Cadernos do LabELing

Laboratório de Educação em Línguas
Laboratory of Education in Languages

série temas . número 1

Mapeando abordagens da formação inicial de professores de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

Flávia Vieira
Sandie Mourão
Ana Isabel Andrade
Mário Cruz
Carolyn Leslie
Maria Isabel Orega
Ana Sofia Pinho
José Reis Jorge
Elisabete Mendes Silva
Ana Raquel Simões

universidade de aveiro theoria poiesis praxis

Cadernos do LabELing

Laboratório de Educação em Línguas
Laboratory of Education in Languages

série temas . número 1

Mapeando abordagens da formação inicial de professores de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

Flávia Vieira
Sandie Mourão
Ana Isabel Andrade
Mário Cruz
Carolyn Leslie
Maria Isabel Orega
Ana Sofia Pinho
José Reis Jorge
Elisabete Mendes Silva
Ana Raquel Simões

universidade de aveiro theoria poiesis praxis

Ficha Técnica

Mapeando abordagens da formação inicial de professores de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal

Autores
Flávia VIEIRA
Sandie MOURÃO
Ana Isabel ANDRADE
Mário CRUZ
Carolyn LESLIE
Maria Isabel OREGA
Ana Sofia PINHO
José REIS JORGE
Elisabete Mendes SILVA
Ana Raquel SIMÕES

Coleção
Cadernos do LabELing - Série Temas, número 1

Design e paginação
Mariana Coronha

Impressão e acabamento
Nome da Gráfica.

Editora
UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia

1ª Edição – Novembro 2021

ISBN
978-972-789-718-6

DOI
https://doi.org/10.48528/7c22-xx38

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito dos projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020 (CIEd, Universidade do Minho), UIDB/04097/2020 (CETAPS, Universidade Nova de Lisboa) e CIDTFF (Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores) da Universidade de Aveiro.

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

dep universidade de aveiro departamento de educação e psicologia

cidtff centro de investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Índice

Ficha Técnica **4**

Introdução **5**

1. Contextualização **6**

1.1. O ensino de Inglês a crianças e a formação de professores **6**

1.2 O ensino de Inglês no 1.º CEB em Portugal **8**

1.3 O Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB em Portugal **9**

2. O estudo **11**

2.1 Desenho de investigação **11**

2.2 Procedimentos de recolha e análise de dados **12**

2.2.1 Análise documental: currículos e relatórios de estágio 13

2.2.2 Inquérito por questionário 14

2.2.3 Registos reflexivos 15

3. Resultados do estudo **16**

3.1 Os currículos de formação **16**

3.1.1 Configuração geral dos currículos 16

3.1.2 Competências de aprendizagem profissional 18

3.1.3 Atividades de aprendizagem profissional 20

3.2 O estágio **23**

3.2.1 Organização e natureza do estágio 23

3.2.2 Abordagens de ensino 29

3.2.3 Abordagens de indagação pedagógica 31

4. Conclusões e recomendações **39**

Referências bibliográficas **43**

Anexos **46**

Anexo 1. Medidas legislativas para o ensino de línguas estrangeiras no 1.º CEB **46**

Anexo 2. Guião de Análise Documental **48**

Anexo 3. Questionário a ex-estagiários **55**

Anexo 4. Registos reflexivos **59**

Introdução

O Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi criado em Portugal em 2015 em diversas instituições de ensino superior (IES), quando o Inglês passou a constituir uma área curricular obrigatória nos 3.º e 4.º anos de escolaridade no ano letivo de 2015-16. Até então e ao longo de cerca de uma década, era uma oferta de escola como Atividade de Enriquecimento Curricular ou Oferta Complementar, de frequência opcional, sendo maioritariamente assegurada por professores habilitados para o ensino de Inglês noutros níveis de escolaridade ou sem habilitação para a docência. A criação deste mestrado veio permitir a requalificação de professores e a formação de novos professores, abrindo caminho ao crescimento de uma área emergente no nosso país – o ensino de Inglês a crianças. Com o propósito de promover esta área, foi criada em 2017 a rede nacional PEEP – *Primary English Education in Portugal*, que reúne docentes formadores e investigadores de diversas IES e que tem vindo a desenvolver atividades de investigação e de disseminação[1]. Uma dessas atividades foi o estudo de âmbito nacional aqui relatado, cuja finalidade foi *mapear abordagens da formação* neste mestrado. O estudo foi realizado de 2018 a 2020 e coordenado pelas duas primeiras autoras, envolvendo 17 docentes de 10 IES do Norte, Centro e Sul do país – 4 Institutos Politécnicos e 6 Universidades[2]:

- Institutos Politécnicos: Bragança, Guarda, Porto, ISEC-Lisboa
- Universidades: Algarve, Aveiro, Lisboa, Minho, Nova de Lisboa, Porto.

A metáfora do *mapeamento* traduz a natureza do estudo e as razões que o motivaram. Tratava-se de desbravar um terreno ainda largamente desconhecido, buscando convergências ou divergências no modo como as IES operacionalizam este novo campo da formação inicial de professores. Embora a criação dos mestrados em ensino obedeça ao regulamento jurídico de habilitação profissional para a docência[3], nomeadamente no que diz respeito às componentes gerais de formação e respetivos ECTS, as IES usufruem de um elevado grau de autonomia na definição e concretização dos planos de estudo, para além de terem trajetos e modos de funcionamento idiossincráticos e relativamente autónomos, o que resulta numa pluralidade de conceções e práticas de formação. Ao caracterizar os cursos, o estudo procurou também compreender em que medida se alinham com abordagens atuais da formação inicial de professores e do ensino de Inglês a crianças, o que determinou parcialmente o conteúdo dos instrumentos de investigação construídos e as análises efetuadas. Com base na identificação de potencialidades e limitações encontradas, buscou-se produzir conhecimento útil para as IES, no seu conjunto e individualmente, que pudesse ser mobilizado na consolidação e melhoria dos cursos.

O estudo envolveu o recurso a três métodos de recolha de informação nas IES envolvidas: análise documental, incidente nos currículos acreditados pela A3ES em 2015 e numa amostra de relatórios de estágio; inquérito por questionário a ex-estagiários de quatro edições dos cursos; e recolha de registos reflexivos de ex-estagiários, orientadores cooperantes e supervisores. Obteve-se um volume de dados considerável, o que só foi possível graças à participação de uma equipa alargada de colegas que desempenhavam diversas funções nos cursos e a quem se agradece a colaboração prestada. No presente relatório, são apresentados resultados sobre: a configuração dos currículos; as competências e atividades de aprendizagem profissional previstas nas unidades curriculares dos

[1] A rede tem sido coordenada por Sandie Mourão, ver: https://peep-network.com/.
[2] Para além dos autores deste relatório, participaram no estudo Manuel Canha, Lili Cavalheiro, Maria Ellison, António Lopes, Filomena Martins, Maria João Pereira, Cristina Pinto, Susana Pinto e Carla Ravasco
[3] Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, posteriormente revisto pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

planos de estudo; a organização e natureza do estágio; as abordagens de ensino exploradas no estágio; e as estratégias de indagação pedagógica mobilizadas para a compreensão e a melhoria da prática, nalguns casos desenvolvidas no quadro de projetos de investigação-ação.

O relatório estrutura-se em quatro capítulos principais. No primeiro, é apresentada uma contextualização breve do ensino de Inglês a crianças em Portugal e da criação deste mestrado. Nos dois capítulos seguintes, descreve-se a metodologia do estudo realizado e apresentam-se os seus resultados principais. Termina-se com um conjunto de conclusões e recomendações.

Tanto quanto sabemos, não existem outros estudos de âmbito nacional relativamente a este ciclo de estudos. Assim, embora o mapeamento efetuado seja exploratório pelo facto de se centrar numa realidade ainda pouco conhecida no país, fornece indicadores importantes sobre a qualidade da formação e abre caminho a melhorias dessa formação e a investigações futuras.

1. Contextualização

1.1. O ensino de Inglês a crianças e a formação de professores

Na sociedade pós-globalizada em que vivemos, verificam-se permanentes mutações no tecido económico, social e cultural, que se fazem sentir também na educação escolar e no trabalho dos professores. De facto, os professores enfrentam novos desafios e exigências e o seu trabalho está a tornar-se cada vez mais complexo (Darling-Hammond & Lieberman, 2013; Schratz, 2014). Torna-se cada vez mais importante refletir sobre a necessidade do desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida (European Union, 2019), como o pensamento crítico, a colaboração, a criatividade e a comunicação. A educação em línguas apresenta-se como uma condição central do sucesso dos alunos num mundo multilingue e uma base do seu sucesso profissional no século XXI (Cruz & Orange, 2016). Assim sendo, a implementação do Inglês como disciplina obrigatória do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), a partir de 2015/16, constituiu uma medida importante no sistema educativo português, aproximando o nosso país de outros países europeus onde o ensino de línguas estrangeiras em idades precoces ocorre há várias décadas, e também do imperativo político europeu de promover a aprendizagem de, pelo menos, duas línguas estrangeiras desde tenra idade (Council of the European Union, 2002).

A promoção do plurilinguismo pela União Europeia tem sido uma prioridade desde há muitos anos, o que faz sentir desde o Tratado de Roma, assinado em 1958, seguido de muitas outras iniciativas. Numa conferência da UNESCO em Hamburgo no ano de 1962, declarou-se que o ensino de crianças não deveria ser monolingue e monocultural. Vários aspetos relevantes sobre o ensino de línguas a crianças foram discutidos no evento, nomeadamente a idade ideal para o início de sensibilização a outra língua, os efeitos desta sensibilização e as necessidades de formação de professores. Entre 1980 e 2000, o Conselho da Europa e a Comissão Europeia fomentaram o ensino de línguas a crianças, promovendo iniciativas como publicações de websites, projetos transnacionais, redes e conferências internacionais. De 2001 até aos dias de hoje, tem-se verificado um aumento exponencial do ensino de línguas estrangeiras a crianças a nível mundial, especialmente em territórios em que até então tal não acontecia, nomeadamente a Ásia e América do Sul. O relatório Eurydice de 2017 indicava que, em 2015-16, 83,8% das crianças aprendiam pelo menos uma língua estrangeira obrigatória nas escolas de ensino primário da Europa (European Commission, 2017). No que diz respeito ao ensino da língua inglesa, a língua dominante neste contexto, e conforme indicado por Rich

(2019), “today English instruction is an established component of the primary school curriculum in most countries and is being offered to younger and younger learners, with recent estimates suggesting that more than 7 million teachers are engaged in the TEYL field” (p. 44). Neste cenário, o desenvolvimento de um corpo docente qualificado, com competências adequadas para ensinar línguas a crianças, tornou-se uma prioridade para os decisores políticos (cf. Enever, 2018).

Muito se tem escrito sobre a noção de competência, vista de modo global como a capacidade de usar conhecimento e/ou de agir em situações reais. Desde os anos 90, o termo tem vindo a ser usado nos currículos dos diversos níveis de ensino, referindo-se a conhecimentos, capacidades, habilidades, comportamentos, atitudes e valores (Halász & Michel, 2011). De uma forma geral, podemos dizer que a competência profissional docente inclui conhecimentos, por exemplo, sobre os conteúdos necessários para educar e/ou ensinar, sobre o sistema educativo e os contextos em que o profissional atua, sobre o currículo e os programas de ensino; inclui a capacidade para usar esses mesmos conhecimentos, para agir, observar e intervir nos contextos educativos; inclui atitudes relacionadas, por exemplo, com a disponibilidade para utilizar os conhecimentos adquiridos, para agir e resolver problemas, assim como valores que importa defender no modo como se colocam em ação os conhecimentos adquiridos. Por outras palavras, podemos dizer que o desenvolvimento da competência pressupõe um trabalho integrado em torno de diferentes elementos: os conhecimentos, importando desenvolver o aprender a conhecer, as capacidades, importando desenvolver o aprender a fazer, as atitudes que o permitem, isto é, o querer fazer e o aprender a ser. Como afirma Galvis (2007) “las competencias pueden entenderse, en relación con el aprendizaje, como un producto o resultado de la integración dinámica de diversos tipos de conocimientos y prácticas (saberes), que conducen al hombre a tener éxito en las actividades que realiza, es decir ser competente” (p. 52).

Sendo o ensino uma profissão marcada pela complexidade e em constante evolução, torna-se difícil definir uma lista fechada e definitiva de competências a desenvolver. Contudo, no sentido de melhor compreendermos a profissão e o modo como ela se constrói, torna-se necessário identificar as diferentes competências que ela exige (Longuet & Springer, 2012). Só através de uma visão de qualidade do ensino poderemos assegurar que os programas de formação contribuem para a preparação de professores de qualidade, capazes de gerar aprendizagens positivas em todos os alunos (Henderson & Jarvis, 2016). Tal como corroborado pelo plano "Estratégia 2020 - Educação e Formação" (Council of Europe, 2014), os conhecimentos, capacidades e atitudes dos professores são de grande importância, e a sua qualidade e profissionalismo têm um efeito direto nos resultados da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, têm vindo a ser produzidas diversas propostas sobre competências-chave a desenvolver em contextos de educação em línguas e de formação de professores de línguas (ver, por exemplo, Conselho da Europa, 2001; Karatsiori, 2016; Kelly et al., 2004; Konig et al., 2017; OECD, 2001; Roters, 2017).

No caso português, embora exista um perfil nacional de desempenho docente (Decreto-Lei 241/2001, 30 de agosto), acreditamos que a formação do professor de Inglês no 1.º CEB não pode ignorar as especificidades desse nível de escolaridade e deve orientar-se para abordagens promissoras na educação em línguas, tais como: a) ensino baseado em tarefas – *Task-Based Language Teaching* - TBLT (Shintani, 2016); b) pedagogia para a autonomia (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2017); c) aprendizagem integrada de conteúdos e língua – *Content and Language Integrated Learning* - CLIL (Ellison, 2019); d) ensino baseado no uso de histórias (Ellis & Brewster, 2002; Mourão, 2016); e) gamificação pedagógica e aprendizagem melhorada pela tecnologia (Cruz, 2019; Duarte, & Cruz, 2017); e f) abordagens didáticas plurais, de natureza plurilingue e intercultural (Andrade e Pinho, 2010; Pinho & Moreira, 2012; Simões, 2018).

Vários estudos têm indicado a existência de políticas e práticas muito diversas na formação de professores para o ensino de línguas a crianças, existindo pouco conhecimento sobre os seus efeitos e recomendando-se uma atenção particular aos programas de formação inicial do professor especialista (Enever, 2011, 2014; Johnstone, 2019; Kubanek, 2017; Rich, 2019; Rixon, 2017; Zein & Garton, 2019). É o caso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB, sobre o qual incide o estudo aqui relatado.

1.2 O ensino de Inglês no 1.º CEB em Portugal

O ensino do Inglês no 1.º CEB em Portugal tem sofrido múltiplas alterações em termos legislativos, apresentando-se no Anexo 1 uma síntese das medidas legislativas que ocorreram no nosso país. O ensino desta língua está previsto na legislação portuguesa desde 1989, com o Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto, onde se referia que "No 1.º Ciclo do Ensino Básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico". No entanto, só no ano letivo de 2005/2006 começam a existir algumas indicações para este nível de escolaridade, através do Programa de Generalização de Inglês, com o Despacho n.º 14753/2005. Entre 2005 e 2012, o ensino do Inglês passou a ser de oferta obrigatória, primeiro no Programa acima referido, e depois através do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), embora sendo de frequência opcional. Em 2008, o governo português aprova o Despacho n.º 14460/2008, de 26 de maio, que generaliza a oferta obrigatória do Inglês no 1.º Ciclo no âmbito das AEC, do 1.º ao 4.º ano. As escolas a nível nacional foram obrigadas a disponibilizar esta oferta extracurricular, sendo recrutados professores para o efeito, embora o carácter facultativo da sua frequência pelas crianças significasse que nem todas tinham acesso ao estudo de uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade. Em 2012, com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, o Inglês passa a ser a língua estrangeira de aprendizagem obrigatória no 2.º CEB, o que trouxe algumas questões sobre a (des)continuidade face ao trabalho no ciclo anterior, gerando desigualdades de aprendizagem da língua no acesso ao 2.º CEB, já que as experiências prévias dos alunos eram muito diversas.

Em 2013, com o Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho, o Inglês deixou de constituir oferta obrigatória no programa das AEC, cabendo às escolas decidir se e como asseguravam esta oferta educativa (por exemplo como AEC ou como Oferta Complementar). Contudo, no final de 2014, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro, introduz-se o ensino do Inglês a partir do 3.º ano de escolaridade com caráter obrigatório, a ter início no ano letivo de 2015-2016, com pelo menos duas horas semanais. O Decreto-Lei ambicionava “um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes”. É ainda publicado um documento regulador que uniformiza o ensino do Inglês no 1.º CEB em Portugal – as *Metas Curriculares de Inglês para o 1.º CEB* (Cravo, Bravo & Duarte, 2014).

Assim, a partir do ano letivo de 2015/2016, o Inglês passa a integrar o currículo formal do 1.º CEB nos 3.º e 4.º anos de escolaridade (em 2015/2016 e em 2016/17, respetivamente), podendo continuar a ser oferecido como AEC ou Oferta Complementar nos anos de escolaridade anteriores, de frequência facultativa. Atualmente, no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o ensino do Inglês no 1.º CEB mantém estas configurações, tendo surgindo, ainda, os documentos *Aprendizagens Essenciais de Inglês no 1.º CEB*, em articulação com o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

Relativamente ao perfil do professor que leciona Inglês no 1.º CEB, também houve alterações ao longo dos anos, abordadas na secção seguinte.

1.3 O Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB em Portugal

Em Portugal, o ensino de Inglês no 1.º CEB foi sempre assegurado por professores contratados para o efeito, embora até 2015/16, ano de implementação do Inglês como componente curricular obrigatória, esses professores tivessem qualificações muito variáveis e não lhes fosse exigida uma formação docente especializada. Muitos eram habilitados para ensinar Inglês noutros níveis de escolaridade e outros não tinham habilitação para a docência, tendo-se assistido à criação de alguns cursos sobre o ensino de línguas a crianças, que alguns frequentaram.

Em 2013, procedeu-se a importantes determinações legislativas sobre a gestão do ensino do Inglês no 1.º CEB, nomeadamente no que diz respeito ao perfil do professor e ao seu recrutamento (Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho; Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho; Despacho Normativo n.º 7/2013, de 11 de junho; e Despacho n.º 7A/2013 de 10 de julho). Até à data, a legislação (cf. Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, entretanto revogado) definia o perfil do técnico de Inglês, algo que veio a ser alterado com o Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho, embora não fosse ainda clara a formação necessária para o professor da AEC de Inglês no 1.º CEB. De facto, não se exigia uma formação docente especializada, uma vez que se definia que "os profissionais não docentes que dinamizam AEC devem possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das atividades programadas e ao escalão etário do público-alvo ou currículo relevante para o efeito" (art. 9º). Este Despacho, assim como o Despacho Normativo n.º 7A/2013, de 10 de julho, terão agravado a desvalorização dos profissionais que até então tinham sido recrutados por outras entidades que não os agrupamentos de escolas, já que a legislação de 2013 estabelece uma afetação prioritária e obrigatória de docentes do quadro às AEC, mesmo não tendo formação ou experiência no 1.º CEB. Reconhecendo-se a importância de apostar numa formação profissional adequada ao ensino do Inglês no 1.º CEB, em 2014 são dados passos para a formalização de um novo grupo de recrutamento, o grupo 120, através do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro (que adita ao Decreto-lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro), e também para a profissionalização de professores para este ciclo de ensino, com a criação de um novo ciclo de estudos de mestrado para o ensino de Inglês no 1.º CEB. Determinou-se, ainda, que os titulares de qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento 110, 220 e 330 que já detivessem ou viessem a obter formação certificada no domínio do ensino de Inglês no 1.º CEB pudessem adquirir qualificação profissional para o grupo de recrutamento 120, através de processos de certificação.

Neste contexto, a Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro, vem definir os requisitos para a obtenção dessa qualificação profissional por parte dos profissionais desses grupos de recrutamento, sendo criados Complementos de Formação Superior, cursos de atualização profissional com 30 a 40 ECTS e não conferentes de grau. Este processo aplicou-se, em grande medida, a profissionais que tinham vindo a atuar em contexto do ensino de Inglês na Oferta Complementar e/ou das AEC e que, além de qualificações académicas tais como uma profissionalização e diplomas na área do ensino de Inglês a crianças (por exemplo, CELTA, pela Universidade de Cambridge ou o CiPELT, iniciativa do British Council), deveriam ter um ano de experiência comprovada de ensino do Inglês no 1.º CEB (ver Quadro 1, adaptado de Portaria n.º 260-A/2014, de 15 de dezembro).

Quadro 1. Requisitos para certificação de qualificação profissional para o grupo de recrutamento 120.

GR	Qualificações Académicas (cumulativas)	Complementos de Formação Superior - Componentes e ECTS
110	Qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 110 Um ano de experiência de ensino do Inglês no 1.º CEB Titular de uma das seguintes qualificações: (i) *Complemento de Formação Superior com 40 ECTS* (ii) Diplomas CELTA e YL (iii) Módulos *READY*, *STEADY* e *GO* do diploma *Ci-PELT*	a) Culturas de expressão inglesa: 10 ECTS b) Didática do Inglês para crianças: 10 ECTS c) Spoken English (competências da oralidade: speaking e listening, de nível C2): 10 ECTS d) Inglês de nível C2: 10 ECTS
220	Qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 220 Um ano de experiência de ensino de Inglês no 1.º CEB Titular de uma das seguintes qualificações (i) *Complemento de Formação Superior com 30 ECTS* (ii) Módulos *STEADY* e *GO* do diploma *CiPELT*	a) Didática do Inglês para crianças: 10 ECTS b) Spoken English (competências da oralidade: speaking e listening, de nível C2): 10 ECTS c) Inglês de nível C2: 10 ECTS
330	Qualificação profissional para a docência no grupo de recrutamento 330 Um ano de experiência de ensino de Inglês no 1.º CEB Titular de uma das seguintes qualificações (i) *Complemento de Formação Superior com 30 ECTS* (ii) Módulos *STEADY* e *GO* do diploma *CiPELT*	a) Desenvolvimento da linguagem na criança: 20 ECTS b) Didática do Inglês para crianças: 10 ECTS

GR: Grupo de Recrutamento

Concomitantemente a este processo de certificação de qualificação profissional, foi criado em 2015 o Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB, que funcionou pela primeira vez em 2015/16 em diversas IES do país. Os candidatos a este mestrado, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, devem ser licenciados e deter 80 a 100 créditos na área de docência – Inglês. O ciclo de estudos tem 90 ECTS, equitativamente distribuídos por três semestres letivos. A organização e acreditação dos planos de estudos segue a estrutura preconizada no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, no disposto no n.º 2 do art.º 14, complementado pela nota 7, do Anexo III, do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro. O Quadro 2 apresenta as componentes de formação obrigatórias, comuns a todos os mestrados em ensino, assim como o número mínimo de créditos de cada uma delas no caso deste mestrado.

Quadro 2. Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB (90 ECTS).

Componentes de Formação	ECTS
Área de Docência Área Educacional Geral Didáticas Específicas Iniciação à Prática Profissional	mínimo de 18 mínimo de 12 mínimo de 21 mínimo de 32
Área Cultural, Social e Ética	Assegurada no âmbito das restantes componentes de formação

A concretização das componentes de formação em unidades curriculares (UC), a atribuição de ECTS e essas UC e a sua organização semestral depende das opções de cada IES, sendo necessária a acreditação dos cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). A componente de Iniciação à Prática Profissional corresponde essencialmente à prática de ensino supervisionada ou estágio, e tende a ocorrer nos 2.º e 3.º semestres. O estágio é acompanhado por

supervisores das IES e orientadores cooperantes nas escolas, no quadro de protocolos de colaboração, e os estagiários elaboram um relatório final, apresentado e defendido em provas públicas. Quando os mestrados em ensino foram criados em 2007 no âmbito da Reforma de Bolonha, substituindo as anteriores licenciaturas em ensino, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de janeiro, os planos de estudo deveriam integrar, para além das cinco componentes de formação indicadas no Quadro 2, uma sexta componente – a Formação em Metodologias de Investigação Educacional, à qual não eram atribuídos ECTS, tal com no caso da Área Cultural, Social e Ética. Essa componente era assim definida no artigo 14.º desse Decreto:

> *A componente de formação em metodologias de investigação educacional abrange o conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante.*

A obrigatoriedade de considerar esta componente de formação, e ainda o facto de os estudantes terem de defender um relatório em provas públicas e obterem o grau de mestre, levaram as IES a reforçar a componente investigativa nos planos de estudo, através da criação de UC de investigação e/ou da introdução de uma dimensão investigativa no trabalho de estágio e no relatório, nalguns casos prevendo o desenvolvimento de projetos de investigação-ação ou de outro tipo de projetos nas escolas. Embora essa componente de formação tenha desaparecido no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que veio substituir o anterior, as IES continuaram a integrá-la nos currículos, o que aconteceu também no caso do Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB. Assim, os mestrados em ensino tendem a valorizar o desenvolvimento de competências de investigação dos futuros professores, embora não exista um consenso generalizado sobre como o fazer.

Apresenta-se em seguida o estudo realizado, cuja finalidade central foi compreender de que forma tem sido operacionalizada a formação de professores de Inglês no 1.º CEB em Portugal.

2. O estudo

2.1 Desenho de investigação

O estudo, com a duração de três anos (2018-2020), incidiu em 10 cursos de Mestrado em Ensino do Inglês no 1.º CEB, configurando um estudo multicaso que procurou dar resposta a seis questões de investigação:

1. *Como se configuram os currículos de formação?*
2. *Que competências de aprendizagem profissional são previstas nos currículos?*
3. *Que atividades de aprendizagem profissional relacionadas com a prática educativa são previstas nos currículos?*
4. *Como se organiza o estágio?*
5. *Que abordagens de ensino são exploradas no estágio?*
6. *Que abordagens de indagação pedagógica são exploradas no estágio?*

Numa lógica de replicação (Yin, 1984), foi utilizada uma abordagem multimétodo de natureza interpretativa nos 10 cursos, envolvendo a análise documental, o inquérito por questionário e registos reflexivos, conforme a Figura 1[4].

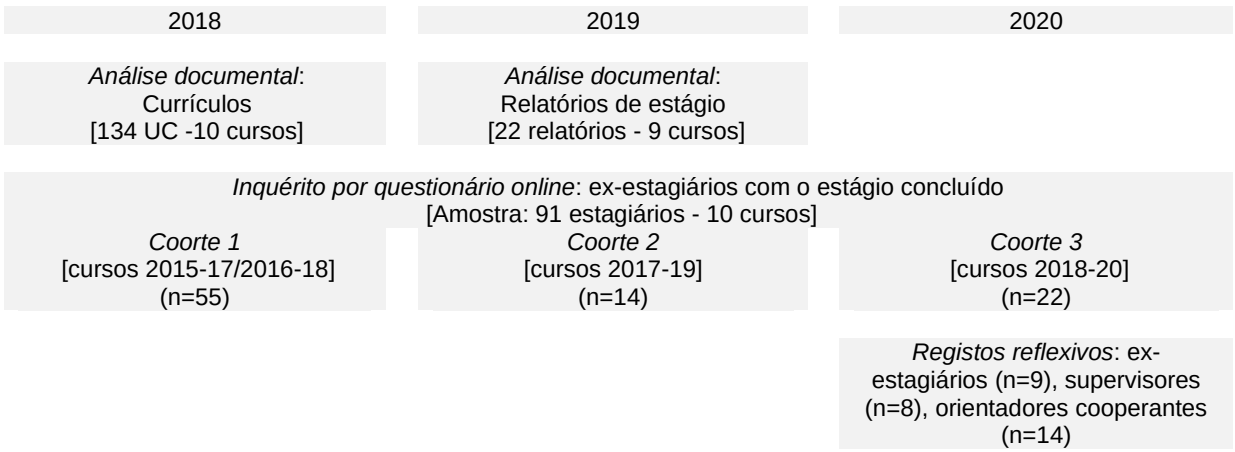

Figura 1. Desenho de investigação.

Os membros de cada IES foram responsáveis por coligir informação local, posteriormente agregada em resultados globais. As reuniões da equipa (presenciais e *online*) foram essenciais para negociar perspetivas e assegurar a validade de conteúdo dos instrumentos, contribuindo para elevar a qualidade das análises efetuadas e a validade interpretativa dos resultados (Martella, Nelson & Marchand-Martella, 1999). A triangulação de métodos e de dados provenientes de diferentes fontes reduziu o risco de enviesamentos e elevou a confiabilidade dos resultados (Fuch, Fuch & Ness 2018). A confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes foram garantidos ao longo do estudo. No caso do questionário e dos registos reflexivos, os participantes foram informados acerca dos objetivos do estudo e os instrumentos integravam uma declaração de consentimento informado. Quanto aos relatórios de estágio analisados, estavam disponíveis *online* nos repositórios institucionais, tendo-se mantido o anonimato dos estagiários. Relativamente aos programas das UC dos vários cursos, consultou-se a versão acreditada em 2015 pela A3ES[5], mantendo-se o anonimato das IES.

2.2 Procedimentos de recolha e análise de dados

Descrevem-se, de seguida, os procedimentos de recolha e análise de dados através da análise documental (currículos e relatórios de estágio), do inquérito por questionário e dos registos reflexivos. Os instrumentos de investigação são apresentados nos Anexos 2, 3 e 4.[6]

[4] Parte dos resultados reporta-se apenas a 9 cursos, uma vez que uma das IES participou apenas numa primeira fase do estudo.
[5] À data de conclusão deste relatório, em agosto de 2021, os planos de estudo acreditados em 2015 estavam ainda em vigor, embora estivesse em curso nesse ano o processo de avaliação externa dos cursos pela A3ES, que possibilita a proposta de alterações. Os resultados deste estudo puderam já ser tidos em conta nesse processo, embora entre 2015 e 2021 algumas IES tenham descontinuado o mestrado por falta de candidatos suficientes para a abertura dos cursos.
[6] Os instrumentos foram produzidos e são apresentados em língua inglesa. No caso do questionário, administrado em versão *online*, apresentam-se os itens respetivos e a indicação das escalas.

2.2.1 Análise documental: currículos e relatórios de estágio

O estudo dos currículos implicou a leitura e análise dos programas de todas as UC (n=134) dos planos de estudo dos 10 cursos, nas quatro componentes de formação: Área de Docência, Área Educacional Geral, Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional. No caso do estágio, foram também consultados os regulamentos e outros documentos internos das IES. Foi desenhado e aplicado um guião de análise que contemplava os elementos do Quadro 3, relativos a duas dimensões da formação (ver Parte A do Guião no Anexo 2): competências e atividades de aprendizagem profissional; modelos e projetos de estágio. O guião incluía, ainda, espaços de registo livre para anotação de conclusões principais da análise (aspetos positivos, limitações e recomendações). Os dados recolhidos foram agrupados, sendo alguns deles quantificados.

Quadro 3. Conteúdo do guião de análise dos currículos de formação.

Competências e atividades de desenvolvimento profissional	
Plano de estudos	Plano de estudos (UC, ECTS, semestres)
Competências de aprendizagem profissional	Competências previstas nos programas, sobretudo inferidas dos resultados de aprendizagem definidos
Atividades de aprendizagem profissional	Atividades formativas relacionadas com a prática educativa, definidas nas metodologias de formação dos programas das UC
Modelos e projetos de estágio	
Visão global do modelo de estágio	Resultados de aprendizagem Tarefas do supervisor, do orientador cooperante e do estagiário Documentos produzidos pelos estagiários Seminários/UC de apoio ao estágio Seminários/ cursos para os orientadores cooperantes Orientações internas de apoio ao estágio Coordenação IES-escolas cooperantes Modos de avaliação do desempenho profissional Natureza do relatório de estágio
Projetos de estágio desenvolvidos nas escolas (se aplicável)	Tipo de projetos Processos de desenho, desenvolvimento e avaliação dos projetos Apoio supervisivo aos projetos Documentos produzidos pelos estagiários (ex. portefólio do projeto) Relação entre os projetos e a inovação Relação entre o projeto e o relatório final

A análise de relatórios de estágio possibilitou uma aproximação às práticas dos estagiários nas escolas. Os relatórios são de natureza e extensão variáveis, mas todos integram uma descrição interpretativa da prática pedagógica desenvolvida, podendo ainda relatar projetos de investigação-ação, o que acontece em 15 dos 22 relatórios analisados. Os relatórios foram selecionados em 9 IES (máximo de 3 por IES), tendo em consideração a sua qualidade e a diversidade temática. Foi feita uma análise de conteúdo que implicou a sua leitura integral e a aplicação de um guião com os elementos do Quadro 4 (ver Parte B do Guião no Anexo 2). O guião incluía, ainda, espaços de registo livre para anotação de excertos significativos dos relatórios e principais conclusões da análise (aspetos positivos, limitações e recomendações). Os dados recolhidos foram agrupados, sendo alguns deles quantificados.

Quadro 4. Conteúdo do guião de análise dos relatórios de estágio.

Tópicos pedagógicos explorados	Título do relatório, tópico e tipo de projeto desenvolvido (se aplicável)
Racional pedagógico e estratégias de ensino	*Presença dos seguintes aspetos:* Ensino entendido e conduzido como prática reflexiva Abordagem de ensino baseada em referenciais teóricos Abordagem de ensino relevante no contexto de prática Estratégias e recursos de ensino usados (definidos no guião) Promoção de competências linguísticas (definidas no guião) Promoção de outras competências (definidas no guião)
Estratégias de indagação pedagógica	Estratégias de indagação pedagógica usadas (definidas no guião) Abordagem de investigação nos projetos (se aplicável)
Impacto do estágio	Efeitos positivos nos alunos e no estagiário Limitações/constrangimentos relativos ao ensino e ao modelo de estágio

2.2.2 Inquérito por questionário

Em três momentos do estudo, foi administrado um questionário *online* a três coortes de estudantes que haviam concluído o estágio nas 10 IES (embora pudessem não ter ainda defendido o relatório final), abrangendo ex-estagiários de quatro edições do mestrado. O objetivo do questionário era conhecer as suas perceções sobre diversas dimensões da experiência de estágio, sintetizadas no Quadro 5 (ver itens no Anexo 3). Algumas das dimensões do questionário eram comuns às do guião de análise de relatórios, a fim de permitir a comparação de resultados. Não foram realizados testes de validação estatística do questionário, 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). Na análise dos dados, foram calculadas as frequências de resposta nas questões fechadas e sintetizadas as respostas às questões abertas.

Quadro 5. Conteúdo do inquérito por questionário.

Perceções dos ex-estagiários sobre...	**Tipo de resposta**
Relevância das UC das componentes de Área de Docência, Área Educacional Geral e Didáticas Específicas para o estágio	Escala de concordância de 5 pontos: *discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo; concordo totalmente*
Experiência de estágio: preparação prévia, confiança, apoio supervisivo, integração na escola, promoção das aprendizagens dos alunos, satisfação, desenvolvimento profissional	
Aprendizagens profissionais realizadas: entendimento e condução do ensino como prática reflexiva; integração teoria-prática; adaptação do ensino ao contexto da prática; exploração de estratégias e recursos pedagógicos; promoção de competências linguísticas e transversais dos alunos	
Estratégias e recursos de ensino usados	Indicação numa lista (uma ou mais)
Estratégias de indagação pedagógica usadas	
Aspetos mais positivos da experiência de estágio	Resposta livre (mínimo 1, máximo 3)
Aspetos menos positivos da experiência de estágio	
Sugestões de melhoria do modelo de estágio	

De um total de 117 ex-estagiários inquiridos, responderam 91 (77,8%), abrangendo todos os cursos. A Tabela 1 apresenta dados de caracterização relativos à qualificação e experiência de ensino prévias ao mestrado. A maioria dos ex-estagiários (77%) já tinha experiência de ensino de Inglês antes

do curso, muitos deles com crianças. Isso deve-se ao facto de muitos candidatos a este mestrado já serem formados para o ensino de Inglês noutros níveis de escolaridade e frequentarem o curso para efeitos de requalificação profissional. Nestes casos, podem obter equivalência a algumas UC, mas devem realizar aquelas que são específicas do ensino de Inglês a crianças, incluindo o estágio.

Tabela 1. Caraterização da amostra de ex-estagiários: qualificação e experiência prévias.

Caraterização da amostra	**Coorte 1** 2015-2017 2016-2018 (n=55) %	**Coorte 2** 2017-2019 (n=14) %	**Coorte 3** 2018-2020 (n=22) %	**Total** (n=91) %
Qualificações prévias ao mestrado				
Licenciatura (3 ou 4 anos)	92,7	93,3	95,2	93.4
Especialização, mestrado ou doutoramento	29,0	28,5	19,0	24.1
Experiência de ensino de Inglês prévia ao mestrado				
Sem experiência de ensino prévia	14,5	35,7	33,3%	23,0
Educação de infância (AEC)	47,2	28,5	33,3%	40,6
1.º CEB - níveis 1 e/ou 2 (AEC)	63,6	50,0	42,8	56,0
1.º CEB - níveis 3 e/ou 4 (AEC)	69,0	50,0	33,3	57,1
1.º CEB - níveis 3 e/ou 4 (área curricular obrigatória)	12,7	7,1	9,5	10,9
2.º CEB - níveis 5 ou 6 (área curricular obrigatória)	25,4	7,1	9,5	18,6
3.º CEB - níveis 7, 8 ou 9 (área curricular obrigatória)	34,5	28,5	23,8	30,7
Ensino Secundário - níveis 10, 11 ou 12 (opcional)	29,0	21,4	19,0	25,2

2.2.3 Registos reflexivos

Como fonte de informação secundária, foi enviado um e-mail a todos os ex-estagiários que haviam concluído o curso, orientadores cooperantes com pelo menos um ano de experiência de orientação de estágio e supervisores (excetuando os membros da equipa), solicitando-lhes uma reflexão livre orientada por um conjunto de questões. O Quadro 6 sintetiza o conteúdo dos dois protocolos enviados, um para supervisores e orientadores cooperantes e outro para ex-estagiários, ambos constituídos por questões abertas a partir das quais os participantes podiam refletir sobre aspetos positivos e/ou problemáticos da sua vivência (ver Anexo 3).

Quadro 6. Conteúdo dos protocolos dos registos reflexivos.

Reflexão dos supervisores e orientadores cooperantes sobre...	**Reflexão dos ex-estagiários sobre...**
Motivação dos estagiários Preparação prévia dos estagiários Prioridades da supervisão Desenvolvimento de projetos (se aplicável) Avaliação dos estagiários Motivação e condições para a supervisão	Relevância da formação para o estágio Desenvolvimento de projetos (se aplicável) Redação do relatório Impacto do estágio na imagem de si como professor Transferência de aprendizagens para a prática atual Visão pessoal do bom professor de Inglês no 1.º CEB Constrangimentos à concretização dessa visão

Foram recolhidos 31 registos, 8 de supervisores, 14 de orientadores cooperantes e 9 de ex-estagiários[7]. Da sua análise resultou uma síntese das ideias principais dos participantes, cruzadas com outras fontes de informação.

3. Resultados do estudo

São aqui apresentados os resultados principais do estudo, relativos às questões de investigação definidas no início da secção 2.1. A análise está organizada em dois momentos, um primeiro relativo aos currículos de formação (questões de investigação 1-3; secção 3.1) e outro incidente numa das componentes centrais do currículo: estágio (questões de investigação 4-6; secção 3.2). Os resultados reportam-se ao conjunto dos cursos, mantendo-se o anonimato das IES. Na transcrição de testemunhos dos participantes, são usadas as seguintes siglas: E – Estagiário/a; OC – Orientador/a Cooperante; S – Supervisor/a. Alguns registos originalmente redigidos em Inglês foram aqui traduzidos.

3.1 Os currículos de formação

3.1.1 Configuração geral dos currículos

Os currículos dos cursos das 10 IES seguem as normas previstas no regulamento jurídico de habilitação profissional para docência no que diz respeito à alocação das UC a quatro componentes de formação com um número mínimo de ECTS: Área de Docência – mínimo de 18 ECTS; Área Educacional Geral – mínimo de 12 ECTS; Didáticas Específicas – mínimo de 21 ECTS; e Iniciação à Prática Profissional – mínimo de 32 ECTS[8]. Os 10 cursos integram um total de 134 UC, distribuídas do seguinte modo pelas componentes de formação:

- Área de Docência: 36 UC
- Área Educacional Geral: 35 UC
- Didáticas Específicas: 37 UC
- Iniciação à Prática Profissional: 26 UC

Os planos de estudo assumem configurações diversas quanto ao total de UC por curso, que varia entre 10 e 19, variando também o número de UC de cada curso em cada componente de formação:

- Área de Docência: – 2-6 UC
- Área Educacional Geral – 2-6 UC
- Didáticas Específicas – 2-5 UC
- Iniciação à Prática Profissional – 1-4 UC

[7] Esta recolha foi feita em meados de 2020, após o confinamento resultante da pandemia COVID-19 e durante o encerramento das instituições de ensino. Inicialmente, estava prevista a realização de entrevistas em grupos focais, mas decidiu-se, dadas as circunstâncias, recolher testemunhos escritos. Cremos que a baixa taxa de resposta se deveu, em parte, à fase em que foi feita esta recolha de dados, uma fase de grande instabilidade e volume de trabalho dos professores devido à transição abrupta para o ensino online.

[8] A legislação prevê, ainda, a Área Cultural, Social e Ética, transversal ao currículo e à qual não são alocados ECTS.

A distribuição das UC ao longo dos três semestres é também variável, embora se procure algum equilíbrio entre as primeiras três componentes nos dois primeiros semestres, ocupando a Iniciação à Prática Profissional o 2.º e 3.º semestres em 8 cursos e os três semestres em 2 cursos. Verifica-se a existência de poucas UC de opção, situadas na Área de Docência e na Área Educacional Geral, por vezes comuns a outros cursos das respetivas IES e não necessariamente pensadas para futuros professores de Inglês a crianças.

A componente de Iniciação à Prática Profissional, que corresponde a cerca de um terço dos ECTS, integra sobretudo UC de prática de ensino supervisionada/ estágio. Embora no presente relatório utilizemos a designação de "estágio" como equivalente a "prática de ensino supervisionada", as designações das UC que correspondem a esta dimensão da formação assumem três designações nos cursos em análise: Prática de Ensino Supervisionada, Iniciação à Prática Profissional e Estágio. São todas semestrais, à exceção de um caso em que a UC de estágio é anual. A par do estágio, alguns cursos integram UC de Iniciação à Prática Profissional que configuram seminários de acompanhamento do estágio e do relatório final. Noutros casos, esses seminários constituem módulos das UC de estágio e não UC autónomas. Veremos mais adiante que os modelos de organização do estágio das IES são bastante diversos.

Nas restantes componentes de formação, como se pode observar na Tabela 2, os currículos integram um leque amplo de áreas de conteúdo, identificadas a partir das designações e focos principais dos programas das UC[9].

Tabela 2. Áreas de conteúdo das UC

Componentes de formação	**Áreas de conteúdo das UC**	**UC** f
Área de Docência (36 UC)	Língua e comunicação	15
	Cultura (e língua)	10
	Literatura (e cultura)	6
	Literatura e/ou cultura para a infância	5
Área Educacional Geral (35 UC)	Sociologia da educação	7
	Desenvolvimento da linguagem (na infância)	6
	Política educativa e currículo	5
	Investigação na educação (em línguas)	5
	Psicologia da Educação	4
	Desenvolvimento e aprendizagem (na infância)	3
	Inclusão e necessidades educativas especiais	3
	Teoria da educação	1
	Ética e deontologia profissional	1
Didáticas Específicas (37 UC)	Didática das línguas/ do Inglês para crianças	20
	Avaliação e produção de materiais didáticos de Inglês para crianças	5
	Pluralidade linguística e abordagens interculturais	4
	TIC na educação em línguas	2
	Aquisição e aprendizagem da língua	2
	Literatura e línguas	1
	Linguística inglesa aplicada ao ensino	1
	Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua (CLIL)	1
	Desenvolvimento de projetos em ensino de Inglês a crianças	1

Se na Área de Docência se observa uma certa homogeneidade curricular, com ênfase na língua, cultura e literatura, o mesmo não acontece nas outras componentes. A Área Educacional Geral é particularmente diversa, não existindo nenhuma área de conteúdo comum a todos os cursos. Essa diversidade poder ser explicada pelo facto de esta componente de formação ter um espetro muito

[9] A distribuição das áreas de conteúdo pelas componentes de formação no Quadro 2 decorre do modo como as UC são classificadas nos planos de estudo.

amplo de áreas científicas face um número relativamente limitado de ECTS, o que obriga a realizar escolhas que são distintas entre as IES. Observa-se um predomínio de áreas relacionadas com política educativa e currículo e com o desenvolvimento, a aprendizagem e a linguagem na infância. Quanto à componente de Didáticas Específicas, todos os cursos integram UC de didática das línguas, principalmente dirigidas ao ensino de Inglês a crianças, que representa a área de conteúdo mais forte quanto ao número total de UC (20). Alguns cursos também integram UC em áreas de conteúdo mais específicas no âmbito da didática das línguas, como a avaliação e construção de materiais, o uso das TIC, a abordagem intercultural, CLIL (Content Language Integrated Learning ou Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Língua, em Português) e o desenvolvimento de projetos de ensino de Inglês a crianças.

Algumas áreas de conteúdo pouco presentes constituem tópicos de UC de outras áreas. Por exemplo, a área de pluralidade linguística e abordagens interculturais, tal como a área de TIC na educação em línguas, constituem tópicos de algumas UC de didática de Inglês para crianças; o mesmo acontece com a área de literatura e/ou cultura para a infância, que pode constituir um tópico em UC de literatura e/ou cultura, ou com as áreas de desenvolvimento e aprendizagem (na infância) e de inclusão e necessidades educativas especiais, que podem ser tópicos de UC de psicologia da educação. O estatuto de uma determinada área de conteúdo como uma UC ou como um tópico de uma UC sinaliza escolhas curriculares diferenciadas quanto à relevância e ao tempo que é atribuído a essa área na formação dos professores, com implicações no seu grau de aprofundamento. Essas escolhas, tal como a decisão de inclusão ou exclusão de determinadas áreas de conteúdo nos currículos, podem resultar de fatores tão diversos como as conceções de formação subjacentes aos cursos, as tradições de formação nas IES, os recursos docentes existentes, a distribuição dos ECTS pelas componentes de formação e as negociações internas sobre que áreas de conteúdo a reforçar, reduzir ou anular.

Relativamente à organização geral dos currículos de formação, podemos concluir que, embora obedecendo a normas nacionais quanto às principais componentes de formação, apresentam planos de estudo muito diversificados. Nas duas secções seguintes, voltamos a nossa atenção para as competências e atividades de aprendizagem profissional definidas nos programas das UC, o que nos permitirá compreender melhor a natureza dos currículos.

3.1.2 Competências de aprendizagem profissional

No sentido de compreender o que as IES esperam do futuro professor de Inglês para o 1.º CEB, foram analisadas as competências que os formadores definem nos programas das UC que compõem os planos de estudo, nomeadamente ao nível dos resultados de aprendizagem esperados. Na análise dos programas das 134 UC, foram identificadas e categorizadas 421 competências. Verificou-se que o total de competências por curso varia entre 22 e 73, o que traduz diferentes graus de especificação dos resultados de aprendizagem nos programas.

As competências definidas nos programas dos 10 cursos podem ser divididas em três grandes grupos, em função da sua focalização principal: competências relacionadas com os contextos, competências relacionadas com o ensino e a aprendizagem e competências relacionadas com a indagação pedagógica. O Quadro 7 exemplifica os três tipos de competência.

Quadro 7. Tipos de competências.

Competências relacionadas com os contextos	Conhecer… Compreender… Desenvolver… Desenhar… Experimentar… Analisar… Avaliar… Indagar… ...	políticas educativas/ linguísticas (trans)nacionais organização escolar no 1.º CEB orientações curriculares nacionais do ensino de Inglês no 1.º CEB manuais e outros recursos para ensino de Inglês no 1.º CEB características dos alunos do 1.º CEB práticas de ensino de Inglês nas escolas de 1.º CEB …
Competências relacionadas com o ensino e a aprendizagem		processos de aquisição/ aprendizagem de línguas competências de comunicação na língua-alvo estratégias de aprendizagem da língua processos de comunicação em contexto pedagógico abordagens do ensino de Inglês a crianças processos de planificação e desenvolvimento do ensino processos de avaliação das aprendizagens …
Competências relacionadas com a indagação pedagógica		contextos de escolares/ pedagógicos investigação da prática educativa (ex. investigação-ação) narrativas da prática (ex. portefólios e diários de ensino abertura à indagação e à inovação …

Para a categorização das 421competências identificadas, e dada a variedade de referenciais e listas de competências que existem para a formação e avaliação de professores[10], optámos por adaptar a lista proposta por Mohamed, Valcke & De Wever (2017), por resultar de uma análise de referenciais elaborados em diferentes partes do mundo (Austrália, Japão, Países Árabes, USA, Europa – Comissão Europeia) para a identificação de competências essenciais ao exercício da profissão docente e que devem ser promovidas em programas de formação inicial. Às competências propostas pelos autores, foram acrescentadas duas: uma relacionada com a avaliação e a investigação educacionais e outra relacionada com o conhecimento e reflexão sobre as finalidades educativas do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras no currículo dos primeiros anos de escolaridade, tendo-se obtido as 13 competências apresentados na Tabela 3, onde se indica a sua distribuição pelos vários cursos (n=10) e UC (n=134), por ordem decrescente do número de UC em que estão presentes.

Os resultados revelam que, no seu conjunto, os cursos apresentam uma visão ampla das competências de aprendizagem profissional necessárias à formação dos futuros professores, embora apenas quatro competências sejam comuns aos 10 cursos: conhecimento do currículo; conhecimento do conteúdo; capacidade de análise e produção de estratégias e materiais de ensino; e capacidade de planificação, organização e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem. De realçar também a importância conferida ao desenvolvimento do comprometimento dos estudantes com a avaliação e a investigação educacionais, em 9 programas e 31UC, e do desenvolvimento da sua predisposição para o desenvolvimento profissional, em 9 cursos e 46 UC. A competência menos presente nos programas é o conhecimento das finalidades educativas do ensino de línguas a crianças, que surge em 6 cursos e 10 UC, embora, como veremos adiante, esta competência seja evidenciada pelos estagiários nos seus relatórios de estágio e possa estar implícita noutras competências, como o conhecimento dos contextos sociais, culturais e políticos, que integra o conhecimento de políticas linguísticas, o conhecimento do currículo do ensino de Inglês a crianças ou o conhecimento de teorias educativas e abordagens pedagógicas para esse contexto.

[10] Ver, a título de exemplo, www.ecml.guidetoteachercompetences

Tabela 3. Distribuição das competências de aprendizagem profissional.

	Distribuição das competências		
	Cursos (n=10)	UC (n=134)	
Competências de aprendizagem profissional	**f**	**f**	**%**
Capacidade de análise e produção de estratégias e materiais de ensino	10	48	35,8
Capacidade de planificação, organização e avaliação	10	48	35,8
Conhecimento do conteúdo	10	47	35,1
Predisposição para o desenvolvimento profissional	9	46	34,3
Conhecimento de teorias educativas e abordagens pedagógicas	9	36	26.9
Conhecimento dos contextos sociais, culturais e políticos	9	32	23.9
Comprometimento com responsabilidades profissionais	9	31	23,1
Comprometimento com a avaliação e a investigação educacionais	9	31	23,1
Conhecimento do currículo	10	25	18,7
Capacidade e vontade de colaboração	8	23	17,2
Conhecimento dos alunos	9	22	16,4
Capacidade de interação e de criação de ambientes de aprendizagem	9	22	16,4
Conhecimento das finalidades educativas do ensino de línguas a crianças	6	10	7,5

Na secção seguinte, veremos de que forma as atividades formativas propostas nos programas poderão concorrer para a aprendizagem profissional dos estudantes, em particular, de que forma se relacionam com a prática educativa.

3.1.3 Atividades de aprendizagem profissional

O estudo dos 134 programas dos 10 cursos envolveu a análise do tipo de atividades formativas previstas, nomeadamente ao nível das metodologias de ensino propostas nos textos programáticos. A finalidade da análise foi compreender em que medida os currículos preveem aprendizagens profissionais relevantes para a prática profissional, tendo sido considerados quatro tipos de atividade (Vieira, Flores, Silva & Almeida, 2019): Análise de Documentos Educativos, Análise do Contexto Escolar, Análise da Prática de Ensino e Prática de Ensino (Quadro 8). Não foram consideradas atividades cujo foco era pouco claro ou cuja relação com a prática não era evidente, como é o caso de ensaios teóricos sobre um tema educativo ou a análise de textos literários. Embora se reconheça a importância deste último tipo de atividades na expansão de conhecimentos e no desenvolvimento de competências de pesquisa e de pensamento crítico, o foco em atividades relacionadas com a prática prende-se com o facto de se considerar que são essenciais na promoção da articulação teoria-prática e na preparação dos estudantes para a profissão docente.

Quadro 8. Tipos de atividades relacionadas com a prática.

Análise de Documentos Educativos	Ex.: análise de políticas educativas/ linguísticas, orientações curriculares, manuais escolares…
Análise do Contexto Escolar	Ex.: análise da organização escolar, recursos educativos nas escolas, características dos alunos…
Análise da Prática de Ensino	Ex: análise de casos/ projetos pedagógicos, materiais de ensino e aprendizagem, práticas de avaliação das aprendizagens…
Prática de Ensino	Ex: desenho/ adaptação de materiais didáticos, desenvolvimento de práticas educativas, práticas de indagação pedagógica...

Nas 134 UC, foram identificadas 174 atividades relacionadas com a prática. A Tabela 4 indica a presença dos quatro tipos de atividades nas UC das quatro componentes de formação dos currículos. Os números da tabela referem-se ao total de UC em que cada tipo de atividade ocorre. Todos os cursos incluem os tipos de atividades considerados, mas a sua distribuição pelas componentes de formação é diferenciada:

- As atividades de Análise de Documentos Educativos ocorrem principalmente nas Didáticas Específicas e Área Educacional Geral;
- As atividades de Análise do Contexto Escolar estão mais presentes na Área Educacional Geral e Iniciação à Prática Profissional;
- As atividades de Análise da Prática de Ensino figuram sobretudo nas Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional;
- As atividades de Prática de Ensino ocorrem também sobretudo nas Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional.

Tabela 4. Distribuição dos tipos de atividade nas UC das componentes de formação os currículos

Tipos de atividades	**Componentes de formação dos currículos**			
	Área de Docência	***Área Educacional Geral***	***Didáticas Específicas***	***Iniciação à Prática Profissional***
	n=36 UC	**n=35 UC**	**n=37 UC**	**n=26 UC**
Análise de Documentos Educativos	5 UC	17 UC	25 UC	6 UC
Análise do Contexto Escolar	2 UC	17 UC	10 UC	10 UC
Análise da Prática de Ensino	5 UC	7 UC	32 UC	21 UC
Prática de Ensino	5 UC	3 UC	26 UC	22 UC

Observa-se uma forte ausência de todos os tipos de atividades na Área de Docência, com um total de 9 ocorrências em 174 atividades, o que parece sinalizar o seu afastamento da prática profissional ao nível das atividades formativas previstas. As componentes de Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional reúnem a maioria das atividades identificadas, com 88 e 57 ocorrências. Apesar de o número de atividades na área de Iniciação à Prática Profissional ser inferior ao número de atividades na área de Didáticas Específicas, a primeira área traduz-se principalmente na realização do estágio, o que significa que as atividades de natureza prática são aí realizadas durante um longo período de tempo e de modo recorrente, oferecendo mais oportunidades de desenvolvimento profissional.

O Quadro 9 descreve sumariamente as atividades identificadas nos programas dos 10 cursos, em cada um dos quatro tipos de atividades considerados. As atividades de Análise de Documentos Educativos e de Análise do Contextos Escolar relacionam-se sobretudo com a compreensão de políticas e documentos reguladores do ensino de Inglês no 1.º CEB, das variáveis situacionais que afetam o ensino e a aprendizagem nos contextos escolares, e das características das escolas, dos

alunos e dos professores. As atividades de Análise da Prática de Ensino incidem em recursos didáticos, aulas videogravadas, projetos educativos ou narrativas profissionais, incluindo, ainda, a construção de documentos reflexivos. As atividades de Prática de Ensino incluem o desenho de projetos curriculares integrados e de projetos de investigação pedagógica, a planificação e a lecionação de aulas, assim como práticas de indagação pedagógica que implicam o uso de estratégias de análise da prática como a análise documental, a observação, a análise de casos, a investigação-ação, a escrita reflexiva e a redação do relatório final.

Quadro 9. Descrição sumária das atividades relacionadas com a prática nos currículos.

Área de Docência			
Análise de Documentos Educativos	*Análise do Contexto Escolar*	*Análise da Prática de Ensino*	*Prática de Ensino*
Analisar dimensões linguísticas e culturais dos manuais escolares e outros recursos didáticos	-	Analisar recursos didáticos Observar e analisar aulas videogravadas Construir um portefólio de competências interculturais	Planificar aulas e atividades didáticas
Área Educacional Geral			
Análise de Documentos Educativos	*Análise do Contexto Escolar*	*Análise da Prática de Ensino*	*Prática de Ensino*
Analisar políticas educativas e linguísticas, orientações curriculares e programáticas	Analisar dimensões da organização e funcionamento das escolas, projetos educativos, casos/ situações educativas, características dos alunos	Analisar relatórios de investigação pedagógica	Desenhar projetos curriculares integrados, projetos de investigação em sala de aula, atividades de promoção de competências de comunicação dos alunos
Didáticas Específicas			
Análise de Documentos Educativos	*Análise do Contexto Escolar*	*Análise da Prática de Ensino*	*Prática de Ensino*
Analisar políticas educativas e linguísticas, orientações curriculares e programáticas, manuais escolares e outros recursos	Analisar contextos de estágio, características dos alunos, estudos sobre os professores	Analisar planificações, atividades/ materiais didáticos, projetos/ narrativas de experiências de ensino Observar e analisar aulas (nas escolas, videogravadas) Realizar tarefas de escrita reflexiva	Planificar aulas e desenhar atividades/ materiais didáticos Desenhar um projeto pedagógico (plano, materiais didáticos e de investigação) Realizar tarefas de micro-ensino e simulação Lecionar aulas, experimentar atividades/ materiais didáticos
Iniciação à Prática Profissional			
Análise de Documentos Educativos	*Análise do Contexto Escolar*	*Análise da Prática de Ensino*	*Prática de Ensino*
Analisar políticas educativas e linguísticas, orientações curriculares e programáticas, manuais escolares e outros recursos (em relação com o desenho	Analisar a organização e projetos educativos das escolas, contextos de estágio	Observar e analisar aulas nas escolas Analisar projetos de ensino, atividades/ recursos didáticos Partilhar e discutir experiências de ensino /	Planificar e lecionar aulas/ unidades didáticas Desenhar/ adaptar materiais didáticos Desenhar e desenvolver um projeto de investigação

de projetos e a planificação de aulas)		recursos didáticos (relacionados com o estágio) Realizar tarefas de escrita reflexiva Redigir o relatório de estágio	(investigação-ação/ outros)

Da análise efetuada, podemos concluir que os currículos integram um amplo conjunto de atividades formativas relacionadas com a prática profissional dos futuros professores, as quais poderão concorrer para uma formação orientada para a profissão, pressupondo a articulação teoria-prática e habilitando os estudantes para uma atuação informada e reflexiva. Contudo, vimos que essas atividades se concentram na formação didática e no estágio, o que parece indicar que a formação educacional e, principalmente, a formação na área do Inglês, privilegiam outro tipo de atividades menos articuladas com a prática. Este resultado pode explicar que os ex-estagiários tenham valorizado sobretudo o contributo das UC de Didáticas Específicas para o seu estágio, como se verifica na Tabela 5, onde se indica a distribuição de respostas à pergunta do questionário sobre a relevância da formação obtida nas UC da Área de Docência, da Área Educacional Geral e de Didáticas Específicas. Apresenta-se também o valor das médias de resposta (M), de 1-5 (correspondente à escala de 5 pontos, em que 1= discordo totalmente e 5 = concordo totalmente). Os resultados estão organizados por ordem decrescente das médias obtidas. Verifica-se uma diferença expressiva no número de estudantes que *concordaram totalmente* com a relevância das três componentes de formação para o estágio, destacando-se a importância atribuída à componente de Didáticas Específicas (59,3%).

Tabela 5. Perceções dos ex-estagiários sobre a relevância da formação para o estágio (concordância e médias).

	Concordância % (n=91)					**M (1-5)**
Componentes de Formação	**DT**	**D**	**NCND**	**C**	**CT**	
Didáticas Específicas	0,0	5,4	3,3	31,8	59,3	4,4
Área Educacional Geral	2,2	5,4	6,5	53,8	31,8	4,0
Área de Docência	3,3	14,2	13,1	41,7	27,4	3,7

DT: Discordo Totalmente; D: Discordo; NCND; Não Concordo Nem Discordo; C: Concordo; CT: Concordo Totalmente

Nas secções seguintes voltamos a atenção para o estágio, que constitui a componente curricular com maior peso nos currículos, procurando mapear os modelos de formação e as abordagens de ensino e de indagação pedagógica desenvolvidas nas escolas.

3.2 O estágio

3.2.1 Organização e natureza do estágio

O estágio representa um espaço de formação especialmente complexo e operacionalizado de diferentes modos nas 10 IES. A Figura 2, construída a partir da leitura dos programas das UC de estágio e de regulamentos de estágio das IES, sinaliza convergências e divergências quanto às principais tarefas dos estagiários e à sua distribuição semestral, sinalizando a existência de modelos de formação distintos.

O estágio ocupa três semestres em duas IES, ocupando os 2.º e 3.º semestres nas restantes. As tarefas comuns aos 10 cursos são as reuniões dos estagiários com os supervisores e os

orientadores cooperantes, a planificação e a lecionação de aulas, a elaboração de portefólios ou de outros documentos reflexivos (por exemplo, diários de ensino, reflexões sobre as aulas) e a elaboração do relatório final, que é obrigatória, podendo a sua conclusão ocorrer após o término do 3.º semestre, em prazos definidos nas IES. A atividade de estágio orienta-se prioritariamente para a prática pedagógica em sala de aula. Tarefas mais afastadas dessa prática são pouco frequentes e incluem a observação de atividades escolares e a participação nas mesmas, assim como a elaboração de ensaios teóricos sobre tópicos pedagógicos.

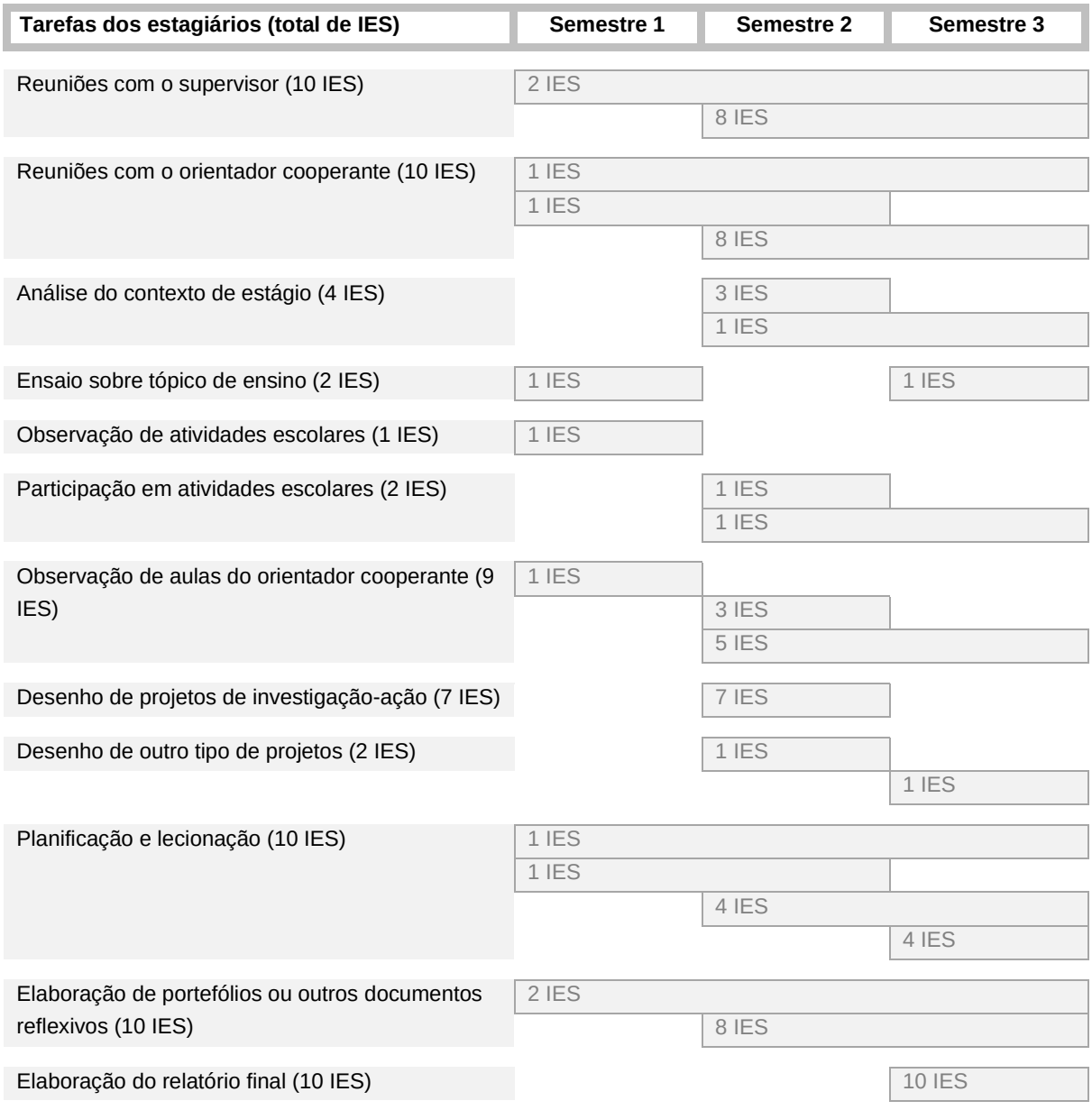

Figura 2. Tarefas dos estagiários nas 10 IES.

O número de aulas lecionadas pelos estagiários é muito variável, embora o tempo de lecionação tenda a ser, no mínimo, de 24 horas, concentradas no segundo semestre de estágio. Numa fase inicial do estágio, privilegia-se a observação de aulas dos orientadores cooperantes, a análise dos contextos e o desenho de projetos. A observação de aulas é referida em 9 IES. O mesmo acontece relativamente ao desenho de projetos, embora só em 7 IES se trate de projetos de investigação-ação.

São referidos outros projetos não necessariamente realizados em sala de aula, envolvendo, por exemplo, questionários a alunos e professores das escolas ou a análise de recursos didáticos. Apesar de os projetos de investigação-ação exigirem uma análise cuidadosa dos contextos da prática no sentido de se garantir a sua adequação a esses contextos, a tarefa de análise contextual só é explicitamente indicada em 4 IES, implicando, por exemplo, o uso de um guião de análise contextual e/ou a elaboração de um relatório de análise do contexto, que pode ser integrado no portefólio.

O Quadro 10 permite observar as diferenças de organização do estágio nas 10 IES (I1 a I10), indicando-se o semestre em que se realizam as tarefas indicadas (1, 2, 3). Como se pode concluir, o estágio apresenta configurações distintas, com variações na quantidade e natureza das tarefas previstas, e na sua distribuição semestral.

Quadro 10. Distribuição das tarefas de estágio por semestre nas 10 IES.

Tarefas dos estagiários	**I.1**	**I.2**	**I.3**	**I.4**	**I.5**	**I.6**	**I.7**	**I.8**	**I.9**	**I.10**
Reuniões com o supervisor	2/3	2/3	1/2/3	2/3	2/3	2/3	1/2/3	2/3	2/3	2/3
Reuniões com o orientador coop.	2/3	2/3	1/2	2/3	2/3	2/3	1/2/3	2/3	2/3	2/3
Análise do contexto de estágio	2	2/3		2		2				
Ensaio sobre tópico de ensino		2			3					
Observação de ativ. escolares			1							
Participação em ativ. escolares					2/3			2		
Observação de aulas	2/3	2/3	1	2/3	2	2/3		2	2	2/3
Desenho de projeto de I-A		2	2	2	2	2		2		2
Desenho de outro tipo de projeto	3						3			
Planificação e lecionação	3	2/3	1/2	2/3	2/3	2/3	1/2/3	3	3	3
Portefólio	3	2/3	1/2/3	2/3		2/3	1/2/3	2/3		2/3
Outros documentos reflexivos	2			2	2/3	2/3			2/3	
Relatório final	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

I-A: Investigação-ação

Apesar das diferenças observadas, foi possível identificar aspetos comuns nas funções de cada um dos três intervenientes principais, sintetizadas no Quadro 11. Embora as funções dos supervisores e dos orientadores cooperantes no apoio ao ensino sejam semelhantes, são mais sistemáticas por parte dos segundos, que acompanham de perto o trabalho dos estagiários nas escolas. Nos casos em que os estagiários desenvolvem projetos, estes são acompanhados pelos supervisores, com a colaboração dos orientadores cooperantes. São também os supervisores que orientam a elaboração do relatório final, cuja classificação em provas públicas integra a classificação final do estágio, com pesos distintos nas diferentes IES. Essa classificação integra também a apreciação do desempenho pedagógico dos estagiários, a qual, de acordo como a legislação vigente, é da responsabilidade do supervisor, ouvido o orientador cooperante, embora os estagiários possam participar na avaliação sumativa através da autoavaliação. Os instrumentos de avaliação diferem entre as IES, mas foram considerados adequados pelos supervisores e orientadores cooperantes de acordo com os seus testemunhos nos registos reflexivos recolhidos.

Quadro 11. Principais funções dos intervenientes do estágio comuns aos cursos.

Supervisores	**Orientadores cooperantes**	**Estagiários**
Estabelecer a ligação com os orientadores cooperantes Apoiar a planificação de aulas Observar aulas	Integrar os estagiários na escola e na turma Apoiar a planificação de aulas Observar aulas	Participar nas reuniões de supervisão Planificar, lecionar e analisar aulas

Dar feedback sobre as aulas Avaliar o desempenho dos estagiários Apoiar a elaboração do relatório final	Dar feedback sobre as aulas Colaborar na avaliação do desempenho dos estagiários	Elaborar documentos reflexivos ao longo da prática Elaborar o relatório final

Os registos reflexivos dos supervisores e orientadores cooperantes permitiram identificar um conjunto de prioridades e abordagens supervisivas. É assinalada a adoção de estilos e práticas de supervisão adequados às características dos estagiários, por um lado e, por outro, que (i) lhes permitam compreender a importância de promover ambientes de aprendizagem acolhedores, ajustados aos contextos, centrados nas crianças e adequados às suas necessidades; (ii) promovam a reflexão crítica acerca das suas aulas e de si próprios como professores em formação; (iii) concorram para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico-didático ligado ao ensino do Inglês a crianças, da capacidade de integrar aprendizagens realizadas no contexto das UC e da sua autonomia como professores; (iv) encorajem a experimentação de novas abordagens de ensino e a adoção de uma postura profissional reflexiva. Recorre-se a estratégias supervisivas variadas: desenho colaborativo de práticas educativas e resolução das dificuldades sentidas pelos estagiários na planificação e lecionação de aulas; reflexão e (auto)regulação da prática do estagiário através da observação, do diálogo e da escrita reflexiva; conceção de projetos e desenvolvimento de competências de investigação pedagógica; apoio à escrita académica e à elaboração do relatório.

A título ilustrativo, transcrevem-se de seguida dois testemunhos que dão conta de prioridades supervisivas e da importância da supervisão na aprendizagem profissional dos futuros professores:

> *Uma das minhas principais prioridades é também garantir que lhes sejam fornecidas as ferramentas e materiais mais adequados para o nível em que ensinam. É importante também acompanhar o processo de planificação e fazer sugestões sobre estratégias, metodologias ou a gestão do tempo, em aspetos com os quais os estagiários ainda tenham dificuldade em lidar. A minha experiência tem-me mostrado que se sentem mais confiantes e tranquilos quando o supervisor e o professor cooperante verificam seus planos de aula e fazem sugestões para os melhorar. Após a observação das aulas pelo supervisor, é também fundamental refletir sobre a aula, sobre as diferentes etapas, sobre a capacidade de lidar com situações inesperadas que não foram referidas no plano, sobre as estratégias e reações dos alunos. A reflexão sobre o estágio revela-se de extrema importância, pois os estagiários podem realizar mudanças, aprimorar sua abordagem de ensino, mudar estratégias e até mesmo o seu método. (S, registo reflexivo);*

> *A minha principal preocupação é que eles sintam que um professor está sempre a aprender, portanto não há respostas certas no ensino. Em segundo lugar, considero muito importante que reconheçam que a investigação, o estudo e o comprometimento profissional são a base para se tornarem melhores professores. Em terceiro lugar, não devem ter receio de experimentar novas abordagens e devem reconhecer o valor de as adaptar e variar em função da turma e/ou dos alunos. (OC, registo reflexivo).*

Questionados acerca da sua motivação e condições para o exercício das funções de supervisão, os orientadores cooperantes mostram-se satisfeitos. Embora alguns expressem dúvidas e receios iniciais devidos à sua inexperiência nessas funções, reconhecem o seu potencial formativo, tanto para os estagiários como para si mesmos:

> *Foi sobretudo o facto de há muito tempo atrás várias pessoas terem sido suficientemente generosas para me ajudarem a adquirir ferramentas, conhecimento e experiência. Sinto que estou em condições de fazer o mesmo, no sentido em que tenho consciência da importância de o fazer, mas apenas consigo fazê-lo na perspetiva de crescer também como professora, com a ajuda dos meus estagiários. Isto leva-me às questões seguintes: se a supervisão me trouxe alguns dilemas, olhei para eles como uma possibilidade de*

aprender algo, e isto é o maior ganho que poderia esperar. Conheci pessoas maravilhosas e fiz alguns bons amigos. (OC, registo reflexivo);

Foi a primeira vez que fui 'professor acompanhante', estava um pouco apreensiva no início, apesar de saber o que era esperado da minha parte. Mas questionei-me se saberia acompanhar a S. e se estaria à altura de a ajudar a ser uma melhor profissional. Procurei conhecer a S. e percebi que a insegurança era o seu ponto fraco, apesar de ser uma ótima profissional. Assim, trabalhámos muito esse ponto e creio que consegui fazer um bom trabalho com ela. (...) Senti-me realizada ao ver a evolução da S. ao longo do tempo em que trabalhei com ela e ao perceber que tive um papel importante na sua evolução enquanto profissional, mas também ao nível pessoal. (OC, registo reflexivo);

No início parece não haver qualquer razão para se ser supervisor: mais trabalho, mais preocupações, menos tempo livre, etc. Mas depois é bastante desafiador, porque também aprendemos a ser melhores professores, tornamo-nos mais reflexivos sobre a nossa prática de ensino e podemos ajudar outros a encontrar a paixão de ensinar, e conseguimos fazê-lo, o que é muito gratificante. (OC, registo reflexivo).

Quanto aos constrangimentos ao exercício de funções supervisivas, os orientadores cooperantes salientam dificuldades de gestão do tempo. Lembre-se que têm uma atividade profissional intensa enquanto professores de Inglês no 1.º CEB, lecionando usualmente em várias escolas, e a orientação de estágio não se traduz numa redução de carga horária, o que representa uma sobrecarga de trabalho considerável.

Embora os supervisores se mostrem também globalmente satisfeitos com o exercício de funções supervisivas, assinalam igualmente dificuldades de gestão do tempo. Este problema decorre, desde logo, do facto de poderem orientar mais do que um estagiário, mas também da tensão entre ensino e investigação nas IES. Um dos testemunhos aborda esta questão, expressando um sentimento de desmotivação face a uma cultura académica que desvaloriza o trabalho supervisivo e o trabalho pedagógico em geral:

Esta desmotivação não se prende apenas com o teor do trabalho de supervisão que, por ser muito individualizado, não produz ETI; logo, é 'desprezado' nas instituições e contabilizado no serviço docente de um modo vergonhoso. A desmotivação advém também de fatores mais vastos, relativos à (falta de) valorização do trabalho docente no ensino superior e que penalizam um forte investimento na formação dos estudantes, sobretudo porque esse investimento nos desvia de uma cultura de 'publish or perish' em publicações ditas 'de prestígio'. E desvia mesmo, quando contabilizo 4 horas de trabalho a ler e a dar feedback a apenas um portefólio de estágio… e dou feedback 2 vezes por semestre, no 2º semestre… mais 4-6h para cada leitura de relatório… e é sempre precisa mais do que uma leitura. Ganho profissional sim, pois alio (procuro aliar) a minha investigação ao processo de supervisão. Contudo, sem a satisfação pessoal, vale muito pouco. (S, registo reflexivo).

Os ex-estagiários valorizam claramente o estágio, o que ficou bem patente nas suas respostas ao questionário. A Tabela 6 apresenta a percentagem daqueles que *concordaram* ou *concordaram totalmente* com um conjunto de afirmações acerca da sua vivência de estágio. Apresenta-se também o valor das médias de resposta (M), de 1-5 (correspondente à escala de 5 pontos, em que 1= discordo totalmente e 5 = concordo totalmente). Os resultados estão organizados por ordem decrescente. As médias obtidas variam entre 3,8 e 4,48, situando-se entre os valores 4 e 5 à exceção de dois casos, o que sinaliza uma perceção global muito positiva da experiência de estágio.

Destacamos a satisfação dos ex-estagiários com o estágio, com o apoio supervisivo e com o papel do estágio no seu desenvolvimento profissional, assim como a perceção de terem sido capazes

de promover as aprendizagens das crianças, de terem aprendido a articular teoria e prática, a explorar estratégias e recursos didáticos e a adaptar o ensino aos contextos. A maioria concorda que se sentia preparada para o estágio e confiante de que teria sucesso, embora seja nestes dois aspetos que se verifica uma média de respostas ligeiramente mais baixa (3,8 e 3,92). As perceções dos supervisores e dos orientadores cooperantes acerca da preparação, da motivação e do empenhamento dos estagiários, recolhidas nos registos reflexivos, foram bastante positivas.

Tabela 6. Perceções dos ex-estagiários sobre a vivência de estágio (concordância total e médias).

Dimensões da vivência do estágio	**% (n=91)**	**M**
Senti que fui capaz de promover a aprendizagem das crianças	97,8	4,48
Aprendi a compreender e desenvolver o ensino como uma prática reflexiva	95,6	4,48
Gostei da minha experiência de estágio	91,2	4,48
Senti-me acolhido(a) no contexto escolar	89,1	4,46
O estágio foi crucial para o meu desenvolvimento profissional	89,0	4,42
Aprendi a explorar abordagens e recursos de ensino de Inglês a crianças	92,3	4,41
Aprendi a adaptar o meu ensino ao contexto da prática	91,2	4,36
Senti-me apoiado(a) pelo(a) supervisor(a)	84,6	4,29
Aprendi a integrar teoria e prática	89,0	4,19
Senti-me apoiado(a) pelo(a) orientador(a) cooperante	79,1	4,16
Fiquei satisfeito(a) com a avaliação do meu trabalho	74,2	4,02
Estava confiante de que teria sucesso no estágio	73,6	3,92
Senti-me preparado(a) para a o estágio antes de o iniciar	71,4	3,80

Nas respostas abertas do questionário, alguns ex-estagiários indicaram aspetos menos positivos da sua experiência, relativos às condições de ensino nas escolas (salas pequenas, falta de recursos tecnológicos), desadequação dos manuais adotados, tempo limitado de lecionação, elevada carga de trabalho, dificuldades de conciliação do estágio com a profissão (no caso de estudantes trabalhadores), dificuldades de gestão das turmas e insuficiência do apoio supervisivo. Ainda assim, os resultados do questionário e da análise dos relatórios apontam para uma visão do estágio como espaço de grande aprendizagem profissional. Seguem-se dois testemunhos dos relatórios, os quais resumem as aprendizagens efetuadas e retratam uma visão do professor como um profissional reflexivo, para quem a qualidade do ensino se calibra por referência à qualidade das aprendizagens:

> *Na conclusão deste relatório, salientam-se os pontos essenciais e estruturantes da PES, considerando que só através da perfeita e equilibrada articulação de todos os elementos, que de seguida se apresentam, foi possível obter resultados positivos: o conhecimento das características fundamentais das crianças, dos seus interesses e capacidades e o respeito pelos mesmos; a otimização e a mobilização destas características a favor do processo de ensino-aprendizagem; a escolha de uma metodologia capaz de dar resposta à natureza dinâmica, curiosa e criativa das crianças, a qual lhes permitisse experimentar fisicamente a linguagem em aquisição; a seleção e a preparação de materiais e recursos didáticos adequados e apelativos para esta faixa etária; o planeamento de uma sequência de atividades pautada pela sua articulação, adequação e caráter progressivo; a combinação consciente e harmoniosa de estratégias e materiais, que promovessem o interesse e a participação dos alunos; uma atenta observação da resposta das crianças às estratégias desenvolvidas e um reajustamento das mesmas ao longo do processo; o constante estímulo positivo por parte do professor (E, relatório de estágio);*

> *As aprendizagens mais relevantes que esta experiência me trouxe foram, então, as seguintes: a importância da constante readequação/ajustamento dos conteúdos a trabalhar, bem como das atividades, métodos e estratégias utilizados na prática docente, tendo em conta as especificidades do grupo em presença e a realidade envolvente; a preponderância da qualidade/consolidação dos temas/conteúdos*

trabalhados face à quantidade destes, mesmo que tal implique deixar alguns para uma oportunidade posterior; a riqueza que a construção dos próprios recursos/materiais de ensino aporta à atividade do professor, permitindo-lhe ir ao encontro das características, preferências e necessidades do grupo em presença, personalizando o seu ensino e garantindo resultados mais eficazes e próximos dos pretendidos. (E, relatório de estágio).

Apesar das diferentes configurações do estágio nas IES, todos os participantes do estudo lhe conferem uma elevada importância. Em seguida, apresentamos os resultados relativos às abordagens de ensino exploradas, com base nos dados do questionário e da análise de relatórios.

3.2.2 Abordagens de ensino

Um dos objetivos principais do estágio é fomentar a experimentação de estratégias e recursos de ensino de Inglês a crianças, abordados nas UC de Didáticas Específicas. Espera-se que os estagiários explorem abordagens comunicativas, motivadoras e assentes em valores humanistas, que permitam valorizar e potenciar a diversidade das crianças, e desenvolver não só as suas competências linguísticas mas também competências (meta)cognitivas, afetivas, sociais e (inter)culturais.

De forma a compreender as abordagens de ensino desenvolvidas no estágio, foi recolhida informação no questionário aos ex-estagiários e na análise dos 22 relatórios. Os resultados apresentados incidem em dois aspetos: estratégias e recursos utilizados; âmbito das estratégias quanto ao tipo de competências promovidas nas crianças.

Para a identificação das estratégias e dos recursos utilizados, foi definida uma listagem no questionário e no guião de análise de relatórios. A Tabela 7 apresenta o número e a percentagem de relatórios em que essas estratégias e recursos foram explicitamente identificados e a percentagem de ex-estagiários que, no questionário, os assinalaram como tendo sido por eles explorados no estágio. Os resultados estão organizados por ordem decrescente das respostas ao questionário.

Tabela 7. Estratégias e recursos de ensino no estágio.

Estratégias e recursos (identificados nos relatórios e assinalados no questionário)	**Relatórios (n=22)**		**Questionário (n=91)**
	f	**%**	**%**
Atividades gamificadas/jogos	11	50,0	78,0
Canções e rimas	10	45.5	78,0
Histórias (*Storytelling*)	11	50,0	70,3
Resposta Física Total (*Total Physical Response*)	9	40,9	65,9
Artes visuais (*Arts & Crafts*)	10	45,5	53,8
Ensino baseado em tarefas (TBLT)	5	22,7	49,4
Atividades baseadas em projetos	7	31,8	43,9
Aprendizagem integrada de conteúdo e língua (CLIL)	3	13,6	41,7
Dramatização/teatro	4	18,2	23,0

Na sua globalidade, estes resultados refletem a exploração de estratégias e recursos diversificados e alinhados com abordagens atuais da educação em línguas, embora o uso de estratégias mais estruturadas, como a aprendizagem baseada em tarefas (TBLT), em projetos ou na integração conteúdos-língua (CLIL), seja menos evidente, eventualmente por requerem maior tempo de preparação e implementação. A quase ausência de abordagens baseadas na dramatização pode dever-se à menor preparação prévia dos estudantes nesta área, embora o recurso à Resposta Física

Total (*Total Physical Response*) integre técnicas básicas de dramatização através da expressão corporal.

Para compreender o âmbito das estratégias de ensino utilizadas quanto ao tipo de competências promovidas nas crianças, o questionário e o guião de análise dos relatórios incluíam a referência à promoção de competências linguísticas e um conjunto de dimensões do ensino que remetem para a outro tipo de competências – (meta)cognitivas, afetivas, sociais e (inter)culturais –, como por exemplo o desenvolvimento autonomia, da aprendizagem cooperativa, de uma educação para os valores, etc. A Tabela 8 apresenta o número e a percentagem de relatórios em que estes aspetos foram explicitamente identificados e a percentagem de ex-estagiários que *concordaram* ou *concordaram totalmente* com o facto de terem aprendido a promovê-los no estágio, o que indica que os terão explorado de alguma forma junto das crianças. Apresenta-se também, nos resultados do questionário, o valor das médias (M) de resposta, de 1-5 (correspondente à escala de 5 pontos, em que 1= discordo totalmente e 5 = concordo totalmente). Os resultados estão organizados por ordem decrescente das respostas ao questionário. As médias obtidas variam entre 3,23 e 4,36, estando situadas entre 4 e 5 à exceção de dois casos, o que indica uma perceção global muito positiva acerca da promoção de competências das crianças.

Tabela 8. Promoção de competências no estágio.

Competências promovidas nas crianças (identificadas nos relatórios e assinaladas no questionário)	**Relatórios (n=22)**		**Questionário (n=91)** *Concordância*	
(a) Promoção de competências linguísticas	**f**	**%**	**%**	**M**
- competências lexicais	18	81,8	92,3 [11]	4,36
- competências de compreensão oral	18	81,8		
- competências de expressão e interação orais	18	81,8		
- competências de compreensão escrita	14	63,6		
- competências de expressão escrita	11	50,0		
- competências gramaticais	8	36,4		
(b) Promoção de competências (meta)cognitivas, afetivas, sociais e (inter)culturais através de...	**f**	**%**	**%**	**M**
– desenvolvimento da autonomia	10	45,5	86,8	4,34
– aprendizagem cooperativa	10	45,5	87,9	4,27
– educação para os valores (ex., cidadania, pensamento crítico)	8	36,4	85,7	4,23
– educação plurilingue/ intercultural	7	31,8	85,7	4,22
– atenção à diversidade (diferenciação, diversificação de estratégias)	8	36,4	82,4	4,10
– exploração da vertente socioafetiva do ensino e da aprendizagem	10	45,5	82,4	4,03
– aprendizagem interdisciplinar (articulações curriculares)	5	22,7	75,8	3,92
– atenção a alunos com necessidades especiais de aprendizagem	2	9,1	46,1	3,23

As abordagens desenvolvidas pelos estagiários apontam para uma visão alargada das finalidades da educação em línguas, que inclui a promoção de competências linguísticas, essencialmente lexicais e do âmbito da oralidade, mas também a promoção de outro tipo de competências, afastando-se claramente de práticas pedagógicas mais convencionais. As evidências recolhidas sinalizam a intenção de promover a autonomia, a cooperação, valores de cidadania e a interculturalidade, assim como uma atenção à diversidade das crianças e a dimensões socioafetivas do ensino e da aprendizagem da língua, ou a busca de articulações entre a aprendizagem da língua e outras áreas do currículo, numa perspetiva de interdisciplinaridade. O trabalho junto de crianças com

[11] O questionário incluía o desenvolvimento de competências linguísticas e não das suas diversas componentes, no item "Aprendi a promover competências linguísticas (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, etc.)", relativamente ao qual 92% dos ex-estagiários assinalaram as opções *concordo* ou *concordo totalmente*.

necessidades educativas especiais é menos visível nos relatórios analisados, embora 46,1% dos ex-estagiários tenham indicado no questionário que aprenderam a lidar com essas crianças. Como vimos antes (v. Tabela 2), a formação em necessidades educativas especiais é uma das menos presentes nas UC dos planos de estudos analisados. Para além dos aspetos referidos na Tabela 8, a maioria dos ex-estagiários (71,4%) *concordaram* ou *concordaram totalmente* que aprenderam a usar as TIC para promover as competências linguísticas e de aprendizagem das crianças.

Os excertos seguintes ilustram algumas das preocupações pedagógicas expressas nos relatórios, relativas a dimensões ainda pouco exploradas no ensino do Inglês no 1.º CEB – a autonomia, a interculturalidade e a articulação curricular:

> *O meu principal objetivo em desenvolver práticas de autodireção com os alunos de 1º ciclo deve-se, sobretudo, à importância que atribuo à pedagogia para a autonomia que, por sua vez, se prende com a minha visão da educação, onde a escola assume o papel de educar por referência aos valores transversais da responsabilidade, da participação, da autogestão, da democracia e da solidariedade, com vista à motivação, interesse e gosto por aprender (...). (E, relatório de estágio);*

> *A aula de língua inglesa pode, portanto, conceber-se como espaço de aproximação entre sujeitos de diferentes espectros socioculturais e linguísticos, funcionando como microcosmos intercultural, ou seja, como pequeno espaço de encontro e retalho da manta global. O nosso projeto pretende, pois, que os alunos/as sejam capazes de agilizar competências para interagir na complexa rede de relações humanas; mobilizar instrumentos e desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua experiência em contraste com a de outros indivíduos, criando condições cognitivas e afetivas para a intercompreensão e para o acolhimento do Outro, religiosa, linguística, social e culturalmente distinto. (E, relatório de estágio);*

> *Quando iniciei este trabalho pretendia demonstrar que, de facto, com a inclusão do ensino do Inglês no currículo, faz todo o sentido que PTT [professores titulares das turmas] e professores de LE [língua estrangeira] façam um esforço para desenvolver um trabalho colaborativo, o que criará uma maior continuidade entre as diferentes áreas curriculares e beneficiará todos os envolvidos no processo. O aprofundamento dos meus estudos teóricos, assim como o meu trabalho de investigação sobre esta temática, contribuíram para que esta minha convicção ganhasse ainda mais consistência. (…) (E, relatório de estágio).*

Embora cada estagiário explore apenas determinadas abordagens, dependendo dos contextos em que atua e dos seus interesses e objetivos, podemos concluir que, na globalidade, as práticas de ensino promovidas neste mestrado estão alinhadas com a investigação e recomendações atuais sobre o ensino de línguas a crianças. Na secção seguinte, são identificadas as estratégias de indagação pedagógica utilizadas, ou seja, os modos como os estagiários recolheram e analisaram informação no sentido de refletirem sobre a sua prática para a compreender e melhorar.

3.2.3 Abordagens de indagação pedagógica

Na análise da componente investigativa do estágio, utilizamos a expressão “indagação pedagógica” em vez de “investigação pedagógica”, numa aproximação à expressão inglesa “pedagogical inquiry”, de forma a abranger situações diversificadas que vão da reflexão mais ou menos sistemática sobre a prática (por exemplo, através do diálogo com os alunos ou da elaboração de um portefólio) ao desenvolvimento de projetos de investigação-ação.

Como vimos anteriormente, 7 das 10 IES integram o desenvolvimento de projetos de investigação-ação no estágio. Esses projetos envolvem a seleção de um tópico, a definição de objetivos e de estratégias pedagógico-investigativas, a recolha e análise de dados e a avaliação do impacto da experiência. Embora as metodologias de investigação-ação sejam diversas, apresenta-se no Quadro 12, a título ilustrativo, um exemplo de um plano de investigação-ação relativo a um projeto no qual foram usadas histórias infantis para promover competências de cidadania das crianças, retirado de um dos relatórios analisados.

Quadro 12. Exemplo de projeto de investigação-ação.

Objetivos	**Estratégias pedagógicas-investigativas**	**Informação a recolher e analisar**
1. Conhecer perceções e atitudes das crianças relativas à aprendizagem da língua inglesa e à leitura. 2. Promover competências de cidadania através do uso de histórias. 3. Promover a competência de aprender a aprender com foco na autorregulação. 4. Avaliar o potencial do uso de histórias no desenvolvimento da capacidade de "ler o mundo" e da aprendizagem cooperativa.	Observação de aulas e registos reflexivos no portefólio. ↳ Obj. 1 e 4.	Dados de caracterização das crianças. Perceções sobre o processo de ensino/aprendizagem de Inglês.
	Questionário inicial (*"Tell me about you..."*) e diálogos com as crianças. ↳ Obj. 1.	Motivações das crianças para aprenderem a língua inglesa. Preferências e hábitos das crianças relativamente à leitura e audição de histórias. Opinião das crianças sobre possíveis temas a trabalhar.
	Atividades didáticas com recurso a histórias, integrando momentos de autorregulação da aprendizagem (competências de cidadania e trabalho cooperativo) e de diálogo com as crianças. ↳ Obj. 2, 3 e 4.	Aprendizagens evidenciadas pelas crianças. Representações das crianças sobre a cidadania e perceções sobre o potencial do uso de histórias no desenvolvimento de competências de cidadania e da aprendizagem cooperativa.
	Construção de um "dicionário da cidadania" bilingue ao longo da intervenção, em articulação com o recurso a histórias. ↳ Obj. 2 e 4.	Aprendizagens evidenciadas pelas crianças.
	Carta à professora. ↳ Obj.4.	Perceções das crianças sobre o valor educativo da intervenção.

A Tabela 9 apresenta uma síntese dos tópicos pedagógicos de todos os relatórios de investigação-ação concluídos e defendidos à data do estudo em 6 IES, em três edições do mestrado (2015-17, 2016-18 e 2017-19), num total de 64 relatórios/ projetos.[12] Desta síntese, emergem algumas preocupações pedagógicas principais: promover o desenvolvimento de competências linguísticas específicas; promover a aprendizagem através de recursos didáticos variados, pressupondo-se que eles podem potenciar a motivação e o envolvimento das crianças; promover uma educação plurilingue, intercultural e para a cidadania, podendo usar-se recursos diversos para este fim; e promover dimensões da autonomia em sala de aula, atendendo à diversidade das crianças e implementando estratégias de reflexão, autodireção e cooperação na aprendizagem.

[12] Embora a investigação-ação seja usada em 7 IES (ver Figura 2 acima), uma delas não participou na análise de relatórios (cf. Nota 4 acima).

Tabela 9. Síntese dos tópicos dos projetos de investigação-ação em 6 IES.

Tópicos dos projetos	**f**
Promoção do desenvolvimento de competências linguísticas (em especial a oralidade em diversas vertentes, mas também a leitura, a leitura expressiva, a escrita e as competências lexical e gramatical)	19
Promoção da aprendizagem através de recursos específicos (histórias, canções, jogos, expressão dramática, expressões visuais, tecnologias digitais, recursos audiovisuais)	18
Educação plurilingue, intercultural e para a cidadania	10
Promoção de dimensões da autonomia na aprendizagem (estilos de aprendizagem, inteligências múltiplas, fatores socioafetivos, reflexão metacognitiva, autodireção, cooperação)	10
Promoção da colaboração entre professores, articulação curricular/CLIL	3
Gestão de processos de ensino (adaptação do manual, gestão do tempo e do ritmo na sala de aula)	2
Promoção de parcerias Família-Escola-Comunidade	1
Inclusão e necessidades educativas especiais	1

Dos 22 relatórios analisados, 15 relatam projetos de investigação-ação produzidos em 6 cursos. A Tabela 10 apresenta as estratégias de indagação pedagógica identificadas nesses relatórios e assinaladas pelos 91 ex-estagiários no questionário, neste caso não necessariamente integradas em projetos de investigação-ação. Os resultados estão organizados por ordem decrescente das respostas ao questionário.

Tabela 10. Estratégias de indagação pedagógica no estágio.

Estratégias de indagação pedagógica	**Relatórios (I-A) (n=15)**		**Questionário (n=91)**
	f	**%**	**%**
Questionários aos alunos (ex., autoavaliação, opiniões sobre o ensino)	14	93,3	76,9
Análise da interação em sala de aula	5	33,3	76,9
Diálogo com os alunos	8	53,3	72,5
Reflexões escritas sobre a prática (ex., diário ou portefólio de ensino)	8	53,3	69,2
Observação de aulas – estruturada (com uma grelha)	1	6,7	68,1
Observação de aulas – não-estruturada	10	66,7	67,0
Análise de tarefas/ trabalhos dos alunos	11	73,3	64,8
Análise de progressos/ resultados de aprendizagem da língua	10	66,7	59,3
Análise documental (ex., manual)	4	26,7	38,4
Análise de casos (ex., de uma criança ou grupo de crianças)	0	0.0	17,5
Entrevistas aos alunos	1	6,7	15,3
Registos reflexivos dos alunos (ex., diário de aprendizagem)	1	6,7	13,1

Observa-se que os ex-estagiários recorreram a estratégias que implicam a recolha de informação indireta sobre as práticas, por exemplo através de questionários às crianças e dos seus próprios registos reflexivos, assim como informação mais direta, por exemplo através da observação de aulas e da análise de tarefas e desempenhos das crianças. As estratégias menos usadas foram a análise de casos, as entrevistas e os registos reflexivos das crianças como os diários de aprendizagem. Note-se que os resultados do questionário são globalmente mais expressivos do que os resultados da análise dos relatórios. Destacam-se os casos da observação estruturada de aulas e da análise da interação, respetivamente identificadas em 1 e 5 relatórios, mas assinaladas por cerca de um terço dos ex-estagiários. Importa referir que, na análise dos relatórios, apenas foram consideradas as estratégias que serviram efetivamente para recolher e analisar evidências da prática, não bastando que os estagiários dissessem que as utilizaram. Em todo o caso, 90,1% dos ex-estagiários que responderam ao questionário *concordaram* ou *concordaram totalmente* que aprenderam a recolher e analisar dados para refletir sobre a prática e melhorá-la.

A análise dos relatórios de investigação-ação permitiu compreender a importância atribuída aos alunos enquanto atores da aprendizagem e parceiros na avaliação da aprendizagem e do ensino.

Por outro lado, no questionário, 86,1% dos ex-estagiários *concordaram* ou *concordaram totalmente* que aprenderam a realizar avaliações formativas, por exemplo através da observação, da autoavaliação das crianças e do feedback às suas aprendizagens, que constituem também estratégias de autorregulação da eficácia do ensino focadas no aluno.

As práticas de indagação pedagógica aumentam a capacidade de desenvolver um ensino *para* e *com* as crianças, tornando-se impossível dissociar as aprendizagens dos alunos das aprendizagens do professor. À medida que se constroem pedagogias dialógicas e reflexivas, o desenvolvimento de ambos ocorre em simultâneo, como duas faces da mesma moeda. São exemplos disso as seguintes passagens dos relatórios de investigação-ação:

> *Como professores, sabemos que os nossos alunos aprendem coisas fazendo-as, refletindo sobre o fazem, como o fazem e o que podem fazer para melhorar esse processo. A minha primeira experiência de investigação-ação ensinou-me a aplicar esses princípios a mim mesma e a melhorar a minha prática de ensino. Deu-me a liberdade de escolher um tópico que acredito ser crucial para a aquisição da língua e a oportunidade de pesquisar a realidade da minha própria sala de aula, levando-me a examinar de perto e a desenvolver uma compreensão muito maior do que acontece quando os alunos estão envolvidos na interação com os colegas e quais os benefícios que poderia esperar que os meus alunos retirassem disso. Mais especificamente, este estudo mostrou-me que as crianças usam uma série de estratégias de conversação para comunicar com os seus pares e que essas estratégias melhoram o seu processo de aquisição da língua, nomeadamente aumentando a fluência, aumentando a motivação para comunicar na L2 e desenvolvendo outras capacidades não linguísticas, como a capacidade de trabalhar de forma colaborativa. (E, relatório de estágio);*

> *No desenvolvimento do meu projeto de intervenção, tentei, na medida do possível, inverter o papel tradicional do professor e do aluno, tal como é referido por vários autores. Mesmo não havendo possibilidade, nem tempo, para desenvolver um nível de autonomia a grande escala, consegui criar momentos de aprendizagem autodirigida, em que os alunos tiveram a oportunidade de tomar decisões e fazer escolhas sem me consultar, adotando um procedimento que é tradicionalmente da responsabilidade do professor – corrigir o trabalho realizado – e trabalhando ao seu próprio ritmo, sem os tempos de espera que ocorrem frequentemente numa abordagem de ensino totalmente dirigida pelo professor e que, do meu ponto de vista, interrompem os processos de aprendizagem, geram potencialmente situações de distração ou mesmo indisciplina, e reforçam a dependência dos alunos face ao professor. O meu papel em sala de aula passou a ser de mediadora, orientadora e facilitadora da aprendizagem. (E, relatório de estágio);*

> *O projeto teve impacto não só nos alunos, mas também em mim, quer a nível pessoal, quer a nível profissional, uma vez que me fez questionar determinadas rotinas e "vícios" implementados nas escolas do 1.º CEB, levando-me a refletir e a procurar práticas que levassem os alunos a querer aprender, não só no que às competências linguísticas diz respeito, mas também quanto a atitudes transversais, como a autonomia, a organização e a criatividade. (...) Propus-me a um projeto que me "espicaçasse" e que, de certa forma, me fez ter uma postura e atitude de responsabilidade e de profundo estudo, pois, como saí da minha zona de conforto, tive de me dedicar de corpo e alma ao projeto. Julgo que fui capaz de vencer o desafio, e que me sinto agora mais confiante nas minhas próprias capacidades para continuar neste caminho. (E, relatório de estágio).*

Um dos efeitos de uma abordagem reflexiva e indagatória no âmbito do estágio é a valorização de aprendizagens efetuadas ao longo da formação, na medida em que os estagiários têm a oportunidade de explorar a viabilidade prática de determinadas conceções de educação em línguas com as quais se identificam, e de compreender que os professores podem ser agentes de mudança. No testemunho seguinte, uma estagiária sem experiência prévia de ensino conta-nos que, ao longo do mestrado, pôde aprofundar uma visão de ensino que já defendia quando era mais jovem e que se

revelou central ao longo do curso e no estágio. Na sua reflexão, explicita o seu posicionamento crítico face a práticas tradicionais e defende uma abordagem de orientação humanista e democrática, que sabe ser já explorada por outros professores e que procurou concretizar no seu projeto de investigação-ação:

> *Quando iniciei esta formação sem experiência prévia de ensino, por acreditar verdadeiramente na importância do papel do professor, a minha maior expectativa era adquirir, para depois usar, saberes específicos indispensáveis para uma prática pedagógica consciente, responsável, humanista e, acima de tudo, benéfica para as crianças. Considero que esta expectativa inicial foi concretizada, uma vez que no decorrer da formação tive a oportunidade de descobrir, explorar e refletir sobre várias metodologias e estratégias inovadoras para o ensino da LI [Língua Inglesa] a crianças, sentindo-me à vontade para colocar em prática algumas delas durante o meu estágio profissional, e mais especificamente no meu projeto de intervenção. Este projeto desenvolveu as minhas competências profissionais, e o facto de integrar uma componente investigativa reforçou a reflexão sobre a prática e a capacidade de a compreender e melhorar.*
> *Ao longo deste percurso verifiquei, com muito agrado, que muitas das ideias e conceções sobre o ensino-aprendizagem que acalentava experienciar quando era mais jovem, já estão, paulatinamente, a ser praticadas por meio de práticas pedagógicas éticas, críticas, reflexivas e transformadoras. Apesar de persistirem abordagens mais tradicionais que incitam os professores e alunos a seguir um determinado modelo, sem entender que vivemos num mundo heterogéneo e que o atual cenário da educação requer transformações, existem, atualmente, cada vez mais professores que não valorizam sempre o padrão, mas também, e sobretudo, a diferença. São professores que não promovem a lógica da competição desenfreada que impera no nosso sistema educativo, que não estigmatizam e repreendem o erro, que não valorizam só e apenas a avaliação, que não descuram e menosprezam competências que não sejam aquelas impostas pelos currículos formais, que não rotulam e não inferiorizam quem não se enquadre nos parâmetros impostos, e que não uniformizam o ensino sem ter em linha de conta capacidades específicas e necessidades das crianças. Esses professores criam condições para que as crianças se desenvolvam para além do conhecimento dito tradicional e procuram explorar todas as suas capacidades, em toda a sua plenitude, aceitando as diferenças e individualidades.*
> *Procurei, com a implementação do meu projeto de intervenção, envolver as crianças em experiências e projetos significativos, interessantes e desafiadores, que as ajudem a enfrentar problemas reais que ativem o seu interesse e a sua motivação, para depois procurarem soluções, que as despertem para o mundo que as rodeia, para a sua cidadania, enfatizando tanto os conhecimentos e as capacidades quanto a aquisição de valores e atitudes, permitindo-lhes desenvolver competências de pensamento crítico, de trabalho colaborativo, de abertura e de confiança no outro, competências necessárias para a expressão do seu potencial individual e coletivo, bem como da sua autonomia. (E, relatório de estágio).*

Os registos reflexivos recolhidos junto de ex-estagiários, orientadores cooperantes e supervisores, assim como a leitura dos relatórios e algumas respostas dos ex-estagiários a questões abertas do questionário permitiram identificar um conjunto de benefícios associados aos projetos de investigação-ação, mas também alguns constrangimentos. As ideias recolhidas foram organizadas no Quadro 13 em torno de duas dimensões: o papel dos projetos no desenvolvimento profissional dos estagiários e as condições de realização da investigação-ação.

Quadro 13 – Projetos de investigação-ação: principais benefícios e constrangimentos.

	Benefícios	**Constrangimentos**
Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento de competências de observação e análise dos contextos de ensino e aprendizagem. Desenvolvimento de competências de planificação e condução de investigações em sala de aula. Exploração de abordagens com potencial impacto na prática futura. Desenvolvimento do estagiário como profissional reflexivo.	Falta de competências dos estagiários (ex., proficiência linguística, conhecimento educacional, capacidade de refletir e autorregular a aprendizagem). Dúvidas e stress emocional relacionados com os resultados de aprendizagem e o bem-estar dos alunos. Dúvidas sobre a sustentabilidade da investigação-ação e da inovação.
Condições da investigação	Exploração de interesses pessoais. Resposta às necessidades dos contextos. Reflexão autêntica sobre questões didáticas. Articulação entre a prática, a investigação e o relatório.	Fatores estruturais: estágio dividido em dois anos letivos; currículos nacionais e programação local; tempo de lecionação limitado. Exigências de redação do relatório. Sobrecarga de trabalho.

Nos seus relatórios, os estagiários valorizam a investigação-ação como um processo de aprendizagem profissional importante em contexto formativo:

> *(...) torna-se relevante desenvolver abordagens formativas que estimulem os estudantes, futuros professores, a incorporar práticas mais sistemáticas de inquirição, possibilitando leituras mais sustentadas da sua atuação e dos seus efeitos. Dever-se-á desenvolver uma estratégia formativa que leve os alunos a perceber as potencialidades de um tempo curto de experimentação da prática. Estes devem ser estimulados a rentabilizar períodos limitados no tempo, em termos de competências de atuação didática e investigativa. A formação deverá promover um desenvolvimento de teorias pessoais sólidas que possam sustentar práticas profissionais coerentes nas suas diferentes dimensões. (E, relatório de estágio).*

Este testemunho aponta uma das principais vantagens do recurso à investigação-ação quando o tempo de lecionação é limitado. Uma vez que a investigação-ação implica uma maior intencionalidade das práticas e uma reflexão continuada sobre a sua qualidade com base na recolha de evidências, pode gerar uma aprendizagem intensa em curtos períodos de tempo, capacitando os estagiários para uma tomada de decisão informada e consequente. Embora um dos constrangimentos apontados pelos estagiários seja o curto tempo de lecionação, na medida em que gostariam de explorar os seus projetos por mais tempo e observar resultados mais sólidos, não deixam de reconhecer que a investigação-ação os ajudou a compreender e reconstruir as suas práticas:

> *O projeto ajudou-me a pensar mais, a investigar mais e a ponderar atividades e metodologias: são úteis ou não, o que aprendem os meus alunos com elas, qual é o meu papel na sala de aula? E outras questões desta natureza. Ajudou-me a dar mais atenção aos meus alunos e às suas necessidades, a observá-los e analisar de que forma posso fazer com que aprendam melhor. (E, registo reflexivo);*

> *(…) atingi uma compreensão mais completa daquele grupo particular de alunos, do seu currículo, das suas especificidades e características de aprendizagem, o que trouxe mais conhecimento e confiança à minha atividade de ensino e ao meu desempenho. (E., registo reflexivo);*

> *Sendo [o projeto] o meu foco de reflexão principal, também eu me tornei mais reflexiva em relação à minha prática. Penso também que me tornou mais aberta e predisposta a discutir a minha prática e as minhas crenças no ensino (…). Vejo-me como uma professora que tem uma sólida preparação teórica na área do*

ensino, acrescentada à minha experiência anterior. Consigo justificar os meus procedimentos com base na teoria, e não apenas na intuição adquirida em anos de experiência. (E, registo reflexivo).

Os supervisores e os orientadores cooperantes também reconhecem os benefícios dos projetos na construção de uma profissionalidade reflexiva, embora se refira que uma focalização prioritária em determinado tema pode limitar o âmbito das experiências de formação:

A decisão de explorar um determinado tópico para o futuro relatório e o facto de esses relatórios serem diretamente baseados na implementação de um determinado projeto ou abordagem elevam a qualidade do seu trabalho de investigação, mas pode por vezes sacrificar o âmbito (ou, pelo menos o ângulo) de problemáticas/ atividades/ métodos que poderiam experimentar mais livremente. (S, registo reflexivo);

Globalmente, os relatórios de estágio têm permitido algum aprofundamento teórico em torno dos temas de que se ocupam (e daí algum aproveitamento para a prática). Mas têm contribuído pouco para o desenvolvimento de profissionais que sustentam a sua atuação numa análise rigorosa do ensino e da escola. (S, registo reflexivo).

Quanto aos constrangimentos à realização de investigação-ação, destacamos alguns fatores de natureza estrutural que podem limitar a continuidade e o âmbito dos projetos: (i) a divisão do estágio em dois anos letivos, exigindo a mudança de orientador ou de escola quando o orientador inicial muda de escola, o que é frequente neste grupo de recrutamento; (ii) potenciais desajustes entre os projetos, o currículo nacional e as planificações locais, o que pode reduzir as possibilidades de intervenção; e (iii) tempo curto de lecionação, o que limita as possibilidades de ação e os seus resultados. Para além destes fatores, os orientadores cooperantes e os supervisores referem também potenciais dificuldades dos estagiários, nomeadamente no que diz respeito a competências de reflexão e de investigação, o que se compreende pelo facto de o projeto de estágio ser, para quase todos, a primeira experiência de investigação pedagógica que desenvolvem. Os ex-estagiários referem dificuldades sentidas na escrita dos relatórios, essencialmente associadas à gestão do tempo, à revisão de literatura, à articulação teoria-prática e às competências de reflexão:

Planear aulas, preparar materiais e lidar com as particularidades dos alunos pode ser fácil em comparação com a escrita do relatório. Escrever foi o maior desafio para mim, porque tudo tinha de ser justificado, pensado e refletido ao pormenor. Também tivemos de ler muito, comparar ideias de diferentes autores, refletir sobre o nosso método de ensino (…). Como estava a trabalhar a tempo inteiro ao mesmo tempo, não tive o tempo necessário para escrever e refletir como gostaria. (E, registo reflexivo).

Foram ainda expressas algumas dúvidas quanto ao impacto dos projetos após o estágio, uma vez que as culturas escolares nem sempre são recetivas à mudança e a curricularização do Inglês tem acarretado práticas desajustadas e difíceis de superar. A este propósito, transcrevemos o testemunho de uma supervisora:

A minha maior preocupação é vir a ser responsável por certificar professores incompetentes. Isto significa professores cuja ação é danosa para as crianças, as reprime, as penaliza, as atrasa no seu desenvolvimento, as torna infelizes. O meu principal objetivo é que os estagiários percebam que, nestas idades, mais importante do que ensinar um conteúdo, 'cumprir um plano', é assegurar um ambiente de aprendizagem no qual todos se sintam bem, acolhidos, confortáveis – pirâmide de Maslow '101'. A seguir é que vem o objetivo de 'ensinar' alguma coisa… e ensinar bem. E isto tem sido muito complicado, sobretudo porque as escolas têm culturas e rotinas instaladas (como seguir um manual ou fazer dois testes por período) que desviam o foco desta minha prioridade. Por exemplo, embora os estagiários saibam que os conteúdos se podem lecionar através

de 'storytelling' (algo que eu faço questão que utilizem, pelo menos uma vez), os obstáculos nas escolas são quase incontornáveis, porque se entende o 'storytelling' como algo suplementar, 'para além de' e não 'integrado em' – "não é isso o que estava previsto", "temos de dar estes conteúdos porque a seguir temos de dar teste sobre isto"; "o que está programado é fazer isto"… É claro que, como eu referi acima, os orientadores cooperantes têm sido extremamente recetivos a práticas ditas inovadoras e 'permitem' que os estagiários experimentem. Todavia, enquanto não passar de 'experiências de estágio' não haverá, nunca, uma mudança cultural. Estou a assistir a uma academização excessiva do 1.º CEB e, por arrasto, do ensino do Inglês, que me preocupa profundamente. Parece que na criança habita apenas o aluno e não um sujeito de direitos que se encontra num processo de crescimento e desenvolvimento… lembra-me sempre uma banda desenhada de Francesco Tonnucci, na qual a criança entra na escola com um corpo inteiro e quando sai da escola, vê-se apenas uma cabeça a rolar… (S, registo reflexivo).

Também os ex-estagiários, nos seus registos reflexivos, identificam possíveis constrangimentos à transferibilidade das aprendizagens efetuadas no estágio para a sua prática futura, como a resistência à inovação nas escolas, a desvalorização do estatuto do professor de Inglês do 1.º CEB, a situação precária deste grupo de recrutamento, a sobrecarga de trabalho, o tempo semanal limitado dedicado à aprendizagem da língua, a existência de turmas mistas com níveis de aprendizagem distintos, a falta de recursos nas escolas, a desadequação de alguns manuais e o número de alunos por turma.

Apesar dos constrangimentos identificados, os registos reflexivos dos ex-estagiários testemunham o papel positivo das experiências de estágio na sua autoimagem e nas suas perceções do que é ser "bom" professor de Inglês no 1.º CEB. O conceito de "bom" professor foi por eles definido por referência a atributos de natureza pessoal e profissional. Profissionalmente, os "bons" professores são educadores centrados no aluno, na medida em que atendem às necessidades e diferenças das crianças, estão abertos às suas ideias e criatividade, e realizam projetos promotores de aprendizagens significativas. No que respeita às características pessoais, os "bons" professores são pessoas comprometidas e organizadas, exigentes, mas também gentis e justas, sensíveis e prontas para ouvir os alunos, pacientes e atenciosas. Terminamos com um dos testemunhos acerca do "professor ideal":

O professor ideal é capaz de:

- *tomar decisões baseadas numa boa avaliação de diagnóstico (a biografia linguística é um bom exemplo de avaliação inicial);*
- *usar estratégias de ensino relevantes e apelativas – jogos, canções, recursos audiovisuais, histórias ilustradas, dramatizações, recursos de expressão artística que estimulem a criatividade…;*
- *escolher material que interesse os alunos, tomando em consideração as suas realidades sociais e culturais;*
- *trazer material autêntico para aula, que desenvolva o pensamento crítico;*
- *mostrar outras realidades culturais aos alunos;*
- *desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes interculturais, numa perspetiva holística;*
- *encorajar os alunos a comunicar entre si e resolver os seus problemas;*
- *encorajar os alunos a compreender e aceitar as diferenças;*
- *desafiar as ideias dos alunos e encorajá-los a fazer o mesmo;*
- *reforçar a relação entre os pais, a comunidade educativa e os alunos;*
- *ser firme, mas justo;*
- *encorajar o feedback;*
- *abandonar o papel de personagem principal e dá-lo aos alunos;*
- *investir continuamente na sua aprendizagem/ formação;*
- *encorajar a autoavaliação e avaliar-se continuamente a si mesmo (um bom exemplo seria a supervisão regular de aulas entre pares).*

(E, registo reflexivo).

4. Conclusões e recomendações

Os resultados do estudo indicam a prevalência de uma orientação reflexiva na formação de professores de Inglês do 1.º CEB em Portugal, tanto ao nível das competências e atividades formativas dos currículos, como ao nível das abordagens de ensino e de indagação pedagógica no estágio.

Os currículos deixam antever oportunidades para o desenvolvimento de competências profissionais diversificadas e propõem um vasto conjunto de atividades relacionadas com a prática profissional, focadas em políticas educativas e linguísticas, orientações curriculares, materiais didáticos e práticas educativas. Os modelos de estágio, embora assumindo diferentes configurações, adotam globalmente um percurso reflexivo-experiencial de complexidade progressiva no contacto com a escola e no envolvimento em atividades de ensino, iniciando-se com períodos de observação e análise do contexto, seguidos da planificação e intervenção nas turmas, com uma distribuição de tarefas formativas por dois ou três semestres. As dinâmicas associadas às práticas supervisivas visam o desenvolvimento do futuro professor como um profissional sensível aos contextos de atuação, um pensador crítico sobre o ensino de Inglês no 1.º CEB e um decisor e gestor curricular, capaz de mobilizar abordagens de ensino adequadas ao ensino de línguas estrangeiras a crianças.

Os estagiários desenvolvem um repertório alargado de estratégias centradas nos alunos e alinhadas com os atuais debates e investigações sobre o ensino de línguas a crianças, indiciando a emergência de práticas educativas assentes numa visão ampla das finalidades da educação em línguas neste contexto, nomeadamente através da promoção integrada de competências linguísticas, (meta)cognitivas, sociais e (inter)culturais das crianças. A natureza indagatória do ensino torna-se especialmente visível nos relatórios de projetos de investigação-ação, através dos quais os estagiários levam a cabo intervenções focadas num tópico pedagógico e recolhem evidências da prática para a compreender e melhorar, desenvolvendo-se profissionalmente ao mesmo tempo que desenvolvem as aprendizagens das crianças. Os projetos de investigação-ação ilustram o desenvolvimento de um ensino *com* as crianças e *para* as crianças, o que parece estar correlacionado com um entendimento da indagação pedagógica como uma forma de investigação realizada *pelos* professores e *para* os professores (Smith, 2018). Os relatórios analisados evidenciam a capacidade de os futuros professores interpretarem as suas histórias de investigação pedagógica, recorrerem a teorias públicas para iluminar as suas práticas e construírem visões pessoais de uma educação centrada no aluno (Pereira & Vieira, 2017). O alinhamento entre a prática, a indagação da prática e a redação do relatório parece favorecer o desenvolvimento integrado de competências de ensino e de indagação da prática profissional.

De acordo com os resultados globais obtidos, o estágio apresenta-se como um espaço fundamental na integração teoria-prática e na expansão do conhecimento pedagógico-didático, contrariando-se a separação entre a preparação teórica dos estudantes e a prática de ensino. Essa separação tem sido um dos problemas mais persistentes da formação inicial de professores, levando os estagiários a vivenciar um conflito entre os ensinamentos recebidos e a realidade com que se defrontam, o que pode gerar sentimentos de desilusão e reforçar a sua perceção de que a aprendizagem profissional se faz apenas no terreno da ação e pouco tem a ver com a formação teórica recebida (Russell, McPherson & Martin, 2001). A articulação teoria-prática ao longo do curso e a oportunidade de experienciar práticas significativas no estágio são aspetos centrais de sistemas de formação de qualidade (Darling-Hammond, 2017) e os resultados apresentados sugerem que o mestrado em análise cria estas condições, alinhando-se com as recomendações de estudos sobre as expetativas dos professores de Inglês a crianças acerca do que deve ser a sua formação (Rich, 2019). Todos os aspetos acima referidos concorrem para que os estagiários desenvolvam uma visão crítica do ensino do Inglês no 1.º CEB, reconheçam a complexidade do seu papel de educadores, tomem

decisões informadas e se tornem agentes de mudança. Pretende-se formar professores de línguas reflexivos e capazes de lidar com a complexidade e a imprevisibilidade das situações educativas, contrariando-se desse modo uma visão positivista do ensino como ciência aplicada (Roberts, 1998). Em contraponto a esta visão, os cursos analisados parecem veicular uma visão do ensino que valoriza a agência dos professores como gestores do currículo (Flores, 2016; Loughran, 2009), assente numa conceção construtivista da aprendizagem profissional.

Neste cenário, globalmente alinhado com tendências atuais da formação inicial de professores e do ensino de línguas a crianças, foram também identificadas algumas limitações principais que passamos a apresentar e que apontam possibilidades de melhorias:

1. Ao nível dos currículos, as atividades relacionadas com a prática estão concentradas nas componentes de Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional, mais valorizadas pelos estudantes do que as restantes áreas. Entender o currículo como um projeto de aprendizagem profissional implica que todas as suas componentes integrem atividades relacionadas com a futura prática dos estudantes, o que requer colaboração entre os docentes no desenho e desenvolvimento dos programas, numa abordagem de articulação curricular horizontal e vertical. A conceção de prática aqui defendida integra atividades associadas ao fazer do professor, mas também à análise desse fazer, dos contextos onde ocorre e dos documentos que o regulam. Os conteúdos dos programas das UC poderão ser explorados de forma a que os estudantes os mobilizem nesse tipo de atividades, concorrendo para uma formação orientada para a profissão, promotora da agência profissional e da inovação pedagógica.
2. Apenas 7 dos 10 cursos analisados integram o desenvolvimento de projetos de investigação-ação no estágio. Embora exista alguma controvérsia em torno do papel e da natureza da investigação nos programas de formação inicial de professores (Bell, 2001; Brew & Saunders, 2020; Bullock, 2016; Menter & Flores, 2021; Tato, 2020), a investigação-ação apresenta benefícios na formação de professores de línguas (Edwards, 2020; Xerri & Pioquinto, 2018; Vieira, 2020) e os resultados deste estudo confirmam esses benefícios, sugerindo-se que seja incorporada em todos os cursos como uma estratégia de desenvolvimento profissional reflexivo que coloca os futuros professores na posição de intelectuais críticos, capazes de transformar práticas locais através de processos de indagação sistemática (Crawford-Garrett, Anderson, Grayson & Suter, 2015).
3. Apesar dos benefícios da investigação-ação, é necessário ter em consideração os constrangimentos que podem limitar o seu âmbito e impacto. O estudo permitiu identificar alguns, como o tempo de lecionação, que merece atenção das IES no sentido de encontrar o equilíbrio desejável entre o tempo necessário para desenvolver esses projetos e o tempo necessário para analisar os contextos da prática e desenhar planos de intervenção consistentes, fundamentados e ajustados a esses contextos. Por outro lado, há que considerar eventuais tensões entre um ensino baseado na investigação e o currículo prescrito, as orientações das escolas e os manuais adotados. Recomenda-se o reforço da colaboração entes as IES e as escolas cooperantes, no sentido de se conceber o estágio como um espaço híbrido onde confluem diversas racionalidades que devem ser objeto de negociação entre os intervenientes (Zeichner, 2010). A formação dos orientadores cooperantes é também uma medida a reforçar, tornando-os parceiros de um projeto que deve unir as IES e as escolas na procura das melhores práticas de formação e de ensino.
4. O desenvolvimento de projetos e a escrita dos relatórios constituem tarefas exigentes para os estagiários. Importa reforçar o apoio supervisivo e os espaços curriculares dedicados às questões da investigação pedagógica e da escrita académica, já existentes nalguns dos cursos. Por outro lado, as UC de investigação educacional, que também existem em vários cursos, não

deveriam estar dissociadas do estágio, de forma a que sejam diretamente relevantes para o trabalho aí desenvolvido. Finalmente, importa considerar a extensão dos relatórios, os prazos de submissão e o peso que lhes é atribuído na classificação final do estágio. Em relação a estes aspetos, que não forma objeto de estudo, percebeu-se que variam de instituição para instituição, criando condições desiguais cujas consequências deveriam ser investigadas.

Os cursos apresentam-se bastante diversos nos seus planos de estudo e na organização do estágio. Embora não se advogue a existência de modelos únicos, até porque as IES têm um capital de experiência e conhecimento que não pode nem deve ser ignorado na conceção dos programas de formação de professores, importaria estreitar o diálogo interinstitucional no sentido de compreender melhor o que aproxima ou afasta os cursos existentes e porquê, e criar redes de colaboração e de investigação. Todos os cursos formam professores de Inglês para o 1.º CEB, tornando-se necessário que as IES debatam os seus pressupostos, finalidades, conteúdos e modos de operacionalização. A rede PEEP, no âmbito da qual foi realizado o presente estudo, é um espaço onde essas redes têm vindo a ser estabelecidas e podem ser reforçadas.

O estudo multicasos realizado permitiu que os membros de cada uma das IES envolvidas construíssem um conhecimento crítico acerca do curso onde atuam em confronto com outros cursos, assim como uma visão global do valor educativo e das limitações da formação inicial de professores de Inglês do 1.º CEB no nosso país. Este conhecimento poderá ser relevante para remodelações dos cursos. Por outro lado, o estudo envolveu a constituição de uma comunidade de formadores que poderá continuar a realizar outras investigações, no sentido de consolidar uma área ainda pouco desenvolvida. A abordagem de autoestudo na formação de professores (Loughran, 2002; Zeichner, 2007), especialmente quando desenvolvida como uma atividade coletiva, permite que os formadores construam conhecimento útil ao avanço da sua atividade e da sua profissão.

Dada a natureza exploratória do estudo e o seu foco na análise documental e no inquérito por questionário, investigações futuras de natureza mais etnográfica poderiam envolver a observação de aulas e encontros de supervisão (nas IES e nas escolas), assim como entrevistas a docentes dos cursos, supervisores, orientadores cooperantes e estagiários, numa maior aproximação aos processos pedagógicos e formativos. Alguns aspetos que foram aflorados no estudo merecem maior aprofundamento pela sua importância para a qualidade das práticas formativas:

- as metodologias de desenho e desenvolvimento curricular, assim como as conceções de formação e de ensino que presidem às práticas formativas;
- as (des)articulações curriculares e os seus efeitos na aprendizagem profissional;
- as formas de colaboração entre as IES e as escolas;
- as conceções de investigação e de relatório no estágio, assim como as práticas de avaliação do estágio e a sua relação com o perfil de professor desejado;
- as condições de trabalho dos supervisores e dos orientadores cooperantes;
- as formas de integração dos estagiários nas escolas e as articulações possíveis entre o Inglês e as restantes áreas curriculares do 1.º CEB;
- os efeitos da formação inicial nas práticas de ensino subsequentes e os fatores que podem facilitar ou dificultar a transferibilidade das aprendizagens profissionais realizadas.

Estas são algumas das temáticas cuja investigação poderá conduzir a uma compreensão crítica de um campo recente da formação inicial de professores em Portugal. Estudá-lo será essencial para o consolidar, melhorando progressivamente a sua qualidade.

Embora os resultados apresentados sinalizem a emergência de práticas formativas e educativas atuais e pertinentes, não podemos ignorar alguns desafios que se colocam a todos os mestrados em ensino desde a sua criação com a Reforma de Bolonha. Se, por um lado, a obtenção do grau de mestre na habilitação profissional para a docência veio valorizar essa formação, por outro lado o tempo de formação profissionalizante é agora mais reduzido, limitando-se aos três ou quatro semestres dos mestrados, à exceção da formação de educadores de infância e de professores generalistas do 1.º CEB, na qual a orientação dos estudantes para a profissão se inicia ao nível da licenciatura. E se é verdade que hoje em dia a dimensão investigativa da aprendizagem profissional está mais presente nas experiências dos estudantes do que antes, nomeadamente no estágio, como vimos neste estudo, também é verdade que as condições de realização do estágio são afetadas por diversos fatores, da redução do tempo de lecionação à desvalorização do estatuto da supervisão nas IES e nas escolas. De sublinhar, ainda, um empobrecimento generalizado dos currículos na Área Educacional Geral, em particular no que diz respeito às dimensões filosófica e sociológica da formação dos professores. Este empobrecimento, resultante de estrangulamentos curriculares impostos pela concentração da formação profissionalizante num ciclo de estudos de duração limitada, pode conduzir a visões mais instrumentais da formação, da educação e da investigação em educação.

Assim, os desafios que se colocam a este e outros mestrados em ensino reportam-nos para uma questão essencial: que perfil de professor defendemos e em que medida a formação inicial de professores contribui para a construção desse perfil? O que conseguimos e não conseguimos fazer nas atuais circunstâncias? O que devemos mudar e que formas de resistência podemos colocar em ação face aos constrangimentos existentes? Estas são questões que importa manter sempre em aberto, não perdendo de vista que o que está em causa é a qualidade da vida dos professores e dos alunos nas escolas e a construção de sociedades mais humanistas e democráticas.

Referências bibliográficas

Andrade, A. I., & Pinho, A. S. (Eds.) (2010). *Línguas e educação: Práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projeto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bell, G. H. (2001). Action inquiry. In G. Burnaford, J. Fischer, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research* (pp. 40-53). New York: Routledge.

Cravo, A., Bravo, C., & Duarte, E. (2014). *Metas curriculares de Inglês*. *Ensino Básico: 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Bullock, S. M. (2016). Teacher candidates as researchers. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 379-403). Dordrecht: Springer Press.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*: *Aprendizagem ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.

Council of Europe (2014). *Strategic Framework – Education & Training 2020*. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/

Council of the European Union (2002). *Presidency Conclusions, Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002*. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/69871.pdf

Crawford-Garrett, K., Anderson, S., Grayson, A. N., & Suter, C. (2015). Transformational practice: Critical teacher research in pre-service teacher education. *Educational Action Research, 23*(4), 479-496. doi:10.1080/09650792.2015.1019902

Cruz, M. (2019). Escaping from the traditional classroom: The 'Escape Room Methodology' in the foreign languages classroom. *Babylonia, 3*, 26-29.

Cruz, M. & Orange, E. (2016). 21st Century skills in the teaching of foreign languages at primary and secondary schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology* – Special issue for IETC, ITEC, IDEC, ITICAM, 1-12.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education 40*(3), 291-309. doi:10.1080/02619768.2017.1315399

Darling-Hammond L., & Lieberman, A. (2013). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Abingdon: Routledge.

Duarte, S., & Cruz, M. (2017). *From and beyond gamified activities in Primary English Learning.* Paper presented at the Challenges Conference 2017, Braga.

Edwards, E. (2020). The ecological impact of action research on language teacher development: A review of the literature. *Educational Action Research*, 1-18. doi: 10.1080/09650792.2020.1718513

Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers*. London: Pearson.

Ellison, M. (2019). CLIL in the primary school context. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 247-268). Abingdon & New York: Routledge.

Enever, J. (Ed.) (2011). *ELLiE. Early Language Learning in Europe*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/B309%20ELLiE%20Book%202011%20FINAL.pdf

Enever, J. (2018). *Policy and Politics in Global Primary English*. Oxford: Oxford University Press.

European Commission (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Eurydice report. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe-–-2017-edition_en

European Union (2019). *Key competences for lifelong learning*. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en

Flores, M. A. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 187-230). Dordrecht: Springer Press.

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. doi: 10.5590/JOSC.2018.10.1.02

Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, *16*(1), 48-57.

Halász, G., & Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, *46*(3), 289-306. doi: 10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x

Henderson, L., & Jarvis, J. (2016). The gifted dimension of the Australian professional standards for teachers: Implications for professional learning. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(8), 60-83. doi: 10.14221/ajte.2016v41n8.4.

Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education. A framework for learner and teacher development.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Johnstone, R. (2019). Languages policy and English for young learners in early education. In S. Garton and F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 13-29). New York: Routledge.

Karatsiori, M. (2016). European profile for language teacher education: Meeting the challenge for sharing common competences, knowledge, strategies and values. *Cogent Education 3*(1). doi: 10.1080/2331186X.2016.1199125

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference.* A report for the European Commission Directorate General for Education and Culture.

Konig, J. Lammerding, S., Nold, G. Rohde, A., Straub, S. and Tachtsoglou, S. (2017). Teacher education and professional competence of EFL teachers. Evidence from the PKE project. In E. Wilden & R. Porsch (Eds.), *The Professional Development of Primary EFL Teachers*. Munster: Waxmann.

Kubanek, A. (2017). 25 years of 'new' young learner classrooms: Insights and challenges for teacher education. In E. Wilden & R. Porsch (Eds.), *The professional development of primary EFL teachers* (pp. 27-44). Munster: Waxmann.

Lazana, V. (2020). *Articulação curricular horizontal: Um estudo sobre o ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Longuet, F., & Springer, C. (2012). Développer et évaluer les compétences professionnelles des enseignants de langues à l'université: Une mission impossible?. In M. Causa (Ed.), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: Enjeux et questionnements* (pp. 247-278). Bruxelles: De Boeck.

Loughran, J. (2002). Understanding self-study of teacher education practices. In J. Loughran & T. Russel (Eds.), *Improving teacher education practices through self-study* (pp. 239-248). London, UK: Routledge Falmer.

Loughran, J. (2009). Is teaching a discipline? Implications for teaching and teacher education. *Teachers and Teaching 15*(2): 189-203. doi:10.1080/13540600902875290

Martella, R. C., Nelson, R., &. Marchand-Martella, N. E. (1999). *Research methods. Learning to become a critical research consumer*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Menter, I., & Flores, M. A. (2021). Connecting research and professionalism in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *44*(1), 115-127. doi: 10.1080/02619768.2020.1856811

Mohamed, S., Valcke, M., & De Wever, B. (2017). Are they ready to teach? Student teachers' readiness for the job with reference to teacher competence frameworks. *Journal of Education for Teaching*, *43*(2), 151-170. doi:10.1080/02607476.2016.1257509

Mourão, S. (2016). Picturebooks in the primary EFL classroom: Authentic literature for an authentic response. *Children's Literature in English Language Education Journal*,4(1), 25-43. https://clelejournal.org/wp-content/uploads/2016/05/Picturebooks-Authentic-literature-for-an-authentic-response-CLELEjournal4.1.pdf

OECD (2001). *Defining and selecting key competences*. Paris: OECD.

Pereira, I. S., & Vieira, F. (2017). The critical role of writing in inquiry-based pre-service teacher education. In J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, & Z. Zbróg (Eds.), *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world* (pp.136-161). Varsóvia: Wydawnictwo, Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Pinho, A. S., & Moreira, G. (2012). Policy in practice: Primary school teachers of English learning about plurilingual and intercultural education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-24. doi: 10.17239/L1ESLL-2012.02.04

Rich, S. (2019). Early language learning teacher education. In S. Garton & F. Copland (Eds.), *The Routledge Handbook of Teaching English to Young Learners* (pp. 44-59). Abingdon & New York: Routledge.

Rixon, S. (2017). The role of early language learning teacher education in turning policy into practice. In E. Wilden & R. Porsch (Eds.), *The professional development of primary EFL teachers* (pp. 79-94). Munster: Waxmann.

Roberts, J. 1998. *Language teacher education*. London/New York: Routledge.

Roters, B. (2017). (Primary) EFL teachers' professional knowledge. In E. Wilden & R. Porsch (Eds.), *The Professional Development of Primary EFL Teachers*. Munster: Waxmann.

Russell, T., McPherson, S., & Martin, A. K. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation, 26*(1): 37-55. doi:10.2307/1602144

Schratz, M. (2014). The European teacher: *Transnational perspectives in teacher education policy and practice*. *CEPS Journal*, 4(4), 11-27.

Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Simões, A. R. (2018). Teaching and learning for citizenship education. In A. R. Simões & N. Costa (Eds.), *Teacher education policy and practice in Europe: Challenges and opportunities for the future* (pp.114-128). Abingdon: Routledge.

Smith, R. (2018). Research by teachers for teachers. In D. Xerri & C. Pioquinto (Eds.), *Becoming research literate: Supporting teacher research in English language teaching* (pp. 30-34). Sursee, Switzerland: English Teachers Association Switzerland. https://www.e-tas.ch/Becomingresearchliterate

Tatto, M. T. (2020). What do we mean when we speak of research evidence in education? In L. Beckett (Ed.), *Research-informed teacher learning* (pp. 139-154). London: Routledge.

Vieira, F. (2020). Language teacher education for autonomy: The role of inquiry in practicum experiences. In M. Jiménez Raya & F. Vieira (Eds.), *Autonomy in language education: Theory, research and practice* (pp. 227-248). New York: Routledge.

Vieira, F., Flores, M. A., Silva, J. L., & Almeida, M. J. (2019). Understanding and enhancing change in post-Bologna pre-service teacher education: Lessons from experience and research in Portugal. In. A. Barwani, M. A. Flores, & D. Imig (Eds.), *Leading change in teacher education: Lessons from countries and education leaders around the globe* (pp. 41-57). Milton Park: Routledge.

Xerri, D., & Pioquinto, C. (Eds.) (2018). *Becoming research literate: Supporting teacher research in English language teaching*. Sursee, Switzerland: English Teachers Association Switzerland. https://www.e-tas.ch/Becomingresearchliterate

Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. *Journal of Teacher Education*, *58*(1): 36-46. doi:10.1177/0022487106296219

Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação – Revista do Centro de Educação UFSM, 5*(3), 479-503. doi: 10.5902/198464442357

Zein, S., & Garton, S. (Eds.) (2019). *Early language learning and teacher education*. Bristol: Multilingual Matters.

Yin. R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park: Sage publications.

Anexos

Anexo 1. Medidas legislativas para o ensino de línguas estrangeiras no 1.º CEB

(Lazana, 2020, p. 59-61)

Ano	Legislação e breve descrição
1989	Decreto-lei 286/89 - Consigna o ensino de uma língua estrangeira (LE) no 1.º CEB no sistema educativo português, nos seguintes moldes: processo gerido pelas escolas, de acordo com os recursos disponíveis para o efeito; assume um cariz opcional; incide sobretudo sobre a oralidade; prevalência da componente lúdica.
1996 **1997**	Despacho n.º 60/SEEI/96 Circular de 2.7.97. "Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1.º Ciclo" (Princípios Orientadores), da Direção Geral dos Ensino Básico e Secundário. Esclarecimentos sobre o ensino de LE no 1.º CEB (objetivos, princípios e responsabilidade do professor titular de turma.
2001	Decreto-lei 6/2001 (revoga o Decreto-lei 286/89) - Possibilidade de as escolas do 1.º CEB proporcionarem a iniciação a uma LE, com ênfase na expressão oral, com um caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural (persiste um caráter vago quanto à escolha de língua(s) e à sua operacionalização).
2005	Despacho 14753/2005 (revogado) - Aprova o programa de generalização do ensino de Inglês no 1.º CEB, bem como o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação no âmbito do mesmo programa.
2005	Despacho n.º 21440/2005 (revogado) - Altera o despacho que prevê as orientações relativas ao perfil dos professores de Inglês no 1.º CEB.
2006	Despacho n.º 12591/2006 (revogado) – Lançamento do programa de generalização do ensino do Inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras atividades de enriquecimento curricular do 1.º CEB curricular.
2008	Despacho n.º 14460/2008 (revogado) - O ensino de Inglês passa a ser generalizado a todo o 1.º CEB. A oferta AEC integra as atividades de apoio ao estudo, o ensino do Inglês, o ensino de outras LE, a atividade física e desportiva (AFD), o ensino de música, outras expressões artísticas e outras atividades que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação.
2009	Decreto-Lei n.º 212/2009 (alterado pelo Decreto-Lei n.º 169/2015 e pela Portaria n.º 197/2017) - Estabelece o regime de contratação de técnicos que asseguram o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular (AEC) no 1.º CEB nos agrupamentos de escolas da rede pública.
2011	Despacho n.º 8683/2011 (revogado) - Mantem-se a inclusão obrigatória da oferta do ensino do Inglês e define aspetos organizativos, como as condições de frequência; pedagógicos, como o perfil dos professores, as atividades de supervisão pedagógica e as funções da Comissão de Acompanhamento do Programa; e condições de atribuição do financiamento.
2013	Despacho n.º 9265-B/2013 - A oferta AEC no 1.º CEB passa a ter uma maior flexibilidade, correspondendo a "atividades educativas e formativas que incidam na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania", adaptadas "ao contexto da escola com o objetivo de atingir o equilíbrio entre os interesses dos alunos e a formação e perfil dos profissionais que as asseguram". As AEC têm uma duração semanal de entre 5 a 7 horas e meia e o perfil dos profissionais que as desenvolvem surge de forma muito genérica: "Os profissionais não docentes que dinamizam AEC devem possuir formação profissional ou especializada adequada ao desenvolvimento das atividades programadas e ao escalão etário do público-alvo ou currículo relevante para o efeito".
2013	Despacho Normativo n.º 7/2013 - Concretiza os princípios consagrados no regime de autonomia, permitindo às escolas implementar projetos próprios, que valorizem as boas experiências e promovam práticas colaborativas e "promove-se uma gestão flexível e adaptada" na lecionação da Oferta Complementar no 1.º CEB, assim como na organização das AEC "no caso de ser a escola a entidade promotora". Despacho Normativo n.º 7A/2013 – Neste despacho, são definidos mecanismos para o ano letivo de 2013-2014 que possibilitam às escolas promover e implementar as AEC do 1.º CEB e que otimizam os recursos docentes existentes. Estes dois despachos são revogados pelo Despacho Normativo n.º 6/2014, que veio estabelecer orientações na operacionalização da Oferta Complementar, sendo o último revogado pelo Despacho normativo n.º 10-A/2015, dando-se continuidade "ao alargamento do âmbito de aplicação do conjunto de horas de que as escolas dispõem para gerir e desenvolver práticas colaborativas".
2013	Decreto-Lei n.º 91/2013 – Estabelece as novas matrizes curriculares do 1.º CEB, integrando a Oferta Complementar.
2014	Decreto-Lei n.º 176/2014 - Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como define a habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º CEB e a criação de um novo grupo de recrutamento. Este decreto-lei

	estabelece a matriz curricular do 1.º CEB em vigor. A Oferta Complementar diz respeito às "atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação" (TIC), estando prevista 1 hora semanal em todos os anos de escolaridade. As AEC ocupam, no 1.º e 2.º anos, 5h semanais e no 3.º e 4.º anos, 3 h semanais. As AEC podem, nos 1.º e 2.º anos, ocupar até 7h e meia semanais e, no 3.º e 4.º anos, 5h e meia semanais, mas esse aumento carece de autorização do Ministério da Educação e Ciência (MEC). O ensino de Inglês está previsto nos 3.º e 4.º anos de escolaridade e ocupa, no mínimo, 2 horas semanais (prolongando-se nos 2.º e 3.º ciclos, num total de 7 anos). As escolas do 1.º CEB podem, "de acordo com os recursos disponíveis", proporcionar a iniciação de uma LE a partir do 1.º ano de escolaridade.
2014	Portaria n.º 260-A/2014 - Regula a aquisição de qualificação profissional para a docência nos grupos de recrutamento que já detenham ou venham a obter formação certificada no domínio do ensino de Inglês no 1.º CEB.
2015	Despacho N.º 151/2015 - Homologa as Metas Curriculares da disciplina de Inglês do 1.º CEB.
2015	Despacho N.º 9442/2015 - Homologa as Metas Curriculares da disciplina de Inglês dos 2.º e 3.º CEB, reajustadas em função da atualização do currículo nacional do ensino básico com a inclusão da disciplina de Inglês no 1.º CEB.
2016	Ofício-Circular/DGE/2016/3210 - Recomendações no âmbito das AEC (equipas multidisciplinares nas escolas, pelo que se deve assegurar uma efetiva integração e articulação entre os docentes e os técnicos das AEC).
2017	Carta do Diretor-Geral da Educação sobre as AEC (dirigida aos Diretores dos Agrupamentos, Presidentes de Câmaras Municipais, Juntas de Freguesias, Associação de Pais e IPSS) - refere que: o Programa Escola a Tempo Inteiro prevê "ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres", mas o estudo de avaliação externa dos impactos do Programa das AEC (realizado em 2013), "na linha da investigação académica independente e dos relatórios anuais produzidos pela Comissão de Acompanhamento, alertam para uma realidade marcada pela excessiva escolarização das atividades de enriquecimento curricular, que se traduz em ofertas de carácter segmentado, disciplinar e formal, pouco articuladas com o período curricular e com o projeto educativo dos agrupamentos de escolas".
2017	Portaria n.º 197/2017- Repristina e altera a Portaria n.º 260-A/2014. Aumenta o prazo de validade delimitado no tempo para aquisição de qualificação profissional para o grupo 120 (aprovado pela Portaria n.º 260-A/2014). Regulamenta a aquisição de qualificação profissional para a docência no grupo 120 para detentores de formações que não haviam sido, anteriormente, consideradas.

Anexo 2. Guião de Análise Documental

Part A / TEYL Curricula

1. PROFESSIONAL COMPETENCES AND PROFESSIONAL LEARNING

THIS SECTION FOCUSES ON THE MASTER PROGRAMME APPROVED BY A3ES. IT AIMS AT UNDERSTANDING HOW THE PRACTICUM IS POSITIONED IN THE PROGRAMME AND HOW OTHER COURSE UNITS MAY SUPPORT IT, WITH A FOCUS ON PROFESSIONAL COMPETENCES AND PRACTICAL PROFESSIONAL LEARNING RELEVANT TO TEYL.

1.1 Study plan [List all course units in the programme – in Portuguese/ official designation]

(Add as many lines as needed)

1st SEMESTER	ECTS	2nd SEMESTER	ECTS	3rd SEMESTER	ECTS
Total ECTS		Total ECTS		Total ECTS	

1.2 Professional competences for TEYL *(knowledge, abilities, attitudes & values)*

[Read through/analyse the syllabi of all course units in the programme → identify the professional competences students are supposed to develop and select those that are directly relevant for becoming a foreign language teacher in primary education; consider the categories in the first table as a starting point for filling in the tables that follow, organised according to the 4 training areas]

Context-related competences (C-RC)	knowing about… learning about…	(trans)national educational/ language policies, national TEYL curriculum/ guidelines, TEYL coursebooks and other available resources, school organisation in primary education, young learners (e.g. characteristics, learning factors...), learners with special needs, TEYL practices at school…
Teaching-related competences (T-RC)	understanding… inquiring into… experimenting… developing… designing… using… analysing…	language acquisition/learning processes, communicative competences in the target-language, classroom communication processes, literature for children, learner, plurilingual/(inter)cultural education, learner autonomy/ learning to learn, TEYL approaches (e.g., CLIL, task-based language teaching, storytelling, etc.) and resources (e.g., ICT, story/picture books, songs, rhymes…), unit/lesson planning in TEYL, assessment of learning in TEYL…
Inquiry-related competences (I-RC)	evaluating… ...	teaching contexts, pedagogical inquiry (e.g., action research), narratives of practice (e.g. teaching journals, portfolios, reports), openness to inquiry and innovation…

(Add as many lines as needed)

COURSE UNITS: EDUCATION				
Course Unit	Competences for TEYL	C-RC	T-RC	I-RC
COURSE UNITS: DIDACTICS				
Course Unit	Competences for TEYL	C-RC	T-RC	I-RC
COURSE UNITS: TEACHING SUBJECT				
Course Unit	Competences for TEYL	C-RC	T-RC	I-RC

COURSE UNITS: TEACHING PRACTICE				
Course Unit	Competences for TEYL	C-RC	T-RC	I-RC

Conclusions regarding the development of professional competences for TEYL and how the practicum may be supported by other course units (positive aspects, shortcomings, recommendations for future improvements)

1.3 Practice-related professional learning for TEYL

[Read through/analyse the syllabi of all course units in the programme, in particular 'teaching methodologies (including assessment)' + 'Evidence of the teaching methodologies coherence with the curricular unit's intended learning outcomes' → identify and classify practice-related tasks (P-RTs) that are directly relevant for becoming a foreign language teacher in primary education; consider the types of tasks identified in the first table and fill in the tables that follow, organised according to the 4 training areas]

Types of tasks that link professional learning to teaching (Vieira et al., 2019)

Types of P-RTs	***Task Focus (examples)***
AED: Analysis of Educational Documents	educational/language policies, national curriculum, coursebooks...
ASC: Analysis of School Contexts	school organisation, regulations, resources, learner characteristics, teachers' representations...
ATP: Analysis of Teaching Practice	teaching cases/ projects, planning strategies/ materials, teaching and assessment strategies/ materials...
TP: Teaching Practice	projects, lesson plans, materials adaptation/design, teaching, assessment, pedagogical inquiry ...

(Add as many lines as needed)

COURSE UNITS: EDUCATION					
Course Unit	P-RTs (brief description of proposed tasks)	AED	ASC	ATP	TP
COURSE UNITS: DIDACTICS					
Course Unit	P-RTs (brief description of proposed tasks)	AED	ASC	ATP	TP
COURSE UNITS: TEACHING SUBJECT					
Course Unit	P-RTs (brief description of proposed tasks)	AED	ASC	ATP	TP
COURSE UNITS: TEACHING PRACTICE					
Course Unit	P-RTs (brief description of proposed tasks)	AED	ASC	ATP	TP

Distribution of Practice-Related Tasks (P-RTs) in course units (CUs)

Training Areas	*Course Units (CUs)*	*Total Nr of CUs*	*Nr of CUs with P-RTs*				*Nr of CUs with explicit P-RTs*	*Nr of CUs with no explicit P-RTs*
			AED	ASC	ATP	TP		
Education __ECTS	Education							
Teaching Subject __ECTS	Teaching Subject							
Didactics __ECTS	Didactics							
Prof. Practice __ECTS	Professional Practice/Practicum							
	Total							

Conclusions regarding practice-related professional learning for TEYL and how the practicum may be supported by other course units (positive aspects, shortcomings, recommendations for future improvements)

2. PRACTICUM MODEL AND PROJECTS

THIS SECTION FOCUSES ON THE PRACTICUM ('ESTÁGIO'/ 'PES'). IT AIMS AT DESCRIBING THE PRACTICUM MODEL AND HOW PRACTICUM PROJECTS ARE DESIGNED, CONDUCTED, SUPERVISED AND DOCUMENTED. INFORMATION ON THE PRACTICUM WILL BE COMPLEMENTED BY PART B.

2.1 Global overview of the practicum model

[Based on document analysis, note down relevant aspects in the tables]

(Add as many lines as needed)

Learning outcomes of the practicum/ PES (as stated in the programme)		
Semester	Course unit/s	Learning outcomes

Main faculty supervisor tasks		
Semester 1	Semester 2	Semester 3
Main cooperating teacher tasks		
Semester 1	Semester 2	Semester 3
Main student teacher tasks		
Semester 1	Semester 2	Semester 3

Written documents produced by student teachers (which, how, what for, what)
Faculty-based seminars/ courses supporting the practicum (which, when, how, what for)
Training seminars/ courses for supervisors/ cooperating teachers (which, when, how, what for)
Documents and guidelines used/ circulated to support supervision
Coordination strategies & School-HEI partnerships
Assessment of professional learning (procedures, elements, criteria)
Final practicum report (length, content, research component, public defence, assessment)
Other relevant aspects

2.2 Practicum projects in schools

(If applicable, that is, if the documents regarding the practicum refer to the development of projects in schools)

[Based on document analysis, note down relevant aspects in the tables]

Type of project (e.g. classroom-based, school survey, etc.)	

Principles for project design and development	
Process/ strategies of project design	
Supervisory support in project design	
Process/ strategies of project development and evaluation	
Supervisory support in project development and evaluation	
Project documentation produced by student teacher	
Relation between the project and pedagogical innovation	
Relation between the project and the final report	
Other relevant aspects	

Conclusions regarding the practicum model and the role of inquiry in the practicum (positive aspects, shortcomings, recommendations for future improvements)

Part B / Practicum Reports

3. APPROACHES TO TEYL IN THE PRACTICUM

THIS SECTION FOCUSES ON THE STUDENT TEACHERS' PRACTICUM EXPERIENCE. IT AIMS AT CHARACTERISING TEYL APPROACHES USED IN THE PRACTICUM.

- SECTION 3.1 INVOLVES DATA REGARDING ALL STUDENT TEACHERS WHO COMPLETED OR ARE NEARLY COMPLETING THE PRACTICUM EXPERIENCE, EVEN IF THEY DID NOT COMPLETE THE FINAL REPORT
- SECTIONS 3.2, 3.3 AND 3.4 INVOLVE DATA REGARDING UP TO 3 FINAL REPORTS

3.1 Pedagogic topics explored
[In the following table, for each cohort indicate the number of student teachers who explored each topic and the full report titles (if completed)]

Cohort: 2015-2017

Nr of STs	Pedagogic topics explored	Full title of report (if completed)

Cohort: 2016-2018

Nr of STs	Pedagogic topics explored	Full title of report (if completed)

Cohort: 2017-2019

Nr of STs	Pedagogic topics explored	Full title of report (if completed)

For sections 3.2 to 3.4, focus on student teachers who have completed their final report since the MA opened (up to 3 in each HEI: ST1, ST2, ST3). Analyse their reports and fill in the tables.

Reports analysed

	Pedagogic topics explored	Full title of report	Includes a project? Is so, what kind?

R1			
R2			
R3			

3.2 Teaching rationale and strategies

[Analyse the reports based on what is written → identify the aspects indicated in the table (add others if needed), using the following notation system: √ - Explicitly evident in the report, i.e. clearly stated, explained, described or illustrated; **(√)** - Less evident in the report, or only occasionally/marginally evident, or not very significant as compared to other aspects; **?** - Unclear in the report, even though it can be inferred; for aspects that are absent, leave a blank space]

	R1	R2	R3
Teaching understood and conducted as reflective practice			
TEYL approach based on theoretical framework			
TEYL approach relevant in the context of practice			
TEYL approaches & resources used			
Total Physical Response			
Storytelling			
CLIL (weak/strong)			
TBLT (weak/strong)			
Game-like/ gamified activities			
Project-like activities			
Songs and rhymes			
Arts & Crafts			
Drama			
Other (specify):			
Promotion of language learning			
Lexical competences			
Grammatical competences			
Listening competences			
Speaking/ Interaction competences			
Reading competences			
Writing competences			
Promotion of plurilingual/ intercultural education			
Promotion of values education (e.g. citizenship values, critical thinking)			
Promotion of autonomy (e.g. participation, choice, reflection on learning...)			
Attention to learner diversity (e.g. differentiation, diversity of strategies...)			
Attention to learners with special needs			
Attention to socio-affective aspects of teaching and learning			
Promotion of cooperative learning			
Promotion of cross-disciplinary learning			
Use of ICT to promote language /learning competences			
Use of formative assessment (e.g. observation, self-assessment, feedback…)			
Collection/ analysis of classroom data to reflect on and improve practice			
Other (specify):			

Your notes
Use this space for your comments regarding the analysis above (e.g., difficulties you found in the analysis, most positive or problematic issues, aspects you inferred even though they are not evident in the STs' discourse…)

Excerpts from reports: rationale & strategies
Select and transcribe 1 or 2 excerpts in each report that you find particularly relevant to illustrate STs' personal views/ reflections. In each excerpt, indicate the source (report number, e.g., R1)

3.3 Pedagogical inquiry strategies (used as a basis for reflective teaching)

[Analyse the reports based on what is written → identify the inquiry strategies used (add others if needed), using the following notation system: √ - Used as a basis for reflection on practice, involving some kind of data collection and analysis; **(√)** - Used as a basis for reflection on practice, yet not involving any kind of data collection and analysis; **?** - Mentioned in the report, yet not evident how it was used as a basis for reflection on practice; for strategies that are absent, leave a blank space]

The student teacher´s reflection on his/her own practice is based on…	R1	R2	R3
Dialogue with learners			
Lesson observation – unstructured			
Lesson observation – structured (with grid)			
Analysis of classroom interaction			
Analysis of learner tasks/ assignments			
Analysis of language learning progress/outcomes			
Written reflections on practice (e.g. teaching journal, portfolio)			
Learner questionnaires (e.g. self-assessment, feedback on teaching)			
Learner reflective records (e.g. learning journal)			
Learner interviews			
Case analysis (e.g. of a particular child or group of children)			
Document analysis (e.g. coursebook)			
Other (specify):			

Your notes
Use this space for your comments regarding the analysis above (e.g., difficulties you found in the analysis, most positive or problematic issues, aspects you inferred even though they are not evident in the STs' discourse…)

In case the student teachers developed a classroom-based project, indicate - √ - the overall approach used in pedagogical inquiry:

Approach to inquiry	R1	R2	R3
Action research (cycles of plan-act-reflect)			
Diagnosis→ Intervention → Impact evaluation			
Pre-test → Intervention → Post-test			
Other (specify):			

Note: pre-tests may focus on language skills and attitudes; diagnosis instruments and impact evaluations may also focus on other aspects like opinions about teaching; action research may include all of these, but the difference is that data is collected and analysed on a continuous basis (cyclically) for reflection and improvement.

Your notes
Use this space for your comments regarding the analysis above (e.g., difficulties you found in the analysis, most positive or problematic issues, aspects you inferred even though they are not evident in the STs' discourse…)

Excerpts from reports: pedagogical inquiry
Select and transcribe 1 or 2 excerpts in each report that you find particularly relevant to illustrate STs' personal views/ reflections. In each excerpt, indicate the source (report number, e.g., R1)

3.4 Perceived impact of the practicum (positive effects & shortcomings/ limitations/ constraints)

[Analyse the reports → note down the elements in the tables, based on the student teachers' perceptions of impact; as regards their perceptions of 'positive effects on learners' (first table), note down also the type of evidence used to support claims if any; number each effect and the corresponding evidence]

Positive effects on learners		
R1	R2	R3
Evidence presented to support claims		
R1	R2	R3

Positive effects on the student teacher		
R1	R2	R3
Other positive effects (e.g. in the school context/ community)		
R1	R2	R3
Other positive effects not pointed out by the student teacher (inferred by you)		
R1	R2	R3
Shortcomings/limitations/ constraints related to teaching		
R1	R2	R3
Shortcomings/limitations/ constraints related the practicum model		
R1	R2	R3
Shortcomings/limitations/ constraints related to pedagogical inquiry		
R1	R2	R3
Other shortcomings/limitations/ constraints (e.g. related to the school context/ community)		
R1	R2	R3
Other shortcomings/limitations/ constraints not pointed out by the student teacher (inferred by you)		
R1	R2	R3

Your notes
Use this space for your comments regarding the analysis above (e.g., difficulties you found in the analysis, most positive or problematic issues, aspects you inferred even though they are not evident in the STs' discourse…)

Excerpts from reports: perceived impact
Select and transcribe 1 or 2 excerpts in each report that you find particularly relevant to illustrate STs' personal views/ reflections. In each excerpt, indicate the source (report number, e.g., R1)

Conclusions regarding approaches to TEYL in practicum experiences (positive aspects, shortcomings, recommendations for future improvements)

Anexo 3. Questionário a ex-estagiários[13]

STUDENT TEACHERS' PRACTICUM EXPERIENCE IN THE MASTER DEGREE IN TEACHING ENGLISH IN PRIMARY EDUCATION

You are invited to participate in this survey, which is part of a larger research project - *Teaching English to Young Learners (TEYL) in the Practicum: Mapping Supervisory and Teaching Approaches (MAp)* - led by Universidade do Minho and Universidade Nova.
It involves all the higher education institutions in Portugal that offer the Master Degree in Teaching English in Primary Education ('Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB') and is integrated into the Primary English Education in Portugal Network (PEEP).

The objectives of the research project are:

- To produce and disseminate knowledge on supervisory and teaching approaches developed in TEYL master programmes in Portugal, so as to understand similarities and differences among practicum models, as well as their impact on learner and teacher development
- To improve supervisory and teaching approaches based on research results
- To consolidate the PEEP network through joint collaboration in research development and dissemination focused on members' concerns and agendas for action

The results of the 'MAp project' will be used to improve supervisory and teaching approaches in MA programmes and data collected will be referred to in conference presentations and publications.
This survey is for former student teachers who have completed the practicum ('*Estágio/PES*'), even if they have not completed the final report. The questions aim at collecting:

- background information about the practicum experience (Part 1)
- teachers' perceptions of the practicum experience (Part 2).

The survey should take about 20 minutes to complete. However, you can stop the survey at any time, for any reason, and without any impact on you. Please be assured that the survey data generated will remain anonymous, and it will be impossible to extract your response from the data set after you submit.
The survey is in English, but you can answer open questions in Portuguese if you wish.

If you have any queries about the study, please feel free to contact the project coordinators,
Flávia Vieira [flaviav@ie.uminho.pt] or Sandie Mourão [sandiemourao@fcsh.unl.pt]
If you choose to take part, you will be asked to complete a consent form after reading this information sheet. After you have provided consent, you will be able to proceed to the survey.
If you would like to take part in the study, click NEXT below to access the consent form and survey.

Survey Consent Form

If you would like to participate in this survey which is part of a larger research project - *TEYL (Teaching English to Young Learners) in the Practicum: Mapping Supervisory and Teaching Approaches (MAp***),** please complete this electronic consent form.

By clicking 'Yes' to these questions, you consent that you are willing to answer the questions in this survey.

1. I have read and understood the project information in the introduction. Yes
2. I have been given the opportunity to ask questions about the project. Yes
3. I agree to take part in the survey. Yes
4. I understand that my taking part is voluntary; I can withdraw from the survey at any time and I do not have to give any reasons for why I no longer want to take part. Yes
5. I understand that my anonymous survey response will be used as research data and included in reports, publications, and other research outputs. Yes
6. I understand that I cannot withdraw my survey data from the research because it is anonymous and impossible to extract from the data set after I submit. Yes

Click on NEXT to continue with the survey.

[13] O questionário foi colocado online. Aqui apresentam-se as questões e escalas usadas.

Part 1: Background Information

1. Indicate the title(s) of your university qualification(s) previous to entering this MA in TEYL (e.g. licenciatura, mestrado, doutoramento). [Max. 3]

2. Indicate the title(s) of other training courses or qualifications previous to this MA which are relevant for TEYL (e.g. CELTA).

3. Select the Higher Education Institution(s) where you are attending or have attended the MA in TEYL
[If necessary, you may indicate two institutions]
(List of HEIs in Portugal)

4. Select the year when you began the MA in TEYL

- 2015
- 2016
- 2017
- 2018
- 2019

5. Indicate your English teaching experience before the MA in TEYL. You may select more than one option.
No previous teaching experience.

- Pre-primary
- Grades 1 and/or 2 (English as '*AEC*')
- Grades 3 and/or 4 (English as '*AEC*')
- Grades 3 and/or 4 (English as a compulsory subject)
- Grades 5 or 6
- Grades 7, 8 or 9
- Grades 10, 11 or 12
- Other

6. Indicate the number of years of English teaching experience before the MA in TEYL
No previous teaching experience.

- Less than 1 year
- 1 to 3 years
- 4 to 6 years
- 7 to 9 years
- More than 9 years

7. Indicate any English teaching experience during the MA in TEYL. You may select more than one option.

- No teaching experience during the MA in TEYL
- Pre-primary
- Grades 1 and/or 2 (English as 'AEC')
- Grades 3 and/or 4 (English as 'AEC')
- Grades 3 and/or 4 (English as a compulsory subject)
- Grades 5 or 6
- Grades 7, 8 or 9
- Grades 10, 11 or 12
- Other

8. Select the option which best describes your situation regarding this MA in TEYL.

- I have completed the practicum and did not start writing the report

- I have completed the practicum and am writing the report
- I have completed the practicum and the report and am waiting for my viva
- I have completed the MA
- I have completed the MA and am teaching English in 1st cycle in a public school cluster
- I have completed the MA and am teaching English in 1st cycle in a private school
- I have completed the MA and am teaching English but not in 1st cycle
- I have completed the MA and I am teaching another subject
- Other

Part 2: Your Practicum Experience

1. How relevant were the different course units, which were part of your MA in TEYL, in relation to your practicum? Indicate to what extent you agree with the following statements.
Use the scale: Strongly disagree, disagree, neither agree nor disagree, agree, strongly agree

- Overall, course units related to specific didactics/ teaching methodologies were relevant for my practicum.
- Overall, course units related to general education issues (e.g. in the areas of educational psychology, curriculum, etc.) were relevant for my practicum.
- Overall, course units related to English (e.g. language, culture, literature) were relevant for my practicum.

2. Select the type of school where you completed * your practicum

- A public school
- A private school

3. How did you feel about your practicum experience? Indicate to what extent you agree with the following statements. Use the scale: Strongly disagree, disagree, neither agree nor disagree, agree, strongly agree.

- I felt prepared for my practicum experience before it started
- I was confident that I would succeed in my practicum
- I felt supported by my supervisor from the teacher training institution
- I felt supported by my cooperating teacher at school
- I felt welcome in the school context
- I enjoyed my practicum experience
- I felt that I was able to enhance children's learning
- I was satisfied with the assessment of my work in the practicum
- I felt the practicum was crucial for my professional development

4. What aspects of professional learning occurred in your practicum experience? Indicate to what extent you agree with the following statements. Use the scale: Strongly disagree, disagree, neither agree nor disagree, agree, strongly agree.

- I learnt to understand and conduct teaching as a reflective practice
- I learnt to integrate theory and practice
- I learnt to adapt my teaching approach to the context of practice
- I learnt to explore TEYL approaches and resources
- I learnt to promote language learning abilities (listening, speaking, etc.)
- I learnt to promote plurilingual/ intercultural education
- I learnt to promote values education (e.g. citizenship values, critical thinking)
- I learnt to promote learner autonomy (e.g. participation, choice, reflection on learning...)
- I learnt to promote cooperative learning
- I learnt to promote cross-disciplinary learning
- I learnt to attend to learner diversity (e.g. differentiation, diversity of strategies...)
- I learnt to attend to learners with special educational needs

- I learnt to attend to socio-affective aspects of teaching and learning
- I learnt to use ICT to promote language /learning competences
- I learnt to use formative assessment (e.g. observation, self-assessment, feedback…)
- I learnt to collect/ analyse classroom data to reflect on and improve practice
- Other

5. Indicate which of the following TEYL approaches and resources you explored in the practicum. You may choose more than one option.

- Total Physical Response
- Storytelling
- CLIL (content and language integrated learning)
- TBLT (task-based language teaching)
- Game-like/ gamified activities
- Project-like activities
- Songs and rhymes
- Arts & Crafts
- Drama
- Other

6. Indicate which of the following strategies you used to reflect on teaching and learning. You may choose more than one option.

- Dialogue with learners
- Lesson observation – unstructured
- Lesson observation – structured (with grid)
- Analysis of classroom interaction
- Analysis of learner tasks/ assignments
- Analysis of language learning progress/outcomes
- Written reflections around practice (e.g teaching journal, portfolio)
- Learner questionnaires (e.g self-assessment, feedback on teaching)
- Learner reflective records (e.g. learning journal)
- Learner interviews
- Case analysis (e.g. of a particular child or group of children)
- Document analysis (e.g. coursebook)
- Other

7. Indicate the most positive aspect(s) of your practicum experience. You should write at least one.

8. Indicate the least positive aspect(s) of your practicum experience. You should write at least one.

9. Indicate the most important impact(s) you believe your practicum has had /will have on your teaching. You should write at least one.

10. Suggest improvements you think could be made to the practicum model for future student teachers to reap further benefits. You should write at least one.

11. We welcome other comments on your practicum experience (optional).

Thank you for completing the survey.

Anexo 4. Registos reflexivos

FORMER STUDENT TEACHERS' REFLECTIVE RECORDS

The project *Teaching English to Young Learners (TEYL) in the Practicum: Mapping Supervisory and Teaching Approaches (MAp)* is conducted by a team of teacher educators within the PEEP network - *Primary English Education in Portugal* (https://peep-network.com). It investigates the MA in Teaching English in Primary Education in different higher education institutions in Portugal. The results of the 'MAp project' will be used to improve supervisory and teaching approaches on MA programmes and data collected will be referred to in conference presentations and publications.

As part of the project, we have already asked former student teachers/*estagiários* to complete an online questionnaire, which you may have done. To complement the information collected in that questionnaire, we now invite you to write a prompted reflective record on some aspects of your professional learning experience during the MA and its impact.

Please answer only if you have completed the MA programme, which includes defending your report.

The information collected is confidential and the anonymity of participants is guaranteed. The team will inform you of resulting publications through the e-mail provided in the *Informed Consent Statement* below.

Please write directly on this document (in English or Portuguese, as you prefer) and send your response by e-mail to: peepmap2020@gmail.com
If you have any queries about the study or the questions asked, please feel free to contact the project coordinators or the team member who sent you this document.

Thank you for your collaboration!
The project coordinators:
Flávia Vieira [flaviav@ie.uminho.pt]
Sandie Mourão [sandiemourao@fcsh.unl.pt]

Informed Consent Statement

I declare that I have understood the purpose of the prompted reflective record and may request additional clarification. I agree to provide a written reflection, knowing that my identity will never be revealed. I accept that my written reflection will be referred to in publications about the project, maintaining my anonymity.

Name	
E-mail	
Signature	
Date	

* If you are unable to place your digital signature on this form, you can copy the form to a new document, print and sign it, then scan or photograph the document and send it as a pdf by e-mail, together with your reflections.

1. Background information (only for characterising the participants as group)

1.1 Institution where you completed the MA in TEYL:

1.2. Year when you completed the MA in TEYL:

	2016		2017		2018		2019

1.3 English teaching experience before the MA in TEYL (you may select more than one option):

	No experience			Grades 5-6
	Pre-primary			Grades 7-9
	English as '*AEC*' (Grades 1-4)			Grades 10-12
	English as a compulsory subject (Grades 3-4)			Other:

1.4. Number of years of English teaching experience before the MA in TEYL:

	No experience		4-6
	Less than 1		7-9
	1-3		More than 9

1.5 English teaching experience after the MA in TEYL (you may select more than one option):

	No experience		In primary schools		In other grades

1.6 Number of years of English teaching experience in primary schools after the MA in TEYL:

	No experience		1-2
	Less than 1		More than 2

1.7 Are you currently teaching English in *Grupo 120*?

	Yes		No

2. Reflection on the MA and your professional learning experience

2.1 Think about your experience during the MA in TEYL. Were the following training areas relevant for developing your professional competences (knowledge, abilities, attitudes & values)? In justifying your answers, please refer to the competences you developed, the limitations you found in any of the training areas and how these might be improved.

	YES	MORE OR LESS	NO
Overall, course units* related to English (e.g. language, culture, literature) were relevant for developing my professional competences.			

*Course units – *Unidades Curriculares*

YOUR REFLECTION:

	YES	MORE OR LESS	NO
Overall, course units related to general education issues (e.g. educational psychology, curriculum, etc.) were relevant for developing my professional competences.			

YOUR REFLECTION:

	YES	MORE OR LESS	NO
Overall, course units related to specific didactics/ teaching methodologies were relevant for developing my professional competences.			

YOUR REFLECTION:

Overall, the practicum/ *estágio* was relevant for developing my professional competences.	YES	MORE OR LESS	NO

YOUR REFLECTION:

2.2 Did you develop a classroom-based research project during the practicum/*estágio*? If so, please reflect on the following prompts. If not, please move on to prompt 2.3.

What were the main difficulties you encountered in designing, developing or evaluating your classroom-based project, and how did you try to overcome them?
YOUR REFLECTION:

How did your classroom-based project contribute to your professional learning in terms of teaching competences and pedagogical research skills?
YOUR REFLECTION:

2.3 Think about the experience of writing the practicum report/ *Relatório de Estágio*.

What were the main difficulties you felt in writing the report and how did you try to surpass them? How did the report writing contribute to your professional learning?
YOUR REFLECTION:

2.4 Did the practicum/ *estágio* change the way you see yourself as a teacher of English to children?
YOUR REFLECTION:

2.5 What do you do/would like to do in class that you learnt from the practicum/ *estágio*?
YOUR REFLECTION:

2.6 Do you have a personal model or ideal vision of what a good teacher of English in primary education is? Can you describe it?
YOUR REFLECTION:

2.7 What are the main constraints or obstacles to being a good teacher of English in primary education?
YOUR REFLECTION:

SUPERVISORS' & COOPERATING TEACHERS' REFLECTIVE RECORDS

The project *Teaching English to Young Learners (TEYL) in the Practicum: Mapping Supervisory and Teaching Approaches (MAp)* is conducted by a team of teacher educators within the PEEP network - *Primary English Education in Portugal* (https://peep-network.com). It investigates the MA in Teaching English in Primary Education (*Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB*) in different higher education institutions in Portugal. The results of the 'MAp project' will be used to improve supervisory and teaching approaches in MA programmes and data collected will be referred to in conference presentations and publications.

As part of the project, we have already analysed MA curricula and surveyed former student teachers (*estagiários*) about their training experience. We now invite you to reflect on some aspects of your experience as a former or current supervisor (*supervisor* or *orientador cooperante*) of the practicum/ *estágio* in this MA programme.

All the information collected is confidential and the anonymity of participants in publications resulting from the project is guaranteed. The team will inform you of resulting publications through the e-mail provided in the *Informed Consent Statement* below.

Please write directly on this document (in English or Portuguese, as you prefer) and send your response by e-mail to: peepmap2020@gmail.com

If you have any queries about the study or the questions asked, please feel free to contact the project coordinators, or the team member who sent you this document.

Thank you for your collaboration!

The project coordinators:
Flávia Vieira [flaviav@ie.uminho.pt]
Sandie Mourão [sandiemourao@fcsh.unl.pt]

Informed Consent Statement

I declare that I have understood the purpose of the prompted reflective record and may request additional clarification. I agree to provide a written reflection, knowing that my identity will never be revealed. I accept that my written reflection will be referred to in publications about the project, maintaining my anonymity.

Name	
E-mail	
Signature	
Date	

* If you are unable to place your digital signature on this form, you can copy the form to a new document, print, sign, then scan or photograph the document and send it as a pdf by e-mail, together with your reflections.

1. Background information (only for characterising the participants as group)

1.1 Institution(s) where you supervise or supervised the practicum/*estágio* in this MA:

1.2 Your role in the MA:

	Faculty Supervisor
	Cooperating Teacher

1.3 Number of semesters as a supervisor or cooperating teacher in this MA:

	1
	2
	3
	4

	5
	6
	7
	8

1.4 Experience of supervision in pre-Bolonha *Licenciaturas em Ensino* for ELT:

	Yes
	No

1.5 Training in the fields of teacher education or pedagogical supervision:

	Yes
	No

1.6 Participation in projects in the fields of teacher education or pedagogical supervision:

	Yes
	No

The following questions are for cooperating teachers only.

1.7 Academic training to teach English in primary school (*Grupo 120*):

	Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB
	Curso de Complemento de Formação (face-to-face or virtual)
	Pós-graduação em ensino precoce de línguas
Other:	

1.8 English teaching experience:

	Pre-primary
	Grades 1 and/or 2 (English as '*AEC*')
	Grades 3 and/or 4 (English as '*AEC*')
	Grades 3 and/or 4 (English as a compulsory subject)
	Grades 5 or 6
	Grades 7, 8 or 9
	Grades 10, 11 or 12
	Other:

1.9 Number of years of English teaching in primary schools as *'AEC*' (since 2005) or as a compulsory subject (since 2015):

	1-3
	4-6

	7-9
	More than 9

The following question is for faculty supervisors only.

1.10 Course units (CUs) you teach or taught in the MA programme (apart from being a supervisor):

	CUs related to English (e.g. language, culture, literature, etc.)
	CUs related to general education (e.g. educational psychology, curriculum, etc.)
	CUs related to specific didactics/ teaching methodologies
	CUs or Seminars related to/ within the practicum/ *estágio*

2. Reflection about your supervisory experience

We invite you to reflect on the 6 topics below, based on your supervisory experience in the *Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB*. For each topic, some question prompts are proposed to guide your reflection. In your reflection, please refer to positive and problematic aspects, and to possible improvements. You may write in English or Portuguese.

Topic 1: Student teachers'(STs) motivation
Are STs motivated for the practicum and for teaching English to children? Are they committed to the practicum? Are they sensitive to educational realities? Are they receptive to professional learning and to changing their ideas and practices?...

YOUR REFLECTION:

Topic 2: Student teachers' previous preparation
Do STs have the necessary scientific and pedagogical competences to enter the practicum, as a result of previous training and/or previous teaching experience? Are they aware of possible weaknesses and willing to surpass them? ...

YOUR REFLECTION:

Topic 3. Priorities of supervision
What are your biggest concerns regarding STs' professional development and teaching practices? How do you support STs so as to meet your supervision goals? What approaches to teaching do you encourage STs to explore? ...

YOUR REFLECTION:

Topic 4. Development of classroom-based research projects
(if applicable; if not, move on to the next topic)
Do project topics and approaches respond to needs or interests identified in the contexts of practice? What difficulties do STs feel and how do you support their project development? Do you think these projects promote professional reflection and the improvement/ innovation of teaching and learning processes?...

YOUR REFLECTION:

Topic 5. Student teacher assessment
Are the institutional guidelines for the assessment of STs' (e.g. assessment instruments and criteria) explicit and useful? Are they aligned with what you find important to assess? Are the assessment tools (e.g., portfolio, reflections, final report, etc.) relevant and realistic? What difficulties or dilemmas do you experience in assessing STs, if any?...

YOUR REFLECTION:

Topic 6. Motivation and conditions for supervision
What motivates you to be a supervisor? Do you feel you have the necessary conditions to do it effectively? What difficulties or dilemmas do you experience in your supervisory activity, if any? Does this activity bring you any personal or professional gains?...

YOUR REFLECTION:

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 e UIDP/00194/2020

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

dep universidade de aveiro departamento de educação e psicologia

cidtff centro de investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

LabELing