

Vivências da supervisão de estágio – Um estudo em Angola

Experiences of practicum supervision – A study in Angola

Oswaldino Wilson Mweleyavo António

Departamento de Ciências Sociais, Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe
Mweleyavo77@gmail.com

Flávia Vieira

Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho
flaviav@ie.uminho.pt

Resumo:

O presente artigo apresenta um recorte de um estudo sobre vivências dos supervisores na formação inicial de professores, numa instituição angolana. A sua finalidade foi compreender como os supervisores da instituição entendem o seu papel no estágio, que problemas experienciam e em que medida se verificam condições para o desenvolvimento de profissionais reflexivos. O estudo enquadra-se num paradigma interpretativo da investigação educacional e implicou o recurso ao inquérito por questionário e entrevista. Participaram os supervisores em funções no ano de 2018, alguns dos quais também desempenhavam funções de coordenação do estágio. Os resultados mostram a valorização de uma supervisão de orientação reflexiva e voltada para a inovação pedagógica, assim como a existência de práticas que refletem as conceções dos inquiridos. Contudo, são também identificados constrangimentos e limitações que reduzem a qualidade dos processos formativos, sendo apontadas medidas de melhoria ao nível do funcionamento e organização do estágio, das condições de supervisão e da formação do supervisor. O estudo evidencia a importância de auscultar os atores da supervisão como base da construção participada de caminhos de mudança, o que se torna especialmente necessário num contexto onde a investigação sobre a supervisão é ainda escassa.

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

Abstract:

The paper presents part of a study on the experiences of supervisors in initial teacher education in an Angolan institution. Its purpose was to understand how the institution's supervisors understand their role in the practicum, what problems they experience and the extent to which conditions for the development of reflective professionals are observed. The study fits into an interpretative paradigm of educational research and involved the use of a questionnaire and interviews. The participants were the supervisors in functions in 2018, some of whom also coordinated the practicum. The results show they value a reflective, innovation-oriented supervision, as well as the existence of practices that reflect their conceptions. However, constraints and limitations that





reduce the quality of training processes are also identified, along with measures for improvement regarding the functioning and organization of the practicum, conditions of supervision and supervisors' training in supervision. The study shows the importance of inquiring supervision actors as a basis for the participatory construction of paths for change, which becomes especially necessary in a context where research on supervision is still scarce.

Keywords: Angola; initial teacher education; practicum; supervisor's role; experiences of supervision.

Resumen:

Este artículo presenta parte de un estudio sobre las experiencias de los supervisores en la formación inicial de docentes en una institución angoleña. Su propósito fue comprender cómo los supervisores de la institución entienden su rol en la supervisión de prácticas, qué problemas experimentan y en qué medida existen condiciones para el desarrollo de profesionales reflexivos. El estudio se inscribe en un paradigma interpretativo de la investigación educativa e implicó el uso de un cuestionario y una entrevista. Participaron supervisores en funciones en 2018, algunos de los cuales también desempeñaron funciones de coordinación de prácticas. Los resultados muestran la apreciación de una supervisión reflexiva y orientada a la innovación, así como la existencia de prácticas que reflejan las concepciones de los encuestados. Sin embargo, también se identifican restricciones y limitaciones que reducen la calidad de los procesos de formación y se identifican medidas de mejora en términos de funcionamiento y organización de las prácticas, condiciones de supervisión y formación de supervisores. El estudio destaca la importancia de escuchar a los actores supervisores como base para la construcción participativa de caminos de cambio, lo que se torna especialmente necesario en un contexto donde la investigación sobre supervisión aún es escasa.

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

Introdução

Apesar das políticas implementadas nas últimas duas décadas pelo governo angolano no sentido de melhorar o sistema de formação inicial de professores, não corresponde ainda às necessidades educativas e sociais do país, quer quanto à qualidade da habilitação profissional e à quantidade de professores, quer na resposta às desigualdades sociais e de acesso à educação (INFQE, 2015, 2016). Por outro lado, os modelos de formação e de supervisão pedagógica não estão estabilizados e são ainda pouco investigados.

O estudo aqui apresentado centrou-se em vivências da supervisão pedagógica no estágio dos cursos superiores de formação inicial de professores do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza-Sul (ISCED/CS), na Universidade Katyavala Bwíla, uma instituição pública¹.

¹ O estudo integrou o doutoramento do primeiro autor (António, 2021), supervisionado pela segunda autora e realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica da Universidade do Minho. A identificação da instituição foi autorizada pela Direção da mesma.





A inexistência de estudos sobre a natureza das práticas supervisivas aí desenvolvidas motivou a realização de uma investigação de natureza interpretativa sobre as perceções dos supervisores que acompanham os estagiários e visitam as escolas, designados como “professores acompanhantes”. Partiu-se da seguinte questão de investigação: *Como se configura o papel do professor acompanhante no estágio da formação inicial de professores no ISCED/CS, e em que medida se verificam condições para o desenvolvimento de profissionais reflexivos?* A expressão “profissionais reflexivos” é aqui usada para designar professores críticos e atuantes, abertos à mudança e capazes de contribuir para uma educação cada vez mais humanista e inclusiva nas escolas.

Para a recolha de dados, foi aplicado um questionário com perguntas de resposta fechada e de resposta aberta aos 20 professores acompanhantes em funções no âmbito de 5 cursos em 2018, sendo posteriormente realizadas algumas entrevistas de modo a complementar a informação recolhida.

O presente texto apresenta resultados parcelares do estudo, relativos às perceções dos inquiridos acerca das funções e atividades da supervisão, das competências profissionais que procuram desenvolver nos estagiários, dos problemas de funcionamento do estágio que mais afetam a sua atividade e de medidas para os colmatar. Embora se trate de um estudo local, ilustra a importância das vozes dos atores da supervisão na construção de um conhecimento situado que seja motor de reflexão e mudança, apontando a necessidade de expandir a discussão e a investigação sobre a formação inicial de professores em Angola.

Pressupostos teóricos

A literatura sobre a formação inicial de professores sublinha o papel estratégico do estágio e da supervisão na aprendizagem profissional e na inovação pedagógica, a necessidade de articular o conhecimento prático emergente da reflexão sobre a prática e as competências adquiridas noutras componentes do currículo, assim como a importância da colaboração entre as instituições de formação e as escolas (Al-Hassan et al., 2012; Arnesson & Albisson, 2017; Cohen et al., 2013; Darling-Hammond, 2006; Elstad, 2010; Flores, 2014; Korthagen, 2010; Lawson et al., 2015; Vieira et al., 2010; Zeichner, 2010a). Paralelamente, e em reação a políticas neoliberais de base economicista, apela-se à construção projetos educativos e formativos de orientação humanista e democrática, comprometidos com a emancipação dos sujeitos, a inclusão e a justiça social (Machado, 2016; Moreira & Zeichner, 2014; Paraskeva & Santomé, 2012; Ribeiro, 2017; Zeichner, 2010b, 2019).

Neste enquadramento, defendemos uma conceção da supervisão pedagógica como *teoria e prática de regulação de processos de ensino e aprendizagem*, assente em princípios potencialmente transformadores da educação: indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação (Vieira et al., 2010; Vieira & Moreira, 2011). Uma supervisão transformadora implica o questionamento das práticas educativas e a exploração de alternativas que as tornem cada vez mais humanistas e inclusivas. Para tal, o supervisor (orientador, mentor, tutor...) deverá assumir uma postura dialógica e desenvolver uma “supervisão situacional” (Waite, 1995), identificando constrangimentos contextuais, adotando uma posição crítica face aos mesmos e apoiando os estagiários na mudança educativa. As suas funções vão muito além de avaliar o





desempenho dos futuros professores, visando, sobretudo, apoiar a aprendizagem e a construção de uma identidade profissional reflexiva.

São várias as estratégias que podem promover a reflexão e a mudança, como a observação de aulas, a análise de casos, a escrita reflexiva (diários, incidentes críticos, portefólios de ensino) e o desenvolvimento de projetos de investigação pedagógica (Alarcão, 1996; Flores, 2018; Vieira et al., 2010; Vieira & Moreira, 2011; Vieira et al., 2020). Seja qual for a escolha dos supervisores, importará favorecer uma postura crítica e interventiva dos formandos face à profissão, preparando-os para enfrentar desafios e abrir espaços de possibilidade.

Os pressupostos aqui defendidos são válidos, mas também, em larga medida, contestáveis. Por um lado, a investigação mostra que existem perspetivas diversas sobre as finalidades da formação em estágio, as competências profissionais a desenvolver, as estratégias supervisivas a usar, os papéis a desempenhar pelos diferentes atores e a relação entre o estágio e as culturas escolares (Andrade et al., 2018; Borges & Aquino, 2014; Flores & Al-Barwani, 2016; Zeichner & Conklin, 2008; Wilson et al., 2001). Por outro lado, qualquer modelo formativo terá de ser pensado e analisado à luz das variáveis contextuais que o condicionam. No caso de Angola, alguns estudos têm apontado desafios que se colocam à formação de professores, entre os quais podemos destacar, no âmbito da supervisão do estágio, a falta formação dos supervisores e as condições difíceis em que exercem a supervisão, a tradição transmissiva do ensino e o elevado rácio professor-alunos, ou a falta de recursos didáticos nas escolas (Cardoso, 2012; Catrongo, 2016; Júnior, 2013; INIDE, 2013; INFQE, 2015, 2016; Lussinga, 2016; Monteiro, 2019).

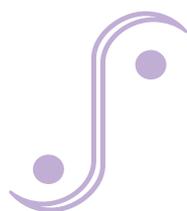
Em condições adversas, a supervisão pode afastar-se dos pressupostos aqui defendidos, mas isso não significa que eles percam relevância na análise e mudança da realidade, ou que as práticas de supervisão desenvolvidas não estejam comprometidas com essa mudança. É na tensão entre o real e o ideal que podemos situar as práticas *possíveis*, e é também nessa tensão que se situa estudo a seguir apresentado.

Contexto do estudo

A formação de professores no ISCED/CS integra o subsistema de Ensino Superior Pedagógico e dirige-se aos estudantes com o ensino secundário concluído, habilitando-os ao exercício da docência no Ensino Primário, Ensino Secundário (I e II ciclos) e Ensino Técnico-Profissional. Os cursos de licenciatura, com a duração de 4 anos, integram disciplinas da área de docência, da didática e das ciências da educação, incluindo também a iniciação à prática profissional, paralelamente a outras disciplinas do currículo. O estágio desenvolve-se no âmbito de protocolos estabelecidos entre o ISCED e as escolas, designadas por “escolas de aplicação”, nas quais os estagiários são acompanhados por um “professor tutor” (PT), em cujas turmas lecionam, e por um “professor acompanhante” (PA).

O estudo realizou-se no âmbito do estágio do 4.º ano de 5 cursos de licenciatura (Ensino da Pedagogia, Psicologia, História, Matemática e Geografia). Os estudantes são distribuídos em grupos pelas escolas, sendo-lhes atribuído um PA e um PT. Cada PA supervisiona entre 10 e 15





estudantes e cada PT acompanha entre 5 e 7, em função do total de estudantes. O PA deverá ter formação científica e pedagógica na área de docência em que exerce funções supervisivas e 5 anos de experiência docente.

O Regulamento de Práticas e Estágios Pedagógicos da instituição define procedimentos a seguir, mas não faz referência a estratégias supervisivas a adotar, à exceção do acompanhamento dos estagiários e da observação e avaliação de aulas. De acordo com o Programa de Prática e Estágio Pedagógico (2014), os estagiários devem aprofundar as bases psicopedagógicas do processo educativo, desenvolver competências pedagógicas e ampliar o interesse pela profissão.

Os estagiários observam aulas do PT, planificam e lecionam um mínimo de 5 aulas observadas pelo PA e participam em atividades escolares, devendo autoavaliar o seu trabalho de modo a melhorar o seu desempenho. As planificações das aulas observadas pelo PA devem ser previamente analisadas com ele, sendo as aulas discutidas e avaliadas pelos intervenientes numa sessão de pós-observação.

A classificação do estágio é da responsabilidade do PA e incide nas aulas observadas, nos materiais apresentados pelos estagiários, na sua participação em atividades escolares e num relatório final de estágio.

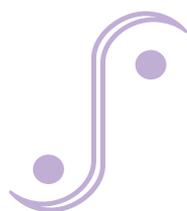
Objetivos e metodologia do estudo

O estudo partiu da questão de investigação enunciada na introdução: *Como se configura o papel do professor acompanhante no estágio da formação inicial de professores no ISCED/CS, e em que medida se verificam condições para o desenvolvimento de profissionais reflexivos?* Por referência a esta questão, apresentaremos resultados parciais relativos aos seguintes objetivos:

1. Caracterizar perceções dos PA sobre as funções da supervisão, as atividades de supervisão e o desenvolvimento das competências dos estagiários na sua atividade supervisiva;
2. Identificar perceções dos PA sobre dificuldades e constrangimentos da supervisão de estágio;
3. Identificar perceções dos PA sobre medidas para o aperfeiçoamento da supervisão de estágio.

O estudo enquadra-se num paradigma interpretativo da investigação educacional, produzindo conhecimento a partir das vozes dos atores. Tanto o investigador como os participantes constroem sentidos acerca da realidade, o que significa que a investigação se configura como “uma interpretação de interpretações” (Scott & Usher, 2011, p. 31).

Um dos instrumentos de recolha de dados foi um questionário anónimo, administrado em 2018, aos PA (n=20) em funções nos 5 cursos de licenciatura abrangidos. Não foram realizados testes de validação estatística por se tratar de uma amostra pequena, embora a natureza situada dos itens eleve a sua validade quanto à relação entre o foco pretendido e os dados recolhidos (Martella et al., 1999). A validação do conteúdo do questionário envolveu a consulta a três especialistas, dois em Portugal e um em Angola, e a sua testagem com 2 docentes angolanos que não participaram no estudo.



A Tabela 1 sintetiza o conteúdo do questionário nas questões cujos resultados serão apresentados. Apelava-se diretamente às vivências dos PA, com questões de resposta aberta e fechada. Os dados das questões de resposta fechada foram tratados com recurso à estatística descritiva (frequências e médias)². As respostas às questões abertas foram agrupadas em tópicos a partir de uma análise temática.

Tabela 1. Síntese parcelar do conteúdo do questionário aos professores acompanhantes

Secções	Foco das questões: Percepções sobre...
<i>Funções da supervisão</i>	Importância de um conjunto de funções da supervisão na atuação supervisiva pessoal (escala de importância de 4 pontos) Funções mais difíceis de concretizar (até 3) e dificuldades/ problemas/ obstáculos sentidos no exercício dessas funções (resposta aberta)
<i>Atividades de supervisão</i>	Frequência de realização de um conjunto de atividades na atividade supervisiva pessoal (escala de frequência de 4 pontos) Atividades mais difíceis de concretizar (até 3) e dificuldades/ problemas/ obstáculos sentidos nessas atividades (resposta aberta)
<i>Desenvolvimento das competências dos estagiários</i>	Grau de desenvolvimento de um conjunto de competências dos estagiários na atividade supervisiva pessoal (escala de intensidade de 3 pontos) Competências mais difíceis de desenvolver (até 3) e dificuldades/ problemas/ obstáculos sentidos no desenvolvimento dessas competências (resposta aberta)
<i>Problemas do estágio e medidas de melhoria</i>	Problemas de funcionamento do estágio que mais afetam a atuação supervisiva pessoal (listados) (um ou mais) Medidas de melhoria dos problemas assinalados (até 3) (resposta aberta)

O questionário foi aplicado pelo investigador no ISCED/CS, sendo preenchido presencialmente numa reunião coletiva organizada para o efeito, um procedimento que se demonstrou adequado para garantir a explicação do estudo, o esclarecimento de dúvidas e a recolha de todas as respostas.

De acordo com os dados recolhidos no questionário para a caracterização dos inquiridos, estes eram maioritariamente de sexo masculino, com idades compreendidas entre 36 e 45 anos, e um tempo de serviço entre 8 e 22 anos. A maioria (15) é formada em ciências da educação, sendo que 7 possuíam o grau de Doutor, 9 de Mestre e 4 de Licenciado. Iniciaram funções no ISCED em 2011 e 2012, e 18 já haviam lecionado noutros níveis de ensino. Os anos de experiência nas funções de PA variavam entre 1 e 15, e 4 exerciam também a função de coordenadores das práticas pedagógicas no seu curso. Apenas 4 indicaram possuir formação em supervisão, referindo seminários organizadas pelo ISCED/CS, e todos expressaram o desejo de realizar mais formação nesta área.

² As médias foram calculadas a partir da conversão das escalas ordinais em escalas numéricas. Para as questões onde se utilizou uma escala de importância ou de frequência de 4 pontos, a média situa-se entre 0 e 3, por exemplo: “Nada Importante” – 0, “Pouco Importante” – 1, “Importante” – 2, “Muito Importante” – 3. Na questão onde se utilizou uma escala de intensidade, a média situa-se entre 0 e 2: “Nada” – 0; “Pouco” – 1, “Muito” – 2.





Com o objetivo de aprofundar e expandir resultados do questionário, foi efetuada uma entrevista semiestruturada aos 4 PA mais experientes, 3 dos quais exerciam também a função de coordenadores de estágio nos cursos que dirigiam. Foi ainda realizada uma entrevista a um coordenador que não participou na primeira entrevista por não ser um dos PA mais experientes, de forma a inquirir os 4 coordenadores envolvidos³.

O guião das entrevistas partiu da análise dos resultados do questionário e incidia nos seguintes tópicos: características de um “bom modelo de ensino”, mudanças necessárias nas escolas e apoio ao desenvolvimento de “boas práticas” no estágio; problemas pedagógicos dos estagiários e papel da observação na gestão desses problemas; promoção da autonomia e da capacidade de investigar a prática; avaliação do desempenho dos estagiários; efeitos da falta de preparação prévia dos estagiários, da falta de coordenação entre o ISCED e as escolas e da falta de formação em supervisão; motivos de maior satisfação e insatisfação na experiência de supervisão.

As entrevistas foram audiogravadas, transcritas e sujeitas a uma análise de conteúdo, uma técnica de tratamento de informação que pretende efetuar inferências sobre mensagens, cujas características são inventariadas e sistematizadas (Bardin, 1979). As respostas foram agrupadas a partir dos tópicos das questões colocadas, sendo sujeitas a um processo de inferência das ideias centrais dos participantes para cada um dos tópicos.

A análise das entrevistas e das respostas às questões abertas do questionário não foi sujeita a processo de validação externa, tendo sido submetida a confronto de interpretações entre os dois autores, que discutiram eventuais divergências no sentido de consensualizar inferências e o tipo de linguagem a usar.

A realização do estudo foi autorizada pela Direção do ISCED/CS. Os participantes deram o seu consentimento informado para colaborar no estudo, respeitando-se os princípios éticos do anonimato dos sujeitos e da confidencialidade da informação recolhida. A triangulação de dados do questionário e das entrevistas reduziu o risco de enviesamentos e elevou a confiabilidade dos resultados (Fuch et al., 2018).

Resultados: vivências da supervisão

Nesta secção, apresentamos resultados parciais do questionário e testemunhos das entrevistas, organizados em dois tópicos:

- Perceções sobre a atuação supervisiva (funções e atividades da supervisão; desenvolvimento de competências dos estagiários);
- Perceções acerca de problemas de funcionamento do estágio e medidas para os superar.

³ Embora o estudo tenha abrangido 5 cursos, o coordenador de um deles era o investigador, pelo que foram inquiridos 4 coordenadores.

Atuação supervisiva: funções, atividades e desenvolvimento de competências profissionais

As percepções dos PA indiciam a valorização de três dimensões da supervisão na sua atuação supervisiva – *apoio*, *construção da identidade profissional* e *avaliação do desempenho* (Tabela 2). Das funções assinaladas como mais difíceis de concretizar (última coluna), salienta-se a integração dos estagiários na cultura da escola (f=14).

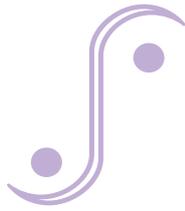
Tabela 2. Percepções sobre as funções da supervisão: importância e dificuldades (n=20)

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

NI: Nada Importante; PI: Pouco importante; I: Importante; MI: Muito Importante; M: Média (entre 0-3); +Dif: Mais Difícil

Embora os PA tendam a valorizar todas as funções da supervisão, as suas percepções sobre a frequência das atividades realizadas com os estagiários, recolhidas noutra secção do questionário, sinalizam prioridades diferenciadas. Prevaecem as atividades relacionadas com o ciclo de observação clínica – análise de planos didáticos (M=2.75), observação de aulas (M=2.85) e análise das aulas observadas (M=2.85) –, seguindo-se a avaliação do progresso dos estagiários (M=2.45) e o seu envolvimento na autoavaliação (M=2.55). Estes resultados parecem indicar que a observação e a avaliação, e a associação entre ambas, representam eixos estruturantes da ação supervisiva. Em contrapartida, atividades promotoras da inovação e da autonomia profissional são percecionadas como ausentes ou pouco frequentes: construção ou adaptação de materiais didáticos (M=1.3), desenho de projetos de inovação (M=0.4) e realização de seminários de formação de natureza científica e pedagógica (M=0.9). As atividades onde mais PA assinalam sentir dificuldades são a observação de aulas (f=16) e a análise das aulas observadas (f=13).

Nas respostas abertas do questionário, foram apontados fatores de constrangimento à atuação supervisiva, salientando-se a falta de tempo face ao número excessivo de estagiários (f=14), seguida de aspetos relativos aos estagiários, como a sua falta de disponibilidade, empenho, interesse ou preparação pedagógica prévia (f=9). Quanto ao desenho de projetos de inovação, que 13



PA indicaram nunca ter realizado com os estagiários, reconhece-se não só a falta de tempo, como também a falta de uma cultura investigativa na formação.

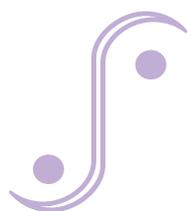
Apesar das limitações apontadas, as entrevistas aos PA mais experientes testemunham a preocupação de promover uma visão da educação centrada numa conceção dos alunos como agentes ativos da aprendizagem e numa conceção dos professores como agentes reflexivos e facilitadores da aprendizagem, defendendo-se a mudança de práticas escolares mais tradicionais. Segue-se o testemunho de um dos PA:

(...) um bom modelo de ensino é aquele que se caracteriza com os novos paradigmas educacionais de hoje, em que o ensino está virado para o aluno, que é o sujeito ativo neste processo; em que o professor para além de ser o mediador entre este sujeito, que é o aluno, e o conhecimento, seja também aquele que organiza, cria as condições, prepara as atividades e as condições materiais, recursos didáticos e outros aspetos didático-pedagógicos para dirigir o aluno até às metas preconizadas. Metas estas que estão ligadas com a principal finalidade da educação, que é transformar o aluno num agente de transformação social. Para tal é preciso romper com o atual “status quo” do ensino que privilegia mais práticas educacionais tradicionais, em que se opta cada vez mais por metodologias, formas de organização de ensino, completamente inadequadas. É necessário repensar estas práticas para transformá-las, baseando-se nas novas teorias que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, utilização de metodologias que fazem com que o mesmo seja um participante ativo na construção do conhecimento e que os professores adotem uma postura reflexiva, crítica sobre a sua atuação. Só assim podemos dar um salto qualitativo na melhoria do nosso ensino. (PA 4, entrevista)

Ainda nas entrevistas, valoriza-se a promoção da autonomia dos estagiários, associando-a ao desenvolvimento de competências como a autodeterminação, a participação e a consciência crítica dos processos de aprendizagem profissional, embora se reconheçam dificuldades resultantes de uma tradição transmissiva nas escolas e que se prolonga na universidade. Assim, aponta-se a necessidade alterar também as práticas formativas, por exemplo ao nível da avaliação:

(...) do ponto de vista da autonomia do conhecimento (...), já é um problema de base (...) e temos que trabalhar (...) nas nossas aulas na universidade. Mas o que tenho verificado é, será que todos os professores na instituição do ensino superior da educação têm essa mentalidade? Eu leio algumas provas de alguns professores, (...) são provas que não levam os alunos a refletir, são (...) reprodutivas. Essas provas existem mas não pode ser durante o ano letivo todo, se não eu digo que em termos de nível de assimilação, o meu aluno não está a desenvolver [a autonomia], porque quando (...) chego até ao exame final (...) dou uma prova que é de reprodução, logicamente estou a levar o aluno a ser realmente dependente, porque ele precisa desenvolver a sua capacidade de autonomia, porque imagina, eles já vêm assim com esses problemas do ensino geral, então nós precisamos também a nível do ensino superior rever as nossas metodologias. (PA 3, entrevista)

Em consonância com as suas conceções de educação e de formação, os PA dão conta de ‘boas práticas’ destinadas a promover o conhecimento dos contextos para a adequação das estratégias de ensino, o desenvolvimento de abordagens centradas nos alunos e a reflexão crítica



sobre a prática. Os testemunhos seguintes ilustram a sua opinião acerca do potencial do estágio na renovação das práticas escolares:

(...) tenho feito com que os estagiários reflitam principalmente na nossa heterogeneidade cultural, porque muitas turmas têm essas características (...). Por isso, eles não devem trabalhar da mesma maneira. Os planos de aula, individuais, devem refletir, em muitos casos, essa situação. E em muitos casos, exijo aos meus estagiários que desempenhem o papel de professor investigador, que é ter uma atitude de estar na profissão, que critica, questiona e autoquestiona a sua prática pedagógica. (PA 3, entrevista)

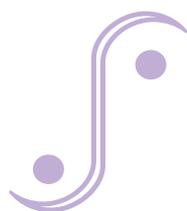
(...) na preparação do estágio eu exijo que assumam uma postura crítica em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Como sabes, em muitas escolas de aplicação não aceitam mudanças (...), apesar disso, o estagiário deve insistir, mostrando, de forma humilde, as vantagens de utilizar métodos ativos. E tem resultado, pois na elaboração dos relatórios enviados pelos professores tutores, têm destacado e valorizado esses aspetos. (PA 1, entrevista)

Note-se que estes PA dizem “exigir” aos estagiários a adoção de uma postura crítica e investigativa, o que parece denotar um comprometimento inalienável com a mudança educativa. Com efeito, os testemunhos das entrevistas refletem um sentido de missão orientado para a formação de professores reflexivos e interventivos, igualmente patente nas perceções relativas ao investimento no desenvolvimento de competências dos estagiários (Tabela 3). Essas perceções revelam uma visão multifacetada do que significa formar professores, abrangendo conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais a uma atividade profissional informada e potencialmente inovadora, embora com graus de desenvolvimento distintos na atuação supervisiva. Destaca-se a preocupação em desenvolver o conhecimento do conteúdo de ensino e de abordagens pedagógicas, a capacidade de dialogar com os alunos e promover a sua participação, e atitudes positivas face à profissão. A capacidade de refletir sobre a prática é assinalada por 14 PA como particularmente difícil de desenvolver, o que pode dever-se à falta de tempo face ao excesso de estagiários.

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

Competências profissionais	N	P	Mt	M	+Dif
Conhecimento profissional					
Conhecimentos de diferentes abordagens pedagógicas	0	0	20	2.0	3
Conhecimentos relativos aos conteúdos lecionados	0	1	19	1.95	4
Conhecimento dos contextos escolares	1	5	14	1.65	5
Capacidades profissionais					
Capacidade de dialogar com os alunos	0	1	19	1.95	0
Capacidade de promover a participação dos alunos	0	1	19	1.95	2
Capacidade de atender à diversidade dos alunos	0	3	17	1.85	5
Capacidade de explorar novas metodologias e recursos	0	3	17	1.85	3
Capacidade de avaliar as aprendizagens dos alunos	0	4	16	1.8	3
Capacidade de apoiar os alunos com dificuldades	0	4	16	1.8	0
Capacidade de refletir sobre a prática	1	3	16	1.75	14





Capacidade de resolver problemas da prática	0	6	14	1.7	3
Capacidade de investigar a prática	2	8	10	1.4	3
Atitudes profissionais					
Atitudes positivas face à profissão	0	0	20	2.0	9

N: Nada; P: Pouco; Mt: Muito; M: Média (entre 0-2); +Dif: Mais Difícil

Os testemunhos dos entrevistados dão conta de debilidades dos estagiários em áreas essenciais do seu desempenho, de algum modo esperadas da parte de quem está a aprender a ensinar, mas que podem gerar “desconfianças” nas escolas e que merecem maior reflexão no seio da instituição:

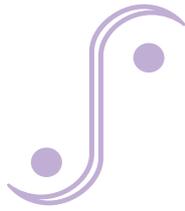
Muitos têm dificuldades a trabalhar os principais componentes do processo de ensino-aprendizagem, definir objetivos, selecionar corretamente os métodos, recursos de ensino, estratégias que mais se adequam às suas salas de aulas e alunos (...). É uma situação que tem que se tomar a peito a nível de toda instituição para se mitigar essa situação. É grave, ainda, pois essa situação tem sido também assinalada nos relatórios que recebemos dos professores tutores, razão pela qual, talvez, no caso das escolas de aplicação, olham sempre os estagiários com algumas desconfianças. Acho que é uma situação que deve ser analisada a nível macro. (PA 4, entrevista)

São também sublinhados problemas que limitam a ação pedagógica dos estagiários e o alcance da supervisão: turmas numerosas (com mais de 50 alunos); dificuldades de aprendizagem, indisciplina e falta de pontualidade dos alunos nas escolas; falta de recursos didáticos; dificuldades de integração dos estagiários no trabalho coletivo da escola; falta de formação dos PT; e diferenças entre as escolas e o ISCED ao nível de orientações para a planificação de aulas e a avaliação.

Na perspetiva dos entrevistados, a supervisão pode apoiar a resolução de alguns destes problemas. Os testemunhos seguintes referem-se a estratégias que podem colmatar a dificuldade de atender a necessidades diferenciadas em turmas numerosas, e que passam pela construção de materiais didáticos, diferenciação pedagógica, aprendizagem cooperativa e apoio tutorial aos alunos:

(...) na situação que tem a ver com a diferenciação dos níveis de assimilação dos estudantes e a massividade da sala ou falta de meios de ensino, pode ser mitigada a partir de que os estudantes elaborem meios de ensino (...), criem atividades diferenciadas, perguntas diferentes para os diferentes níveis de assimilação, (...) possam realizar atividades entre eles no ISCED e com ajuda do professor acompanhante, possam encontrar soluções para que a prática que eles desenvolvem (...) realmente tenha influência na sua formação de forma positiva. (PA 1, entrevista)

(...) na questão de número elevado de alunos e de como trabalhar numa turma com níveis de assimilação muito diferente (...), temos que analisar em conjunto quais (...) as estratégias mais adequadas para trabalhar com os mesmos. É claro que (...) as estratégias grupais e socializantes têm sido as técnicas que aconselhamos os nossos estagiários a adotarem, para minimizar esse problema. Naqueles casos em que um grupo de alunos apresenta um nível de assimilação muito baixo, sugerimos trabalhos extracurriculares acompanhados pelos professores tutores e trabalhos individuais previamente acompanhados pelos estagiários ou professores tutores. (PA 4, entrevista)



Vimos acima que o desenvolvimento de projetos de inovação no âmbito do estágio é inexistente ou pouco frequente. Ainda assim, os PA reconhecem a necessidade de promover competências de investigação da prática e referem alguns exemplos de como procuram fazê-lo, considerando que se trata de uma dimensão da formação a reforçar. O desenvolvimento dessa competência é por eles associado à reflexão, à pesquisa teórica, à interação com professores mais experientes, à adequação das práticas aos contextos e à resolução de problemas:

É verdade que hoje (...) há carências de manuais e de conteúdos suficientes em cada disciplina, e até mesmo notam-se contradições entre o tema que vem no programa e o conteúdo que está no manual. Então (...) procuro preparar os meus estagiários a não se limitarem aos conteúdos que estão nos manuais (...), é preciso investigar não só na base da literatura científica, mas também investigar através de outros indivíduos, professores com mais experiências e que dominam a matéria, e contextualizar os conteúdos de acordo com as necessidades dos alunos, de forma a superar as suas dificuldades neste aspeto e eventualmente noutros ligados à prática. (PA 2, entrevista)

(...) há estudantes (...) que assumem uma posição de investigação, de diagnóstico, de utilizar estratégias para enfrentar os problemas. E nesse processo da prática é possível então que eles desenvolvam capacidades para investigar (...). Muitos estudantes nunca trabalharam na docência e esse enfrentamento na docência com um critério, um estilo de busca de solução dos problemas, tem a possibilidade de desenvolver a capacidade de investigação e ajuda aqueles que estão mal preparados para enfrentar o trabalho de fim de curso, e quando terminarem a formação têm mais possibilidades de desenvolver essa atividade que é a investigação. (PA 1, entrevista)

Em síntese, os PA revelam concepções de supervisão e de pedagogia globalmente alinhadas com perspetiva atuais, embora sejam assinalados constrangimentos que limitam a promoção da reflexão, da autonomia e da inovação, o que afasta a formação de cenários mais reflexivos e inovadores. Os testemunhos dos PA mais experientes evidenciam esforços no sentido colmatar problemas detetados através de 'boas práticas' articuladas com as suas convicções, globalmente assentes numa visão construtivista da educação, o que sinaliza a sua orientação para a mudança.

Problemas do funcionamento do estágio e medidas de melhoria

Na secção anterior, foram sendo referidos fatores de constrangimento à ação supervisiva, apontados nos questionários e nas entrevistas. Numa das secções do questionário, era solicitado aos PA que assinalassem, numa lista de problemas, aqueles que mais afetavam a sua atuação e que indicassem até 3 medidas para colmatar esses problemas. A Tabela 4 sintetiza os principais problemas identificados (assinalados por 15 a 20 PA) e as medidas para os superar. No seu conjunto, esses problemas explicam, em larga medida, as dificuldades vivenciadas pelos PA no exercício das suas funções.

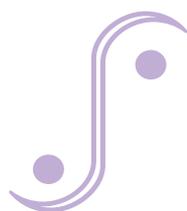
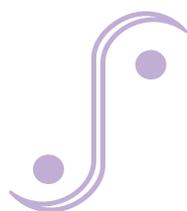


Tabela 4. Principais problemas do estágio e medidas para os superar

Problemas principais	Medidas
<i>Professores acompanhantes e professores tutores</i>	
Falta de formação em supervisão Falta de experiência de supervisão Falta de tempo dos PA para se dedicarem às tarefas de supervisão	Formar os PA e PT na área da supervisão Selecionar os PA com base na sua formação e experiência Melhorar as condições laborais dos PA (nº de estagiários, carga horária, transportes para as escolas)
<i>Estagiários</i>	
Falta de tempo de permanência nas escolas Insuficiente preparação prévia	Aumentar o tempo dedicado ao estágio Melhorar a preparação prévia dos estagiários (científica/pedagógica)
<i>Escolas</i>	
Turmas muito numerosas Práticas de ensino tradicionais e falta de recursos didáticos	Melhorar as condições materiais e de apoio às práticas Melhorar a coordenação entre o ISCED e as escolas
<i>ISCED</i>	
Pouco investimento na formação dos PA e PT Número insuficiente de PA face ao número de estagiários Falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas	Investir na formação dos PA e PT na área da supervisão Aumentar o número de PA e ter docentes exclusivamente dedicados à supervisão Ajustar documentos e instrumentos de supervisão a novas exigências Partilhar modelos de ensino e realizar trabalhos pedagógicos com as escolas Estabelecer estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas Criar um laboratório de práticas pedagógicas sob responsabilidade do ISCED

Relativamente à falta de tempo, assinalada por 19 PA e relacionada com as suas condições laborais, transcreve-se o testemunho do coordenador de estágio entrevistado, que também desempenhava a função de PA:

As práticas e o estágio pedagógico são (...) complexos e requerem do docente disponibilidade e entrega total. O professor acompanhante deveria ter como única disciplina a prática ou o estágio. (...) O regulamento atribui no horário a cada docente seis tempos, mas não são os seis tempos que realizamos, (...) passamos quase todo o tempo nos liceus e ultrapassamos largamente os tempos que estão regulamentados. Quer dizer, o período que devia servir para preparar outras tarefas docentes, estou ocupado no acompanhamento de práticas (...). Sou de opinião que se devia atribuir as práticas e estágios a um único professor ou diminuir o número de estudantes por cada professor acompanhante. (CE, entrevista)



Quanto à falta de estratégias de coordenação entre o ISCED e as escolas, indicada por 16 PA, o mesmo entrevistado refere divergências nas orientações recebidas pelos estagiários, o que dificulta o processo formativo e a mudança educativa:

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

As medidas propostas pelos PA revelam a consciência da complexidade do estágio e uma visão estratégica do papel do ISCED na mudança. Implicam apostar na formação dos PA e PT, repensar os currículos de formação e o modelo organizacional do estágio, melhorar as condições de trabalho da supervisão e reforçar a colaboração interinstitucional.

Considerações finais

Os resultados do estudo revelam que, em cenários adversos, os PA inquiridos assumem e procuram promover conceções globalmente atualizadas da supervisão, valorizando a sua dimensão reflexiva e o seu potencial inovador, assim como conceções da pedagogia escolar que implicam a exploração de metodologias ativas e adequadas à diversidade dos alunos. Reconhecem dificuldades na promoção de competências de reflexão, inovação, autonomia e investigação, assim como a existência de constrangimentos a diversos níveis, o que significa que as suas práticas ficam aquém das suas aspirações, sinalizando tensões entre o *ideal* e o *real*. Ainda assim, descrevem estratégias que criam espaços de possibilidade no sentido de colmatar alguns dos problemas identificados e promover mudanças, numa aproximação a uma “supervisão situacional” (Waite, 1995).

Muitos dos constrangimentos identificados, relativos à organização do estágio, às condições de supervisão e à formação em supervisão, são apontados em estudos anteriores no contexto angolano (Cardoso, 2012; Catrongo, 2016; Júnior, 2013; Lussinga, 2016; Monteiro, 2019), mas também em estudos realizados noutros contextos (Cohen et al., 2003; Lawson et al., 2015). Embora a literatura recomende modelos de formação reflexivos e orientados para a mudança educativa, os constrangimentos situacionais podem reduzir o alcance e o impacto da atuação dos supervisores, principalmente quando estes não possuem formação adequada ao exercício das suas funções. Importa, pois, promover “a reflexão crítica sobre os contextos profissionais e sobre os modos de contrariar as condições que dificultam uma orientação transformadora da supervisão” (Vieira & Moreira, 2011, p. 18). Pensamos que o estudo cumpriu este propósito, uma vez que os inquiridos verbalizaram dificuldades e dilemas da sua atuação supervisiva, assim como condições para a melhoria da qualidade da formação em estágio. O reconhecimento da existência de práticas ainda pouco consolidadas, nalguns aspetos pouco alinhadas com as suas

perspetivas e aspirações, indica uma atitude crítica face à supervisão que, no nosso entender, propicia condições favoráveis a futuras mudanças.

Na sequência do estudo, foram realizadas iniciativas de divulgação junto da comunidade académica, reconhecendo-se a importância de investigações locais para a reflexão interna e a renovação de práticas. Contudo, importa expandir essas investigações, nomeadamente pelo envolvimento de outros atores: os professores tutores das escolas e os estagiários (v. Monteiro, 2019).

Atualmente, vive-se em Angola um período de mudanças legislativas na formação inicial de professores, com implicações na conceção e organização dos programas de formação, incluindo o estágio. Foi aprovado o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, Professores do Ensino Primário e Professores de Ensino Secundário (Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de Outubro), no qual se definem as componentes dos currículos dos cursos de formação inicial, a organização do estágio e os perfis de qualificação profissional docente, estando atualmente a decorrer um processo amplo de revisão e harmonização curricular desses cursos.

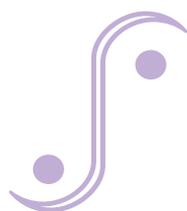
Em termos gerais, as políticas de formação de professores em Angola regem-se pelos princípios da formação global, da flexibilidade, da prática, do envolvimento construtivo com a comunidade e da participação democrática. Todavia, são muitos os desafios a enfrentar na mudança de práticas. No caso da formação em estágio, há ainda um longo caminho a percorrer na construção de processos de supervisão mais transformadores, mais alinhados com as conceções e aspirações dos participantes do estudo, e com os pressupostos aqui defendidos.

Agradecimentos

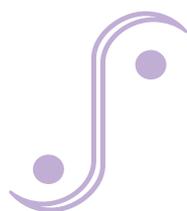
Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT. Agradece-se aos participantes do estudo a sua colaboração.

Referências

- Alarcão, I. (1996) (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Al-Hassan, O., Al-Barakat, A., & Al-Hassan, Y. (2012). Pre-service teachers' reflections during field experiences. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 419-434. <https://doi.org/10.1080/02607476.2012.707918>
- Andrade, A. I., Ribeiro, L. T. F., Fortes M. A. S., & Araújo, O. H. A. (Orgs.) (2018). *A formação/ profissão docente no contexto nacional/ internacional: Entre cenários, análises e possibilidades*. Edições Hipótese.
- António, O. W. M. (2021). *O papel do supervisor na formação inicial de professores – Um estudo de caso numa instituição de ensino superior em Angola* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/75260>
- Arnesson, K., & Albisson, G. (2017). Mentorship – A pedagogical method for integration of theory and practice in higher education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 202-217. <https://doi.org/10.1080/20020317.2017.1379346>



- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Borges, A., & Aquino, O. F. (Eds.) (2014). *A formação inicial de professores: Olhares e perspectivas nacionais e internacionais*. EDUFU.
- Cardoso, E. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da região académica II* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/23068>
- Catrongo, C. (2016). *A supervisão em contexto da reforma educativa angolana: Um estudo da prática, seminário e estágios pedagógicos dos estagiários na Escola de Formação de Professores de Benguela* [Master thesis, Universidade Aberta]. Repositório da Universidade Aberta. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5485>
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaphan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345-380. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian perspective. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 361-374. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.504948>
- Flores, M. A. (Org.) (2014). *Formação e desenvolvimento profissional de professores. Contributos internacionais*. Edições Almedina.
- Flores, M. A. (2018). Linking teaching and research in initial teacher education: Knowledge mobilisation and research-informed practice. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 621-636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- Flores, M. A., & Al-Barwani, T. (Eds.) (2016). *Redefining teacher education for the post-2015 era: Global challenges and best practice*. Nova Publisher.
- Fuch, P., Fuch, G. E., & Ness, L. R. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Social Change*, 10(1), 19-32. <https://doi.org/10.5590/JOSC.2018.10.1.02>
- Instituto Nacional de Formação de Quadros da Educação (INFQE) (2015). *Estudo de caso sobre a necessidade de reestruturação da formação inicial e continua de professores em Angola*. [Documento não publicado].
- Instituto Nacional de Formação de Quadro da Educação (INFQE) (2016). *Levantamento e Análise da Situação da Política de Formação de Professores do Ensino Primário, do I Ciclo do Ensino Secundário e da Educação de Infância*. Ministério da Educação, República de Angola.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2013). *Programas de Práticas, Seminários e Estágios Pedagógicos – 11ª, 12ª, 13ª Classe*. Formação de Professores do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário. Editora Moderna.
- Júnior, J. (2013). *A supervisão pedagógica em ensino da Biologia no ISCED/Huila. Contributos metodológicos para o seu desenvolvimento* [Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro]. Repositório da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10831/1/tese.pdf>
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum – A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392-407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Lussinga, A. (2016). *Formação de professores no sistema educativo em Angola: Uma análise focalizada na formação inicial de professores de Biologia e de Geografia no Instituto Superior de Ciências da*



- Educação do Huambo* [Doctoral dissertation, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/85413/2/143821.pdf>
- Machado, E. (2016). *A educação que vem: Entre a performatividade e a esperança*. WhiteBooks.
- Martella, R. C., Nelson, R., & Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research methods. Learning to become a critical research consumer*. Allyn & Bacon.
- Monteiro, I. (2019). *A supervisão em estágio na formação inicial de professores: Percepções dos estagiários, professores tutores e professores acompanhantes na Escola de Formação de Professores do Namibe em Angola* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/65715>
- Moreira, M. A., & Zeichner, K. (Orgs.) (2014). *Filhos de um Deus menor: Diversidade linguística e justiça social na formação de professores*. Editora Pedagogo.
- Paraskeva, J. M., & Torres Santomé, J. (Eds.) (2012). *Globalism and power: Iberian education and curriculum policies*. Peter Lang.
- Programa de Prática e Estágio Pedagógico do Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza-Sul (2014). Sumbe: ISCED/CS.
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: Desafios da contemporaneidade. In M. Flores, M. A. Moreira, & L. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 85-96). Edições Pedagogo & De Facto Editores.
- Scott, D., & Usher, R. (2011). *Research in education. Data methods and theory in educational enquiry*. Continuum.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – CCAP. <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. S. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Edições Pedagogo.
- Vieira, F., Silva, J. L., & Vilaça, T. (2020). Formação de professores baseada na investigação pedagógica: Um estudo sobre o estágio nos mestrados em ensino. *Educação em Perspectiva*, 11. 1-17. <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9060>
- Zeichner, K. (2010a). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-503. <https://doi.org/10.5902/198464442357>
- Zeichner, K. (2010b). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Edições Morata.
- Zeichner, K. (2019). The importance of teacher agency and expertise in education reform and policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 5-15. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/17669>
- Zeichner, K., & Conklin, H. G. (2008). Teacher education programs as sites for teacher preparation. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 269–289). Routledge.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. Falmer Press.
- Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. University of Washington.

