



XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1,2,3 SETEMBRO 2021
UNIVERSIDADE DO MINHO
CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA

*“ensinar exige
alegria e esperança”*

Paulo Freire



ATAS DO XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

Organizadores

Bento D. Silva, Leandro S. Almeida,
Alfonso Barca, Manuel Peralbo, Regina Alves

Novembro 2021



Universidade do Minho
Instituto de Educação



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA
INTERNACIONAL DE
PSICOPEDAGOGÍA

Ficha técnica

Título

Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

Organizadores

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; & Regina Alves

Editor

Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Educação

Universidade Minho

4710-057 Braga



Suporte: Eletrónico

Design

ANACMYK

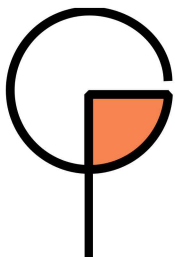
anacmyk@gmail.com

ISBN

978-989-8525-71-0

Novembro 2021

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DESAFIO DA INCLUSÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS Vitor Reis & Marco Fontes	1426
ACTITUDES Y CREENCIAS SOBRE EL MALTRATO INFANTIL INTRAFAMILIAR DEL ALUMNADO DE TITULACIONES DE EDUCACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES GALLEGAS María do Carmen Cambeiro Lourido, Laura García Docampo & María José Ferraces Otero	1438
LA FORMACIÓN DE LAS FIGURAS IMPLICADAS EN LA MENTORÍA EN LA UNIVERSIDAD. LA EXPERIENCIA DE MUFFIMOOC EN LA UDC Laura Rego-Agraso, María-Paula Ríos-de-Deus, María-José Mosquera-González, María-Luisa Rodicio-García & María Penado-Abilleira	1449
FATORES DE EVASÃO EM UM CURSO HÍBRIDO: PROFESSORES EM FORMAÇÃO CONTINUADA Eliana Leite, José Alberto Lencastre, Bento Duarte da Silva & Hermínio Borges Neto	1460
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DO IFES Maria Deuceny da Silva Lopes Bravo Pinheiro & Alfredo Bravo Marques Pinheiro	1471
INFLUÊNCIA(S) DA PANDEMIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CASO DOS ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS Elza Mesquita, Ilda Freire-Ribeiro & Angelina Sanches	1485
PRÁTICAS DOCENTES EM ARTES VISUAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES E PROFESSORES DE CRIANÇAS (0 AOS 12 ANOS) Ana Tudela de Sousa, Mónica Oliveira & Rosa Iavelberg	1498
INNOVACIÓN Y MEJORA DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI Antonio Fabregat-Pitarch, Isabel M. Gallardo-Fernández & Miriam E. Aguasanta-Regalado	1511
COMPETENCIAS DE LOS TUTORES/AS DE LAS ORGANIZACIONES COLABORADORAS EN EL PRÁCTICUM DE EDUCACIÓN DESDE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO María del Rosario Castro González, Margarita Valcarce Fernández & Guillén Lamas Valcarce	1523
OS PROGRAMAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA NA COMUNIDADE AUTÓNOMA DE GALICIA Margarita Valcarce Fernández, María del Rosario Castro González & Guillén Lamas Valcarce	1535
COMPETÊNCIAS DO(A) PROFESSOR(A) PARA VIABILIZAR O EMPREENDEDORISMO NO ENSINO SUPERIOR Maria Cristina Faria	1547
INOVAR NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA – METODOLOGIA MANTLE OF THE EXPERT Isilda Monteiro & Margarida Quinta e Costa	1559



XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)
Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Influência(s) da pandemia na formação inicial de professores: o caso dos
estágios pedagógicos

Influence(s) of the pandemic on initial teacher education: the case of
pedagogical internships

Elza Mesquita (<https://orcid.org/0000-0001-5986-0839>)*, Ilda Freire-Ribeiro
(<https://orcid.org/0000-0003-1033-8614>)**, Angelina Sanches (<https://orcid.org/0000-0003-1211-1915>)*

*Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, **Escola
Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança

Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do
Projeto UIDB/05777/2020.

Autor de contacto: Elza Mesquita elza@ipb.pt

Resumo

Os momentos de estágio pedagógico assumem particular importância na formação inicial dos professores, pelo conhecimento vivencial da escola e do(s) processo(s) de ensino e aprendizagem, e pela ação reflexiva e investigativa que lhes possibilitam desenvolver, ajudando-os a tornarem-se capazes de promover mudanças significativas e de inovação pedagógica. Em tempos de pandemia associados à COVID-19, e vivenciada nos anos letivos de 2019/2020 e de 2020/2021, recorreu-se a práticas de ensino não presencial, levando a que os estágios pedagógicos e a supervisão dos mesmos se debatessem com diversas vicissitudes, que exigiram a sua superação e (re)adaptação. São objetivos deste estudo: (i) conhecer experiências, no que concerne às práticas e procedimentos supervisivos promovidos para superar os constrangimentos que o confinamento produziu; (ii) compreender como é que se operaram mudanças ao nível da formação inicial de professores aos olhos de quem supervisiona os estudantes/futuros professores no âmbito da Iniciação à Prática Profissional e da Prática de Ensino Supervisionada; (iii) identificar indicadores que ajudem a repensar as estratégias de supervisão. A recolha de dados decorreu através da inquirição por questionário de docentes de uma instituição de ensino superior, ligados a práticas de supervisão pedagógica no Curso de Licenciatura em Educação Básica e em cursos de mestrados profissionalizantes para o ensino. Segundo os resultados os docentes viram-se confrontados com um processo complexo, mas que foi sendo superado de modo a que os estudantes não ficassem lesados ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: formação inicial, supervisão pedagógica, pandemia Covid-19, estágio pedagógico

Abstract

The moments of pedagogical internship are particularly important in the initial training of teachers, due to the experiential knowledge of the school and the processes of teaching and learning, and the reflective and investigative action that enable them to develop, helping them to become if capable of promoting significant changes and pedagogical innovation. In times of pandemic associated with COVID-19, and experienced in the school years of 2019/2020 and 2020/2021, non-presential teaching practices were resorted to, leading to the pedagogical internships and their supervision to debate with several vicissitudes, which required its overcoming and (re)adaptation. The objectives of this study are: (i) to learn about experiences concerning the supervisory practices and procedures promoted to overcome the constraints that confinement produced; (ii) understand how changes were made in terms of initial teacher training in the eyes of those who supervise students/future teachers within the scope of Initiation to Professional Practice and Supervised Teaching Practice; (iii) identify indicators that help to rethink supervision strategies. Data collection took place through a questionnaire survey of teachers from a higher education institution, linked to pedagogical supervision practices in the Licentiate Degree in Basic Education and professional masters' courses for teaching. According to the results, teachers were faced with a complex process, but it was overcome so that students would not be harmed in terms of learning and professional development.

Keywords: initial training, pedagogical supervision, Covid-19 pandemic, pedagogical internship

Considerando o ambiente de incerteza e de complexidade que caracteriza o mundo atual, devido à pandemia causada pelo SARS-CoV-2, e as suas implicações na vida das escolas, torna-se importante centrar a reflexão sobre como é que estes processos se apresentam ao nível da formação dos futuros professores. Como afirma Estrela (2010), “a profissão docente é por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la” (p.6). Admite-se que “a formação é um momento chave para o desenvolvimento profissional do educador/professor” e, por tal, sublinha-se “a importância de investir nesse processo de modo a favorecer uma construção identitária ética e socialmente responsável, no contexto de complexidade e incerteza que caracteriza hoje as sociedades” (Sanches, 2019, p. 147). Todavia essa complexidade tem vindo a aumentar nos últimos tempos e tornou-se mais evidente nos dois últimos anos, contribuindo para a situação de risco e de receio gerado pela pandemia, à escala planetária. Como refere o atual secretário de Estado Adjunto e da Educação português – João Costa (2020) – “de repente, sem termos tempo para nos prepararmos, o campo lexical da escola alterou-se e passou a incluir palavras como aula síncrona, distanciamento, plataforma, Covid19, máscara, chat, online, gel...” e “de um dia para o outro, as escolas fecharam-se e o sistema educativo viu-se alterado não por vontade, mas por imposição” (p.4). Na mesma linha, um estudo sobre o impacto da COVID-19 no ensino à distância, desenvolvido por Dietrich et al. (2020) refere que aprendemos mais sobre esta tipologia de ensino em dois meses do que nos últimos dez anos. Assim, e se é verdade que da parte do poder central e das escolas foram sendo produzidas orientações e recursos para apoiar o trabalho de professores e dos estudantes, tal processo não esteve isento de dúvidas, preocupações e ensaio de modos alternativos de fazer e de aprender. Em Portugal, ativado o plano educativo de contingência, no ano letivo 2019/2020, iniciou-se a partir de 16 de março de 2020, o ensino à distância, com recurso a plataformas *online*, entendido como uma solução possível para continuar a assegurar a resposta formativa em desenvolvimento. Retomado um regime de ensino no ano letivo seguinte (2020/2021), baseado em práticas de ensino e aprendizagem mistas, ou seja, com uma componente presencial e outra à distância (*blended learning*) e, consoante as situações, as medidas de prevenção implementadas fizeram com que ao nível do ensino superior se recorresse a regimes diversos de aulas, entre os quais o sistema *online*. As instituições tiveram de reajustar e adaptar as atividades letivas, mas também as atividades de iniciação à prática profissional e supervisão das mesmas, suscitando desafios e constrangimentos. Um estudo realizado em Portugal por Flores, Machado, Alves e Vieira (2021) a 2369 professores de todos os níveis de ensino, pretendeu compreender o modo como os professores portugueses se adaptaram aos contextos de ensino à distância face à

pandemia e concluiu que os docentes, “tiveram que lidar com um conjunto complexo de dificuldades relacionado com o trânsito abrupto para um ‘ensino remoto de emergência’” implicando “a criação de condições de acesso aos alunos, à reorganização da escola e do trabalho docente” bem como “à adaptação do processo de ensino e aprendizagem” (p.5).

Num outro estudo, Gusso et al. (2020) sublinham que da suspensão das aulas presenciais nas universidades decorreu a necessidade de desenvolvimento de formas alternativas de ensino, como as tentativas de adaptação e implementação de ferramentas digitais. Essas tentativas, nas palavras dos autores, “acabam por expor diversas (‘novas’) problemáticas” como por exemplo “a baixa qualidade no ensino (resultante da falta de planeamento de atividades em ‘meios digitais’)”; “a sobrecarga de trabalho atribuído aos professores”; “o descontentamento dos estudantes”; e, entre outros, “o acesso limitado (ou inexistente) dos estudantes às tecnologias necessárias” (p.4).

É de considerar que a realidade da formação/supervisão *online*, embora possibilite o encontro visual, inviabiliza uma pedagogia de proximidade e de presença, obrigando a ensinar e a aprender através de recursos digitais, envolvendo computadores, internet e plataformas digitais a que, estudantes e docentes/supervisores, nem sempre têm acesso nas melhores condições. Por outro lado, exige fazer uma gestão cuidadosa do que é do domínio pessoal, familiar, escolar e profissional, considerando que o contexto de aula, enquanto atividade letiva ou supervisiva formal, concretiza-se em contexto familiar, tornando a atividade docente mais vulnerável e mais imprevisível e também invadiu o espaço familiar dos atores envolvidos. Contudo, corroborando Gusso et al. (2020) é relevante que esta nova situação envolva oportunidades para planear o desenvolvimento de aprendizagens inovadoras que se estendam muito para além da mera repetição de conteúdos. Este momento pode ser canalizado “para mudar a própria concepção de ensino e das atividades dela resultantes” (p.10), apostando-se num ensino centrado nos estudantes e no seu envolvimento mais ativo no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, importa fortalecer as experiências positivas que se vivenciaram, conjugando-as com iniciativas de inovação pedagógica.

Reconhecendo as potencialidades e os desafios que o processo supervisivo apresenta, o distanciamento social exigido ou recomendado no período de pandemia, limitou, de certa forma, as oportunidades de observação, colaboração e de reflexão, deixando muito aquém “a orientação atual [da supervisão] para uma dimensão formativa e colaborativa” (Sanches, 2019, p.149). Na verdade, “o entendimento deste processo tende, na atualidade, para a assunção de uma orientação reflexiva e colaborativa, na qual o questionamento, a participação e a responsabilização dos diferentes intervenientes assumem importância” (Mesquita,

Sanches, & Freire-Ribeiro, 2020, p.310). Assim, e sobretudo neste momento em que se privilegiam práticas de ensino não presencial, a supervisão, como sublinha Rocha (2020), “debateu-se e debate-se com diversas contingências em termos de exequibilidade e eficácia” (p. 93). Importa que os supervisores da instituição de ensino superior possam observar, ainda que à distância, o quotidiano das práticas de iniciação à prática profissional, para que melhor possam desafiar os estudantes a uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre a sua ação educativa e contextos em que se integram. Para ser proporcionado o necessário apoio na conceção de planos de trabalho e avaliação do desempenho do estudante é importante dispor de dados sobre esses processos. No ensino *online*, a supervisão, exercida em ambiente virtual, assume necessariamente outros contornos, não deixando, no entanto, de proporcionar “mais uma via em relação ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao seu compromisso com a qualidade dos processos de ensino” (Henriques, Gaspar & Massano, 2018, p.34). O supervisor deve continuar a apoiar e a facilitar a integração dos estudantes nos contextos de estágio, proporcionando-lhe a necessária segurança e apoio para aprender e se desenvolver, favorecendo esse processo, procurando que se promova uma ação educativa de qualidade, de modo a proporcionar às crianças oportunidades de aprendizagem. Assim, a supervisão no ensino em ambiente virtual deveria contemplar o conhecimento da pedagogia subjacente, a seleção das didáticas adequadas a essa pedagogia e a capacidade de reflexão sobre as práticas. (Henriques, Gaspar & Massano, 2018).

Opções metodológicas e análise dos dados

No presente estudo elaborou-se um inquérito por questionário *online*, baseado num conjunto de referenciais teóricos relativos ao ensino, aprendizagem e supervisão pedagógica, e que recaiu sobre a experiência de ensino à distância em tempos de pandemia. O instrumento de recolha de dados integrava questões abertas e fechadas e incluía quatro secções: (i) caracterização pessoal e profissional, (ii) perceções sobre a lecionação e supervisão à distância (período de confinamento), (iii) desenvolvimento das atividades de (iniciação à) prática profissional e iv) regime de supervisão à distância. Para a análise dos dados houve necessidade de recorrer a métodos estatísticos para se fazer a análise e interpretação dos resultados que foram inseridos numa base de dados informatizada e processados no programa de estatística *Statistical Package for the Social Sciences IBM (SPSS) 23*. Assim, foi efetuada a estatística descritiva, também designada por análise exploratória de dados ou análise preliminar de dados, utilizando-se nomeadamente medidas de tendência central, como a média e medidas de dispersão através do desvio padrão e as frequências absolutas. Participaram no estudo dez docentes que lecionam Unidades Curriculares que exigem práticas

de supervisão pedagógica. A maioria, 70% são do sexo feminino e metade tem entre 51 e 60 anos; 90% possuem o doutoramento; 80% estão na categoria de professor adjunto e 50% apresentam tempo de serviço entre 31 a 40 anos. No que diz respeito a cargos desempenhados observa-se que dois docentes são membros de uma comissão de curso; quatro de uma comissão científica e dois são diretores de um curso.

Perceções sobre a lecionação e supervisão à distância (período de confinamento)

No que diz respeito à avaliação acerca da experiência global do ensino-aprendizagem à distância, um dos docentes classificou como “nada positiva” e justificou com a seguinte afirmação: *Na formação de Educadores/Professores este modelo é infrutífero e não resulta científica e, sobretudo, pedagogicamente.* Três docentes avaliaram a experiência como “pouco positiva”, argumentando: *No caso de estágios pedagógicos, o acompanhamento in loco é fundamental; Em supervisão o acompanhamento dos estudantes em contexto é muito importante e As interações proporcionadas pelo ensino remoto são bem menos significativas quando comparadas às verificadas no ensino presencial. A presença física é fundamental no processo de ensino e aprendizagem.* Um dos docentes referiu que *Não foi positiva nem negativa, foi sim uma forma de manter o contacto com os estudantes.* Por outro lado, metade dos docentes que participaram no estudo avaliou a experiência como “positiva” dado que: *Foi possível realizar as atividades ainda que reinventadas; Satisfatória dada a situação a que todos professores rapidamente tiveram que se adaptar e O número reduzido de alunos por turma fez com que a experiência fosse positiva, havendo empenhamento por parte dos alunos na resolução das tarefas propostas.* Relativamente ao cenário que os docentes encontraram para o ensino *online*, conforme se expressa na tabela 1, verifica-se que a maioria (60%) concordou com a adequação das ferramentas disponíveis para apoio ao ensino *online* como resposta à nova realidade. No que concerne às modalidades de ensino à distância permitirem criar condições favoráveis à aprendizagem dos estudantes, 40% dos docentes estava de acordo. A maioria dos docentes (80%) concordou que os professores sentiram necessidade de aceder a formação em metodologias de ensino à distância, assim como a maioria dos inquiridos, 90% consentiu que a gestão do tempo de trabalho e lazer foi afetada pela situação de confinamento do país. Por outro lado, metade dos inquiridos demonstrou concordância com o facto de os professores terem usufruído da oportunidade de desenvolverem novas competências profissionais.

Tabela 1*Caraterização do cenário para o ensino online*

	Respostas					$\bar{X} \pm s$
	DT n (%)	D n (%)	NCN D n (%)	C n (%)	CT n (%)	
As ferramentas disponíveis para apoio ao ensino <i>online</i> (recursos tecnológicos, plataformas digitais...) apresentaram-se adequadas para resposta à nova realidade.	0 (0%)	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)	0 (0%)	3.5±0.707
As modalidades de ensino à distância permitiram criar condições favoráveis à aprendizagem dos estudantes (motivação, apoio, interação...)	1 (10%)	3 (30%)	2 (20%)	4 (40%)	0 (0%)	2.9±1.101
Os professores sentiram necessidade de aceder a formação em metodologias de ensino online (ferramentas pedagógicas, estratégias, didáticas, conteúdos, metodologias de avaliação).	0 (0%)	1 (10%)	1 (10%)	7 (70%)	1 (10%)	3.8±0.789
A gestão do tempo de trabalho e de lazer dos professores foi afetada pela situação de confinamento social.	0 (0%)	0 (0%)	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)	4.4±0.699
Os professores usufruíram de oportunidades de desenvolverem novas competências profissionais.	0 (0%)	0 (0%)	5 (50%)	4 (40%)	1 (10%)	3.6±0.699

DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; NCND – Não concordo, nem discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; \bar{X} – média; s – desvio padrão;

De referir que em termos médios o valor teoricamente esperado é três, uma vez que a escala utilizada varia entre um e cinco, assim sendo sempre que o valor médio obtido ultrapassa o teórico significa que existe concordância com a afirmação feita. Assim sendo, observa-se que no item relativo à afetação do tempo de trabalho e lazer a média foi de 4.4±0.699 o que revela elevada concordância, assim como no item relativo às oportunidades dos professores desenvolverem novas competências, 3.6±0.699. Não se verifica, em termos médios, concordância no item “As modalidades de ensino à distância permitiram criar condições favoráveis à aprendizagem dos estudantes (motivação, apoio, interação...)”, 2.9±1.101.

Perceções acerca do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem *online*

Na tabela 2 apresenta-se a caraterização da participação e envolvimento dos estudantes no ensino e aprendizagem à distância. Os docentes inquiridos responderam numa escala de um a cinco de acordo com a sua concordância com a afirmação.

Tabela 2*Caraterização da participação e envolvimento dos estudantes*

	Respostas					$\bar{X} \pm s$
	DT n (%)	D n (%)	NCND n (%)	C n (%)	CT n (%)	
A participação dos estudantes foi ajustada aos recursos tecnológicos de que dispunham.	0 (0%)	1 (10%)	1 (10%)	8 (80%)	0 (0%)	3.7±0.675
A conjugação de sessões síncronas e assíncronas permitiram assegurar o envolvimento dos estudantes, na concretização do plano de formação.	0 (0%)	2 (20%)	3 (30%)	5 (50%)	0 (0%)	3.3±0.823
Os estudantes manifestaram-se motivados com o ensino à distância.	1 (10%)	3 (30%)	4 (40%)	2 (20%)	0 (0%)	2.7±0.949
As sessões síncronas e assíncronas respeitaram os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, promovendo a flexibilidade na execução das tarefas a realizar.	0 (0%)	4 (40%)	3 (30%)	2 (20%)	1 (10%)	3±1.054
As oportunidades de interação professor-estudantes ficaram limitadas com o ensino à distância.	0 (0%)	2 (20%)	2 (20%)	4 (40%)	2 (20%)	3.6±1.054
O trabalho em conjunto e a relação entre os estudantes foram assegurados, ainda que com os necessários reajustes.	0 (0%)	2 (20%)	1 (10%)	7 (70%)	0 (0%)	3.5±0.85

DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; NCND – Não concordo, nem discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; \bar{X} – média; s – desvio padrão;

Como se observa na tabela 2, relativamente à participação dos estudantes, tendo em consideração os recursos tecnológicos de que dispunham, a maioria dos docentes (80%) concordou. No que diz respeito ao sucesso da conjugação das sessões síncronas e assíncronas no envolvimento dos estudantes na concretização do plano de formação verificou-se que metade dos docentes concorda. Por outro lado, verifica-se que somente dois docentes defenderam que os estudantes manifestaram motivação com o ensino à distância. Quanto ao facto de as sessões síncronas e assíncronas respeitarem os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes verifica-se que 40% dos docentes discorda desta afirmação. Relativamente à limitação de interação professor-estudante com o ensino à distância observa-se que 60% dos docentes concorda que houve essa limitação. Verifica-se ainda que 70% dos docentes defende que o trabalho em conjunto e a relação entre estudantes foram assegurados, ainda que com os necessários reajustes. Na tabela 3 apresenta-se a caraterização do processo de avaliação realizado no período do ensino-aprendizagem à distância. Novamente os docentes participantes no estudo respondem numa escala de um a cinco de acordo com o seu grau de concordância com a afirmação. Em termos médios quanto mais elevado o valor, maior a concordância, sendo o valor médio esperado três.

Tabela 3*Caraterização do processo de avaliação*

	Respostas					$\bar{X} \pm s$
	DT n (%)	D n (%)	NCND n (%)	C n (%)	CT n (%)	
O processo de avaliação exigiu reajuste dos elementos e procedimentos.	0 (0%)	1 (10%)	0 (0%)	8 (80%)	1 (10%)	3.9±0.738
Houve necessidade de reajuste dos resultados de aprendizagem/competências previstos.	0 (0%)	2 (20%)	3 (30%)	5 (50%)	0 (0%)	3.3±0.823
A avaliação no ensino <i>online</i> tornou-se num processo mais exigente e complexo.	0 (0%)	2 (20%)	0 (0%)	6 (60%)	1 (10%)	3.6±0.966
A situação de confinamento afetou a realização de trabalhos de pesquisa, em curso.	0 (0%)	1 (10%)	1 (10%)	6 (60%)	2 (20%)	3.9±0.876
A garantia de fiabilidade na avaliação à distância suscitou maior preocupação.	0 (0%)	1 (10%)	2 (20%)	5 (50%)	2 (20%)	3.8±0.919

DT – Discordo Totalmente; D – Discordo; NCND – Não concordo, nem discordo; C – Concordo; CT – Concordo Totalmente; \bar{X} – média; s – desvio padrão;

Como se observa nos dados da tabela, relativamente ao facto de o processo de avaliação ter exigido reajuste dos elementos e dos procedimentos, 90% dos docentes estava de acordo, daí se ter obtido um valor médio de 3.9 ± 0.738 . Também se verifica que a maioria, 70% defende que a avaliação no ensino *online* tornou-se num processo mais exigente e complexo. Observa-se que 80% dos docentes concorda que a situação de confinamento afetou a realização de trabalhos de pesquisa e 70% defende que a garantia de fiabilidade na avaliação à distância suscitou maior preocupação.

Desenvolvimento das atividades de (iniciação à) prática profissional

Dos dez docentes inquiridos, dois docentes supervisionaram alunos da licenciatura, três docentes orientaram alunos de mestrado no estágio e cinco docentes supervisionaram alunos de ambos os ciclos de ensino. Caracterizaram-se também as modalidades de ensino utilizadas e em que anos letivos. Observa-se que o teletrabalho foi utilizado pela maioria dos docentes em ambos os anos letivos (2019/2020 e 2020/2021); a prática simulada foi utilizada por quatro docentes em 2019/2020 e também por quatro docentes em 2020/2021; a maioria dos docentes recorreu ao regime misto em 2019/2020 e houve cinco docentes que em 2019/2020 recorreram a outra modalidade de ensino. Nas outras modalidades de prática de ensino utilizadas os docentes referiram: *pesquisa arquivista; seminários; visionamento de vídeos; visitas virtuais; e saídas de campo virtuais*.

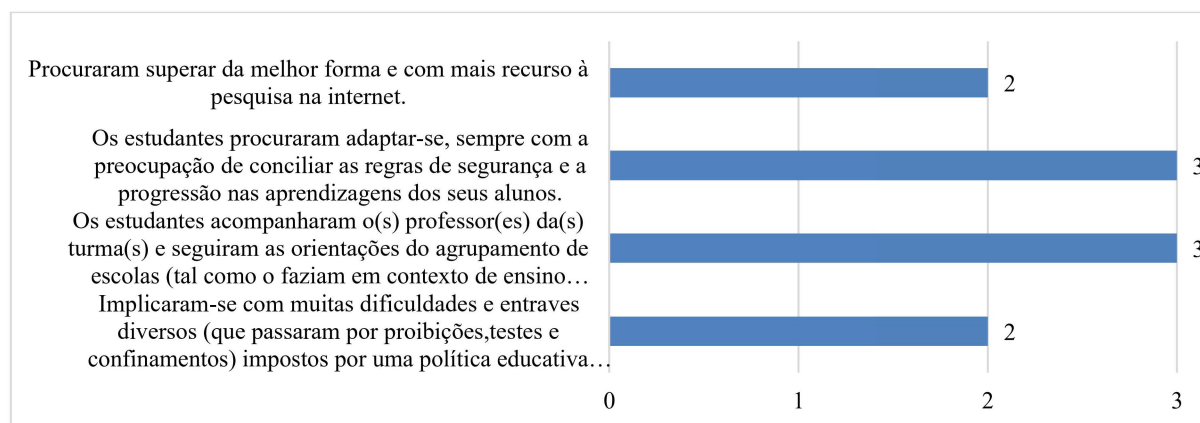
Os resultados apontaram também para algumas formas de superação que os docentes encontraram para apoiar os estudantes no regime de supervisão à distância. Quatro dos docentes referiram a comunicação constante e próxima com os estudantes (*criando grupos nas redes sociais para o efeito*); dois docentes falaram em *momentos conjuntos e sessões*

individuais; outros dois docentes responderam que se conseguiu, *mas com muitas limitações*; um docente centrou a supervisão na *planificação da prática letiva* e outro docente disse que *não foi possível fazer o acompanhamento*, salientando que *foram dois anos de grave prejuízo*.

No gráfico da figura 1 apresentam-se as formas de integração dos estudantes no período em estudo do ponto de vista dos docentes supervisores. De modo geral, os docentes afirmam que os estudantes procuram adaptar-se às condições: ora acompanhando os professores da turma e seguindo as orientações, ora com mais recurso à pesquisa na internet e utilização de plataformas digitais.

Figura 1

Formas de integração dos estudantes



Os docentes foram questionados relativamente ao facto de a possibilidade da supervisão pedagógica dos estudantes em situação de estágio nos contextos ter ficado comprometida durante o período de confinamento. Três dos docentes responderam que, tal não aconteceu, pois o trabalho foi desenvolvido com a devida adaptação às circunstâncias. A maioria dos docentes respondeu que a supervisão ficou comprometida, argumentando que com a quase ausência do ambiente de sala de aula; ausência de supervisão presencial e falta de proximidade na supervisão. Na tabela 4 apresentam-se as avaliações dos docentes supervisores participantes no estudo relativas a algumas situações dos estágios. A avaliação é feita numa escala de um (muito baixa) a cinco (muito alta), logo quanto mais elevado o valor médio obtido maior a pontuação atribuída.

Tabela 4*Caraterização da orientação de estágios*

	Respostas					$\bar{X} \pm s$
	MB n (%)	B n (%)	M n (%)	A n (%)	MA n (%)	
A implementação do plano de ensino à distância garantiu condições para a realização do estágio dos estudantes nos contextos de trabalho.	1 (10%)	2 (20%)	4 (40%)	3 (30%)	0 (0%)	2.9±0.994
Importância da orientação/supervisão do trabalho educativo a desenvolver pelos estudantes em contexto de estágio.	1 (10%)	0 (0%)	3 (30%)	5 (50%)	1 (10%)	3.5±1.08
Possibilidades de observação e acompanhamento do desempenho profissional dos estudantes, por parte do supervisor da instituição de formação.	4 (40%)	3 (30%)	1 (10%)	1 (10%)	1 (10%)	2.2±1.398
Envolvimento dos estudantes no ensino à distância por parte dos professores das instituições cooperantes.	0 (0%)	1 (10%)	3 (30%)	5 (50%)	1 (10%)	3.6±0.843
Autonomia dos estudantes na promoção de estratégias consentâneas com o ensino à distância.	0 (0%)	2 (20%)	5 (50%)	2 (20%)	1 (10%)	3.2±0.919
Oportunidades de cooperação e supervisão entre pares.	1 (10%)	3 (30%)	2 (20%)	4 (40%)	0 (0%)	2.9±1.101
Oportunidades de reflexão em grupo.	1 (10%)	0 (0%)	2 (20%)	6 (60%)	1 (10%)	3.6±1.075

MB – Muito Baixo; B – Baixo; M – Médio; A – Alto; MA – Muito Alto; \bar{X} – média; s – desvio padrão;

O item “A implementação do plano de ensino à distância garantiu condições para a realização do estágio dos estudantes nos contextos de trabalho” foi avaliado com média de 2.9±0.994 ficando aquém de satisfatório para os docentes inquiridos. Por outro lado, a “Importância da orientação/supervisão do trabalho educativo a desenvolver pelos estudantes em contexto de estágio” foi média/alta, 3.5±1.08. A avaliação do item “Possibilidades de observação e acompanhamento do desempenho profissional dos estudantes, por parte do supervisor da instituição de formação” foi baixa no entender dos docentes, pois o valor médio obtido foi de 2.2±1.398. Por outro lado, o “Envolvimento dos estudantes no ensino à distância por parte dos professores das instituições cooperantes” e as “Oportunidades de reflexão em grupo” foram médias/altas, enquanto as “Oportunidades de cooperação e supervisão entre pares” foi baixa. No que se trata a sugestões que possam ajudar a melhorar o ensino à distância destacam-se os seguintes discursos: *O modelo deve ser pensado para incluir momentos de ensino à distância, devidamente planeados e como forma de otimizar alguns procedimentos (reuniões e apresentações); Maior interação entre o professor orientador – o aluno – e o supervisor institucional; e Recurso a gravação em vídeo das aulas/atividades do aluno estagiário.*

Considerações finais

A situação de pandemia vivenciada nos últimos dois anos letivos exigiu uma rápida adaptação da escola à realidade. Neste estudo, os dados apontam para uma opinião positiva

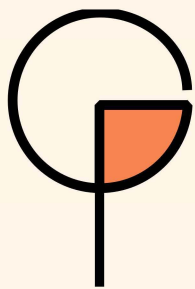
em relação ao modo como foi superada a situação de contingência, dada a impossibilidade de realização do estágio em contexto presencial. Salienta-se que os supervisores se viram confrontados com um processo complexo, mas que foi sendo superado de modo que os estudantes não ficassem lesados ao nível da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. O recurso às ferramentas digitais foi outra realidade que os professores afirmam ter utilizado, viabilizando desta forma uma proposta de ensino à distância (*blended learning*) inovadora, contribuindo para a construção do diálogo em tempo real e permitindo um acompanhamento mais próximo. As modalidades de ensino evidenciadas pelos inquiridos foram a prática simulada e o regime misto (presencial e online) embora tenha havido referência a outras modalidades de prática como: pesquisa arquivista; seminários; visionamento de vídeos; visitas virtuais e saídas de campo virtuais. No entanto, e nas palavras dos inquiridos o processo de supervisão ficou um pouco comprometido, pois durante o período de confinamento houve quase ausência total do ambiente de sala de aula (embora se mantivesse o apoio à escola em casa, por exemplo); foi notória uma ausência de supervisão presencial e falta de proximidade na supervisão.

Referências

- Costa, J. (2020). Prefácio. Em J. M. Alves, & I. Cabral (Eds.), *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: Entre o caos e a redenção* (pp. 4-6). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Dietrich, N., Kentheswaran, K., Ahmadi, A., Teychené, J., Bessière, Y., Alfenore, S., ... & Sperandio, M. (2020). Attempts, Successes, and Failures of Distance Learning in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 2448-2457.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões éticas e afetivas*. Areal Editores.
- Flores, M. A. F., Machado, E. A., Alves, M. P., & Aguiar Vieira, D. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: Um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>.
- Gusso, H. L., Archer A., Luiz F., Sahão F., Luca G., Henklain M., Panosso M., Kienen N., Beltramello O., & Gonçalves V. (2020). Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade* [online]. 2020, v. 41, e238957. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>.
- Henriques, S., Gaspar, M. I., & Massano, M. L. (2018). Supervisão no ensino superior online: Que práticas? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 52-1, 27-41.

Influência(s) da pandemia na formação inicial

- Mesquita, E., Sanches, A., & Freire-Ribeiro, I. (mai./ago. 2020). Contributos da supervisão pedagógica para a formação docente em Portugal. *Instrumento. Revista de estudo e pesquisa em educação*, v. 22 n.º 2: *A supervisão em contextos de formação: alguns estudos em Portugal*, 301-321. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/issue/view/1455>.
- Rocha, J. M. O. (2020). A supervisão pedagógica em tempos de pandemia. Em J. C. Machado (Coord.), *II Congresso nacional e I Internacional de Supervisão: Políticas e Práticas* (pp. 93-95). Universidade de Aveiro.
- Sanches, A. (2019). A supervisão pedagógica enquanto processo colaborativo de formação profissional. Em E. Mesquita, M. C. Roldão, & J. Machado (Orgs.), *Prática de ensino supervisionada e construção do conhecimento profissional* (pp. 147-163). Fundação Manuel Leão.



XVI CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

1, 2 e 3 de setembro de 2021, UMinho, Braga, Portugal

ATAS

Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP)

Universidade da Corunha, Universidade do Minho

Este Livro de Atas integra 290 textos das comunicações apresentadas no XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, realizado na Universidade do Minho, em Braga (Portugal), nos dias 1 a 3 de setembro de 2021, com patrocínio da Associação Científica Internacional de Psicopedagogia (ACIP).

Os textos estão organizados pelas quinze áreas temáticas do Congresso: (i) Adições e Comportamentos Problemáticos; (ii) Aprendizagem, Memória e Motivação; (iii) Conflitos e Mediação Escolar; (iv) Desenvolvimento Vocacional e Carreira; (v) Educação, Desenvolvimento e Processos Artísticos; (vi) Família, Escola e Comunidade; (vii) Formação de Professores e Agentes Educativos; (viii) Formação e Transição para o Mundo de Trabalho; (ix) Interculturalidade e Inclusão Social; (x) Linguagem, Comunicação e Suas Alterações; (xi) Modelos e Práticas de Avaliação; (xii) Necessidades Educativas Especiais; (xiii) Políticas e Reformas do Ensino Superior; (xiv) Tecnologias na Informação e Comunicação na Educação; (xv) Transições e Desenvolvimento ao Longo da Vida.

O Livro de Atas abre com o texto da palestra proferida na Conferência Plenária de Encerramento do Congresso, pelo Prof. David Justino (do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa / Portugal), intitulada **“A Educação em contextos de mudança e incerteza: um ensaio de problematização”**.

Muitas das propostas de comunicações decorrem de parcerias em projetos e em redes de investigação internacionais, sendo um indicador da sustentabilidade e da qualidade deste Congresso. De explicitar que a presença em redes internacionais de investigação é hoje indicador de qualidade das instituições do Ensino Superior e dos seus Centros de Investigação. No caso da Educação e das Ciências da Educação, este esforço de internacionalização permite, ainda, cruzar diversos olhares e reflexões sobre as realidades educativas, seus problemas e soluções ensaiadas nos diferentes países e culturas.

Consideramos este olhar plural e abrangente da Educação um dos méritos principais deste Congresso. Desde as primeiras edições, que seus organizadores assumiram essa missão e foram assegurando as condições para que múltiplas perspectivas sobre os temas em análise estivessem representadas e se fizessem ouvir.

Convidamos os profissionais da Psicopedagogia a “navegar” por este amplo Livro de Atas, na certeza que encontrarão textos, resultantes de estudos de pesquisa, muito úteis para refletir sobre diversas facetas da Psicopedagogia, para mais num tempo em que o setor da educação, nos seus diversos contextos, foi particularmente afetado pela pandemia COVID-19 e, naturalmente, muitas pesquisas dão nota desse facto.



Universidade do Minho
Instituto de Educação



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA
INTERNACIONAL DE
PSICOPEDAGOGÍA