p. 8).

Assim, na visão de Dewey, o supervisor reflexivo é um profissional que proporciona e procura resposta para os problemas que lhe fazem frente na sua atuação profissional. Este tipo de supervisor, em nossa opinião, seria o modelo ideal para as nossas escolas, para melhor formar e desenvolver profissionalmente os futuros professores no sentido de promover a autonomia dos mesmos como futuros profissionais de qualidade.

Nas várias definições dos autores sobre a supervisão pedagógica, notamos em grande parte aspetos em comum, partilhando da mesmas opiniões em vários aspetos, tais como processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor, um processo que estimula a aprendizagem, o desenvolvimento, o crescimento e a maturação, uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, referindo também o papel ou responsabilidade do supervisor neste processo, pois é ele quem operacionaliza todos os elementos atrás referenciados, com o objetivo de desenvolvimento profissional do professor, como defende Alarcão.

### 1.3. Práticas de supervisão na formação inicial de professores

A prática de supervisão na formação inicial de professores é de capital importância, uma vez que é neste espaço que se faz sentir todo o processo, saindo de contextos meramente teóricos, para o campo da ação, em que os alunos estagiários, dotados de vários modelos teóricos abordados em sala de aula, com diferentes docentes do curso, pela primeira vez vão experimentar numa realidade específica, o que realmente é um dos objetivos e finalidades da sua formação, que é ser professor ou mestre do ensino. Assim sendo, para que esta prática seja eficaz e fundamentada, não deve ser feita de forma meramente empírica ou ao belo prazer de quem assume a responsabilidade de orientador pedagógico ou supervisor, pois existem pressupostos científicos que orientam tais práticas.

Alarcão (2003) procurou agrupar as práticas de supervisão em nove cenários, os quais considera mais “virtuais” do que reais, mas que ainda assim achamos pertinentes em função do que pretendemos com a presente investigação, pois na sua maioria têm sido vivenciados no dia-a-dia das nossas atividades de prática pedagógica. Tais cenários, que desenvolveremos em seguida, são: a) o cenário da imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem por descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico; i) o cenário dialógico.

No *cenário da imitação artesanal*, o professor atua como modelo e os alunos aprendem imitando cada passo e atuação do professor (supervisor). Consiste, portanto, na transferência de experiências de gerações mais velhas às gerações mais novas.

No *cenário da aprendizagem pela descoberta guiada*, a estratégia de formação pressupõe que o futuro professor tenha conhecimentos dos modelos teóricos e tenha a possibilidade, bem como oportunidade, de observar no contexto real de atuação de diferentes professores em diferentes contextos, muito antes do mesmo iniciar o estágio ou Práticas Pedagógicas propriamente ditas. Nesta linha, Dewey (citado por Alarcão e Tavares, 2003) advertiu sobre o perigo de o futuro professor dar início demasiado cedo à sua atuação pedagógica em sala de aula. Entendemos que no campo da formação, de facto, não será de todo aconselhável que o estudante passe de forma precoce e imediata à prática, sem antes presenciar modelos diversificados de atuação da sua área de formação. Se em áreas de maior risco ou responsabilidade, como a saúde e a aviação, é fácil perceber o perigo que tal prática poderia suscitar, também na educação o mesmo pode se aplicar, pois os erros de um professor podem comprometer uma sociedade e/ou nação, uma vez que a escola é considerada como uma micro-sociedade.

Por sua vez, o *cenário behaviorista* assenta numa estrutura baseada na análise de situações de micro-ensino, partindo da observação e fazendo recurso a gravações de vídeo de professores administrando as suas pequenas tarefas com pequenos grupos de alunos.

O *cenário clínico* toma a sala de aula como a “clínica” dos professores: é a sua principal ferramenta de observação e caracteriza-se pela colaboração entre o professor (estagiário) e o supervisor, com vista ao melhoramento da prática em contexto de ensino, baseando-se na observação e análise das reais situações de ensino.

No *cenário psicopedagógico*, e tomando a perspectiva de Stones (citado por Alarcão e Tavares, 2003) sobre a formação inicial psicopedagógica dos professores, o ciclo de supervisão da prática pedagógica inclui conhecimento, observação e aplicação, incidindo, portanto, em três etapas, que vão da preparação da aula com o professor ou formando, à discussão da aula e, por fim, à avaliação do ciclo de supervisão.

O *cenário pessoalista* consiste na compreensão dos fenómenos de forma particular/individual e integrada no contexto, levando em consideração as particularidades do desenvolvimento de cada estudante, com base as suas perceções, sentimentos e objetivos. Neste cenário, a observação de modelos exteriores não é valorizada, uma vez que cada um deve ser considerado modelo de si mesmo.

O *cenário reflexivo* consiste na combinação da ação, experimentação e reflexão sobre a referida ação, isto é, na reflexão dialogante sobre o que foi observado e o que foi vivido e/ou experienciado. Neste cenário, o supervisor tem o papel de ajudar os seus estudantes estagiários na compreensão das situações e na ação em função de cada desafio que se lhes é exposto, o dito supervisor reflexivo, defendido por Dewey.

O *cenário ecológico* leva em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que é estabelecido na interação entre o sujeito e o meio envolvente.

Por fim, o *cenário dialógico* traz como novidade a de um importante e significativo papel da linguagem e do diálogo crítico na construção da cultura e do conhecimento que caracterizam a profissionalização do professor, independentemente dos diferentes contextos escolares.

Alarcão e Canha (2013), identificaram um crescimento em termos de apropriação pelo campo da supervisão de algumas terminologias e/ou processos importados de outras áreas de atuação à medida que o seu campo de ação foi se alargando, como a aproximação de conceitos de liderança, gestão, cenário clínico, ecológico, etc., só para exemplificar.

Ainda sobre as práticas de supervisão, consideramos pertinente a menção de Alarcão e Tavares (2003) aos estudos de Glickman sobre a identificação das competências interpessoais que devem emergir numa relação de supervisão pedagógica. Mais concretamente, estas competências incluem: i) *prestar atenção* - o supervisor deve atender ao que o professor lhe diz e expressar a sua atenção através de manifestações verbais e não-verbais; ii) *clarificar* - o supervisor deve interrogar e fazer afirmações que ajudem a clarificar e compreender o pensamento do professor; iii) *encorajar* - o supervisor deve manifestar interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta; iv) *servir de espelho* - o supervisor deve parafrasear ou resumir o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem; v) *dar opinião* - o supervisor deve dar a sua opinião e apresentar as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido; vi) *ajudar a encontrar soluções para os problemas* - depois de o assunto

ter sido discutido, o supervisor deve tomar a iniciativa e pedir sugestões para possíveis soluções; vii) *negociar* - o supervisor deve deslocar o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajudar a ponderar os prós e os contras das soluções apresentadas; viii) *orientar* - o supervisor deve dar recomendações sobre o que o professor deve fazer; ix) *estabelecer critérios* - o supervisor deve explicitar as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações; e x) *condicionar* - o supervisor deve explicar as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações.

#### 1.4. O processo de supervisão

Como referimos, a supervisão centra-se fundamentalmente na orientação da prática pedagógica e, conseqüentemente, a prática pedagógica assenta diretamente sobre o processo de ensino-aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003). Assim sendo, a supervisão implica uma visão provida de qualidade, uma visão inteligente, responsável e que seja livre, uma visão serena de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante, e o que provavelmente irá ocorrer no futuro. Importa, então, a habilidade de observar com rigor, partindo de dentro, bem como poder observar estando do lado de fora. Sá-Chaves (2000) partilha ideia similar quando afirma que

a supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses do futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir. (p. 127)

Neste contexto da orientação prática, consideramos a ideia de Garcia (1999), ao afirmar que “é dado um valor mítico à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar” (p 39). Pois a componente prática é o pico mais alto de uma formação profissional, visto que, a aquisição de uma competência profissional, não seria possível apenas com bases puramente teóricas, sem que houvesse momentos de interação entre a componente teórica e a prática.

O termo “mito” era utilizado por Zeichner (1980), no sentido de referir à crença segundo o qual “as experiências práticas em escolas contribuem necessariamente para formar melhores professores. Acredita-se que algum tempo de prática é melhor que nenhum, e que quanto mais tempo se dedicar às experiências práticas melhor será” (Garcia, 1999, p. 39).

A prática de supervisão exige, da parte do supervisor, uma constante autoavaliação crítica, sobre o seu desempenho, assim como também um esforço contínuo de superação e/ou

aperfeiçoamento como especialista, mas sobre tudo, como pessoa (Boas, 1997). Uma vez que que a sua responsabilidade principal é lidar com seres humanos como ele providos de razão, emoção, inteligência e sensibilidade, como afirma Cunha (2002), hoje cada vez mais, é reconhecida ou privilegiada a dimensão afetiva como fundamental da formação.

Ainda sobre o processo de supervisão na formação de professores, Sá-Chaves (2000) defende a necessidade da formação em supervisão, o que nos remete a pensar sobre a situação real dos docentes que desempenham este papel nas escolas de formação de professores em contexto inicial, particularmente na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas (PP). Consideramos que tal formação será uma mais-valia, para uma maior qualificação académica dos estudantes. Será que os docentes supervisores possuem todos uma formação em supervisão pedagógica?

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é vista como um processo de resolução de problemas que passa pelo desenvolvimento dos sujeitos, que têm de aprender a resolver tarefas ou problemas, mais ou menos específicos, através de estratégias psicopedagógicas e técnico-didáticas adequadas e, porventura, diferentes das habilidades, independentemente do contexto das relações pedagógicas, há que se criar um ambiente que propicie a aprendizagem efetiva dos alunos (Alarcão & Tavares, 2003).

Alarcão e Tavares (2003) simplificam e sintetizam os principais elementos do processo de supervisão, destacando apenas os quatro que lhes parecem essenciais para se compreender todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem, bem como a supervisão ou orientação da prática pedagógica. Tais elementos incluem: i) os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento levando em consideração os aspetos da sua personalidade; ii) as tarefas a realizar; iii) os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar e; iv) a atmosfera afetivo-relacional envolvente.

Estes são os principais elementos a considerar no processo da prática de supervisão em contexto de formação profissional e/ou académico do professor. Sem estes elementos, não seria possível falar-se do processo de supervisão em contexto de formação inicial do aluno, neste caso o sujeito ou aprendiz.

## **1.5. Competências do Supervisor Pedagógico**

Jacinto (2003, p. 35) refere que o termo “competência é entendido numa acepção mais actual e geral, reportando-se aos conhecimentos, saberes-fazer e atitudes que permitem desempenhar as funções de docentes (Estrela, 1986) e de orientação”. Embora esta definição de competência não seja consensual entre os diferentes autores, neste trabalho iremos adotá-la, pelo que sempre que nos reportamos ao termo, estaremos a incluir não só as habilidades práticas e processuais, mais diretamente relacionadas com o saber-fazer, mas também o conjunto de conhecimentos e atitudes inerentes à prática profissional.

Formar um candidato a professor não é uma tarefa fácil, exige que o supervisor auxilie os futuros professores a estabelecerem uma articulação entre os seus conhecimentos teóricos e a implementação da prática pedagógica, nas escolas de aplicação. E por se tratar de uma tarefa complexa, é necessário que os supervisores sejam figuras dotadas de certas competências para o exercício eficiente e eficaz das suas responsabilidades.

Talvez mais importante do que os resultados da aprendizagem dos alunos, será a competência do professor para tomar decisões adequadas (Houston, 1987, citado por Jacinto, 2003). Na maioria dos casos, esta competência está associada com a capacidade de orientação dos alunos na escolha de um determinado modelo de ensino, na seleção de metodologias adequadas, em todo o processo de ensino-aprendizagem, desde a planificação eficaz de uma aula, até à sua ministração junto dos alunos das escolas de aplicação. Por outro lado, é também fundamental a sua capacidade de avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos estagiários ao longo do ano letivo, associada a um *feedback* e acompanhamento contínuo, promovendo nos futuros professores a sua capacidade de autoavaliação e reflexão crítica.

Neste contexto, destacamos o ponto de vista de Miguel e Ferreira (2015), ao refletirem sobre a “prática pedagógica inovadora”, a qual exige “que os docentes estejam atentos aos processos auto-organizadores de seus alunos”, pois assim poderão compreender a particularidade de cada um, sobre a responsabilidade na organização dos seus materiais de trabalho, bem como a planificação de sua formação; sejam capazes de identificar e avaliar as necessidades e potencialidades, no sentido de conhecer mais de perto a realidade dos seus alunos, facilitando um melhor acompanhamento, tendo em vista a particularidade e necessidade de cada um. O docente deve considerar os interesses dos alunos, uma vez que as motivações individuais concorrem na diferenciação do desempenho académico de cada aluno, muito importante identificar e valorizar, construindo deste modo, um ambiente de ensino-aprendizagem colaborativo, no sentido de ajudar o aluno na produção de seus próprios conhecimentos de forma crítica, criativa e autónoma. O professor deve ter como prioridade a promoção de experiências de sucesso, desta forma o aluno irá sentir-se bem com ele próprio (Almeida, 2015).

Alarcão e Tavares (2010) citados por Almeida (2015, p. 52), reproduzem as seis áreas de características que o supervisor deve manifestar que são:

- i) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- ii) Capacidade para a analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- iii) Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos de quem está a ser objeto de supervisão e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- iv) Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- v) Competência de relacionamento interpessoal; e,

- vi) Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Perrenoud et al. (2002), defendem que “a tarefa mais fundamental do professor, consiste em semear desejos, no sentido de estimular projetos e consolidar uma arquitetura de valores que promovem a sua sustentabilidade, no sentido em que os alunos saibam articular os seus projetos pessoais com os da coletividade na qual estão inseridos, sabendo pedir junto com os outros, sendo portanto competentes.

Formosinho (2009) salienta a especificidade da formação inicial de professores, comparativamente com a formação de outros profissionais, referindo que a “docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” (p. 95). Em outras profissões, dificilmente os alunos entram em contato tão profundo e desde tenra idade com os profissionais e seu local de atuação, já com a docência a regra é bastante diferente. Por esta razão, Formosinho (2009) afirma que a “docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores” (p. 95).

Neste contexto os alunos, ao longo da sua formação, carregam consigo vários modelos e/ou perfis de professores, sobretudo os que são da sua atualidade no curso superior ao longo da sua vivência na instituição o que de certo modo vai concorrer na formação do seu perfil e influenciar direta ou indiretamente a sua atuação em estágio na escola de aplicação. Deste modo, os alunos têm oportunidade de confrontar as experiências vividas em sala de aula com a realidade nas escolas de aplicação, e “essa avaliação permanente da coerência entre o feito e o dito é específica da formação de professores” (Formosinho, 2009, p. 96).

Como toda área de atuação, e/ou especialidade, possui a sua finalidade e razão de ser, a supervisão não foge à regra: a sua essência emerge da função de apoiar e regular o processo formativo (Alarcão e Roldão, 2008). Nesta senda, ela prepara o sujeito para as seguintes competências:

- a) Atuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade;

Neste contexto, o supervisor ou orientador de práticas, deve criar condições para desenvolver nos estagiários, capacidades e atitudes face aos diferentes desafios que o processo de ensino-aprendizagem exige. Uma vez que cada aluno da escola de estágio, seja ela criança ou adulto a ensinar, possui suas particularidades ligados ao ritmo de aprendizagem, razão pelo qual os futuros professores, devem levar em conta este entre outros aspetos, que condicionam a aprendizagem do aluno. Uma competência de capital importância para quem deseja ser professor.

- b) Observação crítica;

A docência é uma das profissões que exigem do profissional grande capacidade de observação, que deve ser crítica e profunda, o futuro professor, deve ao longo da formação aprender a observar os diferentes aspetos e contextos em sala de aulas e até mesmo fora dela, para compreender o comportamento de seus alunos, a linguagem, a

escrita, a interação entre eles e também com o próprio professor, o ritmo da sua aprendizagem, as suas motivações e aspirações, identificando sempre os aspetos positivos e também os negativos e saber atuar para incentivar os pontos positivos e desincentivar os negativos, bem como saber quando mudar a sua dinâmica de atuação, sempre que necessário, isso inclui as estratégias de ensino-aprendizagem.

c) Problematização e pesquisa;

d) Diálogo;

e) Experienciação de diferentes papéis;

Esta competência tem haver com a possibilidade que o aluno vai vivenciar ao longo das práticas, pois vai ter a oportunidade de assumir diferentes responsabilidades e papeis, o que também é chamado de rol play, compreendendo o funcionamento da escola de um modo geral e em particular da gestão de uma sala de aula.

f) Relacionamento plural e multifacetado;

g) Autoconhecimento relativo a saberes e práticas, fundamental para o ofício do futuro professor, o domínio de cada etapa de atuação e responsabilidades relativos a profissionalização docente.

No presente capítulo achamos conveniente sistematizar as competências e qualidades que os supervisores pedagógicos devem possuir para ministrar a Unidade Curricular Práticas Pedagógicas de maneira eficaz. Assim, tomamos a proposta de Jacinto (2003), com seis competências essenciais do supervisor pedagógico, que apresentamos resumidamente na tabela 1.

Para Campos (2003), a aprendizagem dos futuros professores deve ancorar-se em três preceitos, que são:

1. a noção de competência, relativo a atuação prática, isto é, no domínio do saber fazer e agir em situações específicas e de forma eficiente, o que pressupõe uma conceção de aprendizagem progressiva e experiencial;
2. uma conceção de aprendizagem contextualizada, privilegiando os vários contextos em que ocorre a aprendizagem, isto pressupõe todo o meio envolvente do futuro professor, valorizando-se cada experiência e interação que se matem com tais elementos que o envolvem, que concorrem para o seu processo de aprendizagem;
3. a superação da dicotomia que opõe conhecimentos e competências, no sentido de se quebrar os obstáculos que impedem os futuros professores desenvolverem competências, que favorecem a construção de conhecimentos.

Tabela 1.

*Competências do Supervisor Pedagógico (Adaptado de Jacinto, 2003)*

<b>Competências</b>	<b>Descrição</b>
Competências técnicas	Expressam o conhecimento científico sobre o ensino: relações entre a atuação do professor e a dos alunos; formas de retroação; interiorização de orientações técnicas; e reflexão sobre os aspetos técnicos do ensino.
Competências tradicionais	Expressam o saber fazer único do orientador que se apresenta como modelo de professor a imitar pelos estagiários no que diz respeito às práticas de ensino.
Competências clínicas	Corresponde a um saber fazer, baseado na experiência e na reflexão sobre a prática: dar sugestões; partilhar experiências de ensino; desenvolver a capacidade de consciencialização com vista à resolução de problemas práticos; e problematizar conceções e práticas de ensino.
Competências pessoais	Correspondem a preocupações com a componente pessoal, humana e profissional no processo de formação: atuação face às características pessoais das estagiárias; relacionamento interpessoal com as estagiárias; visão de si próprio como orientador e professor; e consciencialização do processo de desenvolvimento profissional dos estagiários.
Competências morais e sociais	Expressam preocupações com valores e práticas democráticas: consciencialização dos valores e aspetos morais associados às Práticas Pedagógicas; e comportamento com valores fundamentais.
Competências académicas	Interligam o conhecimento científico e o pedagógico (Conhecimento científico): preocupação com o entendimento cognitivo dos conteúdos por parte dos alunos; e análise do nível de conhecimento dos conteúdos de ensino por parte dos estagiários.

Para Formosinho (2002a), a interação é um aspeto importante a ter-se em conta pelo supervisor no processo de aprendizagem dos alunos. Formosinho (2002a), considera a interação como um conceito-chave e/ou aspeto central no âmbito da formação inicial de professores, segundo ele, “as pessoas aprendem através de processos de interacção com os outros” (p. 121).

## **1.6. Competências e características do professor eficaz**

Visto que no tópico anterior abordamos as competências que um supervisor pedagógico deve possuir para melhor desempenhar as suas funções, apresentamos em seguida algumas qualidades que caracterizam o professor eficaz, para uma melhor articulação entre as competências e a qualidade de ensino, contribuindo na profissionalização dos futuros professores.

São diversas as características e competências que um professor deve possuir, além de um conhecimento aprofundado dos conteúdos de ensino-aprendizagem que aborda com os seus alunos no contexto das suas Unidades Curriculares (Cardoso, 2013).

Albuquerque (2010) considera que a eficácia do professor depende da adequação entre a sua atividade e a atividade do aluno, em cada momento da aprendizagem, o que nos leva a compreender a complexidade na avaliação da qualidade da eficácia do professor ou, como Lopes, (2002) refere, não é tarefa fácil estabelecer critérios para classificar a eficácia do professor, uma vez que tais critérios emergem, entre outros fatores, de ideologias relativas aos objetivos de ensino. Para Lopes (2002), três são as principais abordagens tradicionais que dominam a problemática da eficácia do professor, nomeadamente a i) investigação sobre as características dos professores; ii) investigação sobre o método de ensino e; iii) investigação sobre os comportamentos do professor. Neste contexto, Lopes (2002) apresenta resultados de um estudo realizado por Hart (1936) junto de alunos do ensino secundário, sobre o professor eficaz. Neste estudo, algumas das características apontadas pelos estudantes num professor eficaz incluem: o grau de exigência, as competências de ensino, o domínio de conhecimento sobre o assunto que ensina e a capacidade de gestão da disciplina.

Arends (1995) apresenta quatro atributos importantes que um professor eficaz deve possuir, designadamente: domínio do conhecimento, domínio de um repertório de práticas educativas, atitude reflexiva e orientada para a resolução de problemas e perspetiva sobre a carreira como um processo contínuo de aprendizagem. Em seguida, abordaremos cada um destes atributos de forma mais aprofundada.

Relativamente ao domínio de conhecimento, os professores eficazes devem conhecer os fatores influentes no processo ensino-aprendizagem, utilizando os mesmos como orientação científica para a sua prática docente. Arends (1995) faz referência a uma categorização destes domínios elaborada por Schulman (1987), a qual inclui: i) conhecimento do conteúdo, ou conhecimento acerca das matérias específicas a ensinar, como a Matemática ou História; ii) conhecimento do conteúdo pedagógico, ou seja, a metodologia exclusiva dos professores ou a sua forma particular de compreensão profissional; iii) conhecimento acerca dos alunos e suas características; iv) conhecimento pedagógico geral, que engloba os princípios e estratégias gerais da gestão e organização da sala de aula; v) conhecimento dos contextos educativos, desde os microssistemas (e.g. trabalhos em grupo ou em sala de aula) aos sistemas mais alargados, tais como a gestão e administração escolar e as características das próprias comunidades e diferentes culturas; vi) conhecimento de currículos, sobretudo para os materiais e programas em vigor; e vii) conhecimento dos fins, objetivos e valores educativos, incluindo a sua base filosófica e histórica.

Quanto ao domínio das práticas educativas, incluem-se aqui aspetos como os modelos, estratégias e procedimentos adotados. Neste sentido, o professor eficaz revela aptidão na utilização destas práticas no processo de ensino-aprendizagem, ajustando-as em função das particularidades dos alunos, nomeadamente a sua faixa etária e nível de desenvolvimento e

aprendizagem. Os professores não devem limitar-se a um conjunto de práticas, mas sim devem possuir vários repertórios, no sentido de conseguirem lidar com vários contextos e/ou desafios com que se deparam. Assim, poderão também desempenhar diferentes responsabilidades de forma mais eficaz, desde a organização do próprio ensino à execução do mesmo, trabalhando tanto com crianças quanto com adultos.

Os professores eficazes revelam atitude e competências para abordar todos os aspetos relativos ao seu trabalho de uma maneira reflexiva, democrática e centrada para a resolução de problemas. Para Arends (1995), grande parte da frustração que os professores principiantes experimentam, relaciona-se com o facto de terem de ensinar grupos de alunos que eles não conhecem, sendo estranho o ambiente que ali se cria. Neste contexto, o professor eficaz “é aquele que aprende a enfrentar estas situações com uma atitude de resolução de problemas, aprendendo a arte de ensinar mediante uma reflexão aturada sobre a sua prática” (Arends, 1995, p 18).

Por fim, os professores eficazes encaram a problemática do aprender a ensinar como um processo contínuo, na medida em que os mesmos estão dotados de atitude e competências necessárias a fim de superar as suas capacidades docentes e das escolas em que trabalham. Arends (1995), defende que alguns professores, são como os vinhos velhos, pois ficam melhores com a idade, mas existem outros professores que mesmo com vários anos de práticas de ensino, não melhoram as suas competências, permanecem iguais, desde o dia que entraram na sala de aula.

De forma complementar, Cardoso (2003) propõe um conjunto de características que os professores eficazes devem possuir. Tais características incluem:

1. Preparação dos materiais de apoio. Estes materiais devem ser didáticos e de visual atrativo, os mesmos devem ser entregues aos estudantes antecipadamente, para facilitá-los preparar a aula; nas práticas o supervisor, deve também disponibilizar os modelos de planos de aula, os programas, planificação, etc.
2. Clareza nas explicações. As explicações devem ser claras, ditas sem pressa, de maneira que os alunos entendam, caso uma parte dos mesmos não compreendam, o professor deve criar condições de fazê-lo, utilizando ilustrações que favoreçam a compreensão dos mesmos;
3. Pontualidade. Deve ser uma regra a ser cumprida, sendo o professor o próprio exemplo para os estudantes;
4. Entusiasmo. O professor deve ser autêntico no que ele afirma, valorizando a sua informação, construir conhecimento com autoridade e credibilidade, deve pôr entusiasmo naquilo que ele diz, pois não há nada melhor para cativar atenção de outrem do que a capacidade de valorizar o produto que se vende, chamando atenção aos alunos sobre a importância que tem a referida informação.

5. Dinamismo. No sentido em que as aulas não sejam rotineiras, mas sim com variedade de atividades, métodos mais interativos e ativos. Levando em conta a criatividade do docente na gestão de suas atividades diante dos alunos na aula.
6. Encorajamento à participação. Deve ser prioridade para o docente, estimular os alunos, todos a intervir na aula, uma vez que existem alunos, que são mais tímidos, introvertidos em relação aos outros, nesse contexto, é da responsabilidade do docente criar condições para que todos participem ativamente nas eventuais discussões e ou reflexões de aspetos das aulas.
7. Disponibilidade. O docente deve ter disponibilidade para atender as necessidades de seus alunos, serviços de tutoria sempre seja necessário.
8. Espírito de diálogo. Qualidade que deve partir do próprio docente, a abertura para o diálogo com seus alunos, no sentido de se ultrapassar as eventuais inquietações no seio dos alunos, partilhando assim as práticas reflexivas.
9. Credibilidade e fiabilidade nas avaliações. Aspeto importante a ter em conta, pois o docente deve ser claro nas avaliações, levando ao conhecimento dos alunos os critérios e a grelha de classificação das avaliações.
10. Promoção da autonomia e da aprendizagem ativa. Mais do que ensinar, o docente deve potenciar o aluno, a ser autónomo no sentido de aprender a fazer e fazer bem o que lhe é ensinado a fim de fazer aplicação prática num futuro próximo.
11. Justiça, cortesia e consciência. Ao longo do exercício do papel docente. Qualidades indispensáveis para exercer de forma responsável e profissional o papel de docente.
12. Promoção da auto-estima. O docente deve promover a autoestima de seus alunos, o que pode ser feita de várias maneiras, uma delas é por palavras motivadoras e encorajadoras, que despertem no aluno a força de vontade e energia positiva de querer melhorar e maximizar o seu potencial. Outra forma pode ser por meio de trabalhos a apresentar na sala de aula pelos alunos, como é o caso das aulas simuladas, a abertura de críticas e autocríticas.

Da mesma forma que se consideram as características e competências necessárias para a eficácia do professor, importa atender a alguns erros que este deve evitar. Alguns destes erros podem não ser cometidos de forma intencional ou voluntária, no entanto podem interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem (Cardoso, 2013). Sistematizamos na tabela 2 um conjunto de erros evitados pelos professores eficazes, tomando como ponto de partida a proposta de Cardoso (2013).

Tabela 2.

*Erros evitados pelos professores eficazes (Adaptado de Cardoso, 2013)*

Erros	Descrição
1. Elogiar apenas os resultados	O professor deve sempre elogiar quem se esforça, independentemente dos resultados que possa ter tido. O esforço que o aluno faz deve contrapor-se àquele que ele fazia no passado.
2. Querer ser visto como amigo dos alunos	Um bom professor pode e deve ter um comportamento amigável, carinhoso até, se estivermos a falar de alunos dos primeiros anos de escolaridade, mas não deve ser o amigalhaço. Os jovens alunos precisam dele como professor e captar dele um modelo de profissionalismo, de competência e de seriedade.
3. Não resultarem consequências da aula	De uma aula terá sempre de resultar algo, caso contrário terá sido apenas um cumprimento de calendário e uma forma de ocupar o tempo. Um bom professor deve sempre pensar que o aluno era um quando entra na sala e será outro quando dali sair.
4. Ser popular	O professor pode ter tendência para querer ser popular entre os alunos. Há casos em que tenta até comprar a sua simpatia, dando notas generosas. Futuramente este tipo de professor, não vão marcar os alunos.
5. Advertir ou punir interrompendo a aula	Se tiver de punir um aluno que teve um comportamento incorreto durante a aula, não o faça interrompendo a lição, apenas escreve no quadro o nome do aluno e a regra que foi desrespeitada. No final da lição, trate do assunto.
6. Usar as tecnologias de forma inadequada	Cai-se por vezes no erro de usar as tecnologias menos adequada às circunstâncias, deve ser usada da melhor forma possível, adequando ao objetivo de cada conteúdo que se queira passar aos alunos. Por exemplo, se vamos ler o que está escrito no <i>PowerPoint</i> , quem dá aula é o <i>PowerPoint</i> e não o professor.
7. Não cumprir com as regras estabelecidas	Em nenhuma circunstância os professores devem alterar regras, por mais motivos que achem que têm, pois perderão algo fundamental, a credibilidade e vão criar a ideia nos alunos de que as regras são apenas figuras de estilo e o que é verdade hoje, poderá não ser amanhã. Aspectos como adiar datas de testes, prazos de entrega de trabalhos devem ser evitados ao máximo.
8. Ser excessivamente crítico	O excesso de crítica pode fazer com que o aluno bloqueie o seu comportamento, pois achará que tudo o que faz está mal feito, uma vez que tudo que faz, não é bem visto, sentindo-se de certo modo incapaz de fazer e ou superar-se.
9. Improvisar	O bom professor, tem sempre o seu trabalho planeado, antes de ir à sala de aula, expressões do tipo...em que matéria tínhamos ficado ontem? Ou já tínhamos dado isto, não tínhamos? Isto revela que o professor não tem preparado ou planeado as suas tarefas, o que de

---

---

	certa forma, pode desencorajar os alunos, motivando-os também a usar o improviso.
10. Começar a aula fazendo a chamada	Os primeiros minutos da aula são cruciais para que os trabalhos seguintes decorram de forma eficiente. Logo ao começar a aula fazendo chamada, além de se perder o controlo na criação do ritmo de aprendizagem, perde-se muito tempo.
11. Seguir cegamente o manual	Seguir <i>ipsis verbis</i> o livro de texto não acrescentando nenhum valor, leva os alunos a perder interesse pela aula, uma vez que eles podem ler sozinhos.
12. Não ser genuíno	O professor gabarola é algo não apreciado pelos alunos. Passar uma imagem aos alunos que nada refletem a realidade do professor, uma vez descoberto pelos alunos, perde-se o fundamental, a credibilidade.
13. Medir a eficácia erradamente	Nunca esquecer que o objetivo central é se o aluno aprendeu ou não e não tanto se o programa foi cumprido, se nunca faltou, se teve uma apreciação positiva por parte dos alunos. Para medir a eficácia os professores terão de se socorrer de indicadores que afirmam a real compreensão e apreensão da matéria dada.
14. Desistir de cativar os alunos para o conhecimento	Mesmo em ambientes muito adversos, o professor nunca por nunca deve desistir de tentar motivar os alunos para o conhecimento.
15. Demasiado permissivo	Erro muito frequente. O professor que é condescendente perante a aplicação das regras instituídas e, logo, permite que algum facilitismo possa imperar. Quando esta cultura se torna oficial na sala de aula, os alunos deixam de dar o seu máximo, pois acham que terão sempre segundas, terceiras ou mais oportunidades.
16. Ser forreta	Para não darem o 20, acabam por, em alguma questão, perguntar coisas bastante complicadas que, em geral, não constam do guia de estudo. Uma atitude errada, os professores não dão nota 20, os alunos e quem ganham os 20.
17. Tarefas sem sentido	Atribuir aos alunos tarefas apenas para os manter ocupados, mas sem que as mesmas tenham sentido concreto, deve ser evitado.
18. Autodomínio	Um bom professor não deve perder o autodomínio mesmo que esteja na presença de alunos agressivos e que procurem intimidá-lo.

---

## Capítulo 2- Componente Empírica

O estudo, de natureza qualitativa e quantitativa, foi de tipo exploratório, descritivo e correlacional. Assim, num primeiro momento, a metodologia foi mais qualitativa, com recurso à análise documental sobre a Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas, tanto na instituição onde se realizou o estudo, como noutras instituições de Ensino Superior onde a mesma é ministrada. Para a recolha e análise de dados sobre as perceções dos estudantes e o seu rendimento académico na UC, recorreu-se a análise descritiva de tipo quantitativo, bem como à inferência estatística para a testagem das hipóteses formuladas. As informações recolhidas junto dos docentes (supervisores) de PP foram alvo de uma análise qualitativa, que inclui a análise de conteúdo das suas respostas às questões abertas do questionário.

Em seguida, foi realizada uma análise SWOT, que incluiu o tratamento de dados qualitativos e quantitativos de forma integrada.

### 2.1. Objetivos e Hipóteses

O presente estudo tem como objetivo geral conhecer as perceções de estudantes e supervisores sobre a Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas em escolas de aplicação na província do Bengo-Angola, bem como contribuir futuramente na superação das debilidades que serão identificadas em cada um dos cursos. Mais concretamente, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. Caracterizar a Unidade Curricular Práticas Pedagógicas na Escola Superior Pedagógica do Bengo (objetivos, conteúdos, avaliação);
2. Descrever as perceções dos estudantes e supervisores sobre a Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas (forças e fraquezas);
3. Identificar as principais dificuldades que os estudantes e os supervisores enfrentam na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas e como procuram superar as mesmas;
4. Identificar oportunidades e constrangimentos associados à Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas;
5. Analisar a progressão dos estudantes, em termos de desempenho académico, ao longo do ano letivo;
6. Analisar se existem diferenças nas perceções dos estudantes sobre a UC Práticas Pedagógicas em função do curso que frequentam.

No sentido de averiguar se existem ou não diferenças nas percepções dos estudantes em função do curso que frequentam, formularam-se as seguintes hipóteses:

H<sub>1</sub>: Não existem diferenças significativas nas dificuldades sentidas pelos estudantes, em função do curso que frequentam.

H<sub>2</sub>: Não existem diferenças significativas nas percepções dos estudantes quanto às competências promovidas nas Práticas Pedagógicas, em função do curso que frequentam.

H<sub>3</sub>: Não existem diferenças significativas nas percepções dos estudantes quanto à ação dos supervisores, em função do curso que frequentam.

H<sub>4</sub>: Não existem diferenças significativas nas percepções dos estudantes quanto à ação dos professores cooperantes, em função do curso que frequentam.

H<sub>5</sub>: Não existem diferenças significativas na avaliação geral dos estudantes sobre a UC, em função do curso que frequentam.

H<sub>6</sub>: Não existem diferenças significativas no grau de satisfação geral dos estudantes com a UC Práticas Pedagógicas.

## 2.2. Método

### 2.2.1. Participantes

Participaram no estudo 139 sujeitos, sendo 135 estudantes do 3º ano que frequentavam a Unidade Curricular (UC) de Práticas Pedagógicas na Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPB) e 4 docentes, os quais assumem a supervisão no âmbito dessa UC.

Tomando o grupo de estudantes, a sua idade oscilou entre os 20 e os 43 anos ( $M=26.92$ ;  $DP=4.259$ ), tendo ingressado na ESPB entre os anos de 2010 e 2015. Na tabela 3 apresentamos a distribuição dos estudantes pelos diferentes cursos que frequentavam, em função do sexo.

Tabela 3.

*Distribuição dos estudantes (frequência e percentagem) por curso e sexo*

Curso	Sexo		Total
	M	F	
Licenciatura em Ensino de Pedagogia	29 (55.8%)	23 (44.2%)	52 (38.5%)
Licenciatura em Ensino de Psicologia	27 (46.6%)	31 (53.4%)	58 (43%)
Licenciatura em Ensino de História	7 (53.8%)	6 (46.2%)	13 (9.6%)
Licenciatura em Ensino de Matemática	6 (50%)	6 (50%)	12 (8.9%)
TOTAL	69 (51.1%)	66 (48.9%)	135 (100%)

Como podemos observar na tabela 3, a maioria dos estudantes frequenta a Licenciatura em Ensino de Psicologia (n=58; 43%) e é do sexo masculino (n=69; 51.1%). feminino (n=31; 53%) e uma grande parte a Licenciatura em Ensino de Pedagogia (n=52; 38.5%) segue-se o grupo de estudantes da Licenciatura em (n=52; 38.5%) e em menor número, os grupos de estudantes das Licenciaturas em História (n=13; 9.6 %) e Matemática (n=12; 8.9%). A distribuição dos sexos nos diferentes cursos é relativamente equitativa.

O curso Médio (2º Ciclo do ensino Secundário) que a maioria dos estudantes frequentou foi Ciências Sociais e Humanas (n=54; 40%), seguido do curso de Educação (n=42; 31.1%) e do curso de Ciências Exatas (n=37; 27.4%). Dois estudantes não responderam a esta questão. Em relação ao ano de conclusão do curso Médio, varia entre 2003 e 2014 (16 estudantes não responderam a esta questão).

Apesar de maioritariamente os estudantes não terem uma ocupação profissional (n=76; 56.3%), os restantes são professores (n=41; 30.4%) ou desempenham outras profissões não ligadas ao ensino (n=18; 13.3%). Considerando o total de estudantes trabalhadores, o seu tempo de serviço varia entre 1 e 18 anos ( $M=4.66$ ;  $DP=3.442$ ). Tomando especificamente o grupo de estudantes com experiência profissional de ensino, o seu tempo de serviço varia entre 1 e 12 anos ( $M=4.12$ ;  $DP=2.532$ ), tendo apenas um estudante 12 anos de serviço (pertencente ao curso de Psicologia) e 7 estudantes possuem um ano de serviço (um de Pedagogia, um de Matemática e os demais de Psicologia). Dezoito estudantes não responderam a esta questão.

Quanto aos 4 professores que participaram no estudo, apenas um é do sexo feminino e a sua idade varia entre os 27 e os 60 anos ( $M=43.25$ ;  $DP=15.349$ ), cada um desempenha a função de supervisão num dos cursos a que pertencem os estudantes, ou seja, um na Licenciatura em Ensino de Psicologia, um na Licenciatura em Ensino de Pedagogia, um na Licenciatura em Ensino de Matemática e um na Licenciatura em Ensino de História. Na tabela 4 apresentamos a caracterização destes professores em função do sexo, idade, curso, tempo de serviço e tempo de experiência de supervisão.

Tabela 4.

*Caracterização do grupo de supervisores por sexo, idade, curso, tempo de serviço, tempo de experiência de supervisão e número de estudantes que supervisiona*

Supervisores	Sexo	Idade	Curso	Anos de serviço	Anos de experiência de supervisão	Número de estudantes que supervisiona
S1	M	27	História	2	2	32
S2	M	34	Matemática	3	1	60
S3	F	60	Pedagogia	4	2	50
S4	M	52	Psicologia	8	8	45

A média de tempo de serviço no ensino dos supervisores é de 4.25 anos ( $DP=2.630$ ), variando entre 2 e 8 anos, ao passo que o tempo de experiência na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas tem uma média de 3.25 anos ( $DP=3.202$ ) e varia entre 1 e 8 anos. Ainda podemos observar que o supervisor (S2) docente de Matemática é o mais novo em termos de experiência na Unidade Curricular, com apenas 1 ano de experiência, sendo que o supervisor (S4) docente no Ensino de Psicologia, é o que tem mais tempo de experiência na Unidade Curricular, com 8 anos. O supervisor de Ensino em História (S1) é o mais novo com 27 anos de idade, e o supervisor (S3) em ensino de Pedagogia o que tem idade mais avançada, com 60 anos.

Relativamente à sua formação académica, o supervisor (S1) possui apenas a graduação em Ensino de História, o supervisor (S2) possui a graduação em Ensino de Matemática, o supervisor (S3) possui a graduação em Ciências da Educação na especialidade de Biologia e uma pós-graduação em Parasitologia Médica, e o supervisor (S4) possui a graduação em Psicologia Educacional e mestrado em Ciências da Saúde Pública na especialidade de Psicopatologia. Os dois primeiros supervisores referidos (S1 e S2) formados na própria Instituição (ESPB) tendo sido aproveitados para reforçar o quadro docente. Em termos de formação, pelos dados apresentados, nenhum dos supervisores possui uma formação ou especialidade em Supervisão Pedagógica.

### 2.2.2. Instrumentos

Para a recolha de dados, foram utilizados dois questionários (um para o grupo de estudantes e outro para os professores), especificamente construídos em consonância com o propósito do estudo, incluindo perguntas fechadas e abertas. Alguns documentos serviram também como fonte de informação, tais como o programa e planificação da Unidade Curricular de Prática Pedagógica e as mini pautas dos estudantes, onde consta o registo do seu aproveitamento na Unidade Curricular ao longo do ano.

1. Questionário sobre as Práticas Pedagógicas em escolas de aplicação na província do Bengo: Perceção de estudantes.
2. Questionário sobre as Práticas Pedagógicas em escolas de aplicação na província do Bengo: Perceção de supervisores.

O questionário destinado aos estudantes contempla uma primeira parte com alguns dados sociodemográficos e académicos (incluindo variáveis como idade, sexo, ocupação profissional, tempo de serviço, curso Médio que frequentou, ano de conclusão do curso Médio, curso que frequenta na ESPB, ano de ingresso na ESPB, média que obteve no acesso ao exame de Práticas Pedagógicas e a nota final na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas), uma segunda parte constituído essencialmente por itens de resposta tipo likert, em que os

estudantes devem manifestar o seu grau de acordo (1= Discordo totalmente a 4= concordo totalmente) com afirmações relacionadas com as Práticas Pedagógicas (e.g. dificuldades sentidas, competências promovidas, supervisor pedagógico, professor cooperante e avaliação geral da disciplina) e, por fim, uma terceira parte com algumas questões abertas (ver Anexo 1).

A conceção deste instrumento surgiu após um cuidado e exaustivo trabalho de pesquisa de literatura e dos documentos a que tivemos acesso sobre a Unidade Curricular de PP anteriormente mencionados. Assim sendo, para a construção do conjunto de itens recorreremos ao programa da Unidade Curricular e a vários livros e artigos científicos que abordam o tema. O questionário comporta um total de 70 itens.

Relativamente ao questionário destinado aos supervisores, o mesmo está subdividido também em três partes. A primeira parte é composta por dados sociodemográficos (idade, sexo, tempo de experiência no ensino superior, tempo na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas, curso em que leciona Práticas Pedagógicas e por último a formação). A segunda parte, inclui vários itens ligados à supervisão da prática pedagógica e, a terceira parte, contem itens que tratam da avaliação geral de Unidade Curricular.

Tal como procedemos no questionário dos estudantes, a construção dos itens deste questionário baseou-se numa revisão da literatura sobre o tema e na consulta do programa da Unidade Curricular. No total, este questionário comporta 46 questões, sendo 23 de tipo fechado - onde cada supervisor deve manifestar a sua opinião, numa escala de tipo *likert* com quatro opções de resposta, entre “muito insatisfatório” e “muito satisfatório” e as restantes semi abertas e abertas (ver Anexo 2).

### 2.2.3. Procedimento

Em primeira instância, foi solicitada a autorização da ESPB para a concretização do estudo na instituição. A seguir, foi recolhido o consentimento informado junto dos participantes, os quais foram informados sobre os objetivos do estudo, o caráter voluntário da sua colaboração e a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos. A recolha das notas dos estudantes ao longo do ano letivo foi feita junto dos docentes supervisores de práticas.

Os questionários foram administrados junto dos estudantes em grupo-turma pelo próprio investigador e por uma pessoa externa à Unidade Curricular em causa, no final do ano letivo de 2016/17, num tempo determinado pelo docente. No referido momento, foram também aplicados os questionários aos respetivos docentes.

As análises quantitativas foram realizadas com recurso ao IBM SPSS (versão 25). Para a testagem das hipóteses formuladas foram realizadas análises de variância (ANOVA Unidirecional), complementadas com análises *post-hoc* com recurso ao teste de Tukey .

No que concerne ao tratamento dos dados qualitativos, após a leitura atenta dos questionários, foi elaborada uma grelha de categorias e subcategorias (cf. Tabela 5), para o confronto e comparação das diferentes respostas.

Tabela 5.

*Grelha de Categorização*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
Organização	Frequência de encontro
	Forma de distribuição de tarefas
	Recursos utilizados pelo professor
	Recursos utilizados pelo aluno
Desenvolvimento de atividade	Dificuldades
	Desafios
	Principais atividades desenvolvidas
	Preparação de aula
	Cumprimento dos objetivos da Unidade Curricular
Competências promovidas aos estudantes	Tipos de competências
	Estratégias utilizada para o desenvolvimento de competências
	Formas de avaliação
Melhorias da Unidade Curricular	Sugestões para a melhoria da Unidade Curricular

Por fim foi, foi realizada uma análise SWOT, onde procuramos integrar os principais resultados obtidos nas respetivas categorias: Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças.

## 2.3. Resultados

Iniciamos a apresentação dos resultados obtidos no presente estudo com os dados de caracterização da Unidade Curricular (UC) Práticas Pedagógicas. Em seguida, serão apresentados os resultados relativos às percepções dos estudantes, no que se reporta às dificuldades que vivenciaram no âmbito da UC, às competências promovidas, à atuação dos seus supervisores, à atuação dos professores cooperantes e, por fim, as suas percepções gerais sobre a UC. Ainda em relação aos estudantes, serão apresentados os resultados relativos ao seu rendimento académico na UC. Passaremos depois à apresentação dos resultados obtidos junto dos supervisores, nas diferentes componentes avaliadas no questionário aplicado. Por fim, será apresentada a análise SWOT realizada.

### **Caracterização da Unidade Curricular Práticas Pedagógicas na Escola Superior Pedagógica do Bengo**

De forma a contextualizar a realidade sobre a configuração e o funcionamento da Unidade Curricular Práticas Pedagógicas na ESPB, apresentamos neste tópico uma visão geral a respeito do seu percurso histórico até à data da recolha de dados.

A Escola Superior Pedagógica do Bengo foi criada pelo Ministério do Ensino Superior, através do decreto-lei 7/09, do dia 12 de Maio de 2009, está vocacionada à formação de professores nos cursos de Psicologia, Pedagogia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

A mesma instituição localiza-se na Província do Bengo, como diz o próprio nome, no município do Dande, cidade de Caxito.

Com 7 anos de existência a Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas (PP) consta da grelha curricular dos cinco cursos ali ministrados, sendo uma Unidade Curricular do 3º ano, cuja a finalidade em linhas gerais é promover o contacto dos alunos com a realidade educativa, em escolas de aplicação, para conciliar os conteúdos teóricos desenvolvidos em sala de aula nas várias Unidades Curriculares específicas de cada curso ao longo da sua formação na Ensino Superior. Importa que este contacto com a realidade possa desenvolver nos estudantes certas competências e/ou habilidades fundamentais para a adequada condução de uma aula, bem como dominar de um modo parcial o funcionamento geral de uma escola, desde o ensino primário ao secundário.

A Prática Pedagógica é uma Unidade Curricular do 3º ano, não só na ESPB, mas também na maioria das instituições de ensino superior de formação de professores a nível do País. A condição para candidatura ao ensino superior nacional, exige dos candidatos a conclusão do ensino médio (2º ciclo do ensino secundário). Tendo como habilitação académica o ensino médio, é possível ingressar no mercado de trabalho e exercer a função de docente até ao 9º ano de escolaridade. No entanto, independentemente da experiência docente prévia que os estudantes trabalhadores já possam ter, todos são obrigados a frequentar todas as UCs dos respetivos cursos no ensino superior. Por este motivo, mesmo os estudantes trabalhadores que já exercem a docência, têm que frequentar a UC Práticas Pedagógicas, até porque a própria configuração e o funcionamento da mesma, difere um pouco das práticas previstas ao longo da formação média. Assim, a formação média foca-se no ensino primário (iniciação ao 6º ano) e Iº Ciclo do Ensino Secundário (7º, 8º e 9º ano) enquanto que as Práticas Pedagógicas do curso superior visam capacitar os estudantes para trabalharem com os alunos das escolas do ensino médio (2º ciclo do ensino secundário: 10º, 11º, 12º e 13º ano).

Existe uma coordenação que vela pelo funcionamento e harmonia das Práticas Pedagógicas na referida instituição. Dentro das suas responsabilidades incluem-se a elaboração e distribuição para cada curso do programa geral da Unidade Curricular, da planificação semestral das atividades da Unidade Curricular discriminando cada atividade semanal, os vários modelos de planos de aulas, as grelhas de observação e análise de aulas, e ainda manter os

contatos com as diferentes escolas a nível do município para a realização das atividades de práticas, tais como: visitas às diferentes áreas do funcionamento da escola, observações de aulas, ministração de aulas, etc.

No passado, a instituição contava com um bom número de docentes, sobretudo nos anos letivos de 2011 até de 2015. Durante este período, havia supervisores suficientes para atender a Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas em todos os cursos, o que de certo modo contribuiu para o bom funcionamento da referida Unidade Curricular, pois a distribuição de grupos de estudantes por supervisor era aceitável (até 15 estudantes por supervisor). Mas no ano académico de 2016, esta realidade mudou radicalmente, devido a saída de mais de 40% de docentes na instituição, fruto do cadastramento a nível nacional de todos os funcionários afetos à função pública, que condicionou muitos docentes, entre eles supervisores, que trabalhavam em mais de uma instituição do Estado, levando-os a abandonar a ESPB.

Neste contexto, a instituição debate-se fortemente com a problemática da carência de docentes que de certo modo tem afetado muito a área das Práticas Pedagógicas, fazendo com que, os poucos docentes que ficaram, trabalhem com elevado número de estudantes, muito acima do habitual, o que de certo modo tem condicionado a qualidade do funcionamento da mesma.

Segundo o Diretor Geral da ESPB, Doutor Ima Panzo (portal da Angop-Agência Angola Press) na sua intervenção no ato de abertura do ano académico 2017, embora não especifique o número exato de professores necessários para preencher o quadro docente, admitiu que “a carência de professores, em muitos casos, tem provocado constrangimento no desenvolvimento da ESPB”.

As aulas de Práticas Pedagógicas são realizadas um dia por semana, ocupando o horário completo nesse dia para cada curso. Habitualmente, o primeiro semestre está reservado para atividades ligadas à visita às escolas de aplicação, ao uso de diferentes instrumentos, sobretudo o preenchimento da grelha de observação de aulas, à constituição do portfólio, à planificação de aulas, à observação de aulas, sua análise e discussão, às aulas simuladas, e de igual modo, sua análise e discussão. Com exceção da visita às escolas de aplicação e observação de aulas que ocorrem em escolas de aplicação a nível do município, as restantes atividades normalmente ocorrem na própria instituição (ESPB).

No segundo semestre, a maioria das atividades acontecem exclusivamente em escolas de aplicação, sendo as principais ligadas à observação, ministração de aulas e sua análise e discussão. Ao longo do ano letivo são realizadas as avaliações contínuas dos estudantes com base nas diversas atividades desenvolvidas. O somatório das referidas avaliações vai determinar a média para o acesso ao exame: se a média for inferior a 7 valores, automaticamente o estudante reprova sem mais acesso ao exame e/ou recurso, mas se a média for igual ou superior a 7 valores, o estudante terá acesso ao exame, que é de carácter obrigatório.

Constituem elementos de avaliação: as presenças e participações em atividades, o portfólio, as aulas simuladas, as aulas ministradas aos alunos em escolas de aplicação, a

planificação de aulas, bem como a explicação de cada elemento do referido plano de aula. O exame habitualmente tem incidido planificação e exposição de aula e/ou explicação de cada elemento do plano de aula que dada um tenha elaborado e aos correspondentes meios e/ou recursos de ensino, o que tem variado de curso para curso e estratégia de cada supervisor, nada imposto.

De acordo com o programa da Unidade Curricular Práticas Pedagógicas, podemos compreender de forma geral a configuração e importância da mesma segundo os seus objetivos e atividades didático-pedagógicas. Os objetivos previstos são os seguintes:

1. Proporcionar o desenvolvimento de competências de intervenção em contexto educacional (análise de situações e diagnóstico, conceção, acompanhamento, controlo e avaliação);
2. Promover a capacidade de observação, análise e reflexão crítica de situações reais do processo de ensino-aprendizagem;
3. Proporcionar a aplicação de técnicas, métodos e procedimentos adequados, de forma inovadora e adaptada aos contextos da realidade educativa e social da escola;
4. Identificar indicadores relevantes da escola que sirvam de referência para o entendimento dos diferentes problemas que ocorrem no processo educativo;
5. Desenvolver atitudes favoráveis à atividades didático-pedagógico, bem como situações que carecem intervenções imediata.

Também com base no programa da UC, verificamos que as atividades didático-pedagógicas são desenvolvidas em quatro fases distintas:

1ª fase - Observação numa escola do Ensino Primário, Iº, IIº Ciclos e Escola de Formação de Professores, incluindo aulas, recreio, e modo de funcionamento da escola, visando possibilitar os primeiros contactos com a realidade educativa.

2ª fase - Colaboração com o professor da turma. Nesta fase, os alunos-mestres entram em contacto com os horários, os programas e manuais, como preparação, sob orientação do professor da turma e do professor orientador, para colaborarem com o professor dos alunos na realização de aulas. E também, a realização de algumas aulas simuladas para o treinamento, e domínio da aplicação de técnicas e procedimentos adequados na aula.

3ª Fase - Plena responsabilidade do aluno-mestre. Os formandos trabalham com algumas turmas, na ministração de aulas, tendo em conta a planificação semanal do professor titular, em que são acompanhados e supervisionados pelo professor da turma e pelo orientador de Práticas Pedagógicas, que farão a análise crítica e avaliação da aula ministrada.

4ª Fase - Elaboração e apresentação do relatório final de todas atividades didático-pedagógicas realizadas, bem como, da constituição de um portfólio, que servirá também como instrumento de avaliação.

De acordo com algumas informações recolhidas junto dos docentes, nos últimos anos verifica-se um certo atropelo dos objetivos e perfil de saída desta Unidade Curricular, devido a certos projetos de extensão universitária que são muito importantes tanto para os estudantes, quanto para a instituição e conseqüentemente para a comunidade local. Contudo, parece estar a criar alguma confusão, na medida em que tais projetos têm sido associados à UC Práticas Pedagógicas, cuja a finalidade difere muito das do projeto em questão, pois no projeto, os docentes com certo grupo de estudantes, desenvolvem atividades para a comunidade em função da visão do docente que orienta o projeto, o que retira dos estudantes a oportunidade de desenvolver as competências necessárias para o ofício de professor, para a qual está configurada a UC de Práticas Pedagógicas e conseqüentemente o perfil de saída dos estudantes que finalizam a sua formação na ESPB, pois é por meio das Práticas Pedagógicas que os estudantes ligam os conhecimentos teóricos das outras Unidade Curriculares do curso, tais como as didáticas, pedagogia, teorias da educação e as metodologias de ensino-aprendizagem, que os habilita para a realização das Práticas Pedagógicas.

Para se ter uma noção geral sobre as atividades desenvolvidas nos projetos de extensão, podemos apontar como exemplo, o projeto de “Alfabetização (sim eu posso)”, “curso de Biblioteconomia”, o projeto “Bengo Província leitora”, “Supera-se para crescer”, “variedade do português angolano (VAPA)”, etc.

Ao nosso ver, pela pertinência dos referidos projetos para a instituição, e não só como já nos referimos acima, seria melhor que fossem enquadrados no 4º ano, na Unidade Curricular de Estágio e/ou Práticas Pedagógicas II, até porque nessa fase os próprios estudantes já possuem certa maturidade académica e competências no processo de ensino-aprendizagem, proporcionados pela UC de Práticas Pedagógicas ministrada no 3º ano.

### **Análise das dificuldades manifestadas pelos estudantes**

Iniciamos a apresentação dos resultados sobre as dificuldades sentidas na UC Práticas Pedagógicas, tomando o grupo total de estudantes que participaram no estudo. Na tabela 6 apresentam-se os resultados (média e desvio padrão) na amostra total de estudantes, bem como tomando o curso dos estudantes em cada um dos itens que compõem esta parte do respetivo questionário (cf. Anexo 1).

Tabela 6.

*Médias e desvios-padrão nos itens relativos às dificuldades dos estudantes, tomando a amostra global e o curso*

Itens	n	Amostra Global Média (DP)	Curso			
			Ped.	Psic.	Hist.	Mat.
Item II.a	135	2.87 (2.035)	3.73 (1.658)	2.90 (2.108)	1.62 (1.121)	.42 (1.165)
Item II.b	135	3.14 (1.813)	3.50 (1.743)	3.34 (1.812)	1.77 (1.235)	2.08 (1.730)
Item II.c	135	3.27 (1.863)	3.62 (1.739)	3.57 (1.778)	2.46 (1.450)	1.25 (1.815)
Item II.d	135	2.44 (1.704)	2.44 (1.638)	2.41 (1.864)	2.46 (1.391)	2.50 (1.679)
Item II.e	135	2.95 (1.898)	3.35 (1.770)	3.16 (1.814)	2.62 (1.895)	.58 (1.084)
Item II.f	134	3.31 (1.820)	3.48 (1.915)	3.53 (1.754)	2.38 (1.193)	2.50 (1.931)
Item II.g	135	3.30 (1.885)	3.65 (1.748)	3.34 (1.996)	3.23 (1.536)	1.58 (1.443)
Item II.h	135	3.16 (1.803)	3.46 (1.697)	3.09 (1.913)	3.08 (1.256)	2.25 (2.050)
Item II.i	135	2.84 (2.003)	3.02 (1.863)	3.10 (2.075)	1.92 (1.382)	1.83 (2.406)

Uma vez que as pontuações mais baixas indicam maior dificuldade, na tabela 6, verifica-se que, em média, os estudantes consideraram que a “Preparação de atividades ou propostas de trabalhos com os alunos” (Item II.d) foi onde sentiram mais dificuldade ( $M=2.44$ ), seguindo-se a “Gestão da sala de aula” (Item II.i;  $M=2.84$ ), o “Relacionamento com os alunos” (Item II.a;  $M=2.87$ ) e a “Manutenção da disciplina” (Item II.e;  $M=2.95$ ). Por outro lado, o domínio (Item II.f) e a transmissão (Item II.g) de conteúdos programáticos foi onde sentiram menos dificuldade ( $M=3.31$ ,  $M=3.30$ , respetivamente), seguindo-se a “Planificação das aulas” (Item II.c;  $M=3.27$ ). Adicionalmente, verificamos que todos os itens tiveram uma amplitude de respostas entre os valores mínimo e máximo de 0 a 5 valores, o que traduz que, em cada uma das alternativas apresentadas, houve estudantes a sentir maior e menor dificuldade.

Tendo em conta o curso frequentado pelos estudantes (Ensino de Pedagogia, de Psicologia, de História ou de Matemática), e com base na análise das médias obtidas em cada

item, verifica-se uma tendência para maior manifestação de dificuldades sentidas nos estudantes da Licenciatura em Matemática, pois em 6 dos 9 itens que compõem esta parte do questionário, foi o grupo que obteve uma média mais baixa. Pelo contrário, e em termos globais, este grupo de estudantes parece ser o que tem menor dificuldade ao nível da preparação de atividades ou propostas de trabalho (Item II.d). O grupo de estudantes que, em termos globais, parece sentir menos dificuldades na UC Práticas Pedagógicas é o da Licenciatura em Ensino de Pedagogia, pois apresenta as médias mais elevadas em 6 dos 9 itens que compõem esta parte do questionário. De forma a verificar se estas diferenças assumem significado estatístico, e em consonância com a primeira hipótese formulada ( $H_1$ ), recorremos a uma análise de variância entre grupos unidirecional (One-Way ANOVA) com testes *post-hoc*. Os resultados desta análise serão apresentados em seguida.

*H<sub>1</sub>: Não existem diferenças significativas nas dificuldades sentidas pelos estudantes, em função do curso que frequentam.*

A análise de variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre os cursos nos itens II.a - “Relacionamento com os alunos das escolas de aplicação” ( $F=13.530$ ;  $p<.001$ ), II.b - “Ministração de aulas simuladas” ( $F=5.218$ ;  $p<.01$ ), II.c - “Planificação das aulas” ( $F=7.591$ ;  $p<.001$ ), II.e - “Manutenção da disciplina na sala de aula” ( $F=8.582$ ;  $p<.001$ ) e II.g - “Transmissão de conteúdos aos alunos nas escolas de aplicação” ( $F=4.230$ ;  $p<.01$ ). Para verificar entre que cursos se evidenciaram estas diferenças, realizamos análises *post-hoc* com recurso ao teste de Tukey.

Concluimos que as diferenças no item II.a se verificam entre os cursos de Pedagogia e História (onde o grupo de estudantes de História obteve uma média inferior, o que indica a sua maior dificuldade no relacionamento com os alunos das escolas de aplicação); Pedagogia e Matemática (sendo o grupo de estudantes de Matemática a expressar maior dificuldade neste relacionamento) e Psicologia e Matemática (mais uma vez, com os estudantes de Matemática a vivenciarem maior dificuldade). No item II.b, as diferenças estatisticamente significativas observaram-se entre os cursos de Pedagogia e História, e Psicologia e História, sendo que em ambas as situações o grupo de estudantes de História expressou maior dificuldade na ministração de aulas simuladas. No item II.c, verificaram-se diferenças com significado estatístico entre os cursos de Pedagogia e Matemática, e Psicologia e Matemática, com os estudantes de Matemática a evidenciarem maior dificuldade na planificação das aulas. Quanto

ao item II.e, as diferenças situaram-se entre os cursos de Pedagogia e Matemática, Psicologia e Matemática, e História e Matemática, sendo que, em todos os casos, o grupo de estudantes de Matemática obteve a pontuação média mais baixa, o que indica a sua maior dificuldade com a manutenção da disciplina na sala de aula. Por fim, no item II.g, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os cursos de Pedagogia e Matemática, e Psicologia e Matemática, sendo mais uma vez o grupo de estudantes de Matemática a obter a média mais baixa, ou seja, sentem maior dificuldade que os estudantes de Pedagogia e de Psicologia na transmissão de conteúdos aos alunos durante a sua prática de ensino.

### Análise das perceções dos estudantes em relação às competências promovidas na UC

Na tabela 7 apresentam-se os resultados (média e desvio padrão) relativos às competências que os estudantes consideram que foram promovidas na UC Práticas Pedagógicas. Mais uma vez, apresentamos os resultados para a amostra global de estudantes, assim como em função do curso e do sexo dos estudantes em cada um dos itens que compõem esta parte do respetivo questionário.

Tabela 7.

*Médias e desvios-padrão nos itens relativos às competências promovidas na UC, tomando a amostra global e o curso*

Itens	n	Amostra Global Média (DP)	Curso			
			Ped.	Psic.	Hist.	Mat.
Item III.1	129	2.98 (.78)	2.88 (.733)	3.20 (.796)	2.54 (.967)	3.00 (.603)
Item III.2	133	3.11 (.8)	3.02 (.927)	3.28 (.726)	2.77 (.599)	3.00 (.603)
Item III.3	133	3.09 (.839)	3.25 (.845)	3.16 (.819)	2.31 (.480)	2.92 (.793)
Item III.4	128	2.88 (.86)	2.96 (.859)	2.79 (.909)	2.77 (.725)	3.08 (.793)
Item III.5	130	3.11 (.909)	3.08 (.895)	3.30 (.906)	2.46 (.776)	3.00 (.853)

Como se pode constatar na tabela 7, tomando as médias obtidas, os estudantes consideraram que as competências mais promovidas na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas foram a “Observação, análise e reflexão crítica de situações reais do processo de ensino-aprendizagem” - item III.2, e “Atitudes favoráveis à atividade didático-pedagógica bem como situações que carecem de intervenção imediata” - item III.5 (ambos com  $M=3.11$ ). Pelo contrário, as médias mais baixas situaram-se no item III.4 - “Identificação de indicadores

relevantes da escola que sirvam de referência para o entendimento dos diferentes problemas que ocorrem no processo educativo” ( $M=2.88$ ) e no item III.1 - “Intervenção em contexto educacional (análise de situações e diagnóstico, conceção, acompanhamento, controlo e avaliação)” ( $M=3.28$ ).

Tendo em conta o curso frequentado pelos estudantes, a análise das médias obtidas em cada item desta parte do questionário revela uma tendência para médias superiores no curso de Psicologia nas competências avaliadas nos itens III.1 - “Promoveu a intervenção em contexto educacional (...)”, III.2 - “Observação, análise e reflexão crítica de situações reais (...)” e III.5 - “Atitudes favoráveis à atividade didático-pedagógica (...)”. A competência referida no item III.3 - “Aplicação de técnicas, métodos e procedimentos adequados, de forma inovadora (...)” teve a média mais elevada no curso de Pedagogia e a “Identificação de indicadores relevantes da escola que sirvam de referência para o entendimento dos diferentes problemas (...)” - item III.4, teve a média mais elevada no curso de Matemática. Pelo contrário, as médias mais baixas em todos os itens desta parte do questionário verificaram-se no curso de História, o que parece indicar que os estudantes deste curso têm uma percepção de que tais competências são menos promovidas no âmbito da sua Prática Pedagógica. Tal como fizemos anteriormente, recorreremos a uma análise de variância entre grupos unidirecional (One-Way ANOVA) com testes *post-hoc*, de forma a verificar se estas diferenças assumem significado estatístico, em consonância com a segunda hipótese formulada ( $H_2$ ). Os resultados desta análise serão apresentados em seguida.

*H<sub>2</sub>: Não existem diferenças significativas nas percepções dos estudantes quanto às competências promovidas nas Práticas Pedagógicas, em função do curso que frequentam.*

A análise de variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre os cursos no item III.1 ( $F=3.138$ ;  $p<.05$ ), no item III.3 ( $F=5.166$ ;  $p<.01$ ) e no item III.5 - “Atitudes favoráveis à atividade didático-pedagógica (...)” ( $F=3.258$ ;  $p<.05$ ). As análises *post-hoc* efetuadas permitem concluir que no item III.1 - “Intervenção em contexto educacional (...)”, as diferenças observam-se entre os cursos de Ensino de Psicologia e Ensino de História, sendo que o grupo de estudantes de Psicologia apresentou uma percepção mais favorável sobre a promoção dessa competência. No item III.3 - “Aplicação de técnicas, métodos e procedimentos adequados, de forma inovadora (...)”, houve diferenças entre os grupos de História e Pedagogia, e História e Psicologia, sendo mais uma vez o grupo de estudantes de História a apresentar médias inferiores comparativamente com os restantes. Por fim, no item III.5 - “Atitudes favoráveis à atividade didático-pedagógica (...)”, as diferenças situaram-se entre os curso de História e Psicologia, também aqui com o grupo de História a apresentar a média inferior.

Na tabela 8 apresentam-se os resultados (média e desvio padrão, para a amostra global e em função do curso) relativos às perceções dos estudantes sobre a ação desenvolvida pelos supervisores de Práticas Pedagógicas.

Tabela 8.

*Médias e desvios-padrão nos itens relativos às ações desenvolvidas pelos supervisores, tomando a amostra global e o curso*

Itens	n	Amostra Global Média (DP)	Curso			
			Ped.	Psic.	Hist.	Mat.
Item IV.1	134	2.96 (.481)	2.94 (.645)	3.03 (.184)	2.62 (.650)	3.08 (.289)
Item IV.2	133	2.96 (.434)	2.94 (.512)	3.05 (.292)	2.69 (.630)	2.92 (.289)
Item IV.3	133	2.95 (.512)	3.02 (.553)	2.97 (.494)	2.54 (.519)	3.00 (.000)
Item IV.4	134	3.09 (.527)	3.25 (.688)	3.03 (.373)	2.77 (.439)	3.00 (.000)
Item IV.5	134	2.92 (.683)	3.00 (.632)	2.93 (.454)	2.62 (.506)	2.83 (.389)
Item IV.6	133	3.08 (.578)	3.24 (.687)	3.03 (.664)	2.77 (.439)	3.00 (.426)
Item IV.7	134	2.97 (.505)	3.04 (.528)	2.91 (.657)	2.85 (.555)	3.08 (.289)
Item IV.8	135	3.03 (.517)	3.13 (.627)	2.93 (.600)	3.00 (.408)	3.08 (.289)
Item IV.9	134	2.34 (.682)	2.37 (.662)	2.34 (.605)	2.31 (.630)	2.17 (.937)
Item IV.10	133	3.03 (.651)	3.20 (.670)	2.91 (.588)	2.85 (.555)	3.08 (.515)
Item IV.11	132	2.62 (.683)	2.84 (.738)	2.54 (.575)	2.62 (.506)	2.08 (.669)
Item IV.12	135	2.93 (.649)	2.90 (.774)	2.95 (.597)	2.77 (.439)	3.17 (.389)
Item IV.13	133	3.03 (.662)	3.12 (.689)	3.07 (.511)	2.38 (.768)	3.17 (.389)
Item IV.14	134	3.09 (.594)	3.27 (.666)	2.95 (.575)	2.92 (.277)	3.17 (.389)
Item IV.15	134	3.00 (.575)	3.12 (.511)	2.96 (.597)	2.46 (.519)	3.25 (.452)
Item IV.16	133	2.95 (.520)	3.04 (.533)	2.86 (.511)	2.92 (.494)	3.08 (.515)
Item IV.17	133	2.94 (.625)	2.96 (.638)	2.95 (.575)	2.54 (.776)	3.25 (.452)
Item IV.18	133	2.98 (.603)	3.04 (.727)	2.93 (.558)	2.92 (.277)	3.08 (.515)
Item IV.19	134	3.01 (.562)	3.16 (.543)	2.98 (.513)	2.38 (.506)	3.25 (.452)
Item IV.20	134	3.17 (.632)	3.33 (.739)	3.09 (.601)	2.92 (.277)	3.17 (.389)

Numa análise geral dos resultados da amostra global de estudantes, tendo em conta as médias dos diferentes itens relativos às perceções dos mesmos sobre a ação dos supervisores, podemos verificar que as médias mais altas se situam, por ordem decrescente, nos itens IV. 20 - “Mostrou competência no desempenho da sua função”, IV.4 - “Ajudou-o a aplicar o conhecimento adquirido” e IV.14 - “Após as aulas que ministrou, ajudou-o a refletir em conjunto com os seus colegas e deu feedback sobre os pontos fortes e os pontos a melhorar”. Pelo contrário, a média inferior foi no item IV.9-“Promoveu semanalmente horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas”, seguida do item IV.11 - “Ajudou-o a organizar um portefólio com propostas de trabalho (...)” e do item IV. 5 - “Incentivou o seu gosto e motivação pela

docência”. Ainda em relação a este tema, foi formulada a terceira hipótese desta investigação, que passaremos a abordar em seguida.

*H<sub>3</sub>: Não existem diferenças significativas nas percepções dos estudantes quanto à ação dos supervisores, em função do curso que frequentam.*

A análise de variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de estudantes dos diferentes cursos nos itens IV.1 (F=3.313; p<.05), IV.2 (F=2.691; p<.05), IV.3 (F=3.331; p<.05), IV.4 (F=3.832; p<.05), IV.6 (F=2.840; p<.05), IV.11 (F=4.828; p<.01), IV.13 (F=5.095; p<.01), IV.14 (F=3.314; p<.05), IV.15 (F=5.911; p<.01), IV.17 (F=2.917; p<.05) e IV.19 (F=8.549; p<.001). Mais concretamente, nos itens IV.1 - “Estabeleceu um clima relacional de diálogo, partilha e reflexão com os estudantes” e IV.2 - “Estimulou o seu desenvolvimento, num clima de confiança e apoio, confrontando-o com situações de desafio”, as diferenças situaram-se entre o grupo de estudantes de Psicologia e o de História, com este último a apresentar uma média inferior em ambos os casos. No item IV.3 - “Orientou-o em relação ao desempenho das suas tarefas e às suas possibilidades”, verificaram-se diferenças entre os grupos de Pedagogia e História, e Psicologia e História, sendo o grupo de História a apresentar um resultado mais desfavorável. Nos itens IV.4 - “Ajudou-o a aplicar o conhecimento adquirido” e IV.6 - “Foi um bom modelo para si enquanto futuro professor”, houve diferenças entre os grupos de Pedagogia e História, também neste caso com médias inferiores no grupo de estudantes de História. No item IV.11 - “Ajudou-o a organizar um portefólio com propostas de trabalho (...)”, foram os grupos de estudantes de Pedagogia e Matemática que se diferenciaram de forma significativa, com média inferior no grupo de Matemática. Os itens IV.13 - “Possibilitou que fizesse uma autoavaliação, após as aulas que ministrou”, IV.15 - “Prestou atenção e escutou os estudantes, mantendo uma comunicação eficaz” e IV.19 - “Mostrou honestidade e respeito pelos estudantes” foram aqueles em que mais se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes cursos, designadamente entre Pedagogia e História, Psicologia e História, e Matemática e História, com um padrão de resultados diferentes dos itens anteriores, pois neste conjunto de itens foi o grupo de estudantes de História a obter resultados mais favoráveis. No item IV.14 - “Após as aulas que ministrou, ajudou-o a refletir em conjunto com os seus colegas e deu feedback sobre os pontos fortes e os pontos a melhorar”, as diferenças situaram-se entre os grupos de estudantes de Psicologia e Pedagogia, com média inferior no primeiro grupo. Por fim, no item IV.17 - “Mostrou flexibilidade na supervisão da prática pedagógica”, verificaram-se diferenças com significado estatístico entre o grupo de estudantes de Matemática e o de História, com resultados mais favoráveis no grupo de História.

### Análise das percepções dos estudantes em relação à ação dos professores cooperantes

Na tabela 9 apresentam-se os resultados (média e desvio padrão, para a amostra global e em função do curso) relativos às percepções dos estudantes sobre a ação desenvolvida pelos professores cooperantes das escolas de aplicação.

Tabela 9.

*Médias e desvios-padrão nos itens relativos às ações desenvolvidas pelos professores cooperantes, tomando a amostra global e o curso*

Itens	n	Amostra Global Média (DP)	Curso			
			Ped.	Psic.	Hist.	Mat.
Item V.1	133	2.71 (.767)	2.86 (.808)	2.60 (.771)	2.85 (.555)	2.42 (.669)
Item V.2	132	2.82 (.536)	2.86 (.645)	2.79 (.487)	2.77 (.439)	2.83 (.389)
Item V.3	133	3.02 (.570)	3.22 (.648)	2.98 (.477)	2.54 (.519)	2.92 (.289)
Item V.4	132	2.76 (.480)	2.82 (.527)	2.74 (.442)	2.77 (.439)	2.58 (.515)
Item V.5	132	2.89 (.583)	3.08 (.672)	2.81 (.476)	2.69 (.630)	2.75 (.452)
Item V.6	133	2.95 (.631)	3.12 (.773)	2.84 (.523)	2.77 (.599)	2.92 (.289)
Item V.7	133	2.53 (.926)	3.02 (.915)	2.24 (.844)	2.69 (.480)	1.75 (.622)

Conforme se pode observar na tabela 9, relativamente à opinião dos estudantes sobre a atuação dos professores cooperantes, a média superior de respostas dos inquiridos aponta que, utilizou metodologias de ensino-aprendizagem adequadas, o segundo item relevante é, que foi um bom modelo para os estudantes enquanto futuros(as) professores, seguido do item em que, incentivou o gosto pela docência. Observamos ainda, o item com média inferior de respostas foi, ajudou-o(a) a encontrar as soluções adequadas.

Em relação a esta componente, foi formulada a quarta hipótese do estudo, que passaremos a abordar em seguida.

*H<sub>4</sub>: Não existem diferenças significativas nas percepções dos estudantes quanto à ação dos professores cooperantes, em função do curso que frequentam.*

A análise de variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de estudantes dos diferentes cursos nos itens V.3 ( $F=5.955$ ;  $p<.01$ ), V.5 ( $F=2.983$ ;  $p<.05$ ) e V.7 ( $F=11.877$ ;  $p<.001$ ). Os testes *post-hoc* evidenciaram que, no item V.3 - “(...) utilizou metodologias de ensino-aprendizagem adequadas”, as diferenças ocorreram entre os grupos de estudantes de Pedagogia e História, e Psicologia e História, sendo as médias inferiores, em ambos os casos, no grupo de História. No item V.5 - “Incentivou o seu gosto pela docência”, houve diferenças entre os grupos de Pedagogia e Psicologia, com este último a apresentar uma média mais baixa. Por fim, no item V.7 - “Ajudou-o a encontrar soluções

adequadas para os problemas (...)”, houve diferenças entre os grupos de Pedagogia e Psicologia, Pedagogia e Matemática e História e Matemática, sendo que nas duas primeiras situações as médias foram mais favoráveis ao grupo de Pedagogia e, na última, foi o grupo de História a apresentar uma média superior face ao grupo de Matemática.

### Análise da avaliação geral dos estudantes em relação à Prática Pedagógica

Na tabela 10 apresentam-se os resultados (média e desvio padrão, para a amostra global e em função do curso) relativos às perceções dos estudantes sobre a UC Práticas Pedagógicas.

Tabela 10.

*Médias e desvios-padrão nos itens relativos à avaliação geral da UC, tomando a amostra global e o curso*

Itens	n	Amostra Global Média (DP)	Curso			
			Ped.	Psic.	Hist.	Mat.
Item VI.1	135	2.64 (.539)	2.62 (.565)	2.72 (.523)	2.62 (.506)	2.42 (.515)
Item VI.2	135	2.72 (.468)	2.67 (.474)	2.74 (.480)	2.69 (.480)	2.83 (.389)
Item VI.3	135	2.61 (.518)	2.50 (.542)	2.69 (.503)	2.77 (.439)	2.58 (.515)
Item VI.4	135	2.59 (.524)	2.56 (.574)	2.60 (.493)	2.62 (.506)	2.58 (.515)
Item VI.5	135	1.97 (.880)	1.73 (.795)	2.14 (.907)	2.77 (.439)	1.33 (.651)
Item VI.6	135	2.48 (.502)	2.52 (.505)	2.45 (.502)	2.77 (.439)	2.17 (.389)
Item VI.7	135	2.51 (.545)	2.42 (.605)	2.62 (.489)	2.62 (.506)	2.25 (.452)
Item VI.8	135	2.68 (.483)	2.65 (.520)	2.76 (.432)	2.69 (.480)	2.42 (.515)
Item VI.9	135	2.57 (.554)	2.33 (.617)	2.72 (.451)	2.69 (.480)	2.75 (.452)
Item VI.10	135	2.62 (.487)	2.54 (.503)	2.72 (.451)	2.69 (.480)	2.42 (.515)
Item VI.11	135	2.69 (.539)	2.62 (.631)	2.81 (.438)	2.69 (.480)	2.42 (.515)
Item VI.12	135	2.56 (.555)	2.37 (.595)	2.67 (.509)	2.69 (.480)	2.67 (.515)
Item VI.13	135	2.67 (.501)	2.62 (.565)	2.79 (.409)	2.62 (.506)	2.42 (.522)
Item VI.14	135	2.70 (.477)	2.63 (.486)	2.76 (.471)	2.77 (.439)	2.58 (.522)
Item VI.15	135	2.74 (.457)	2.69 (.466)	2.83 (.425)	2.69 (.480)	2.58 (.492)
Item VI.16	135	2.70 (.493)	2.62 (.565)	2.84 (.365)	2.54 (.519)	2.50 (.492)
Item VI.17	135	2.65 (.494)	2.46 (.541)	2.83 (.381)	2.77 (.439)	2.50 (.522)
Item VI.18	135	2.59 (.524)	2.48 (.577)	2.66 (.479)	2.62 (.506)	2.67 (.492)
Item VI.19	135	2.58 (.629)	2.38 (.771)	2.71 (.496)	2.69 (.480)	2.67 (.492)
Item VI.20	135	2.76 (.448)	2.73 (.490)	2.81 (.395)	2.62 (.506)	2.75 (.452)
Item VI.21	135	2.60 (.613)	2.46 (.753)	2.71 (.496)	2.77 (.439)	2.50 (.522)
Item VI.22	134	2.73 (.445)	2.80 (.401)	2.72 (.451)	2.62 (.506)	2.58 (.515)
Item VI.23	135	2.64 (.539)	2.54 (.609)	2.69 (.503)	2.77 (.439)	2.75 (.452)
Q.28	134	2.04 (.533)	1.90 (.539)	2.07 (.525)	2.54 (.519)	2.00 (.000)

Conforme podemos observar na tabela 10, e em relação à amostra global, o item com média superior reporta-se ao relacionamento dos estudantes com os demais colegas (item VI.20), seguido do item VI.15 - “Seu domínio dos conteúdos programáticos” e do item 22 - “Seu ritmo de aprendizagem e progressão académica”. Por outro lado, a média mais baixa foi no item VI.5 - “Outros recursos (logísticos, instalações, computadores, internet, etc.)”.

Passaremos em seguida à apresentação dos resultados envolvidos na testagem da quinta e da sexta hipóteses desta investigação.

*H<sub>5</sub>: Não existem diferenças significativas na avaliação geral dos estudantes sobre a UC, em função do curso que frequentam.*

A análise de variância revelou diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de estudantes dos diferentes cursos nos itens VI.5 (F=9.017; p<.001), VI.6 (F=3.353; p<.05), VI.9 (F=6.098; p<.01), VI.12 (F=3.496; p<.05), VI.16 (F=3.486; p<.05), VI.17 (F=6.327; p<.001) e VI.19 (F=2.784; p<.05). O item VI.5 - “Outros recursos utilizados (logísticos, instalações, computadores, internet, etc.)” foi aquele em que se verificou um maior número de diferenças entre os vários grupos de estudantes, designadamente entre os grupos de Pedagogia e Psicologia, Pedagogia e História, Matemática e Psicologia, e Matemática e História, sendo que nas duas primeiras situações as médias foram inferiores no grupo de Pedagogia e, nas duas últimas, foi o grupo de Matemática a pontuar com médias mais elevadas. No item VI.6 - “Distribuição de estudantes de Práticas por grupos”, houve uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos de estudantes de História e Matemática, sendo os resultados mais favoráveis ao grupo de História. Nos restantes itens em que se verificaram diferenças significativas entre os grupos, ou seja os itens VI.9 - “Contributo das demais Unidades Curriculares do curso no seu desenvolvimento de perspetivas e conhecimentos que preparam para os desafios futuros enquanto professor”, VI.12 - “Acompanhamento que beneficiou por parte do (...) supervisor” e VI.16 - “Aulas ministradas por si”, VI.17 - “Ambiente na sala de aula, sempre que você ministrou as suas aulas” e VI.19 - “Seu relacionamento com os demais colegas”, o padrão de resultados é semelhante, com o grupo de estudantes de Psicologia a apresentar médias superiores face ao grupo de estudantes de Pedagogia.

*H<sub>6</sub>: Não existem diferenças significativas no grau de satisfação geral dos estudantes com a UC Práticas Pedagógicas.*

A análise de variância realizada mostrou diferenças significativas entre os grupos de estudantes dos vários cursos quanto ao seu grau de satisfação geral com a UC Práticas Pedagógicas (F=5.525; p<.001). Mais concretamente, estas diferenças evidenciaram-se entre os

grupos de estudantes de História e Pedagogia, História e Psicologia, e História e Matemática. A partir da consulta das médias obtidas pelos quatro grupos de estudantes, podemos concluir que em todas as situações o grupo de estudantes de História apresenta resultados mais favoráveis, o que indica uma maior satisfação geral com a UC por parte deste grupo, comparativamente com os restantes.

### Rendimento académico dos estudantes na UC

Na tabela 11 apresentam-se os resultados (número de respostas, moda, média, desvio padrão e valores mínimos e máximos) relativos às médias dos estudantes para o exame na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas.

Tabela 11.

*Estatística descritiva dos resultados no exame da UC Práticas Pedagógicas, segundo o curso*

Cursos	n	Moda	Média	DP	Mín-Máx
Pedagogia	49	14	13.71	2.010	5-16
Psicologia	47	12	13.09	1.742	10-17
História	13	12	11.69	1.032	10-13
Matemática	12	12	12.42	.996	11-14

Como se pode observar na tabela 11, a média para o exame na UC Práticas Pedagógicas varia em função do curso, sendo o valor mínimo registado no curso de Pedagogia (5 valores) e o valor máximo (17 valores) correspondente ao curso de Psicologia. A média mais alta corresponde aos estudantes do curso de Pedagogia ( $M=13.71$ ;  $DP=2.010$ ), seguido dos estudantes do curso de Psicologia ( $M=13.09$ ;  $DP=1,742$ ). Por outro lado, verifica-se a média mais baixa de notas para o exame, correspondente aos estudantes do curso de História ( $M=11.69$ ;  $DP=1.032$ ). Ainda se observa uma moda na frequência de respostas correspondente ao curso de Pedagogia igual a 14, para os restantes cursos a moda é igual a 12.

Na tabela 12 apresentam-se os resultados (número de respostas, moda, média, desvio padrão e valores mínimos e máximos) relativos à nota final dos estudantes na Unidade Curricular Práticas Pedagógicas, em função do curso.

Tabela 12.

*Estatística descritiva dos resultados na nota final dos estudantes na UC Práticas Pedagógicas, segundo o curso*

Cursos	n	Moda	Média	DP	Min-Máx
Pedagogia	38	14	14.26	1.107	11-17
Psicologia	26	15	14.85	1.377	12-18
História	13	13	13.08	.954	12-15
Matemática	12	14	13.67	.651	13-15

Relativamente à nota final que os estudantes obtiveram na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas, como se pode observar na tabela 12, as mesmas variam entre o valor mínimo de 11, correspondente aos estudantes do curso de Pedagogia, e o valor máximo de 18 valores, dos estudantes do curso de Psicologia. Quanto às médias, observa-se que a média mais alta de igual modo corresponde aos estudantes do curso de Psicologia ( $M=14.85$ ;  $DP=1.377$ ), seguido da média dos estudantes do curso de Pedagogia ( $M=14.26$ ;  $DP=1.107$ ) e, em terceiro lugar, está a média dos estudantes do curso de Matemática ( $M=13.67$ ;  $DP=.651$ ). Por outro lado, verifica-se a média mais baixa correspondente aos estudantes do curso de História ( $M=13.08$ ;  $DP=.954$ ). A moda relativa à nota final na UC é igual a 14, correspondente aos cursos de Pedagogia e Psicologia.

### Perceções dos docentes (supervisores) de Práticas Pedagógicas

Apresentam-se neste ponto as respostas dos docentes a algumas das questões colocadas nos questionários. Na tabela 13, apresentam-se os resultados relativos aos procedimentos dos supervisores, antes das aulas ministradas pelos estudantes.

Tabela 13.

*Procedimentos antes das aulas ministradas pelos estudantes (Docentes/Supervisores)*

Procedimentos	Frequência de respostas
Informou os estudantes do que iriam observar previamente	2
Verificou as estratégias a aplicar antes das aulas	4
Forneceu guião para observação e avaliação de aulas	1

Na tabela 13, sobre os procedimentos dos supervisores antes das aulas ministradas pelos estudantes, observa-se que todos inquiridos referem que verificaram as estratégias a aplicar

antes das aulas, dois referiram que informaram os estudantes do que iriam observar previamente, e apenas um docente referiu que forneceu guião para observação e avaliação de aulas.

Na tabela 14, apresentam-se os resultados relativos a frequência de respostas concernente ao procedimento dos supervisores, depois das aulas por eles assistidas.

Tabela 14.

*Procedimento depois das aulas assistidas (Docentes/Supervisores)*

<b>Procedimentos</b>	<b>Frequência de respostas</b>
Forneceu um feedback imediato	1
Deu sugestões de melhoria para o futuro	2
Referiu os pontos negativos	4
Referiu os pontos positivos	4
Comparou as atuações entre os diferentes estudantes	3
Pediu opiniões/sugestões a um estudante sobre a atuação de outro	4

Verifica-se que os procedimentos mais adotados pelos supervisores neste domínio, em que os quatro professores responderam afirmativamente, consistiram em referir os pontos negativos, referir os pontos positivos e pedir “opiniões/sugestões a um estudante sobre a atuação de outro”. Por outro lado, o procedimento que parece ser menos adotado pelos supervisores é o feedback imediato, pois apenas um dos supervisores referiu a sua realização.

Na tabela 15, apresentam-se os resultados relativos a atuação do supervisor face ao incumprimento das tarefas pelos estudantes nos prazos estabelecidos.

Tabela 15.

*Atuação do supervisor face ao incumprimento das tarefas pelos estudantes nos prazos estabelecidos*

<b>Atuação</b>	<b>Frequência de respostas</b>
Repreendeu-os desde o primeiro momento de atraso	1
Estipulou um novo prazo, de acordo com o seu parecer	4
Deu-lhes o tempo que eles acharam necessário	1
Aceitou o incumprimento de prazos	0
Exigiu uma explicação	2
Não exigiu justificação	0

Na tabela 15, sobre a atuação do supervisor face ao incumprimento das tarefas pelos estudantes nos prazos estabelecidos, podemos observar que todos os inquiridos referiram que estipularam “um novo prazo, de acordo com o seu parecer”, dois referiram que exigiram uma explicação, um usou uma estratégia repreensiva desde o primeiro momento de atraso e um outro mostrou-se mais flexível e permissivo, dando-lhes o tempo que eles acharam necessário. Nenhum deles referiu que aceitou o incumprimento de prazos ou que não exigiu qualquer justificação.

Na tabela 16 apresentam-se os resultados relativos ao procedimento do docente face ao resultado negativo na ministração de uma aula pelo estudante, fruto da aplicação de estratégias de modo contrário ao sugerido pelo próprio docente.

Tabela 16.

*Procedimento do docente face ao resultado negativo na ministração de uma aula pelo estudante*

<b>Procedimento</b>	<b>Frequência de respostas</b>
Chamou a atenção à frente de todos	2
Chamou a atenção em particular	1
Esperou que ele(a) se apercebesse da falha sozinho(a)	2
Implicou os outros estudantes na discussão	1

Na tabela 16, sobre o procedimento do docente face ao resultado negativo na ministração de uma aula pelo estudante, fruto da aplicação de estratégias de modo contrário ao sugerido, observamos dois itens com maior frequência de respostas que são, chamou a atenção à frente de todos e, esperou que ele(a) se apercebesse da falha sozinho(a). E com menor frequência de respostas os itens, chamou a atenção em particular e, implicou os outros estudantes na discussão.

Na tabela 17, apresentam-se os resultados relativos a frequência de respostas dos docentes sobre a avaliação geral da Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas.

Observando a tabela 17, sobre a avaliação geral da Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas, no conjunto de opções relacionados ao grau de satisfação dos docentes, verifica-se que a maioria, aponta para avaliação satisfatória (n=34), seguida da avaliação, muito satisfatória (n=32), ainda um número reduzido que aponta a avaliação, insatisfatória (n=12). Verifica-se também uma minoria de respostas relacionados com a avaliação, muito insatisfatória (n=5).

Tabela 17.

*Avaliação geral da UC por parte dos supervisores (frequência de respostas por item)*

<b>Itens</b>	<b>MI</b>	<b>I</b>	<b>S</b>	<b>MS</b>
1 - Cumprimento dos objetivos previstos.		2	2	
2 - Cumprimento da programação prevista.		2		2
3 - Cumprimento dos critérios de avaliação previstos.		1	2	1
4 - Carga horária.		1	3	
5 - Recursos pedagógicos usados (modelo de Plano de aula, Programas, Manuais, Grelhas de observação, ...).			2	1
6 - Outros recursos (logísticos, instalações, computadores, internet, etc.).	1		2	1
7 - Distribuição de estudantes de Práticas por grupos.		1	1	2
8 - Aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso por parte dos estudantes.		2	1	1
9 - Contributo das demais Unidade Curriculares do curso, no desenvolvimento de perspetivas e conhecimentos que preparam os estudantes para os desafios futuros enquanto professor.		1	1	1
10 - Metodologias de ensino-aprendizagem que utilizou.			2	1
11 - Gestão e organização de atividades que realizou.			3	1
12 - Acompanhamento que deu aos estudantes.			2	2
13 - Seu relacionamento com os estudantes.			1	3
14 - Seu relacionamento com os professores das escolas de aplicação.			1	2
15 - Seu relacionamento com os demais docentes de Práticas.		1	1	2
16 - Avaliação do desempenho dos estudantes de Práticas, feedback ao longo do ano.	1		1	1
17 - Domínio dos conteúdos por parte dos estudantes de Práticas durante a ministração de aulas.	1		1	2
18 - Preparação e planificação das aulas por parte dos estudantes de Práticas.			3	1
19 - Aulas ministradas pelos estudantes na escola de aplicação.	1	1		2
20 - Ambiente na sala de aula, sempre que os estudantes ministraram aulas.	1		1	2
21 - Participação dos estudantes em reuniões de grupo/turma (críticas, autocríticas, sugestões).			2	2
22 - Ritmo de aprendizagem e progressão académica dos estudantes.			2	2
<b>TOTAL</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>34</b>	<b>32</b>

MI=Muito Insatisfatório; I=Insatisfatório; S=Satisfatório; MS=Muito Satisfatório

Passamos a apresentar em seguida os resultados da análise de conteúdo das questões abertas. Os resultados apresentados seguem as categorias e subcategorias anteriormente definidas.

### *Organização da UC*

Sobre a percepção dos docentes relativamente à *organização da Unidade Curricular* de Práticas Pedagógicas concernente a *frequência de encontro* com os estudantes por semana, a maioria dos sujeitos afirmaram haver apenas um encontro semanal com os estudantes, “tempo insuficiente”, como concordam o S1 e o S2. O S4, afirma que “seria recomendável duas vezes...para superar as dificuldades dos alunos”, o S1 partilhando da mesma linha de opinião justifica a insuficiência do tempo em função do excesso de estudantes, como descreve “tempo insuficiente, já que são muitos estudantes para orientar...um único dia não resulta”. Já o S2, partilha de opinião diferente, sobre a sua frequência de encontro semanal com os estudantes, ao afirmar ter “duas vezes” encontros, “(...) tempo suficiente” concluiu ele.

Concernente a *distribuição de tarefas* para os estudantes, se foi igualmente para todos ou se deixou que eles executassem como preferiram, dois sujeitos partilham da mesma opinião “distribuímos igualmente” S1 e “igualmente para todos” S2. Ao passo que o S3 respondeu que “foram distribuídas ...individuais” e o sujeito S4, respondeu que “são distribuídas pelo professor”. Para justificação da referida atitude, apenas o S2 respondeu afirmando, “para que...desenvolvem...habilidade...capacidade em transmitir...conteúdo matemático”.

Relativamente aos *materiais pedagógicos* que utilizou no âmbito da Unidade Curricular (Recursos utilizados), a maioria dos sujeitos afirmou ter usado livros, conforme o S2, S3 e o S4 respetivamente. O sujeito S1, referiu o uso de “Programa da Unidade Curricular” e “dosificação”. O sujeito S3, para além do uso do livro, também referiu o uso de “Vários modelos de planos de aula, vídeo-aula, revistas científicas, jornais”. Já o S4, referiu além do livro o uso de “meios permanentes”.

Quanto aos *recursos de aprendizagem* que disponibilizou aos seus estudantes, apenas três sujeitos responderam a esta questão, sendo que dois destes referiram em comum os “livros” caso do S2 e o S3, que para além destes recursos, o S2 referiu também o uso de “cartazes”, ao passo que o S3 referiu o “Google académico”. Nesta questão o S4, afirmou que “(...) foi orientado os recursos a utilizar”. E ainda “(...) elaborados pelos alunos”.

### *Desenvolvimento de atividade*

Concernente as *principais atividades desenvolvidas* na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas ao longo do ano letivo, a maioria dos sujeitos referiram em comum a “planificação” “preparação” ou “elaboração de aulas”, caso do S2, S3 e o S4, ainda a “ministração de aulas”

pelos estudantes, caso do S2 e o S4, os outros também partilham da mesma opinião S1 “aulas...escolas de aplicação, S3 “prática dos estudantes em salas de aulas”, para além destas atividades, referiram mais outras, tais como S1 “diagnóstico sobre...competências...capacidades dos estudantes na elaboração de ...plano de aula, aulas simuladas na ESPB, elaboração de relatório”; para o S3 ministrou “aulas expositivas sobre Práticas Pedagógicas, trabalhos independentes e em grupos”; já o S4 referiu também a “elaboração...material de apoio”.

Quanto ao *seu procedimento* relativo a preparação de aulas, se deu liberdade total aos estudantes ou indicou-lhes onde deviam pesquisar os conteúdos científicos, a maioria dos sujeitos afirma ter indicado onde pesquisar os conteúdos, como o caso do S1 “a flexibilidade é um elemento...no processo de ensino-aprendizagem,...indicamos alguns materiais...incentivamos a pesquisa”, o S3 respondeu o seguinte “foram indicados onde pesquisar os conteúdos e finalmente o S4 respondeu “foi indicado ... que deviam pesquisar”.

Com relação ao *cumprimento dos objetivos da Unidade Curricular* pelos docentes, metade dos sujeitos afirma ter cumprido, caso do S2 que respondeu “sim”. Justificando a sua opinião do seguinte modo “(...) 95% dos alunos da escola de aplicação e 100% ... estudantes da ESPB aprovaram”, o S4, respondeu “foi cumprido o programa”, já o S1 e o S3, responderam contrariamente aos dois sujeitos anterior dizendo “não”. Justificando-se cada um a sua maneira, para o S1 “(...) não foi possível todos ... estudantes leccionarem na escola anexa”, ao passo que o S3 justificou-se dizendo que “primeiro ... houve pausas devido ... eleições no País”. Sobre o aproveitamento geral dos estudantes, o S2 afirma que o “(...) aproveitamento geral positivo”, colaborando da mesma opinião está o S4 afirmando que houve um “bom aproveitamento...ponto de vista profissional os alunos melhoraram”. Contrariamente a estas opiniões está o S1, pois para este o aproveitamento geral foi “negativo”, o S3 não respondeu a esta questão.

Relativamente as *dificuldades* mais sentidas ao longo do ano letivo, vários foram os pontos de vista dos sujeitos, assim para o S1 referiu dificuldades como “(...) controle do vasto número de estudantes ... 32 estudantes ... um único professor”, para o S2 “(...) carga horária”. Orientou “60 estudantes”, ao passo que o S3 apontou as seguintes dificuldades, “falta de recursos: livros ... outros materiais, ... deslocações de alunos ...instituições para ... práticas”. Orientou “50 estudantes”, já o S4 apontou dificuldades relacionadas com o “número ... de estudantes, não aceitação ... escolas de aplicação, falta de alunos”. Orientou “45 estudantes”.

Com relação ao como procurou ultrapassar as referidas *dificuldades*, para S1, recorreu a “(...) divisão de estudantes por grupo...descongestionamento...”, ao passo que o S2 ultrapassou “por meio de ... boa planificação”, já o S3, referiu que as referidas dificuldades “(...) transcendem a minha competência”, para o S4, ultrapassou as dificuldades usando a “criatividade, as práticas passaram...na ESPB”

### Competências promovidas junto dos estudantes

Com relação às *competências* promovidas junto dos estudantes ao longo do ano letivo, podemos verificar respostas variadas e algumas convergentes, no caso de respostas convergentes podemos apontar a “capacidade” e ou “habilidade” para “planificar” ou “elaborar” e lecionar ou “ministrar aula”, caso do S1, S2 e o S4. Assim para o S1, as *competências* que desenvolveu nos seus estudantes são “capacidade para elaborar ... ministrar ... aula de história utilizando métodos, meios ... recursos modernos”, para o S2, as *competências* promovidas são “habilidade em lecionar ... matemática ... capacidade ... habilidade na resolução de exercícios”, o S3 aponta *competências* como “(...) saber comunicar; postura; linguagem sem vícios; (...) gerir ... conflitos da turma, gerir ... tempo, saber fazer uso ... dos recursos, já o S4 referiu ter desenvolvido *competências* como “capacitar os estudantes ... em organizar, planificar e lecionar”.

Relativamente às *estratégias* utilizadas para o desenvolvimento de competências no sentido de ajudar os estudantes a crescer como professor, S1 afirma recorrer as seguintes estratégias “(...) fortalecimento das relações humanas foi ... principal estratégia...o estudante pode nos solicitar ... qualquer dúvida”, ao passo que o S2, recorreu a “trabalhos independentes e em grupo”, já o S3 recorreu as estratégias como “diálogo, apontar ... pontos negativos para superação. Palestras”, e o S4 referiu o uso de estratégias como “esclarecer os estudantes na necessidade dos ... participarem, tendo em conta ... pontualidade...assiduidade ... em sala de aula. Palestra como falar ao público”. Como podemos observar, as respostas entre os sujeitos variam e com exceção de uma única estratégia que dois sujeitos apontam em comum, que é a “palestra”, como é o caso do S3 e o S4.

Quanto às *modalidades de avaliação* dos estudantes na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas, metade dos sujeitos afirmou ter avisado aos estudantes sobre os métodos ou modalidades de avaliação, no caso do S2 e o S4, como os mesmos afirmam S2 “(...) os estudantes foram avisado sobre os métodos de avaliação” e o S4 “Os estudantes foram informados frequentemente ...da avaliação”, já o S3 afirmou que “(...) obedecem ...protocolo previamente estabelecido.”. Quanto aos elementos ou objetos da avaliação segundo o S1, baseou-se nos seguintes critérios “(...) mediante todas ... atividades elaboradas ao longo do ano: ...presenças, aulas dadas, análise das aulas, elaboração de relatórios”, o S2 apresentou apenas um critério, “por meio de aula ministrada”, ao passo que para S3 recorreu aos seguintes critérios, “(...) avaliações escritas: dá-se ...tema, o aluno traça ... plano de aula. Avaliação prática: cada ...dá uma aula”, já o S4 recorreu aos seguintes critérios “(...) tarefas e conteúdos administrados ... contribuíram para avaliação. Avaliação (teórica ...prática)”. Como se pode verificar, as respostas entre os sujeitos de um modo geral convergem no que diz respeito aos aspetos teóricos e práticos, sobretudo no ponto comum entre eles referente a ministração de aulas, que é a principal finalidade da Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas.

### *Melhorias na Unidade Curricular*

Relativamente às sugestões para *melhoria da Unidade Curricular* de Práticas Pedagógicas (por exemplo, ao nível dos recursos de ensino-aprendizagem disponibilizados, sistema de avaliação adotado, organização da Unidade Curricular, etc.), a maioria dos sujeitos sugeriu que fosse revisto a situação das escolas de aplicação, no caso do S2, S4 e na mesma linha o S1, como os mesmos afirmaram, S2 “(...) ter uma escola de aplicação” e reforçando a mesma ideia o “S4 sugere que se façam “acordos ... escolas de aplicação”, ao passo que o S1 referiu que “o crescimento de instituições do II ciclo ... ensino secundário ...sobretudo ... escolas de formação ... professores ... uma mais valia para...Práticas Pedagógicas.

A outra sugestão que mereceu destaque partilhado pelo S1 e o S4, é a redução de número de estudantes por supervisor, conforme podemos observar a resposta dos mesmos S1 “estipular-se um número ... estudantes não superior à 10 ... por professor” já o S4 sugeriu que se faça “redução ... número de estudantes (15)”. A seguir verificamos outras sugestões para a melhoria da Unidade Curricular, diferentes uma das outras, assim como S3 que sugeriu “(...) todos os professores que lecionam esta Unidade Curricular deveriam traçar planos em conjunto ... mais diálogo”, para o S1 deveriam “... acrescer-se ... um (1) dia para ... aulas práticas. Onde no primeiro...teórico-prático e o segundo ...prático-prático”, já o S2 sugeriu a melhoria dos “(...) recursos de ensino e aprendizagem ... organização da Unidade Curricular”, o SID-4 sugeriu a melhoria relativos a “disponibilidade ... (2) professores. Organizar ... conteúdos”.

### **Análise SWOT sobre a Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas**

A partir da integração dos dados recolhidos, procuramos analisar os aspetos mais significativos e sintetizá-los nas quatro categorias que compõem uma análise SWOT: Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças (ou constrangimentos). Os resultados desta análise são apresentados na tabela 18.

Tabela 18.

*Síntese das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças associadas à UC Práticas Pedagógicas*

---

<b>Forças</b>	<b>Fraquezas</b>
Alguns supervisores com muitos anos de experiência na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas.	Falta de formação em supervisão pedagógica por parte dos supervisores.
Supervisores formados nas áreas de atuação.	Falta de colaboração e trabalho articulado entre os supervisores dos diferentes cursos na gestão da Unidade Curricular.
Progressão académica e científica da maioria dos estudantes.	Tempo insuficiente para tutoria/acompanhamento dos estudantes.
Capacidade de resposta dos supervisores face aos desafios na Unidade Curricular de PP ao longo do ano letivo.	Poucos recursos de ensino-aprendizagem, sobretudo os recursos tecnológicos e internet na instituição para facilitar a pesquisa.
Avaliação geral da Unidade Curricular pelos estudantes e supervisores foi positiva.	Os planos de atividade da Unidade Curricular dependem dos projetos de extensão que são implementados na Instituição (ESPB).
Cumprimento do programa da Unidade Curricular de PP pela maioria dos supervisores.	

---

<b>Oportunidades</b>	<b>Ameaças</b>
Existência de várias escolas no município do Dande para a realização de práticas e alguns muito próximos à ESPB.	Pouca colaboração por parte de algumas escolas de aplicação no município de Dande, para a realização de práticas.
Possibilidade de negociação com a Direção Provincial da Educação do Bengo, para a autorização de parceria permanente ao acesso às escolas de aplicação.	Redução considerável de docentes efetivos na instituição (ESPB) por causa do cadastramento nacional.
	Distância de algumas escolas para a realização de Práticas Pedagógicas.
	Falta de recursos tecnológicos e internet em escolas de aplicação.
	Nem todos os estudantes ministraram aulas na escola de aplicação.
	Ausência de alunos da escola de aplicação em dias de práticas.
	Longo período de paralisação de aulas por motivos da realização de eleições gerais no País (agosto de 2017)
	Insuficiência de supervisores face a quantidade de estudantes.
	Falta de uma escola anexa definitiva afeto a ESPB, para as práticas.

---

## Discussão e Conclusão

Apesar de encontrarmos poucos estudos sobre a temática abordada nesta dissertação, particularmente em Angola, os pontos de vista entre os vários autores sobre a importância das práticas pedagógicas na formação inicial dos futuros professores são consonantes. Assim, o objetivo principal do estudo desenvolvido foi conhecer as percepções de estudantes e supervisores sobre a Unidade Curricular Práticas Pedagógicas na província do Bengo-Angola, bem como contribuir futuramente na superação das debilidades identificadas em cada um dos cursos. Como objetivos específicos, procuramos caracterizar a Unidade Curricular Práticas Pedagógicas na Escola Superior Pedagógica do Bengo, descrever as percepções dos estudantes e supervisores sobre a UC (forças e fraquezas); identificar as principais dificuldades que os estudantes e os supervisores enfrentam na UC e como procuram superar as mesmas, identificar oportunidades e constrangimentos associados à UC, analisar a progressão dos estudantes, em termos de desempenho académico, ao longo do ano letivo e, por fim, analisar se existem diferenças nas percepções dos estudantes sobre a UC em função do curso que frequentam.

De acordo com as informações recolhidas, verificamos que a Unidade Curricular Práticas Pedagógicas na ESPB, nos últimos anos, tem passado por vários desafios tanto ao nível dos estudantes, quanto ao dos supervisores, tais como a pouca colaboração por parte das escolas de aplicação, a carência de supervisores face ao elevado número de estudantes, etc., entre outros aspetos que compõe a presente pesquisa conforme o conjunto dos resultados em discussão como segue a abaixo.

Relativamente às **percepções dos estudantes e docentes sobre a disciplina de Práticas Pedagógicas (forças e fraquezas)**, e mais especificamente as competências promovidas na UC, os estudantes consideraram que as mais promovidas foram a “observação, análise e reflexão crítica de situações reais” e “atitudes favoráveis à atividade didático-pedagógica”; sobre a atuação do supervisor pedagógico no processo de supervisão da prática pedagógica, a maioria dos estudantes concorda que mostrou competência no desempenho de sua função, ajudou-o(a) a aplicar o conhecimento adquirido e após as aulas que ministrou, ajudou-o(a) a refletir com seus colegas sobre os pontos fortes e fracos, também referiram que foi um modelo para si, enquanto futuro(a) professor(a). Como refere Alarcão (2003), a supervisão tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor. Na mesma linha de pensamento, Jacinto (2003) afirma que as competências tradicionais do supervisor, expressam o saber fazer único do orientador que se apresenta como modelo de professor a imitar pelos estagiários no que diz respeito às práticas de ensino.

Ainda sobre a percepção dos estudantes acerca das competências promovidas na UC, e considerando a H<sub>2</sub> formulada, importa salientar que se verificaram diferenças com significado estatístico entre os grupos de estudantes dos diversos cursos nos itens: “Intervenção em contexto educacional (...)”, “Aplicação de técnicas, métodos e procedimentos adequados, de

forma inovadora (...)” e “Atitudes favoráveis à atividade didático-pedagógica (...)”. Em termos gerais, podemos referir uma tendência para o grupo de estudantes de História apresentar perceções de que tais competências são menos desenvolvidas na UC, comparativamente com os grupos de estudantes de Pedagogia e Psicologia.

Sobre a atuação dos professores cooperantes na escola de aplicação, a maioria dos estudantes referiram que os mesmos utilizaram metodologias de ensino-aprendizagem adequadas, foram um bom modelo para os estudantes enquanto futuros(as) professores(as), incentivaram o gosto pela docência. Neste contexto, vários autores (Arends, 1995; Cardoso, 2013) consideram que são diversas as características e competências que um professor deve possuir, além de um conhecimento aprofundado dos conteúdos de ensino-aprendizagem que aborda com os seus alunos no contexto das suas disciplinas. Em suma, entendemos que os professores cooperantes, na sua maioria, revelaram profissionalismo na sua atuação em sala de aula e conseguiram inspirar os estagiários, sendo bons modelos para os mesmos.

Ainda no que se reporta à atuação dos professores de acordo com a avaliação efetuada pelos estudantes, e atendendo às hipóteses H<sub>3</sub> e H<sub>4</sub>, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de estudantes dos diferentes cursos, tanto em relação à figura do supervisor, como do professor cooperante. Em termos globais, nalguns dos itens relativos à prestação dos supervisores, verificaram-se perceções mais favoráveis dos estudantes de Pedagogia e Psicologia, comparativamente com os de História. Noutra conjunto de itens, verificou-se exatamente o oposto, com o grupo de estudantes de História a apresentar perceções mais favoráveis sobre a atuação dos seus supervisores, comparativamente com os grupos de Psicologia e Pedagogia. Nos itens relativos à perceção dos estudantes sobre a atuação dos professores cooperantes, também houve diferenças com significado estatístico entre os diferentes cursos, mas aqui encontramos um padrão bastante heterogêneo de resultados.

Sobre a perceção dos docentes relativamente à organização da UC Práticas Pedagógicas, a maioria afirmou que reúne apenas uma vez por semana com os estudantes, o que se revela claramente insuficiente. Esta limitação é justificada pelo excessivo número de alunos a cargo de que cada supervisor.

Com relação ao cumprimento dos objetivos previstos na UC, metade dos supervisores afirmou ter cumprido. Um dos docentes que respondeu negativamente a esta questão apresentou como motivo não ter sido possível todos os estudantes lecionarem na escola de aplicação, ao passo que o outro referiu que houve pausas devido às eleições no País. Como verificamos, nem todos os estudantes tiveram possibilidade de intervir em contexto educativo real. Como afirma Garcia (1999), algum tempo de prática é melhor que nenhum, e quanto mais tempo houver, mais oportunidades de aprendizagem e crescimento são proporcionadas aos futuros professores. Neste contexto, Formosinho (2009) afirma que a Prática Pedagógica é a componente curricular cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e

responsável. Assim, a par do constrangimento associado ao reduzido número de docentes, esta terá sido provavelmente uma das principais limitações identificadas na UC.

Sobre o aproveitamento geral dos estudantes, a maioria dos supervisores respondeu que o aproveitamento geral foi positivo, afirmando que do ponto de vista profissional os alunos melhoraram. Um dos supervisores respondeu que o aproveitamento geral foi negativo, uma vez que nem todos os seus estudantes puderam lecionar.

Referente à avaliação geral da UC Práticas Pedagógicas, a maioria dos estudantes realçou como pontos positivos o seu relacionamento com os demais colegas, o seu domínio dos conteúdos programáticos, o seu ritmo de aprendizagem e progressão académica. Retomando a Hipótese 5 formulada, concluímos que, em termos gerais, se verificam diferenças estatisticamente significativas na avaliação geral efetuada, com particular destaque para uma tendência generalizada de percepções mais favoráveis no grupo de estudantes de Psicologia comparativamente com os restantes grupos de estudantes. No item específico sobre os recursos de apoio à UC, observaram-se médias inferiores no grupo de estudantes de Pedagogia comparativamente com os restantes grupos.

Relativamente ao grau de satisfação com a disciplina de Práticas Pedagógicas, a maioria dos estudantes mostra-se satisfeito pelo funcionamento das práticas pedagógicas. Do ponto de vista dos supervisores sobre a disciplina de Práticas Pedagógicas a maioria atribuiu uma avaliação geral de satisfatória e muito satisfatória. Em suma, o grau de satisfação com a UC, tanto para os estudantes quanto para os supervisores é, na sua maioria, satisfatória. Ao analisarmos as diferenças no grau de satisfação geral com a UC em função do curso frequentado pelos estudantes ( $H_6$ ), concluímos que o grupo de estudantes de História apresenta resultados mais favoráveis face aos restantes.

Em geral as fraquezas apontadas pelos estudantes, referem-se a baixa promoção semanalmente de horas de tutoria pelos supervisores, pouca ajuda por parte dos professores cooperantes na busca de soluções adequadas para os problemas que surgiram no processo de ensino-aprendizagem, de modo a serem ultrapassados, falta de outros recursos (logísticos, instalações, computadores, internet, etc.). As fraquezas apontadas pelos supervisores referem-se ao elevado número de estudantes, insuficiência de supervisores, tempo insuficiente de tutoria/ acompanhamento dos estudantes, os planos de atividade da disciplina de Práticas Pedagógicas dependem dos projetos de extensão que são implementados na ESPB. Constatamos que houve mais pontos fortes na disciplina do que fraquezas.

Quanto às **principais dificuldades que os estudantes e os docentes enfrentam na disciplina de Práticas Pedagógicas e como procuram superar as mesmas**, relativamente aos estudantes, verificamos que entre as várias dificuldades as maiores tiveram a ver com a relação professor - aluno e as menores com a preparação e transmissão dos conteúdos. Considerando a  $H_1$  formulada, importa destacar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de estudantes dos diferentes cursos nos seguintes itens: relacionamento com os alunos das escolas de aplicação; ministração de aulas simuladas, planificação das aulas, manutenção

da disciplina na sala de aula, transmissão de conteúdos aos alunos nas escolas de aplicação. Em termos muito genéricos, podemos apontar que as maiores dificuldades nestes itens foram expressas pelos estudantes dos cursos de História e Matemática, comparativamente com os de Pedagogia e Psicologia.

Relativamente às dificuldades dos supervisores no funcionamento das práticas, variadas foram as respostas e algumas até convergentes, assim os resultados revelaram que as mais sentidas foram o controle do vasto número de estudantes, a insuficiente carga horária a falta de recursos como livros e outros materiais, as deslocações de alunos para instituições de práticas, a não aceitação nas escolas de aplicação e a falta de alunos em escolas de aplicação.

Para ultrapassar as referidas dificuldades, um dos supervisores recorreu à divisão de estudantes por grupo para o descongestionamento do excesso, ao passo que o outro recorreu a uma boa planificação, um dos supervisores referiu que as referidas dificuldades transcendiam a sua competência, ainda o outro supervisor respondeu que teve de usar a “criatividade”, afirmando que as práticas passaram a ser realizadas na ESPB. Vázquez (2007), defende que a prática é toda a atividade humana cognoscitiva, manifestada no trabalho, na criação artística ou como práxis, adequada aos fins específicos. Em suma cada supervisor agiu de forma isolado na busca de solução para fazer face as dificuldades encontradas ao longo do exercício de sua função, sem unanimidade nas respostas entre os mesmos.

Relativamente a sugestões para melhoria da disciplina de Práticas Pedagógicas (por exemplo, ao nível dos recursos de ensino-aprendizagem disponibilizados, sistema de avaliação adotado, organização da UC, etc.), a maioria dos supervisores sugeriu que fosse revisto a situação das escolas de aplicação, como um sugeriu que a ESPB devia “(...) ter uma escola de aplicação”, ainda um outro supervisor sugeriu que se façam “acordos com escolas de aplicação”, a redução de número de estudantes por supervisor, os professores que lecionam a disciplina de PP deveriam traçar planos em conjunto, haver mais diálogo, crescer-se mais um (1) dia para as aulas práticas. Onde no primeiro seria para aula “teórico-prático” e o segundo “prático-prático”, a melhoria dos recursos de ensino - aprendizagem, a organização da UC, acrescentar mais supervisores. Em suma, muitas foram as sugestões para a melhoria da disciplina, com unanimidade de respostas em alguns aspetos e divergência em outros. Acreditamos nós que uma vez se forem atendidos a maiorias destas sugestões, muitas dificuldades serão ultrapassadas para os próximos anos letivos.

Relativamente às **oportunidades e constrangimentos associados à Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas**, as oportunidades prendem-se com a existência de várias escolas no município do Dande para a realização de práticas e alguns muito próximos à ESPB e a possibilidade de negociação com a Direção Provincial da Educação do Bengo, para a autorização de parceria permanente ao acesso às escolas de aplicação. Quanto aos constrangimentos destacam-se a pouca colaboração por parte de algumas escolas de aplicação no município do Dande para a realização de práticas; a falta de recursos tecnológicos e internet em escolas de aplicação; o longo período de paralisação de aulas que se registou nas escolas, devido a

realização de eleições gerais no País (agosto de 2017); ainda verificou-se a falta de formação ou especialização em Supervisão Pedagógica por parte dos supervisores inquiridos, o que de certo modo, contraria a afirmação de Sá-Chaves (2000) que defende a necessidade da formação de docentes afetos a esta área, em matérias de Supervisão.

Relativamente à **progressão dos estudantes, em termos de desempenho académico, ao longo do ano letivo** verificamos algumas ações dos supervisores durante o processo de supervisão das Práticas Pedagógicas ao longo do ano, no sentido de promover a progressão dos estudantes, em termos de desempenho académico, assim quanto aos procedimentos antes das aulas ministradas pelos estudantes todos os supervisores verificaram as estratégias a serem aplicadas pelos estudantes antes das aulas, também informaram os estudantes do que iriam observar previamente e apenas um docente referiu que, forneceu guião para observação e avaliação de aulas. Referente aos procedimentos depois das aulas assistidas, a maioria dos supervisores destacou que fez referência aos pontos negativos, positivos e pediu opiniões/sugestões a um estudante sobre a atuação de outro, neste ponto o procedimento com menor destaque pelos inquiridos, tem a ver com fornecimento de um feedback imediato. Como referem Alarcão e Tavares 2003) que a aprendizagem é vista como um processo de resolução de problemas que passa pelo desenvolvimento dos sujeitos, que têm de aprender a resolver tarefas ou problemas, mais ou menos específicos, através de estratégias psicopedagógicas e técnico-didáticas adequadas, há que se criar um ambiente que propicie a aprendizagem efetiva dos alunos.

Referente à atuação do supervisor face ao incumprimento das tarefas pelos estudantes nos prazos estabelecidos, a frequência maior de respostas dos inquiridos, referiu que estipulou um novo prazo, de acordo com o seu parecer e exigiu uma explicação. Quanto ao procedimento do docente face ao resultado negativo na ministração de uma aula pelo estudante, fruto da aplicação de estratégias de modo contrário ao sugerido a maioria dos supervisores referiu que chamou a atenção à frente de todos e, esperou que ele(a) se apercebesse da falha sozinho(a). E uma minoria que referiu ter chamado a atenção em particular e, implicou os outros estudantes na discussão.

Concernente as principais atividades desenvolvidas na disciplina de Práticas Pedagógicas ao longo do ano letivo, a maioria dos supervisores referiram em comum a “planificação” “preparação” ou “elaboração de aulas” e ainda a “ministração de aulas” pelos estudantes, um ainda referiu o diagnóstico sobre...competências...capacidades dos estudantes na elaboração de ...plano de aula, aulas simuladas na ESPB, elaboração de relatório, trabalhos independentes e em grupos, outro supervisor referiu também a elaboração de material de apoio. Em suma, as atividades realizadas possuem maior convergência do que divergência. O que de certa forma revela a prioridade dos supervisores no desenvolvimento de competências dos estudantes ligados ao ofício de ensinar. Conforme afirma Stones (citado por Alarcão e Tavares, 2003) o ciclo de supervisão da prática pedagógica inclui conhecimento, observação e

aplicação, incidindo, portanto, em três etapas, que vão da preparação da aula com o professor ou formando, à discussão da aula e, por fim, à avaliação do ciclo de supervisão.

Concernente à distribuição de tarefas para os estudantes, se foi igualmente para todos ou se deixou que eles executassem como preferiram, a maioria dos supervisores distribuiu igualmente para todos, apenas um supervisor afirmou que foram distribuídas de forma individuais. Relativamente aos materiais pedagógicos que utilizou no âmbito da disciplina (Recursos utilizados), a maioria dos supervisores afirmou ter usado livros, outro ainda o uso de “Programa da cadeira” e “dosificação”, ainda vários modelos de planos de aula, vídeo-aula, revistas científicas, jornais, um dos supervisores referiu também o uso de “meios permanentes”. Quanto aos recursos de aprendizagem que disponibilizou aos seus estudantes, a maioria dos supervisores respondeu o uso de livros, um ainda referiu o uso de cartazes, e outro também o Google académico. E ainda os recursos elaborados pelos alunos. Em suma notamos unanimidade em alguns recursos e também divergência em outros recursos. Mas todos eles utilizaram bem como indicaram recursos aos estudantes ao longo das aulas práticas.

Quanto ao procedimento do supervisor relativo a preparação de aulas, se deu liberdade total aos estudantes ou indicou-lhes onde deviam pesquisar os conteúdos científicos, houve unanimidade na resposta dos supervisores, todos afirmaram ter indicado onde pesquisar os conteúdos, orientaram alguns materiais, incentivaram a pesquisa. Garcia (1999), considera as práticas pedagógicas ou “prática de ensino” como “um processo de iniciação mediante o qual o professor-mestre ensina ao estudante um conjunto de competências, atitudes, traços de personalidade e, em definitivo, o seu próprio estilo docente.

Com relação às competências promovidas aos estudantes ao longo do ano letivo, verificamos respostas variadas e alguns convergentes, no caso de respostas convergentes podemos apontar a “capacidade” e ou “habilidade” para “planificar” ou “elaborar” e lecionar ou “ministrar aula”, utilização de métodos, meios e recursos modernos, saber comunicar, postura, linguagem sem vícios, gerir os conflitos da turma, gerir o tempo, saber fazer uso dos recursos. Relativamente as estratégias utilizadas para o desenvolvimento de competências no sentido de ajudar os estudantes a crescer como professor, as repostas foram diversificadas, tais como o fortalecimento das relações humanas o estudante podia solicitar qualquer dúvida, trabalhos independentes e em grupo, o diálogo, apontar os pontos negativos para superação, palestras. Como podemos observar, os supervisores recorreram a diversas estratégias para a seu alcance para desenvolver as competências de seus estudantes.

Relativamente às modalidades de avaliação dos estudantes na disciplina de Práticas Pedagógicas, a maioria dos supervisores afirmou ter avisado aos estudantes sobre os métodos ou modalidades de avaliação. Quanto aos elementos ou objetos da avaliação baseou-se mediante todas as atividades elaboradas ao longo do ano, presenças, aulas dadas, análise das aulas, elaboração de relatórios, tarefas e conteúdos, avaliação (teórica ...prática). Como se pode verificar, as respostas entre os sujeitos de um modo geral convergem no que diz respeito

aos aspetos teóricos e práticos, sobretudo no ponto comum entre eles referente a ministração de aulas, que é a principal finalidade da disciplina de Práticas Pedagógicas.

Relativamente à média dos estudantes para o acesso ao exame na disciplina de Práticas Pedagógicas variam em função do curso, sendo o valor mínimo registado no curso de Pedagogia 5 e o valor máximo 17 valores correspondente ao curso de Psicologia, a média mais alta corresponde aos estudantes do curso de Pedagogia ( $M=13.71$ ) seguido dos estudantes do curso de Psicologia ( $M=13.09$ ). Por outro lado, verificou-se uma média mais baixa, correspondente aos estudantes do curso de História ( $M=11.69$ ). Concernente a nota final dos estudantes na disciplina de Práticas Pedagógicas as mesmas variam entre o valor mínimo de 11 correspondente aos estudantes do curso de Pedagogia e o valor máximo de 18 valores dos estudantes do curso de Psicologia. Quanto as médias, observa-se que a média mais alta corresponde aos estudantes do curso de Psicologia ( $M=14.85$ ) seguido da média dos estudantes do curso de Pedagogia ( $M=14.26$ ) em terceiro lugar está a média dos estudantes do curso de Matemática ( $M=13.67$ ). Por outro lado, verifica-se a média mais baixa correspondente aos estudantes do curso de História ( $M=13$ ).

Em síntese concluímos que a maioria dos supervisores revelaram capacidades suficiente para promover habilidades e/ou competências nos seus estudantes, uma vez que revelaram maturidade e prudência na sua atuação ponderando profundamente aspetos negativos e valorizaram uma atuação positiva, o que de certa forma contribuiu para o progresso dos estudantes, como vimos os resultados finais do aproveitamento dos alunos. Notamos uma baixa em termos de aproveitamento nos estudantes do curso de História. Em geral, a percepção dos inquiridos foi positiva na maioria dos aspetos ligados ao funcionamento da referida Unidade Curricular relativamente as competências promovidas na Unidade Curricular, as competências reveladas pelos supervisores no desempenho de suas funções, a atuação dos professores cooperantes das escolas de aplicação, o progresso e aproveitamento académico dos próprios estudantes, assim como a avaliação geral da Unidade Curricular, foi positiva do ponto de vista da maioria dos estudantes e supervisores, os principais aspetos negativos prende-se com a problemática da pouca colaboração das escolas de aplicação para a realização das referidas práticas, por outro lado, está a falta de recursos sobretudo tecnológicos e internet, para a pesquisa, ainda o excessivo número de estudantes e o reduzido número de supervisores, o pouco tempo semanal, para o acompanhamento dos estudantes devido a quantidade dos mesmos e ainda o incumprimento dos objetivos da Unidade Curricular por parte de 2 supervisores, condicionados a excessivo número de estudantes por supervisores e o escasso tempo.

A presente pesquisa vem contribuir com conhecimentos relativos ao funcionamento da Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas especificamente na ESPB, no sentido de que os resultados e principais conclusões apresentados sirvam de indicadores para melhoria da Unidade Curricular em geral, começando pelas fraquezas identificadas e *quicá* os constrangimentos, sobretudo referentes aos obstáculos da pouca colaboração das escolas de

aplicação e também referente à redução de número de supervisores face à quantidade de estudantes (a possibilidade de enquadramento de mais docentes).

Como em qualquer investigação, também nesta encontramos limitações no decorrer do trabalho. Uma dessas limitações tem a ver com a falta de envolvimento de um dos 5 cursos ministrados na ESPB (ficou de fora a Licenciatura em Ensino de Português), por falta de disponibilidade dos estudantes e supervisores desse curso, apesar de a intenção inicial ser incluir na amostra todos os cursos. Adicionalmente, teria sido pertinente recolher dados junto de um número superior de supervisores, assim como incluir na amostra alguns professores cooperantes e alunos das escolas de aplicação, no sentido de enriquecer e complementar a informação recolhida com perspetivas de outros sujeitos, também eles envolvidos nas atividades de intervenção das Práticas Pedagógicas. Ainda de salientar, que os dados recolhidos se reportam apenas a um ano letivo. Assim, as conclusões retiradas não podem ser generalizadas à forma como a UC tem funcionado ao longo dos anos, pois o contexto particular em que se desenvolveu a presente investigação tem especificidades próprias, como é o caso de coincidir com um ano de grandes mudanças políticas no País.

No futuro, consideramos que seria importante desenvolver e aprofundar o conjunto de dados recolhidos neste trabalho, que por limitações de tempo, não puderam ser concretizados. Referimo-nos, por exemplo, às relações entre as dificuldades vivenciadas pelos estudantes, as competências desenvolvidas ao longo do ano, a sua satisfação geral com a UC e o seu rendimento académico nesta disciplina. Da mesma forma, outras variáveis poderão ainda ser alvo de análise, nomeadamente eventuais diferenças na perceção dos estudantes em relação às Práticas Pedagógicas, em função de terem (ou não) experiência profissional como docentes no Ensino Geral. Como anteriormente referimos, também seria pertinente avaliar o impacto das Práticas Pedagógicas em alunos e professores cooperantes das escolas de aplicação, e respetiva comunidade escolar, na Província do Bengo. Para terminar, consideramos que o alargamento deste trabalho a outras regiões do País poderá ter um contributo científico relevante, com implicações diretas nas práticas de Supervisão Pedagógica em curso na formação de professores.

## Referências

- Alarcão, I. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Albuquerque, C., (2010). Processo ensino-aprendizagem: Características do professor eficaz. *Millenium*, 39, 55-71.
- Almeida, F. (2015). *Supervisão, avaliação e educação especial*. Viseu: Edições Esgotadas.
- Almeida, L. L. (2006). *Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI*. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 119-135.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, M. (2009). *A formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: Estudo da relação entre as percepções dos professores e estagiários*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill.
- Bento, A. (2012, Maio). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)*, 65 (7), 42-44.
- Boas, M. V. (1997). A prática da Supervisão. In N. Alves (Coord.), *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola* (pp. 63-70). São Paulo: Cortez Editora.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Coelho, H. R. (2010). *Formação de professores de educação física: Limites, contradições e possibilidades da prática como componente curricular dos cursos de graduação do*

- estado do Pará*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Estado do Pará, Belém.
- Costa, H. d. (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade Aberta, Funchal.
- Cunha, M. I. (2002). Ação supervisora e formação continuada de professores: Uma resignificação necessária . In N. C. Ferreira, & M. Â. Aguar (Orgs.), *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* (pp. 79-94). Campinas: Papirus.
- Da Silva, I. C. (2011). *Supervisão da prática pedagógica: Que perfil de competências para o orientador cooperante?* (Tese de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.
- Dias, M. O. (2010). *Planos de investigação: Avançando passo a passo*. Porto: Afrontamento.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, A. L. (2012). *Práticas de ensino do futuro educador/ professor e aprendizagem cooperativa*. (Relatório de mestrado não publicado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Ferreira, A. (1996). *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2002a). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: Um estudo longitudinal. In J. O. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.
- Garmston, R. J., Lipton, L. E., & Kaiser, K. (2002b). A psicologia da supervisão. In J. O. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II: Da organização à pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: Significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2, 9-57.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores: Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Lopes, A. J. (2002). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto
- Maio, N., Silva, H. S., & Loureiro, A. (2010). A supervisão: Funções e competências do supervisor. *Eduser*, 3, 7-51.
- Martins, P. B. (2014). As relações entre as Práticas Pedagógicas e as tecnologias na EAD. *Interletras*, 3 (19), 1-12.
- Mesquita, E., & Roldão, M. d. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabos.
- Miguel, M. E. B., & Ferreira, J. L. (2015). *Formação de professores: História, políticas educacionais e práticas pedagógicas*. Curitiba: Appris.
- Morais, A. M., Neves, I. P., & Ferreira, S. (2014). *Currículos, manuais escolares e práticas pedagógicas: Estudo de processos de estabilidade e mudança no sistema educativo*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicação Dom Quixote.
- Perrenoud, P., Thurler, M. G., Macedo, L., Machado, N. J., & Alessandrini, C. D. (2002). *As competências para ensinar no século XXI*. São Paulo: Artmed Editora.
- Pinto, R. M. P. (2013). *Aquisição e desenvolvimento de competências transversais e técnicas no ensino superior: Perspetivas dos estudantes e dos supervisores de estágio*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico*. Lisboa: Lidel.
- Prigol, E. L., & Behrens, M. A. (2015). A formação e a prática pedagógica do professor do ensino superior: Sob a luz do paradigma da complexidade e da transdisciplinaridade. In M. E. Miguel, & J. d. Ferreira (Eds.), *Formação de professores: História, políticas educacionais e práticas pedagógicas* (pp. 195-218). Curitiba: Appris.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., & Marques, R. (2000). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C., & Mesquita, E. (2017). *Formação inicial de professores: A supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: Contribuições na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Salgueiro, S. I. (2014). *Perfil do supervisor pedagógico do 1º CEB: um estudo de caso*. (Tese de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Santarém, Santarém.
- Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos professores: Teoria, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, G. A., & Zaidan, S. (2013). *Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática*. *Paideia*, 14, 33-54.
- Yves, B. (2001). *Teorias contemporâneas da educação* (2ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.

## **Legislação consultada**

Decreto n.º 7/09, de 12 de maio de 2009. Diário da República, I Série, N.º. 87.

## Anexos

## **Anexo 1 - Questionário Versão Estudante**

### Questionário sobre as Práticas Pedagógicas - Versão Estudantes

A realização deste questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Universidade da Beira Interior (Portugal), que tem como objetivo geral conhecer as perceções de estudantes e supervisores sobre a Unidade Curricular de Prática Pedagógica da Escola Superior Pedagógica do Bengo, pretendendo assim contribuir para a melhoria da formação dos futuros professores nesta área. Por isso, a sua colaboração é muito importante. A participação é voluntária, sendo garantido o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Por favor, responda a todas as questões o melhor que possa. Muito obrigado!

#### I. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E ACADÉMICOS

Idade: \_\_\_\_\_ anos      Sexo:  Masculino  Feminino

Ocupação profissional: \_\_\_\_\_ Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ anos

Curso médio que frequentou \_\_\_\_\_ Ano de conclusão do curso médio \_\_\_\_\_

Curso que frequenta na ESPB \_\_\_\_\_ Ano de ingresso na ESPB \_\_\_\_\_

Média que obteve para o acesso ao exame de P. Pedagógicas: \_\_\_\_\_ Nota final na Unidade Curricular de Práticas? \_\_\_\_\_

#### II. DIFICULDADES SENTIDAS NA UNIDADE CURRICULAR DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Das categorias abaixo, enumere por ordem crescente as 5 dificuldades que mais sentiu na Unidade Curricular (*utilizando a escala quantitativa de 1 a 5, sendo que 1 representa a maior dificuldade e 5 a menor*):

- a) Seu relacionamento com os alunos das escolas de aplicação
  - b) Minистраção de aulas simuladas.
  - c) Planificação das aulas.
  - d) Preparação de atividades ou propostas de trabalho com os alunos das escolas de aplicação
  - e) Manter a Unidade Curricular na sala de aula.
  - f) Domínio dos conteúdos programáticos.
  - g) Transmissão de conteúdos aos alunos nas escolas de aplicação.
  - h) Metodologias de ensino-aprendizagem.
  - i) Gestão da sala de aula.
- Outras? Quais?

Quais vias ou estratégias usou para superar as dificuldades vivenciadas ao longo do ano?

---

#### III. COMPETÊNCIAS PROMOVIDAS NA UNIDADE CURRICULAR DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

*Relativamente às competências promovidas ao longo do ano na Unidade Curricular de Prática Pedagógica, assinale com um X o espaço correspondente à sua opinião:*

1. Promoveu a intervenção em contexto educacional (análise de situações e diagnóstico, conceção, acompanhamento, controlo e avaliação).
2. Promoveu a observação, análise e reflexão crítica de situações reais do processo de ensino-aprendizagem.
3. Promoveu a aplicação de técnicas, métodos e procedimentos adequados, de forma inovadora e adaptada aos contextos da realidade educativa e social da escola.
4. Possibilitou a identificação de indicadores relevantes da escola que sirvam de referência para o entendimento dos diferentes problemas que ocorrem no processo educativo.

Nunca  
Raramente  
Algumas  
vezes  
Frequente-

---

5. Promoveu atitudes favoráveis à atividade didático-pedagógica, bem como situações que carecem de intervenção imediata.

#### IV. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Assinale com um X no espaço que corresponde ao seu grau de acordo, quanto à atuação do seu supervisor pedagógico (Docente de Práticas) em cada um dos seguintes itens:

- 1 - Estabeleceu um clima relacional de diálogo, partilha e reflexão com os estudantes.
- 2 - Estimulou o seu desenvolvimento, num clima de confiança e apoio, confrontando-o(a) com situações de desafio.
- 3 - Orientou-o(a) em relação ao desempenho das suas tarefas e às suas possibilidades.
- 4 - Ajudou-o(a) a aplicar o conhecimento adquirido.
- 5 - Incentivou o seu gosto e motivação pela docência.
- 6 - Foi um bom modelo para si, enquanto futuro(a) professor(a).
- 7 - Ajudou-o(a) a encontrar as soluções adequadas para os problemas que surgiram no processo de ensino-aprendizagem, de modo a serem ultrapassados.
- 8 - Valorizou suas atitudes positivas e ajudou-o(a) a refletir nos pontos a melhorar, a fim de ultrapassá-los.
- 9 - Promoveu semanalmente horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas.
- 10 - Acompanhou-o(a) em aulas simuladas, promovendo uma análise crítica.
- 11 - Ajudou-o(a) a organizar um portefólio com propostas de trabalho, atividades, planos de aula, grelhas de observação de aulas, etc.
- 12 - Observou as suas aulas em escolas de aplicação.
- 13 - Possibilitou que fizesse uma autoavaliação, após as aulas que ministrou.
- 14 - Após as aulas que ministrou, ajudou-o(a) a refletir em conjunto com os seus colegas e deu *feedback* sobre os pontos fortes e os pontos a melhorar.
- 15 - Prestou atenção e escutou os estudantes, mantendo uma comunicação eficaz.
- 16 - Definiu objetivos claros e limites temporais para a sua execução.
- 17 - Mostrou flexibilidade na supervisão da prática pedagógica.
- 18 - Criou expectativas positivas em relação ao desempenho dos estudantes.
- 19 - Mostrou honestidade e respeito pelos estudantes.
- 20 - Mostrou competência no desempenho da sua função.

Discordo  
totalmente  
Discordo  
Concordo  
Concordo  
totalmente

Se considerar importantes outros aspetos no desempenho do supervisor pedagógico que tenham contribuído para o seu desenvolvimento académico, pessoal e/ou profissional, por favor especifique:

---

#### V. PROFESSOR COOPERANTE DAS ESCOLAS DE APLICAÇÃO

Assinale com um X no espaço que corresponde ao seu grau de acordo quanto à atuação do professor cooperante (professores das diferentes Unidades Curriculares nas Escolas de Aplicação) em cada um dos seguintes itens:

- 1 - Acompanhou-o(a) no desempenho das suas tarefas na escola de aplicação.
- 2 - Estabeleceu um bom relacionamento consigo e manteve uma comunicação eficaz.

Discordo  
totalmente  
Discordo  
Concordo  
Concordo  
totalmente

- 3 - Nas aulas que ele(a) ministrou na fase de observação, utilizou metodologias de ensino-aprendizagem adequadas.
- 4 - Implementou os critérios de avaliação de acordo com o previsto e de forma justa.
- 5 - Incentivou o seu gosto pela docência.
- 6 - Foi um bom modelo para si, enquanto futuro(a) professor(a).
- 7 - Ajudou-o(a) a encontrar as soluções adequadas para os problemas que surgiram no processo de ensino-aprendizagem, de modo a serem ultrapassados.

Se considerar importantes outros aspetos no desempenho do professor cooperante que tenham contribuído para o seu desenvolvimento académico, pessoal e/ou profissional, por favor, especifique:

---

---

## VI. AVALIAÇÃO GERAL

*Considerando a forma como decorreu a Unidade Curricular de Prática Pedagógica ao longo do ano, assinale com um X cada uma das seguintes situações, de acordo com a sua opinião:*

Insuficiente  
Suficiente  
Bom ou muito bom

- 1 - Cumprimento dos objetivos previstos na Unidade Curricular.
- 2 - Cumprimento da programação da Unidade Curricular de Prática Pedagógica pelo docente.
- 3 - Cumprimento dos critérios de avaliação previstos na Unidade Curricular.
- 4 - Recursos pedagógicos utilizados na Unidade Curricular (modelo de Plano de aula, Programas e Manuais, Grelhas de observação de aulas).
- 5 - Outros recursos (logísticos, instalações, computadores, internet, etc.).
- 6 - Distribuição de estudantes de Práticas por grupos.
- 7 - Carga horária das Práticas Pedagógicas.
- 8 - Aplicação na Unidade Curricular dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso.
- 9 - Contributo das demais Unidade Curriculares do curso no desenvolvimento de perspectivas e conhecimentos que preparam para os desafios futuros enquanto professor.
- 10 - Metodologias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo docente.
- 11 - Gestão e organização de atividades pelo docente.
- 12 - Acompanhamento que beneficiou por parte do docente de Prática Pedagógica (supervisor).
- 13 - Seu relacionamento com o docente de Prática Pedagógica.
- 13 - Avaliação do seu desempenho pelo docente de Prática Pedagógica, feedback ao longo do ano.
- 14 - Seu domínio dos conteúdos programáticos.
- 15 - Sua preparação e planificação das aulas.
- 16 - Aulas ministradas por si.
- 17 - Ambiente na sala de aula, sempre que você ministrou as suas aulas.
- 18 - Sua participação em reuniões de grupo/turma (críticas, autocríticas, sugestões).
- 19 - Seu relacionamento com os demais colegas.
- 20 - Seu relacionamento com os alunos nas escolas de aplicação.
- 21 - Seu ritmo de aprendizagem e progressão académica.
- 22 - Relação entre o docente da Prática Pedagógica e os professores das escolas de aplicação.

23. Que aspetos foram mais positivos na Unidade Curricular de Prática Pedagógica?

---

---

24. Que aspetos foram mais negativos na Unidade Curricular de Prática Pedagógica?

---

---

25. O que foi mais importante para si na Unidade Curricular de Prática Pedagógica?

---

---

27. Na sua opinião que mudanças deveriam ser introduzidas para melhorar esta Unidade Curricular (por exemplo, ao nível dos recursos de ensino-aprendizagem disponibilizados, sistema de avaliação adotado, organização da Unidade Curricular, etc.)?

A Prática Pedagógica em escolas de aplicação na Província do Bengo-Angola: Perceções de estudantes e supervisores

---

---

---

---

---

28. No seu conjunto, qual o seu grau de satisfação com a Prática Pedagógica (*assinale apenas uma das alternativas*):

- muito satisfeito(a)     satisfeito(a)     insatisfeito(a)     muito insatisfeito(a)

## **Anexo 2 - Questionário Versão Docente**

### Questionário sobre as Práticas Pedagógicas - Versão Docentes

A realização deste questionário insere-se no âmbito de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica, na Universidade da Beira Interior (Portugal), que tem como objetivo geral “conhecer as perceções de estudantes e supervisores sobre a Unidade Curricular de Prática Pedagógica da Escola Superior Pedagógica do Bengo”, pretendendo assim contribuir para a melhoria da formação dos futuros professores nesta área. Por isso, como docente supervisor de práticas, a sua colaboração é muito importante. A participação é voluntária, sendo garantido o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Por favor, responda a todas as questões o melhor que possa. Muito obrigado!

#### I - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E PROFISSIONAIS

1. Idade: \_\_\_anos 2. Sexo:  Fem.  Masc. 3. Tempo de experiência no Ensino Superior: \_\_\_\_\_ anos  
4. Tempo na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas (PP): \_\_\_ anos 5. Curso em que leciona PP:

6. Formação

Licenciatura - Curso: \_\_\_\_\_

Outra licenciatura - Curso: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação - Curso: \_\_\_\_\_

Mestrado - Curso: \_\_\_\_\_

Doutoramento - Curso: \_\_\_\_\_

#### II. SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Quantos estudantes orientou este ano na Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas?  
\_\_\_\_\_
2. Com que frequência se encontrou com eles? Acha suficiente este período de tempo? Justifica a sua resposta.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Quais foram as principais atividades desenvolvidas nesta Unidade Curricular ao longo do ano letivo?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Quais as competências promovidas nos estudantes ao longo do ano nesta Unidade Curricular?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Que materiais pedagógicos utilizou no âmbito desta Unidade Curricular?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Que recursos de aprendizagem disponibilizou aos seus estudantes?

---

---

---

7. Como procedeu quanto à preparação de aulas (deu liberdade total aos seus estudantes ou indicou-lhes onde deviam pesquisar os conteúdos científicos)?

---

---

---

8. Distribuiu as tarefas igualmente por todos ou deixou que eles as executassem como preferiram? Porquê?

---

---

---

9. Se as informações que eles lhe apresentaram não foram rigorosas ou apresentaram divergências (uns dos outros ou de si), como procedeu?

---

---

---

---

10. Qual foi o seu procedimento antes das aulas ministradas pelos estudantes (*selecione as opções que achar verdadeiras*):

- informou os estudantes do que iriam observar previamente
- verificou as estratégias a aplicar antes das aulas
- outros. Quais? \_\_\_\_\_

11. Qual foi o procedimento depois das aulas assistidas (*selecione as opções que achar verdadeiras*):

- forneceu um *feedback* imediato
- deu sugestões de melhoria para o futuro
- referiu os pontos negativos
- referiu os pontos positivos
- comparou as atuações entre os diferentes estudantes
- pediu opiniões/sugestões a um estudante sobre a atuação de outro
- outros. Quais? \_\_\_\_\_

12. Sempre que solicitou uma tarefa aos estudantes e eles não cumpriram os prazos, como atuou (*selecione as opções que achar verdadeiras*):

- repreendeu-os desde o primeiro momento de atraso
- estipulou um novo prazo, de acordo com o seu parecer
- deu-lhes o tempo que eles acharam necessário
- não aceitou o incumprimento de prazos
- exigiu uma explicação
- não exigiu justificação
- outros. Quais? \_\_\_\_\_

13. Quando um(a) estudante procedeu, nas estratégias aplicadas numa aula, de um modo contrário àquele que lhe tinha sugerido e o resultado foi negativo, como procedeu (*selecione as opções que achar verdadeiras*):

- chamou a atenção à frente de todos
- chamou a atenção em particular
- esperou que ele(a) se apercebesse da falha sozinho(a)
- implicou os outros estudantes na discussão
- outros. Quais? \_\_\_\_\_

14. E se o resultado foi positivo?

---

---

---

15. Que estratégias utilizou para ajudar os estudantes a crescerem como professores?

---

---

---

16. Como se processou a avaliação dos estudantes? (as tarefas contribuíram todas igualmente para essa avaliação? Os estudantes foram informados frequentemente da sua avaliação? Eles interviram nesse processo?)

---

---

---

17. Que instrumentos ou modalidades usou para avaliação dos mesmos, critérios e respetivas ponderações?

---

---

---

18. Como avalia o aproveitamento geral dos estudantes (academicamente e profissionalmente)?

---

---

---

19. Acha que no presente ano letivo, cumpriu com os objetivos que figuram no programa da Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas? Justifica a tua afirmação.

---

---

---

20. Que dificuldades mais sentiu ao longo do ano letivo?

---

---

---

21. Como procurou ultrapassar as referidas dificuldades?

---

---

---

22. Em sua opinião que mudanças deveriam ser introduzidas para melhorar esta Unidade Curricular (por exemplo, ao nível dos recursos de ensino-aprendizagem disponibilizados, sistema de avaliação adotado, organização da Unidade Curricular, etc.)?

---

---

Que oportunidades poderão ser rentabilizadas para a melhoria da Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas?

23. No seu conjunto, qual o seu grau de satisfação em ministrar a Unidade Curricular de Práticas Pedagógicas (*assinale apenas uma das alternativas*):

- muito satisfeito(a)     satisfeito(a)     insatisfeito(a)     muito insatisfeito(a)

### III. AVALIAÇÃO GERAL DA UNIDADE CURRICULAR

*Considerando a forma como decorreu a Unidade Curricular de Prática Pedagógica ao longo do ano, assinale com um X cada uma das seguintes situações, de acordo com a sua opinião:*

Muito insatisfatório  
Insatisfatório  
Satisfatório  
Muito satisfatório

- 1 - Cumprimento dos objetivos previstos.
- 2 - Cumprimento da programação prevista.
- 3 - Cumprimento dos critérios de avaliação previstos.
- 4 - Carga horária.
- 5 - Recursos pedagógicos usados (modelo de Plano de aula, Programas, Manuais, Grelhas de observação,...).
- 6 - Outros recursos (logísticos, instalações, computadores, internet, etc.).
- 7 - Distribuição de estudantes de Práticas por grupos.
- 8 - Aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso por parte dos estudantes.
- 9 - Contributo das demais Unidade Curriculares do curso, no desenvolvimento de perspetivas e conhecimentos que preparam os estudantes para os desafios futuros enquanto professor.
- 10 - Metodologias de ensino-aprendizagem que utilizou.
- 11 - Gestão e organização de atividades que realizou.
- 12 - Acompanhamento que deu aos estudantes.
- 13 - Seu relacionamento com os estudantes.
- 14 - Seu relacionamento com os professores das escolas de aplicação.
- 15 - Seu relacionamento com os demais docentes de Práticas.
- 16 - Avaliação do desempenho dos estudantes de Práticas, feedback ao longo do ano.
- 17 - Domínio dos conteúdos por parte dos estudantes de Práticas durante a ministração de aulas.
- 18 - Preparação e planificação das aulas por parte dos estudantes de Práticas.
- 19 - Aulas ministradas pelos estudantes na escola de aplicação.
- 20 - Ambiente na sala de aula, sempre que os estudantes ministraram aulas.
- 21 - Participação dos estudantes em reuniões de grupo/turma (críticas, autocríticas, sugestões).
- 22 - Ritmo de aprendizagem e progressão académica dos estudantes.

***Por favor, verifique se respondeu a todas as questões antes de devolver. Muito obrigado pela sua colaboração!***

### **Anexo 3- Análise de Conteúdo dos Questionários**

## Análise de conteúdo dos questionários

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido
Organização	Frequência de encontro	<p>(...) uma vez por semana. Tempo insuficiente, já que são muitos estudantes para orientar...um único dia...não resulta (S1).</p> <p>(...) semana uma vez. Seria recomendável duas vezes...para superar as dificuldades dos alunos (S4).</p> <p>Uma vez por semana (S3).</p> <p>(...) por semana...duas vezes. (...) tempo suficiente (S2)</p>
	Forma de distribuição de tarefas	<p>Distribuámos igualmente, mais a disponibilidade de alguns ... fez deles ... mais activos e de outros meros telespectadores (S1).</p> <p>Igualmente para todos. Para que...desenvolvem...habilidade...capacidade em transmitir...conteúdo matemático (S2).</p> <p>Foram distribuídas ...individuais (S3).</p> <p>(...) são distribuídas pelo professor (S4).</p>
	Recursos utilizados pelo professor	<p>Programa da Unidade Curricular. Dosificação (S1)</p> <p>(...) livro de ...matemática ...10ª e 11ª classe (S2).</p> <p>Vários modelos de planos de aula, vídeo-aula, revistas científicas, jornais, livros...(S3).</p> <p>Livros, meios permanentes (S4).</p>
	Recursos utilizados pelo aluno	<p>Livros que a biblioteca dispõe..., cartazes (S2).</p> <p>Livros.(...) Google académico (S3).</p> <p>(...) foi orientado os recursos a utilizar. (...) elaborados pelos alunos (S4).</p>
	Principais atividades desenvolvidas	<p>(...) planificação da aula, ministração de aulas (S2).</p> <p>Diagnóstico sobre...competências...capacidades dos estudantes na elaboração de ...plano de aula. Aulas simuladas na ESPB, aulas ... escolas de aplicação ... elaboração de relatório. Quanto à preparação de aulas, a flexibilidade é um elemento ...no processo de ensino-aprendizagem, ... indicamos alguns materiais...incentivamos a pesquisa (S1).</p> <p>Aulas expositivas sobre Práticas Pedagógicas, orientação ... preparação de aulas, trabalhos independentes e em grupos, prática dos estudantes em salas de aulas. Quanto à preparação de aula, foram indicados onde pesquisar os conteúdos (S3).</p> <p>Elaboração ... plano de aula ... material de apoio, ministração de aulas. Quanto à preparação de aula, foi indicado ... que deviam pesquisar (S4).</p>

Desenvolvimento de atividade	Cumprimento dos objetivos da Unidade Curricular	<p>Sim. (...) 95% dos alunos da escola de aplicação e 100% ... estudantes da ESPB aprovaram. (...) aproveitamento geral positivo (S2).</p> <p>Não. (...) não foi possível todos ... estudantes leccionarem na escola anexa. Aproveitamento geral negativo (S1).</p> <p>Não. Primeiro ... houve pausas devido ... eleições no País (S3).</p> <p>Foi cumprido o programa ..., bom aproveitamento ... ponto de vista profissional os alunos melhoraram (S4).</p>
	Dificuldades	<p>(...) Controle do vasto número de estudantes ... 32 estudantes ... um único professor. Para ultrapassar as dificuldades (...) divisão de estudantes por grupo...descongestionamento... (S1).</p> <p>(...) carga horária. Ultrapassou as dificuldades, por meio de ... boa planificação. Orientou, 60 estudantes. (S2)</p> <p>Falta de recursos: livros ... outros materiais, ... deslocações de alunos ...instituições para ... práticas. (...) transcendem a minha competência. Orientou, 50 estudantes. (S3).</p> <p>Número ... de estudantes, não aceitação ... escolas de aplicação, falta de alunos. Ultrapassou as dificuldades usando ... criatividade, as práticas passaram ... na ESPB. Orientou, 45 estudantes (S4).</p>
Competências promovidas aos estudantes	Tipos de competências	<p>Habilidade em leccionar ... matemática ... capacidade ... habilidade na resolução de exercícios (S2).</p> <p>Capacidade para elaborar ... ministrar ... aula de história utilizando métodos, meios ... recursos modernos. (S1).</p> <p>(...) saber comunicar; postura; linguagem sem vícios; (...) gerir ...conflitos da turma, gerir ...tempo, saber fazer uso ... dos recursos (S3).</p> <p>Capacitar os estudantes ... em organizar, planificar e lecionar (S4).</p>
	Estratégias utilizada para o desenvolvimento de competências	<p>Trabalhos idependes e em grupo (S2).</p> <p>(...) fortalecimento das relações humanas foi ... principal estratégia...o estudante pode nos solicitar ... qualquer dúvida (S1).</p> <p>Esclarecer os estudantes na necessidade dos ... participarem, tendo em conta ...pontualidade...assiduidade ... em sala de aula. Palestra como falar ao público (S4).</p> <p>Diálogo, apontar ... pontos negativos para superação. Palestras (S3).</p>

	<p>Modalidades de avaliação</p>	<p>(...) os estudantes foram avisado sobre os métodos de avaliação ... por meio de aula ministrada ... (S2).</p> <p>(...) mediante todas ... actividades elaboradas ao longo do ano: ...presenças, aulas dadas, análise das aulas, elaboração de relatórios (S1).</p> <p>(...) obedecem ...protocolo previamente estabelecido. (...) avaliações escritas: dá-se ...tema, o aluno traça ... plano de aula. Avaliação prática: cada ...dá uma aula (S3).</p> <p>(...) tarefas e conteúdos administrados ... contribuiram para avaliação. Os estudantes foram informados frequentemente ...da avaliação. Avaliação (teórica ...prática) (S4).</p>
<p>Melhorias na Unidade Curricular</p>	<p>Sugestões para melhoria da Unidade Curricular</p>	<p>(...) todos os professores que leccionam esta Unidade Curricular deveriam traçar planos em conjunto ... mais diálogo (S3).</p> <p>Redução ... número de estudantes (15), acordos ... escolas de aplicação, disponibilidade ... (2) professores. Organizar ... conteúdos (S4).</p> <p>Estipular-se um número ... estudantes não superior à 10 ... por professor ... acrescer-se ... um (1) dia para ... aulas práticas. Onde no primeiro...teórico-prático e o segundo ...prático-prático. O crescimento de instituições do II ciclo ... ensino secundário ...sobretudo ... escolas de formação ... professores ... uma mais valia para...Práticas Pedagógicas (S1).</p> <p>(...) recursos de ensino e aprendizagem ... organização da Unidade Curricular. (...) ter uma escola de aplicação (S2).</p>

## **Anexo 4 - Grelha de Codificação dos Supervisores Inquiridos**

### **Grelha de codificação dos supervisores inquiridos**

<b>Codificação</b>	<b>Curso</b>
S1 (sujeito 1)	História
S2 (sujeito 2)	Matemática
S3 (sujeito 3)	Pedagogia
S4 (sujeito 4)	Psicologia