



**Avaliando o modelo de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho:
entre a qualidade *desejada* e a qualidade *percebida***

Evaluating the practicum model of Masters in Teaching at the University of Minho:
between *desired* quality and *perceived* quality

Evaluación del modelo de prácticum en los Másteres en Enseñanza de la Universidad de
Minho: entre la calidad *deseada* y la calidad *percibida*

Flávia Vieira¹

Professora da Universidade do Minho/ Braga, Portugal

Maria Assunção Flores²

Professora da Universidade do Minho/ Braga, Portugal

Maria Judite Almeida³

Professora da Universidade do Minho/ Braga, Portugal

Recebido em: 15/03/2020

Aceito em: 02/05/2020

Resumo

O presente artigo incide num estudo de avaliação do atual modelo de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho (Portugal), criados no âmbito da Reforma de Bolonha. Esse modelo integra um conjunto de estratégias formativas de orientação reflexiva, conferindo destaque à investigação pedagógica como recurso para o desenvolvimento profissional dos futuros professores. O estudo, efetuado 10 anos após a implementação do modelo, envolveu o inquérito por questionário a supervisores da universidade (n=34), orientadores cooperantes das escolas (n=112) e ex-estagiários (n=133). Apresentamos resultados relativos às suas perceções sobre o contributo do modelo no desenvolvimento profissional e as medidas institucionais desenvolvidas para melhorar o seu funcionamento. Ao confrontar pressupostos e linhas de ação do modelo com as perceções dos atores, identificam-se aproximações e afastamentos entre a qualidade *desejada* e a qualidade *percebida*, o que permite traçar algumas propostas de desenvolvimento futuro.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Estágio. Perceções. Qualidade.

Abstract

This article focuses on an evaluation study of the current practicum model of the Masters in Teaching at the University of Minho (Portugal), created within the Bologna Reform. The model integrates a set of reflective teacher education strategies and highlights pedagogical research as a resource for the professional development of future teachers. The study, conducted 10 years after the implementation of the model, involved a questionnaire survey to university supervisors (n=34), cooperating school teachers (n=112) and

¹ E-mail: flaviav@ie.uminho.pt

² E-mail: aflores@ie.uminho.pt

³ E-mail: juditealmeida@bio.uminho.pt

former student teachers (n=133). We present results regarding their perceptions about the model's contribution to professional development and the institutional measures developed to improve its functioning. By confronting the model's assumptions and lines of action with the actors' perceptions, we identify approximations and deviations between the *desired* quality and the *perceived* quality, which allows us to outline some future development proposals.

Keywords: Initial teacher education. Practicum. Perceptions. Quality.

Resumen

Este artículo se centra en un estudio de evaluación del modelo de prácticum en los Másteres en Enseñanza de la Universidad de Minho (Portugal), creados tras la reforma de Bolonia. Este modelo integra un conjunto de estrategias de formación de orientación reflexiva y destaca la investigación pedagógica como un recurso para el desarrollo profesional de futuros profesores. El estudio, realizado 10 años después de la implementación del modelo, incluyó una encuesta respondida por supervisores universitarios (n=34), mentores escolares (n=112) y antiguos alumnos en prácticas (n=133). Presentamos resultados sobre sus percepciones sobre la contribución del modelo al desarrollo profesional y las medidas institucionales desarrolladas para mejorar su funcionamiento. Al confrontar los supuestos y las líneas de acción del modelo con las percepciones de los actores, identificamos aproximaciones y desviaciones entre la calidad *deseada* y la calidad *percibida*, lo que nos permite esbozar algunas propuestas de desarrollo futuro.

Palabras clave: Formación inicial de profesores. Prácticum. Percepciones. Calidad.

Introdução

A formação de professores tem atraído a atenção de investigadores, académicos e decisores políticos por todo mundo, sendo considerada como um dos fatores decisivos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas. Uma análise da literatura internacional neste domínio aponta para vários focos de observação, desde a dimensão organizacional e curricular até a filosofia e modelos de formação, passando pela articulação entre universidades e escolas e pelo lugar da prática pedagógica (AL-BARWANI, FLORES; IMIG, 2019; FLORES, 2014a, 2014b, 2016; FLORES; VIEIRA; SILVA; ALMEIDA, 2016). Cochran-Smith (2005) identifica elementos fundamentais da formação, nomeadamente uma visão consistente, a forte colaboração entre universidades e escolas, trabalho de campo/prática profissional e uso de estratégias eficazes. Contudo, a investigação tem evidenciado uma grande diversidade dos sistemas de formação em termos de conteúdo e de forma, e ainda no modo como os governos (e outras entidades) intervêm na sua configuração (FLORES, 2016). Zeichner e Conklin (2008) sublinham a complexidade dos programas de formação, defendendo a necessidade de discutir o sentido das suas características estruturais e substantivas.

Entre os aspetos mais críticos da formação inicial de professores, destaca-se a falta de articulação entre teoria e prática (EBBY, 2000; ELSTAD, 2010). Korthagen define essa falta de articulação como um “problema perene da formação docente” (KORTHAGEN, 2010, p. 408), associado a um conjunto de

fatores: a socialização dos novos professores nos padrões existentes nas escolas; a complexidade do ensino; o processo de aprendizagem durante a formação; a natureza epistemológica do processo de transferência e a falta de atenção à dimensão afetiva numa perspectiva de racionalidade técnica (p. 409). Nesta linha, Formosinho (2009) adverte para a prevalência de uma lógica académica na formação inicial de professores, em detrimento de uma lógica profissional que coloque a tónica na experiência educativa e no desenvolvimento de uma epistemologia praxeológica (SCHÖN, 1987) em que confluam teoria, prática e reflexão. Desta segunda perspetiva, o estágio pode representar um espaço curricular privilegiado para o desenvolvimento dos futuros professores.

Se é verdade que não existe consenso quanto à estrutura, conteúdo e duração do estágio (WILSON; FLODEN; FERRINI-MUNDY, 2001), também é verdade que a literatura internacional aponta para o desenvolvimento de abordagens reflexivas que contrariem uma visão aplicacionista da relação teoria-prática. Como argumentam Korthagen, Loughran e Russell (2006, p. 1038), informar os estudantes sobre os resultados da investigação e enviá-los para escolas não tem demonstrado ser uma estratégia promotora da mudança. Acreditamos que uma das vias para superar este problema é o envolvimento dos estagiários em processos de investigação pedagógica. A investigação da prática favorece uma conceção do ensino como “motor epistémico”, ou seja, como uma atividade capaz de produzir conhecimento prático (LOUGHRAN, 2009, p. 200). Ao tornarem-se investigadores, os estagiários aprendem a construir conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem, sobre os contextos em que trabalham e sobre si enquanto educadores, desenvolvendo uma visão pessoal da educação, o que, segundo Fullan (1995), constitui uma das principais dimensões da profissionalidade docente.

O modelo de estágio dos Mestrados em Ensino pós-Bolonha da Universidade do Minho assenta nestes pressupostos. Com o propósito de o avaliar, realizou-se um estudo 10 anos após a sua implantação. Apresentamos o modelo e resultados relativos ao seu contributo para o desenvolvimento profissional dos estagiários e às medidas institucionais de melhoria do seu funcionamento ao longo do tempo. Analisaremos as perceções de supervisores da instituição, orientadores cooperantes das escolas e ex-estagiários, recolhidas através do inquérito por questionário, o que permitirá confrontar a qualidade desejada com a qualidade percebida.

O modelo de estágio pós-Bolonha na Universidade do Minho

A Reforma de Bolonha foi introduzida no ensino superior em Portugal por meio do Decreto-Lei 74/2006, e na formação inicial de professores por meio do Decreto-Lei 43/2007. Previamente, a

formação inicial realizava-se em Licenciaturas em Ensino de quatro ou cinco anos, incluindo um estágio no último ano. Desde o início dos cursos, os estudantes faziam formação de âmbito educacional. No contexto pós-Bolonha, a formação inicial passou a fazer-se em duas etapas: uma licenciatura de três anos incidente numa determinada área científica (por ex., Inglês, Matemática etc.) e um mestrado de três ou quatro semestres que continua a integrar formação nessa área e onde se inicia a formação educacional, incluindo o estágio. Excetua-se o caso dos mestrados de formação de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (primeiros quatro anos de escolaridade), os quais são precedidos de uma licenciatura em educação básica que já integra formação educacional e contacto com as escolas. O novo enquadramento legal define, ainda, a obrigatoriedade da produção de um relatório de estágio a defender em provas públicas, embora não seja indicada a sua natureza.

A redução do tempo de formação profissionalizante representou o principal desafio no desenho dos planos curriculares dos mestrados, mas também uma oportunidade para repensar os modelos de formação. Na Universidade do Minho, definiu-se um perfil do professor como intelectual crítico e prático reflexivo: um profissional informado e capaz de reconstruir o seu pensamento e ação ao longo da vida, que deverá desenvolver competências (conhecimentos, capacidades, atitudes, valores) relevantes para a construção de uma escola reflexiva e a formação de cidadãos informados, críticos e atuantes. O seu saber educativo deve estar apoiado em qualificações culturais, éticas, científicas, pedagógicas, organizacionais e técnicas, que lhe permitam desenvolver uma ação consciente, deliberada e responsável nos contextos da prática profissional.

O novo modelo de estágio foi concebido no quadro deste perfil, com a finalidade de promover: a compreensão crítica dos contextos de intervenção pedagógica; o aprofundamento de competências disciplinares e pedagógicas; a intervenção crítica nas escolas, no quadro de uma visão transformadora da pedagogia escolar; uma cultura investigativa e colaborativa na formação profissional; e a integração das dimensões cultural, social e ética nessa formação. Para operacionalizar estas finalidades, o modelo privilegia a investigação pedagógica como estratégia de formação reflexiva de professores, visando a promoção de práticas educativas de orientação humanista e democrática. Os estagiários analisam os contextos da prática como base para o desenho, desenvolvimento e avaliação de projetos de intervenção em sala de aula, acompanhados pelos supervisores da instituição e pelos orientadores cooperantes das escolas. Produzem um portefólio reflexivo e um relatório final defendido em provas públicas, ambos incidentes no projeto. Assim, garante-se que o relatório tenha uma relação direta com a prática pedagógica e integre uma componente de investigação em sala de aula.

Este modelo representou uma mudança significativa face aos estágios pré-Bolonha. De acordo com alguns estudos nacionais, prevalecia uma visão aplicacionista do estágio, assente numa racionalidade técnica que não valoriza a natureza moral e política da experiência educativa (CANÁRIO, 2002; ESTRELA; ESTEVES; RODRIGUES, 2002; FORMOSINHO, 2009; VIEIRA, 2013). Pelo contrário, o novo modelo visa promover uma epistemologia praxeológica que supõe a valorização da agência dos professores na compreensão e transformação das suas práticas, valorizando a relação entre teoria e prática, e entre investigação e ensino. Contudo, a redução do tempo de formação implica que o estágio ocorra a par de outras unidades curriculares e integre seminários/módulos de apoio dinamizados por docentes de diversos departamentos. Isto pode favorecer a articulação teoria-prática, mas implica uma redução do tempo efetivo de lecionação nas escolas (mínimo de 24h para todos os cursos). Essa redução é também resultante de uma maior diversificação das estratégias formativas, que passaram a integrar um período alongado de observação de aulas dos orientadores cooperantes e de análise dos contextos de intervenção, o desenho de projetos, a pesquisa teórica orientada para a fundamentação das opções pedagógicas e investigativas, a construção de materiais pedagógico-investigativos, e a elaboração de um portefólio e um relatório.

Em suma, trata-se de um modelo com alguma complexidade, que tem exigido um grande esforço de coordenação entre os diferentes mestrados no sentido de se garantir a qualidade da formação, assim como o desenvolvimento de medidas de melhoria face aos problemas que vão sendo detetados. Uma das primeiras medidas foi a elaboração do “Dossiê de Orientações Gerais do Estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho” (IE, UMinho)⁴, um documento interno atualizado e distribuído anualmente a todos os participantes do estágio com a finalidade de apoiar a compreensão e a operacionalização do modelo. Outra medida é a realização de estudos conduzidos por formadores e supervisores da instituição, a fim de compreender as potencialidades e limitações do modelo (FLORES, 2018; FLORES; VIEIRA; SILVA; ALMEIDA, 2016; VIEIRA; FLORES; SILVA; ALMEIDA, 2019). O estudo a seguir apresentado surge na sequência desses estudos, desta vez com uma intenção avaliativa, 10 anos após a implantação do modelo (2008/09 a 2017/18)⁵.

O estudo: objetivos, metodologia e participantes

O estudo, desenhado no final de 2018 e aprovado pelo Conselho de Ética da Universidade do

⁴ Este documento é da responsabilidade do coordenador geral do estágio dos Mestrados em Ensino, cargo desempenhado pela primeira autora até outubro de 2019.

⁵ Para além das autoras, fazem parte da equipa de investigação do presente estudo os colegas José Luís Coelho da Silva e Teresa Vilaça (Instituto de Educação da Universidade do Minho).

Minho em finais de janeiro de 2019, tem os seguintes objetivos: (1) Analisar as percepções dos atores do estágio sobre o modelo; (2) Compreender o valor educativo dos projetos de estágio desenvolvidos e relatados pelos estagiários; e (3) Compreender potencialidades e limitações do modelo na formação de professores reflexivos e na renovação das práticas escolares. Recorreu-se a uma metodologia mista que envolveu o inquérito por questionário e a análise de conteúdo de relatórios de estágio, já iniciada nos estudos anteriores. Analisamos aqui alguns resultados de dois questionários disponibilizados *online*, um para os supervisores e orientadores cooperantes e outro para ex-estagiários. Os questionários eram semelhantes entre si para possibilitar a triangulação de fontes. Sendo as amostras aleatórias, as comparações entre grupos devem ser lidas com precaução, embora forneçam indícios relevantes para uma avaliação do modelo.

Os questionários incluíam uma Declaração de Consentimento Informado e uma secção inicial de caracterização dos inquiridos. Seguiu-se um conjunto de questões sobre o modelo de estágio, maioritariamente de resposta fechada com escalas de *Likert*, solicitando-se a justificação (opcional) de respostas menos positivas. Numa pergunta final de resposta aberta (opcional), solicitava-se a apresentação de problemas e medidas de melhoria do estágio. Nas questões de resposta fechada, foram calculadas as frequências de resposta nas escalas apresentadas, assim como os valores da média, desvio padrão e moda a partir da conversão das escalas ordinais em escalas numéricas. As respostas livres foram transcritas para a identificação de temas principais.

Os questionários abrangeram todos os Mestrados em Ensino em funcionamento à data da recolha de dados, num total de 17 cursos, alguns deles equivalentes e anteriormente reajustados com mudanças de designação. Estes cursos preparam professores de diversas áreas de docência (Educação de Infância, Matemática, Ciências, Filosofia, História, Geografia, Música, Informática, Línguas – Português, Inglês e Espanhol) e de diversos níveis de escolaridade dos ensinos básico e secundário. Foram inquiridos todos os supervisores da universidade (n=78) nos 10 anos considerados no estudo, uma vez que se trata de um grupo bastante estável de docentes que assumem anualmente funções de supervisão. No caso dos orientadores cooperantes e estagiários, uma vez que variam ao longo do tempo e a sua experiência do modelo é mais reduzida, considerou-se o período temporal dos cinco anos letivos anteriores à realização do estudo (2013/14-2017/18), a fim de elevar o grau de confiabilidade das respostas. Foram inquiridos todos os professores cooperantes das escolas nesses anos (n=427) e todos os ex-estagiários que durante esse período tinham submetido o seu relatório final de estágio (n=548).

Responderam aos questionários 34 supervisores (43,6% dos inquiridos), 112 orientadores

cooperantes (26,2%) e 133 ex-estagiários (24,3%), num total de 279 participantes distribuídos pela totalidade dos cursos considerados. A maioria dos supervisores (82,4%) e dos orientadores cooperantes (68,8%) detinha mais de 20 anos de experiência de ensino; a sua experiência de orientação de estágio e acompanhamento de projetos no modelo pós-Bolonha era maior nos caso dos supervisores pelas funções que desempenham, variando bastante no caso dos orientadores cooperantes; muitos orientadores cooperantes (40%) tinham também tido experiência de supervisão nas Licenciaturas em Ensino pré-Bolonha, o mesmo acontecendo com a maioria dos supervisores (70,6%); a realização de formação e investigação na área da supervisão pedagógica foi assinalada pela maioria dos supervisores (70,6%) e por quase metade dos orientadores cooperantes (44,6%). Os ex-estagiários que responderam ao questionário terminaram o seu estágio em diferentes anos (2013 a 2018); cerca de metade detinham já experiência de ensino antes do estágio (58,6%) e lecionaram a par do estágio (47,7%); a maioria (81,2%) teve experiência de ensino também após o estágio.

Resultados: qualidade desejada e qualidade percebida

Neste ponto, confrontamos pressupostos e linhas de desenvolvimento do modelo com as perceções dos atores, o que nos permite identificar aproximações e afastamentos entre a qualidade desejada e a qualidade percebida. Abordaremos o contributo do modelo para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, assim como as medidas implementadas na instituição ao longo dos anos para o bom funcionamento do modelo. As perguntas do questionário relativas a estes aspetos apresentavam um conjunto de itens com uma escala de Likert – ‘Sem opinião’; ‘Nada importante’; ‘Pouco importante’; ‘Moderadamente importante’; ‘Importante’; ‘Muito importante’ – e a possibilidade de justificação opcional de respostas menos positivas (‘Nada importante’; ‘Pouco importante’). Nas Tabelas que se seguem, indicamos os valores da média, desvio padrão e moda, resultantes da conversão da escala ordinal numa escala numérica de 1 (‘Nada importante’) a 5 (‘Muito importante’), tendo-se codificado a opção ‘Sem opinião’ com o valor 0.

Num primeiro momento de análise, damos conta dos resultados quantitativos obtidos, confrontando a qualidade desejada com a qualidade percebida. Num segundo momento, discutimos aspetos em que se verificaram maiores desvios entre ambas, integrando ideias expressas pelos inquiridos nas respostas livres dos questionários, principalmente alguns testemunhos sobre problemas sentidos e sugestões de melhoria.

Estratégias formativas do modelo e medidas de melhoria implementadas

O modelo de estágio inclui um conjunto de estratégias formativas articuladas entre si e que se relacionam com cinco princípios de qualidade relativos aos projetos de estágio (qualidade desejada), conforme a Figura 1. Todos estes elementos são amplamente explicitados no “Dossiê de Orientações Gerais do Estágio”, que inclui também um conjunto de anexos com instrumentos de apoio à supervisão.

Figura 1
Estratégias formativas do modelo e princípios de qualidade dos projetos de estágio

<i>Estratégias formativas</i>		<i>Princípios de qualidade do projeto de estágio</i>	
Acompanhamento superviso e seminários/ módulos teórico-práticos na universidade	Observação de aulas e análise do contexto para o desenho de um projeto de intervenção pedagógica	<i>Adequação aos contextos da prática</i> - Conhecimento e problematização dos contextos da prática, no sentido de desenhar e desenvolver planos de ação relevantes face às variáveis situacionais em presença	Potencial formativo - Articulação entre os objetivos do projeto e os objetivos de formação do mestrando, no quadro de uma prática profissional que favoreça o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autodireção, colaboração e criatividade/ Inovação
	Desenvolvimento do projeto no quadro de uma educação de orientação humanista e democrática, explorando abordagens didáticas atuais e investigando a prática para a sua compreensão e melhoria	<i>Orientação para a prática</i> - Definição de temas, objetivos e estratégias de ação que decorram da observação e análise das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência e contribuam para a compreensão e melhoria dessas práticas	
	Documentação do projeto num portefólio reflexivo e no relatório final	<i>Investigação ao serviço da pedagogia</i> - Recurso a estratégias de investigação pedagógica que apoiem a compreensão e melhoria das práticas de ensino e aprendizagem na área de docência.	
	Reflexão continuada e fundamentação teórica das opções profissionais no desenho e desenvolvimento do projeto	<i>Fundamentação ético-conceptual</i> - Fundamentação em pressupostos éticos e conceptuais atuais e relevantes, orientados para o desenvolvimento de práticas inclusivas, centradas nas aprendizagens e favorecedoras do sucesso educativo	

Fonte: As autoras.

Sobre a importância conferida às estratégias formativas no desenvolvimento profissional dos estagiários (qualidade percebida), os supervisores e os orientadores cooperantes reportaram-se aos estagiários em geral, tendo em consideração a sua experiência de supervisão, e os ex-estagiários reportaram-se ao seu próprio desenvolvimento profissional no estágio. A distribuição das respostas dos dois primeiros grupos foi muito semelhante, pelo que a Tabela 1 apresenta os seus resultados agrupados em confronto com os dos ex-estagiários. Observa-se uma aproximação entre a qualidade desejada e percebida, com médias de resposta maioritariamente situadas entre os valores 4 e 5. A opinião dos ex-estagiários é um pouco menos favorável do que a dos supervisores e orientadores cooperantes, com valores médios inferiores em todos os itens e uma maior variação de respostas. As suas apreciações menos positivas reportam-se aos seminários/módulos teórico-práticos e à elaboração de um portefólio

reflexivo, aspetos que retomaremos mais adiante. Estas são as únicas estratégias formativas em que a soma das suas respostas nas opções da escala ‘Importante’ e ‘Muito importante’ é inferior a 70% e a percentagem das respostas na opção ‘Moderadamente importante’ é superior a 20%, sendo também aí que se verificam os valores percentuais mais elevados na soma das respostas nas opções ‘Nada importante’ e ‘Pouco importante’ (15,8% e 14,3%, respetivamente).

Tabela 1
Perceções da importância das estratégias formativas no desenvolvimento profissional

<i>Estratégias formativas (itens do questionário)</i>	Sup. e Or. Coop. (n=146)			Ex-Estagiários (n=133)		
	M	DP	Mo	M	DP	Mo
Observação de aulas e análise do contexto da prática	4,8	0,5	5	4,0	1,1	5
Desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica	4,6	0,8	5	4,1	1,1	5
Investigação sobre a prática para a sua compreensão e melhoria	4,6	0,8	5	4,2	1,1	5
Exploração de abordagens didáticas atuais na área de docência	4,5	0,9	5	4,1	1,2	5
Práticas educativas de orientação humanista e democrática	4,6	0,7	5	4,0	1,4	5
Fundamentação teórica das opções profissionais	4,4	0,8	5	3,9	1,2	5
Seminários/ módulos teórico-práticos na universidade	4,3	1,1	5	3,6	1,3	5
Reflexão continuada sobre a prática	4,8	0,9	5	4,2	1,2	5
Elaboração de um portefólio reflexivo incidente no projeto	4,2	0,9	4	3,6	1,2	4
Elaboração de um relatório sobre o projeto	4,3	0,9	4	3,9	1,2	5
Apoio superviso na escola	4,6	0,9	5	3,9	1,5	5
Apoio superviso na universidade	4,6	0,9	5	3,9	1,5	5

Fonte: As autoras.

Legenda: Sup: Supervisores; Or. Coop: Orientadores Cooperantes; M: média (0-5); DP: desvio padrão; Mo: Moda

A melhoria do modelo de estágio tem sido uma preocupação constante, o que tem conduzido ao desenvolvimento de medidas institucionais, sumariadas na Figura 2 a par dos problemas que lhes deram origem e dos resultados esperados (qualidade desejada). Essas medidas foram apresentadas nos questionários, a fim de que os inquiridos se pronunciassem acerca da sua importância para o bom funcionamento do estágio. A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos, tendo-se verificado também aqui uma grande proximidade nas respostas dos supervisores e dos orientadores cooperantes. Globalmente, os participantes realizam uma avaliação positiva das medidas, com médias de resposta maioritariamente situadas entre os valores 4 e 5, e mais uma vez ligeiramente menos favorável e com uma maior dispersão de respostas no grupo dos ex-estagiários. A uma pergunta final do questionário sobre problemas sentidos e sugestões de melhoria, responderam 12 supervisores, 21 orientadores cooperantes e 41 ex-estagiários, o que representa 26,5% do total de inquiridos (n=279) e revela que a maioria parece estar satisfeita com o modo como o estágio funciona.

Figura 2
Problemas e medidas de melhoria do funcionamento do estágio

PROBLEMA: Diversidade de cursos/ atores de estágio e necessidade de monitorizar e potenciar a qualidade da formação de acordo com o modelo previsto	
Medidas institucionais	Resultados esperados
Reuniões de coordenação e elaboração/ distribuição do <i>Dossiê de Orientações Gerais</i> para todos os Mestrados em Ensino; avaliação dos Planos de Intervenção dos estagiários e construção de grelhas de avaliação comuns aos mestrados; avaliação anual do funcionamento do estágio (questionário anónimo a todos os atores)	Negociação, consensualização e harmonização de concepções e práticas de formação e de avaliação Apoio aos atores de estágio na implementação do modelo e valorização da sua voz na sua avaliação e melhoria
PROBLEMA: Necessidade de reequilibrar os tempos de formação na universidade e na escola, elevar a relevância prática dos seminários e reforçar o apoio aos estagiários na fase de desenho do projeto	
Medidas institucionais	Resultados esperados
Aumento do tempo de lecionação e redução do tempo de seminário; revisão dos seminários; criação de um módulo de apoio à observação de aulas e desenho dos projetos (30h), usualmente lecionado pelo diretor do mestrado	Melhoria de condições para o desenvolvimento do estágio e reforço da formação em investigação pedagógica como apoio ao desenho do projeto de estágio
PROBLEMA: Necessidade de integrar os orientadores cooperantes no modelo de estágio e promover a sua formação em supervisão	
Medidas institucionais	Resultados esperados
Ação de formação anual acreditada (25h) para os orientadores cooperantes (voluntária e gratuita), incidente nas estratégias formativas do modelo, dinamizada pelo coordenador geral do estágio e um grupo de supervisores da instituição	Envolvimento dos orientadores cooperantes na reflexão sobre o modelo de estágio e desenvolvimento de competências necessárias a uma supervisão reflexiva e dialógica
PROBLEMA: Necessidade de estudar o modelo de estágio para a sua compreensão e melhoria	
Medidas institucionais	Resultados esperados
Realização e disseminação de estudos internos sobre o modelo de estágio, envolvendo o coordenador geral de estágio e um grupo de formadores/ supervisores da instituição	Compreensão de potencialidades e limitações do modelo, reforçando o papel dos formadores na investigação e reconstrução das práticas formativas

Fonte: As autoras.

Tabela 2
Perceções sobre a importância das medidas de melhoria do funcionamento do estágio

Medidas implementadas (itens do questionário)	Sup. e Or. Coop. (n=146)			Ex-Estagiários (n=133)		
	M	DP	Mo	M	DP	Mo
Reuniões de coordenação (gerais e por curso)	4,3	0,9	5	4,1	1,4	5
Elaboração e distribuição de um Dossiê de Orientações Gerais	4,5	0,8	5	4,2	1,2	5
Avaliação dos Planos de Intervenção dos estagiários	4,1	1,2	5	4,1	1,3	5
Construção de grelhas de avaliação final comuns aos mestrados	4,2	1,0	5	3,8	1,4	5
Avaliação anual do funcionamento do estágio (questionário anónimo)	4,2	1,1	5	4,1	1,4	5
Aumento do tempo de lecionação dos estágios nalguns mestrados	3,9	1,5	5	3,8	1,5	5
Redução dos seminários/módulos nalguns mestrados	2,8	1,8	4	3,3	1,7	5
Módulo de apoio à observação de aulas e desenho dos projetos	4,0	1,5	5	4,0	1,4	5
Ação de formação anual acreditada (25h) para os orientadores coop.	4,0	1,4	5	3,7	1,7	5
Realização de estudos internos sobre o modelo de estágio	4,0	1,3	5	4,0	1,4	5

Fonte: As autoras.

Legenda: Sup: Supervisores; Or. Coop: Orientadores Cooperantes; M: média (0-5); DP: desvio padrão; Mo: Moda

Olhando para a Tabela 2, observa-se que as duas medidas em que ambos os grupos manifestam opiniões menos positivas são o aumento do tempo de lecionação e a redução dos seminários/módulos na universidade. Estas medidas, tal como a criação de um módulo de apoio à observação de aulas e desenho dos projetos, foram implementadas na última reestruturação dos mestrados após a publicação do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Ainda assim, as perceções de alguns dos inquiridos sugerem que não foram suficientes, como confirmaremos no ponto seguinte. A distribuição das respostas dos ex-estagiários mostrou que apenas nestas medidas a soma das respostas nas opções ‘Importante’ e ‘Muito importante’ é inferior a 70% e a percentagem das respostas na opção ‘Moderadamente importante’ é superior a 15%. A redução dos seminários é a medida na qual a soma de respostas ‘Importante’ e ‘Muito importante’ é menor nos três grupos: 38,2% no grupo dos supervisores, 50% no grupo dos orientadores cooperantes e 55,6% no grupo dos ex-estagiários.

Em síntese, tendo em consideração os resultados até aqui apresentados, o maior afastamento entre a qualidade desejada e a qualidade percebida reporta-se aos seminários/módulos de apoio ao estágio, ao tempo de lecionação das escolas e à construção de portefólios reflexivos, o que nos remete para algumas questões sobre os lugares, tempos e modalidades de formação.

Questões emergentes sobre os lugares, tempos e modalidades de formação

Num dos comentários apresentados no questionário por um dos supervisores, encontramos a perceção de que o atual modelo de estágio representa uma ‘regressão’ na formação dos professores face às licenciaturas pré-Bolonha: “Quem acompanhou, como eu, embora em áreas totalmente diferentes, o estágio pré-Bolonha e o atual, sente que há uma muito grande regressão em termos de preparação para o ‘ser Professor’ [...]” (S46). Embora os resultados do estudo apontem para a valorização do modelo, este tipo de sentimento persiste e deve ser compreendido à luz de mudanças significativas operadas na formação pós-Bolonha no que respeita aos lugares, tempos e modalidades de formação no estágio: a formação passou a estar distribuída entre a escola e a universidade, o tempo de permanência e de lecionação na escola diminuiu, e o foco da ação dos estagiários é agora, quase exclusivamente, a sala de aula e o desenvolvimento de um projeto. Estas mudanças foram acompanhadas de uma reconfiguração conceptual e metodológica que visou elevar a qualidade da formação, nomeadamente pelo reforço da reflexividade através de uma maior articulação entre teoria-prática e entre investigação-ensino. Adotou-se uma conceção do estágio como um “terceiro espaço” de

natureza híbrida, onde confluem saberes diversos (ZEICHNER, 2010), o que implica superar uma visão dicotômica entre a formação na universidade e a formação na escola, passando-se de uma *lógica de aplicação* para uma *lógica de interpelação* que supere modelos de pendor academicista ou empiricista (CORREIA, 1998). A experiência nas escolas, em particular o desenho e o desenvolvimento dos projetos, deverá gerar reflexões profissionais nos seminários realizados na universidade, assim como nos portfólios de estágio, que por sua vez contribuam para a reconstrução de concepções e práticas dos formandos. Assim, tanto os seminários como os portfólios ocupam uma espécie de 'lugar entre', mediando o pensamento e a ação dos futuros professores.

Relativamente aos primeiros, lecionados por docentes de vários campos disciplinares das Ciências da Educação e da especialidade, desde cedo se começou a verificar que nem sempre eram desenvolvidos com base nos pressupostos que presidiram à sua criação, sendo por vezes entendidos como unidades curriculares autónomas, com conteúdos e estratégias pré-definidos pelos docentes. A este respeito, alguns ex-estagiários sinalizam problemas diversos: a sua dissociação da prática e a sobrecarga de trabalho que representam, a sua metodologia desajustada, a falta de profundidade no tratamento dos conteúdos, redundâncias face à formação anterior ou desvios da área de formação do estagiário:

Muitos dos seminários sobrecarregam os alunos com trabalhos que aparentemente estão relacionados com o estágio, mas que, no entanto, se tornam muito burocráticos, formais e de extensa redação. Abordar os tópicos dos seminários é importante, contudo debates na sala de aula e palestras seriam mais adequados. (E24)

Os seminários na universidade serviram para "encher", porque, na verdade, só ocuparam tempo desnecessário, em vez de se investir num ano inteiro na escola, com mais aulas, com mais liberdade, com mais espaço para evoluir. (E44)

Alguns dos módulos teóricos na Universidade, nomeadamente os módulos específicos da [área da docência], foram pouco exigentes. As aulas foram demasiado expositivas e as matérias lecionadas eram muitas vezes mais baseadas no senso comum, em vez de uma abordagem que se esperava mais científica, crítica, divergente e inovadora, que preparasse os futuros professores para os novos desafios com que têm que lidar diariamente nas escolas. (E55)

Os módulos teórico-práticos são apenas a repetição das unidades curriculares presentes no [nome do curso], como tal, não trazem nada de enriquecedor e são uma perda de tempo. Para além disso, [verifica-se] a presença de módulos que não adequam o programa ao mestrado indicado, isto é, eu estando inscrita num mestrado de [níveis de docência], presenciei a leção de conteúdos correspondentes a [nível de docência distinto]. (E105)

Nos testemunhos recolhidos nos três grupos de participantes, a valorização da prática aparece por vezes associada a sugestões que apontam para um estágio essencialmente realizado nas escolas e centrado na leção: redução ou extinção dos seminários/módulos de estágio, menor tempo

atribuído à observação de aulas do orientador cooperante na fase inicial do estágio e maior tempo de lecionação como preparação para a profissão. Outros testemunhos enfatizam a necessidade de uma maior amplitude das estratégias formativas: expansão das temáticas trabalhadas nos projetos, mais tempo para o desenvolvimento dos projetos e maior inserção dos estagiários no cotidiano das escolas, incluindo a participação em atividades extracurriculares.

Nalguns casos, a valorização da prática de ensino parece significar também certa desvalorização da escrita reflexiva: “Creio que a elaboração de um portfólio é insignificante, pois não traz benefícios nenhuns à prática pedagógica e ocupa demasiado tempo na sua elaboração” (E8); “Estes portfólios reflexivos e relatórios do projeto não tiveram nenhum impacto no desenvolvimento profissional. Foram documentos feitos sem grande importância, visto que grande parte das questões das aulas são práticas e [diferem] de turma para turma” (E19). Neste modelo de estágio, a escrita reflexiva é idealmente entendida não apenas como um meio para relatar acontecimentos, mas também como uma estratégia de resignificação e teorização da experiência educativa, um método de construção de (auto)conhecimento por meio do qual o professor reconfigura a sua visão da pedagogia e de si como educador (PEREIRA; VIEIRA, 2017; SÁ-CHAVES, 2009; VIEIRA; MOREIRA, 2011). No “Dossiê de Orientações Gerais do Estágio”, o portfólio é definido como um ‘texto de aprendizagem’ que ilustra um percurso de desenvolvimento profissional único e diretamente relacionado com o processo formativo vivenciado, e que deverá incluir evidências de reflexão crítica e fundamentada, demonstrando capacidade de análise e problematização de diferentes dimensões da prática profissional. Integra a filosofia de ensino do estagiário, registros de observação e análise do contexto, o projeto, planificações e materiais relativos ao projeto, reflexões sobre a prática com base na observação e em dados recolhidos e analisados, uma avaliação do impacto do projeto e uma apreciação global do processo de desenvolvimento profissional. São indicados alguns princípios que devem presidir à sua construção: estruturação flexível e construção continuada, seleção representativa, autenticidade e reflexividade.

Trata-se de um documento que coloca exigências ao nível da regularidade dos registos, da organização dos documentos da prática e da capacidade de reflexão e investigação sobre a prática. O que se verifica no quotidiano do trabalho de supervisão é que os estagiários protelam frequentemente o início da sua construção, encarando-o por vezes como um ‘produto’ a apresentar para avaliação e que não traz benefícios para a prática. Por outro lado, reconhece-se que pode ser difícil praticar a escrita de forma autêntica num contexto de avaliação do desempenho. Um dos estagiários refere que ela serve “muito mais para impressionar do que falar a verdade. Não se podem escrever as reais conclusões e

nem a verdade sobre os orientadores, pois precisamos de nota para passar e eles não vão aceitar a verdade” (E65). Este testemunho sinaliza a importância de uma supervisão dialógica, geradora de relações de apoio e confiança mútua, o que nem sempre parece verificar-se se consideramos alguns outros comentários que indicam a necessidade de maior acompanhamento supervisão e de maior colaboração entre o supervisor e o orientador cooperante.

Em síntese, do estudo emergem algumas questões pertinentes acerca dos lugares, tempos e modalidades de formação, que sabemos constituir dimensões centrais da formação inicial onde dificilmente encontraremos consensos, o que é bem documentado na literatura internacional (FLORES, 2014a, 2016; FLORES; AL-BARWANI, 2016).

Considerações finais

Previamente à reforma de Bolonha, o estágio representava uma espécie de ‘não lugar’ sem uma identidade própria nos currículos de formação (VIEIRA, 2013), alheio à ideia do professor-investigador e pouco favorecedor da reflexão crítica. Prevalia uma concepção empiricista e aplicacionista da formação. A transição para um modelo reflexivo que procura superar essa concepção, por meio de processos de análise e teorização da experiência a partir da investigação da prática e da sua articulação com contributos teóricos, é uma transição complexa, demorada e propícia ao dissenso. O estudo apresentado sugere uma aproximação entre a qualidade desejada e a qualidade percebida, o que constitui uma base importante de legitimação das práticas formativas em curso, mas alguns resultados indicam divergências de resposta às seguintes questões: Qual o papel da universidade e da escola na formação em estágio? Que tempos e estratégias para a prática e para a reflexão?

Creemos que será necessário continuar a investir na melhoria da articulação entre a formação na universidade e na escola, nomeadamente com um trabalho mais coletivo entre os formadores, e entre estes e os supervisores e orientadores cooperantes de cada curso. Quanto aos portefólios, entendemos que constituem um elemento-chave de uma epistemologia praxeológica na medida em que podem promover a reconfiguração do pensamento e da ação dos estagiários, mas será necessário investigar melhor os processos que presidem à sua construção e os fatores que podem dificultar ou promover a escrita reflexiva, assim como o seu papel no desenvolvimento profissional. Consideramos que podem favorecer uma compreensão do ensino como uma atividade dinâmica, problemática e complexa (LOUGHRAN; MENTER, 2019, p. 222), mas também reconhecemos que é premente investir no

desenvolvimento profissional dos formadores no sentido de potenciar esta e outras estratégias do modelo de estágio.

Uma das vias de desenvolvimento profissional dos formadores é o seu envolvimento na investigação das práticas de formação, de que este estudo é exemplo. Ao fazer da formação objeto de pesquisa numa modalidade de autoestudo, os formadores tornam-se produtores de conhecimento crítico, o que eleva a sua autoridade epistemológica e a sua agência profissional nos processos de compreensão e melhoria da qualidade da formação. O desenvolvimento do autoestudo no contexto da formação de professores contribui não só para o desenvolvimento profissional dos formadores (LOUGHRAN, 2005), mas também para a consolidação de uma pedagogia de formação que ajude a ultrapassar uma visão estreita do ensino como mero “fazer” para incluir o “porquê” e o “para quê” do ensino, potenciando o desenvolvimento de práticas mais informadas e significativas com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos (LOUGHRAN; MENTER, 2019). Assim, o autoestudo não constitui um fim em si mesmo, implicando a consideração do fim mais amplo de melhorar a formação docente e a educação (RUSSELL; LOUGHRAN 2005). Tem sido este o propósito dos nossos estudos sobre o modelo de estágio.

Agradecimentos

Agradecemos aos participantes no estudo. Este trabalho é financiado através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT, pelo CIED (Centro de Investigação em Educação projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020), e pelo CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança, projeto UID/CED/00317/2019), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Referências

AL BARWANI, Thuwayba; FLORES, Maria Assunção; IMIG, David (Eds.). **Leading change in teacher education: lessons from countries and education leaders around the globe**. Milton Park: Routledge, 2019.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. *In*: CAMPOS, Bartolo Paiva (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2002. p. 31-45.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. Studying teacher education: what we know and need to know?, **Journal of Teacher Education**, v. 56, n. 4, p. 301-306, 2005.

CORREIA, José Alberto. **Para uma teoria crítica em educação**. Porto: Porto Editora, 1998.

EBBY, Caroline Brayer. Learning to teach mathematics differently: the interaction between course-work and fieldwork for pre-service teachers. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 3, p. 69-97, 2000.

ELSTAD, Eyvind. 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**, v. 33, n. 4, p. 361-74, 2010.

ESTRELA, Maria Teresa; ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. **Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)**. Porto: Porto Editora, 2002.

FORMOSINHO, João. Academização da formação de professores. *In*: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora, 2009. p. 73-92.

FLORES, Maria Assunção (Org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Coimbra: Edições Almedina, 2014a.

FLORES, Maria Assunção. Teacher learning in the workplace in pre-service teacher education in Portugal: potential and limits from a pre-service teacher perspective. *In*: MCNAMARA, Olwen; MURRAY, Jean; JONES, Marion (Eds.). **Workplace learning in teacher education**. International practice and policy. Dordrecht: Springer, 2014b. p. 243-260.

FLORES, Maria Assunção. Teacher education curriculum. *In*: LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lyn (Eds.). **International handbook of teacher education**. Dordrecht: Springer Press, 2016. p. 187-230

FLORES, Maria Assunção. Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice. **Journal of Education for Teaching**, v. 44, n. 5, p. 621-636, 2018.

FLORES, Maria Assunção; AL BARWANI, Thuwayba (Eds.). **Redefining teacher education for the post-2015 era: global challenges and best practice**. New York: Nova Science Publisher, 2016.

FLORES, Maria Assunção; VIEIRA, Flávia; SILVA, José Luís C.; ALMEIDA, Maria Judite. Integrating Research into the practicum: inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna initial teacher education in Portugal. *In*: FLORES, Maria Assunção; AL-BARWANI, Thuwayba (Eds.). **Redefining teacher education for the post-2015 era: global challenges and best practice**. New York: Nova Publisher, 2016. p. 109-124.

FULLAN, Michael. The limits and the potential of professional development. *In*: GUSKEY, Thomas R.; HUBERMAN, Michael (Eds.). **Professional development in education: new paradigms and practices**. New York: Teachers College Press, 1995. p. 353-267.

KORTHAGEN, Fred. How teacher education can make a difference. **Journal of Education for Teaching**, v.36, n. 4, p. 407-23, 2010.

KORTHAGEN, Fred; LOUGHRAN, John; RUSSELL, Tom (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. **Teaching and Teacher Education**, v. 22, p. 1020-1041.

LOUGHRAN, John. Researching teaching about teaching: self-Study of teacher education practices. **Studying Teacher Education**, v. 1, n. 1, p. 5-16, 2005.

LOUGHRAN, John. Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 15, n. 2, p. 189-203, 2009.

LOUGHRAN, John; MENTER, Ian. The essence of being a teacher educator and why it matters. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 47, n. 3, p. 216-229, 2019.

PEREIRA, Íris Susana; VIEIRA, Flávia. The critical role of writing in inquiry-based pre-service teacher education. In: BAŁACHOWICZ, Józefa; NOWAK-FABRYKOWSKI, Krystyna; ZBRÓG, Zuzanna (Eds.). **International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world**. Varsóvia: Wydawnictwo, Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2017. p. 136-161.

RUSSELL, Tom; LOUGHRAN, John. Self-study as a context for productive learning. **Studying Teacher Education**, v. 1, n. 2, p. 103-106, 2005.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios reflexivos: estratégia de formação e supervisão**. 4. ed. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2009.

SCHÖN, Donald. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

VIEIRA, Flávia. A experiência educativa na formação inicial de professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 768-795, 2013.

VIEIRA, Flávia; FLORES, Maria Assunção; SILVA, José Luís; ALMEIDA, Maria Judite. Understanding and enhancing change in post-Bologna pre-service teacher education: lessons from experience and research in Portugal. In: AL BARWANI, Thuwayba; FLORES, Maria Assunção; IMIG, David (Orgs.). **Leading change in teacher education: lessons from countries and education leaders around the globe**. Milton Park: Routledge, 2019. p. 41-57.

VIEIRA, Flávia; MOREIRA, Maria Alfredo. **Supervisão e avaliação do desempenho: para uma abordagem de orientação transformadora**. Lisboa: ME, CCAP, 2010. Disponível em: <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>. Acesso em: 18 nov. 2019.

WILSON, Suzanne; FLODEN, Robert; FERRINI-MUNDY, Joan. **Teacher preparation research: current knowledge, gaps, and recommendations**. Washington: University of Washington. 2001. Disponível em: <https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf>. Acesso em 18 nov. 2019.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-503, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>. Acesso em: 14 mar. 2020.

ZEICHNER, Kenneth; CONKLIN, Hilary. Teacher education programs as sites for teacher preparation. In: COCHRAN-SMITH, Marilyn; FEIMAN-NEMSER, Sharon; MCINTYRE, D. John; DEMERS, Kelly E. (Eds.). **Handbook of research on teacher education: enduring questions in changing contexts**. 3. ed. New York: Routledge, 2008. p. 269-289.