

Estágio à prova de distância: Uma experiência tão extraordinária como autêntica

Distance proof internship: An experience as extraordinary as it is authentic

Stage de preuve de distance: Une expérience aussi extraordinaire qu'authentique

Elisabete X. Gomes^{[a, d]*}, António Montiel^[b] & Ana Isabel Matos^[a, b, c]

^[a] CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais.

^[b] ISPA, Instituto Universitário, Lisboa, Portugal.

^[c] Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.

^[d] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.

Resumo: Este artigo pretende analisar uma experiência pedagógica de formação inicial de professoras/es vivida na Prática Supervisionada em 1.º ciclo do ensino básico, no contexto da pandemia da Covid-19. Considerando esta circunstância particular, as equipas de coordenação do curso e de docentes desenharam um conjunto de medidas emergenciais para promover a continuidade dos estágios em regime não presencial. Foi desenvolvido um estudo qualitativo inspirado pelas metodologias do autoestudo com base na análise documental e questionários às/aos estagiárias/os. A análise e discussão dos dados revelam um balanço positivo da experiência vivida e permitem tecer algumas considerações sobre a formação inicial de professoras/es e educadoras/es.

Palavras-chave: formação inicial de professoras/es, prática de ensino supervisionada, ensino a distância, 1.º ciclo do ensino básico

Abstract: This article aims to describe and analyse a pedagogical experience of teacher education developed during Supervised Practice in primary school, in the context of the Covid-19 pandemic. Considering this particular circumstance, the course coordination and teaching teams designed a set of emergency measures to promote the continuity of internships in an online regime. A qualitative study was developed, inspired by self-study methodologies, based on documentary analysis and

* **Correspondência:** emxyg@campus.fct.unl.pt

questionnaires applied to students. The data analysis and discussion reveal a positive balance of the lived experience and allow to make some considerations about the education of teachers and early childhood educators.

Key words: teacher education, distance learning, supervised teaching practice, primary school

Résumé: Cet article a pour objectif de décrire et d'analyser une expérience pédagogique de formation initiale des enseignants vécue en Pratique Supervisée à l'école primaire, dans le contexte de la pandémie de Covid-19. Compte tenu de cette circonstance particulière, les équipes de coordination des cours et d'enseignement ont conçu un ensemble de mesures d'urgence afin de favoriser la continuité des stages dans un régime à distance. Une étude qualitative a été développée, inspirée par méthodologies d'auto-étude, basé sur l'analyse documentaire et des questionnaires aux étudiants. L'analyse et la discussion des données révèlent un bilan positif du vécu et permettent de faire quelques réflexions sur la formation initiale des enseignants et des éducateurs.

Mots-clés: formation initiale des enseignants, stage, apprentissage à distance, école primaire

Introdução

Março de 2020. Uma pandemia forçou o encerramento das escolas e o confinamento da população. Sem prévia planificação, professores/as, estudantes e as suas famílias foram obrigados/as a recorrer a novas ferramentas e metodologias que minorassem o impacto negativo desta realidade. E assim foi em Portugal, por imposição das autoridades, de março a junho. Numa instituição de ensino superior (IES) de Lisboa decorria, nesse segundo semestre de 2019/20, o estágio previsto na unidade curricular (UC) de Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (PS1.ºCEB): o último estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB (MEPE1.ºCEB), que encerraria a formação inicial das/os estudantes, conferindo-lhes habilitação profissional docente.

Perante esta situação emergencial provocada pela Covid-19, as IES e as escolas dos vários níveis de ensino suspenderam o ensino presencial, transitando para o regime de ensino a distância (E@D). Uma transição nem sempre fácil, dadas as dificuldades na oferta e no acesso, bem como na experiência das/os professoras/es, no envolvimento das/os estudantes e no próprio modelo de formação vivido. Este e outros aspetos são evidenciados no artigo de Peters et al. (2020), que reúne testemunhos e reflexões de professores/as do ensino superior dos vários continentes. Destacam a importância da vida social, questionando a sua recontextualização num cenário de isolamento e de funcionamento virtual do ensino superior, e sublinham, com especial relevo, o imenso problema das diversas desigualdades emergentes:

The COVID-19 pandemic offers us the opportunity to rethink not only new digital, online, and pedagogical possibilities but also the basic purposes of education, and how renewed vision of education might be harnessed to develop more democratic and just societies. (Peters et al., 2020, p. 2)

Aquando desta interrupção do ensino presencial, as/os estudantes encontravam-se a realizar estágio há cinco semanas, com finalização prevista para maio. Perante a opção política de retoma da atividade letiva em regime E@D, colocou-se o desafio de dar continuidade aos estágios, nesse regime, sempre que tal fosse possível do ponto de vista das escolas cooperantes. Esta oportunidade constitui um momento único para analisar e refletir sobre um percurso de formação inicial de professoras/es e educadoras/es, a partir do último semestre do MEPE1.ºCEB.

Neste contexto, e dada a relevância de investigações de carácter qualitativo que iluminam as especificidades dos processos de formação usados em diferentes escolas de formação (Esteves, 2015; Flores, 2015), o nosso estudo analisa as opções de um programa de formação, concebido e implementado, em regime de associação, por duas IES privadas, uma politécnica e outra universitária, com longa experiência na formação de educadoras/es de infância e de psicólogas/os, respetivamente.

Consideramos, como Folque et al. (2016, p. 181), que

pensar a formação inicial para a docência implica refletir acerca de relações interpessoais, de entendimentos do que são as práticas de qualidade nas escolas e no como a aprendizagem e o desenvolvimento do professor influenciam o sucesso (educativo) das crianças.

Assim, a equipa de docentes supervisores de estágio encontrou-se numa circunstância particular, dada a situação inaudita de se desconhecem muitas das especificidades do desenrolar de estágios em regime E@D, bem como dos critérios de qualidade a ter como referência para a regulação das interações pedagógicas a serem desenvolvidas com e pelas/os estagiárias/os, para o tipo de atividades a promover ou ainda os recursos tecnológicos a usar.

Inspirado nas abordagens metodológicas do autoestudo (Flores, 2015; Loughran, 2009; Souza & Flores, 2014), desenvolvemos uma investigação de natureza qualitativa e interpretativa que permitiu trazer à consciência e aprofundar o nosso pensamento crítico e reflexivo, enquanto professoras/es de futuras/os professoras/es. Num estudo do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2015) sobre a formação inicial de professores, é apontada a importância da cultura das instituições de formação, do perfil dos/as formadores/as e dos contextos de formação proporcionados na construção do perfil profissional dos/as futuros/as professores/as e educadores/as. Em linha com esta constatação, duas preocupações presidiram a este exercício reflexivo: 1) caracterizar as medidas implementadas pela instituição e pelas/os docentes para a realização do estágio final do MEPE1.ºCEB em regime E@D, de forma a alcançar os objetivos

previstos; 2) compreender as circunstâncias que tornaram possível a continuidade do estágio em causa e a concomitante finalização do percurso de formação inicial da quase totalidade dos/as estudantes inscritos/as.

O artigo organiza-se em quatro partes. Numa primeira secção, caracterizamos o projeto formativo em análise, bem como a especificidade da unidade curricular (UC) de PS1.ºCEB, enquadrando-o no debate atual sobre a formação inicial de professores e educadores (Darling-Hammond, 2014; Flores, 2015; Nóvoa, 2017) e nas possibilidades que a interrupção provocada pela Covid-19 traz ao pensamento pedagógico (Biesta, 2020; Peters et al., 2020; Santos, 2020). Numa segunda secção, será apresentada a abordagem epistemológica e a metodologia usada para a construção deste exercício reflexivo. Ainda nesta secção, será caracterizado o grupo de participantes, os contextos de estágio (escolas do 1.º CEB, em Lisboa), bem como os planos de trabalho emergenciais. Na terceira secção, serão apresentados e discutidos os dados recolhidos através de análise de conteúdo dos documentos de estágio e do questionário aplicado às/aos estudantes-estagiárias/os. Por último, as considerações finais apresentarão um conjunto de ideias sobre a relevância da vivência de situações reais imprevistas e imprevisíveis para a construção e reconstrução de modos de ser professor/a.

1. O lugar do estágio na formação inicial de professores: da problematização à caracterização de um projeto formativo

É abundante a literatura que identifica o estágio como um dos momentos determinantes da formação inicial de educadoras/es e professoras/es (CNE, 2015; Darling-Hammond, 2014; Flores, 2015; Nóvoa, 2017). Igualmente abundantes são as constatações sobre a forte diminuição do tempo destinado aos estágios no modelo de formação inicial existente em Portugal, na era pós-declaração de Bolonha (Decretos-Lei n.º 43/2007 e n.º 79/2014). Embora em Portugal seja predominante a adoção do modelo sequencial de formação inicial de professores, o facto é que a formação bietápica de educadoras/es e professoras/es do 1.º CEB se encontra numa posição híbrida. Como afirma Esteves (2015), neste caso específico, “a repartição dos estudos por dois ciclos (licenciatura + mestrado) foi acompanhada do princípio da integração de todas as componentes em cada um deles” (p. 162), não correspondendo, inteiramente, o primeiro ciclo de estudos à aquisição de conhecimento científico e o segundo à preparação para a profissão docente. De facto, ambos os ciclos de estudo integram componentes de *formação da área da docência*, da *formação educacional geral*, das *didáticas específicas* e da *iniciação à prática profissional* (IPP na licenciatura), ou *prática de ensino supervisionado* (PES nos mestrados). À continuidade das componentes de formação corresponde uma adequação do peso relativo de cada

componente, sendo que na Licenciatura em Educação Básica (LEB) a área de docência é a mais preponderante, ao passo que nos mestrados o lugar de destaque é atribuído à PES.

Flores (2015) realça a necessidade de entender as mudanças dos programas e políticas de formação nos seus contextos particulares (políticos, sociais, geográficos e culturais), considerando a existência de uma

grande diversidade, e até divergência, de perspectivas, de modelos e de percursos de formação (no contexto europeu e fora dele) e ainda distintos modos de olhar para o papel das universidades e das escolas no processo de aprender a ensinar. (p. 193)

Acresce a necessidade de esclarecer as relações existentes entre as experiências de estágio e as diversas componentes da formação. Loughran (2009) destaca a importância de desafiar “a noção de que a aprendizagem pela experiência é ‘melhor’ durante o estágio e de que a aprendizagem pela teoria ocorre na universidade” (p. 27). E afirma a relevância de “os alunos futuros professores ‘sentirem’ genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências autênticas”, considerando que, assim, “há mais probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa” (p. 27).

Collins e Tinga (2017), neste mesmo sentido, destacam a importância de uma abordagem da formação de professores mais integrada:

Rather than view teacher education as fragmented by separating educational theory (physically based on a university campus) and teaching practice (based in a school and resembling an apprenticeship), we favor an approach where all coursework is integrated with practice in a host school while maintaining close connections to the university. (p. 3)

Numa revisão de literatura sobre a qualidade dos programas de formação inicial, dos EUA, Darling-Hammond (2014) defende que existem outros fatores mais significativos do que a duração, a estrutura ou os modelos formais dos cursos de formação, confrontando-nos com a hipótese de que talvez a questão não se centre especialmente na discussão entre modelos sequenciais e integrados. Também Flores (2015) nos oferece uma visão alicerçada numa extensa revisão de literatura sobre diversos programas de formação de professores em diferentes países, na Europa e nos EUA, e identifica um conjunto de fatores determinantes e de questões cruciais que vão no mesmo sentido das conclusões de Darling-Hammond (2014).

A partir dos trabalhos de Darling-Hammond (2014) e de Flores (2015), é possível nomear um conjunto de aspetos que parecem ter impacto na qualidade da formação inicial e do desempenho de professoras/es e educadoras/es, a saber:

- a existência de uma visão clara e partilhada, nos discursos e nas práticas, sobre o que é “o bom ensino”, transversal às disciplinas teóricas e teórico-práticas, aos estágios e ao modelo de supervisão;

- padrões de desempenho bem definidos, usados para orientar e avaliar as disciplinas e os estágios curriculares;
- um currículo forte, coerente e articulado que não promova hierarquização entre os conteúdos que irão ser ensinados, as disciplinas de natureza pedagógica, sociológica, psicológica ou política e os estágios;
- estágios precoces e prolongados em circunstâncias e contextos cuidadosamente selecionados, e que permitam reforçar as perspectivas e conteúdos trabalhados nas disciplinas teóricas e teórico-práticas ao longo do curso;
- uso explícito de estratégias pedagógicas que promovam o confronto com as crenças profundas das/os estudantes sobre o ensino e a aprendizagem;
- existência de relações fortes, conhecimento comum e crenças partilhadas entre as/os professoras/es dos cursos de formação e as/os professores/as-educadores/as dos contextos de estágio, reforçando o seu trabalho conjunto na formação inicial de professores.

Darling-Hammond (2014) destaca, ainda:

It is impossible to teach people how to teach powerfully by asking them to imagine what they have never seen or to suggest they “do the opposite” of what they have observed in the classroom. No amount of coursework can, by itself, counteract the powerful experiential lessons that shape what teachers actually do. (p. 553)

Sublinha-se, assim, a importância de construir e explicitar relações entre teoria e prática, através dos conteúdos de ensino, das práticas pedagógicas dos/as professores/as-formadores/as, na supervisão de estágios e nas experiências e oportunidades de ensino ao longo dos estágios. Flores (2015), numa perspetiva internacional, e Esteves (2015), na análise que faz da atual situação dos programas de formação inicial em Portugal, enfatizam a relevância destes fatores.

A necessidade de promover estágios desde cedo na formação inicial, tornando a sua presença contínua ao longo do(s) curso(s), é defendida por vários/as autores/as (Collins & Tinga, 2017; Esteves, 2015; Flores, 2015; Loughran, 2009; Sá-Chaves, 2015) sublinhando-se, com estranheza, o modo como, em Portugal, a transformação da formação inicial, que deu resposta aos desafios do processo de Bolonha, tenha sido de sentido oposto, tendendo o contacto com o estágio a ser mais tardio, mais esparso e heteroclitamente valorizado pelas escolas de formação (CNE, 2015).

1.1. O lugar das experiências de estágio no projeto de formação em estudo

O foco deste artigo está na realização do estágio previsto na UC PS1.ºCEB do 4.º semestre do MEPE1.º CEB. Para melhor o situarmos, convém perspetivar este estágio na sua relação com

as várias componentes de formação e como o último dos estágios oferecidos ao longo dos 5 anos de formação. No Quadro 1 elencam-se as UC de IPP e de PES ao longo dos dois ciclos de formação (LEB e MEPE1.ºCEB):

QUADRO 1
UC com componente de estágio nos ciclos de estudos em análise

Ciclo de estudos	UC	Semestre	ECTS	Tempo de estágio	Contextos de estágio
LEB	Observação e análise de contextos de educação não-escolar	2.º	3	32h	Serviços educativos
	Observação e análise de contextos de educação de infância	3.º	3	40h	Creche e JI
	Observação e análise de contextos escolares	4.º	3	40h	EB1 e EB2
	Projeto inter-contextual de intervenção pedagógica	5.º	4,5	70h	Creche ou JI ou EB1
	Projeto inter-disciplinar de intervenção pedagógica	6.º	4,5	60h	JI ou EB1
MEPE1.º CEB	PS Pré-escolar	2.º	18	160h	JI
	PS1.ºCEB	4.º	19,5	180h	EB1

Fonte: Planos de estudos.

Como se pode ver (Quadro 1), os estágios surgem numa fase inicial da formação, logo no 1.º ano da LEB, com carácter contínuo, mantendo-se ao longo de todos os semestres deste primeiro ciclo de estudos e atravessando os dois anos do segundo ciclo. Esta opção vai ao encontro da literatura de que acima se deu eco, já que são evidentes a precocidade das experiências de estágio e o entrelaçamento entre a formação desenvolvida ao longo das UC que acontecem no contexto da IES e as oportunidades de estágio oferecidas às/aos estudantes. Destaca-se ainda que, de modo a dar resposta ao carácter abrangente da LEB – ciclo de estudos comum e obrigatório para estudantes que pretendam obter qualificação profissional docente em educação de infância, ou em 1.º /2.º CEB – os contextos de estágio com que as/os estudantes contactam são muito diversificados, indo da Creche ao 2.º CEB, e integrando a oportunidade de contactar com contextos de educação não-formal.

Verifica-se, ainda, que no MEPE1.ºCEB os estágios se concentram em metade dos semestres do curso, ao passo que na LEB existem estágios em cinco dos seis semestres que compõem o plano de estudos. No mestrado, os estágios ocorrem no semestre a seguir àquele em que decorrem as didáticas específicas de cada nível de ensino/educação para o qual as/os estudantes fica-

rão habilitadas/os, propondo-se uma estrutura curricular que tende a reproduzir, no interior do curso, a lógica sequencial.

Por outro lado, os planos de estudo em análise padecem da fragmentação assinalada pelo CNE (2015) quando se refere à excessiva pulverização de saberes que a estrutura curricular da formação inicial potencia (os cursos oscilam entre 42 e 70 UC, predominantemente semestrais). Nos planos de formação em análise, todas as UC são semestrais, exigindo-se a frequência e aprovação em 41 UC na LEB e 20 UC no MEPE1.ºCEB.

No entanto, a simples análise da estrutura curricular dos planos de estudos não é suficiente para caracterizar e compreender a qualidade da formação que é proposta. Assim, evidencia-se uma certa continuidade nas experiências de estágio quanto ao tipo de exercícios exigidos às/aos estudantes, que começam pela observação não-participante guiada pelos/as docentes supervisores/as no 1.º ano, passando, no 2.º ano, para uma observação participante, a pares, guiada por instrumentos de observação fornecidos pelos/as docentes supervisores/as e articulada com uma experiência de ensino em harmonia com os projetos propostos pelos/as docentes cooperantes. Já no 3.º ano, a expectativa é que as/os estudantes, em pares, sejam capazes de propor e implementar um projeto de intervenção que deverá decorrer de uma observação crítica do contexto de estágio. No mestrado, as/os estudantes deverão, individualmente e em articulação com os/as docentes cooperantes, percorrer uma etapa de observação a que se deverá seguir a contínua experiência de ensino no contexto em causa. Procura-se garantir a continuidade e progressiva complexidade da experiência de PES sendo, no entanto, fundamental lembrar que a qualidade e eficácia destas experiências de estágio estão fortemente dependentes da integração e harmonia entre a visão de educação, de ensino e de profissional da IES e das escolas cooperantes.

1.2. A reorganização do estágio perante o confinamento da Covid-19

No âmbito do autoestudo que aqui se apresenta, propomo-nos analisar o “ensino sobre o ensino” (Flores, 2015) que passou a decorrer em condições imprevistas e imprevisíveis para todos/as os/as implicados/as – IES e escolas cooperantes, professores/as cooperantes e professores/as formadores/as, estudantes estagiários/as, famílias, crianças. Assim, é com o objetivo de dar visibilidade e interrogar as decisões institucionais (protagonizadas pelas IES e pela coordenação dos mestrados) e colaborativas (tomadas pelas equipas docentes responsáveis pela UC PS1.ºCEB e pela supervisão do estágio), que as listamos abaixo:

- As IES responsáveis pelos ciclos de estudos em análise decidiram suspender as aulas no dia 11 de março, dias antes do estado de emergência (Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020, de 16 de março de 2020);

- Ainda em março, foi anunciada pelas IES a decisão de retomar as aulas em regime E@D, fazendo uso de plataformas digitais de videoconferência e de partilha de documentos;
- A comissão de coordenação dos cursos de formação inicial construiu um plano de contingência para a transição para E@D; refizeram-se os horários do 2.º semestre de 2019/2020, procurando intensificar o número de horas de contacto das UC teóricas e teórico-práticas em março e abril, em E@D, na expectativa de vir a ser possível retomar as atividades presenciais a partir de maio/junho, momento em que as horas de contacto práticas, laboratoriais e de estágio pudessem ser retomadas;
- Aquela comissão decidiu interromper/suspender os estágios do 2.º semestre dos mestrados (veja-se Quadro 1), à exceção do estágio da UC PS1.ºCEB; deu-se continuidade a este estágio, na certeza de que a prática de ensino do 1.º CEB nesta fase de pandemia era tão extraordinária como autêntica, uma vez que as escolas cooperantes, na sua grande maioria, deram início ao processo de transição para o regime de E@D, conforme o Decreto-Lei n.º 14-G/2020 (que estabelece as medidas de exceção para a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário), e também porque os/as estudantes em causa já tinham feito, pelo menos, um estágio em 1.º CEB durante a LEB;
- As/Os docentes responsáveis pela UC de PS1.ºCEB decidiram adaptar o seu funcionamento às novas modalidades vividas e tomaram o seguinte conjunto de medidas:
 - Contactaram todas as escolas cooperantes no sentido de averiguar a possibilidade de integrar as/os estagiárias/os na transição para o E@D, contacto que foi feito no dia 16 de março e que teve respostas positivas pela generalidade das escolas;
 - Reformularam, em colaboração com as/os estudantes em tempo de aula, os documentos reguladores do trabalho da UC, nomeadamente: o Guião Orientador de Estágio e o Instrumento de Avaliação do Estágio;
 - Mantiveram o horário semanal dos seminários de estágio, depois de um primeiro contacto com todas/os as/os estudantes inscritas/os na UC (nos regimes diurno e pós-laboral) que confirmaram ter as condições necessárias para acompanhar as aulas por videoconferência;
 - Intensificaram a colaboração dos/as docentes das UC PS1.ºCEB e Seminário de Intervenção e Investigação Educacional, organizando sessões conjuntas e contando com a presença dos/as restantes docentes supervisores/as de estágio; esta opção surgiu da necessidade de uma plena articulação entre as decisões tomadas semanalmente na orientação dos estágios e as medidas de apoio à investigação inerentes aos Relatórios da PES;
 - Adotaram, no coletivo composto pelas/os quatro docentes envolvidos nestas duas UC e as/os 17 estudantes, uma atitude de pesquisa sobre E@D, desconhecido que era de

todos/as, através da criação e partilha de uma biblioteca digital, contendo uma seleção de artigos científicos e documentos oficiais sobre E@D, bem como estratégias e sugestões de trabalho a distância com crianças do 1.º CEB; foram ainda convidados especialistas em E@D, que participaram por videoconferência nos seminários, fomentando um olhar externo e especializado.

- A equipa de supervisão de estágio, por sua vez, optou por intensificar a relação de proximidade com as/os estagiárias/os com a preocupação de:
 - Dar uma orientação personalizada às circunstâncias de cada um/a;
 - Identificar e remover com prontidão os obstáculos que os/as estagiários/as encontravam nos diversos modos como cada escola se estava a adaptar à situação de E@D.
- Finalmente, as/os estagiárias/os tiveram que realizar uma pronta adaptação à nova realidade no sentido de:
 - Participar ativamente na redefinição dos documentos orientadores do estágio (guião e instrumento de avaliação);
 - Planificar atividades e preparar materiais para a modalidade de E@D;
 - Dar atenção e refletir sobre a resposta que as escolas e os/as alunos/as davam à emergência que se estava a viver;
 - Adequar ou alterar os temas de investigação que tencionavam focar nos seus relatórios finais.

O exercício retrospectivo subjacente ao elenco de medidas e decisões acima apresentado surpreendeu-nos, ainda que tenhamos sido agentes destas decisões. De facto, as aulas foram interrompidas na quarta-feira dia 11 de março às 18h00 e foram retomadas em regime não presencial no dia 23 de março às 9h00. No que se refere aos estágios, depois do contacto estabelecido no dia 16 de março com a proposta de integração das/os estagiárias/os nas equipas de preparação do E@D, houve casos de imediata integração nas dinâmicas de trabalho. Olhando para trás, ficam muitas questões que se prendem especialmente com a coerência do plano de formação e com a adaptabilidade de todos/as os/as envolvidos/as. Na memória, ficaram vestígios de debates intensos e prolongados, mas a análise dos documentos e da correspondência mostram-nos que tudo se desenrolou em menos de duas semanas.

Num artigo publicado no decurso desta pandemia, Biesta (2020) considera que a questão mais importante trazida pela atual crise é saber qual será o papel da escola perante todas as pressões que vive: a escola promoverá a distração ou potenciará a atenção? O autor enfatiza a necessidade e dificuldade de estar atento num mundo frenético e excessivamente repleto de informações e de crises constantes que dificulta a nossa atenção ao que de facto está a acontecer(-nos).

É com este objetivo que desenvolvemos o presente autoestudo. Obrigamo-nos a parar e a focar o olhar sobre o processo desenvolvido, a documentar e a analisar as decisões tomadas na urgência frenética e inaudita de dar resposta à crise pandémica que atravessamos.

2. Metodologia

2.1. Investigação qualitativa e interpretativa em educação

Orientamos o nosso olhar e pensamento investigativo pelo paradigma qualitativo, reconhecendo a contribuição da abordagem fenomenológica-interpretativa (Amado, 2017; Eisner, 2017) para uma mais profunda compreensão da complexidade humana e da interação entre a pessoa e o seu contexto. Apreciamos o entendimento de Eisner (2017) quando afirma que a “visão” é fundamental à ação de quem investiga. Um olhar iluminado – *an enlightened eye* – é capaz de captar as qualidades inerentes a realidades complexas, como são as escolas e as experiências pedagógicas, mas também os significados dessas qualidades e o valor que lhes é atribuído por quem nelas está presente.

Investigar em educação exige considerar um campo de pensamento e ação, caracterizado pela complexidade e pelo cruzamento de diferentes abordagens, olhares e referenciais teóricos e metodológicos frequentemente imbuídos de tensões e ambiguidades (Alves et al., 2013). Requer, assim, um olhar atento e cuidado que veja para além do que parece óbvio e aparente, do estável e normalizado, considerando a subjetividade e a interioridade dos sujeitos envolvidos nos contextos e experiências pedagógicas.

Como sublinha Amado (2017, p. 65), “a complexidade do pensamento e a complexidade do real devem alimentar-se mutuamente” e a compreensão dialética e dialógica dessa interação requer uma abordagem problematizadora, compreensiva e integradora (Freire, 1997) dos fenómenos em estudo, aquilo a que Gonçalves (2010, p. 46) chama de “cientificidade situada”, que não restringe a ciência a uma ideia positivista mas, pelo contrário, abre novas possibilidades interpretativas e práticas. É um processo de intersubjetividade e interobjetividade, de co-construção de conhecimento entre sujeito e objeto. O paradigma interpretativo valoriza a compreensão dos significados que os acontecimentos têm para as pessoas em situações particulares, procurando penetrar no mundo dos sujeitos e no seu contexto, onde a produção de conhecimento é um processo indutivo, interativo e em espiral.

2.2. O autoestudo

A metodologia utilizada enquadra-se na análise qualitativa da experiência vivida, como a melhor maneira de se compreender o que se passa *lá dentro*, no sentido em que Eisner (2017) definiu. No caso deste estudo, orientamo-nos por dois objetivos: 1) caracterizar as medidas implementadas pela instituição e pelas/os docentes para a realização do estágio final do MEPE1.ºCEB em regime E@D, de forma a alcançar os objetivos previstos; 2) compreender as circunstâncias que tornaram possível a continuidade do estágio em causa e a concomitante finalização do percurso de formação inicial da quase totalidade dos/as estudantes inscritos/as.

Optámos, assim, por desenvolver uma pesquisa inspirada na metodologia do autoestudo – *self-study* – (Loughran, 2009; Souza & Flores, 2014) sobre a experiência pedagógica vivida, considerando que “envolve um escrutínio próximo da própria pedagogia inerente ao processo de ensinar sobre o ensino de modo a desenvolver o conhecimento sobre essa mesma prática” (Loughran, 2009, p. 18). O autoestudo surgiu da preocupação em problematizar e aprofundar o conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar, procurando questionar as abordagens tradicionais da formação de educadoras/es e professoras/es. O seu fundamento reside, segundo Souza e Flores (2014), nas abordagens da investigação-ação e da prática reflexiva, valorizando a conexão entre a aprendizagem sobre o ensino dos/as futuros/as professores/as e a aprendizagem dos/as formadores/as de professores/as. Este estudo, considerando os objetivos enunciados, enquadra-se na perspetiva de autoestudo institucional, na medida em que aceitamos o desafio de dar uma resposta emergencial a uma nova relação pedagógica, de aprendizagem e de E@D, adequar novas estratégias institucionais para “criar oportunidades de aprendizagem sobre o ensino que fossem significativas para os nossos alunos futuros professores” (Loughran, 2009, p. 35).

O *olhar* que queremos desenvolver sobre as medidas implementadas para dar continuidade ao estágio de 1.º CEB, na fase de E@D, integra-se nesta metodologia, focada na “procura de evidência com base na qual se possa questionar a prática” (Loughran, 2009, p. 21) e desenvolver a reflexividade que sustenta a aprendizagem e a construção do conhecimento.

Enquanto instrumentos de recolha de dados e de organização da documentação consultada, construímos uma grelha de análise dos documentos de estágio das/os estudantes e um inquérito por questionário para recolher as suas opiniões sobre as medidas implementadas para a realização do estágio final do MEPE1.ºCEB perante os constrangimentos gerados pela pandemia.

Relativamente à grelha de análise dos documentos de estágio – portefólio, diário de bordo e relatório da PES – estabelecemos previamente duas categorias gerais de análise dos dados: a) evidências sobre os objetivos pedagógicos alcançados no estágio; e b) evidências sobre as perceções dos/as próprios/as estudantes sobre o estágio em análise. A partir destas duas catego-

rias, fomos explorando os documentos individuais sobre as experiências vivenciadas. Desta exploração inicial, e procurando codificar os registos reflexivos feitos pelas/os estudantes em cada um dos documentos, foram emergindo subcategorias que sistematizamos em cinco eixos de análise:

- i. participação nos seminários;
- ii. escola de estágio e a disponibilidade apresentada para dar continuidade ao estágio;
- iii. caracterização do E@D na escola;
- iv. caracterização da participação da/o estagiária/o no E@D;
- v. influências do desenvolvimento do estágio não presencial no tema de investigação escolhido.

O questionário foi construído dentro das mesmas categorias, procurando obter uma opinião das/os estagiárias/os sobre o efeito das medidas implementadas para a realização do estágio final não presencial na sua formação e futuro profissional. Esta recolha de opinião foi realizada passados seis meses do fim do estágio, permitindo, por um lado, algum distanciamento da experiência vivida e, por outro lado, uma perceção mais consciente dos efeitos das medidas tomadas na sua vida profissional, na medida em que a maioria dos sujeitos já exerce a sua atividade profissional na área da educação. Este inquérito é constituído por cinco questões, 4 fechadas de escolha múltipla e uma questão aberta de resposta curta. Entre as questões fechadas, duas são compostas por 8 e 7 subitens (respetivamente, questões 4 e 5) que permitem caracterizar a participação no estágio e a relevância das diferentes medidas implementadas.

2.3. Caracterização dos/as participantes

Apresentados os objetivos e a metodologia de estudo, passamos à caracterização do grupo de participantes envolvidos/as: 17 estudantes que frequentavam, em 2019/2020, a UC de PS1.ºCEB do último semestre do MEPE1.ºCEB; e 3 docentes, duas professoras responsáveis pela UC de PS1.ºCEB e supervisoras de estágio, e um professor supervisor de estágio (os três autores deste estudo).

O grupo de estudantes respondia às seguintes características:

- 16 do sexo feminino e um do masculino;
- 11 frequentavam o regime diurno e seis o pós-laboral;
- 15 procediam da licenciatura na mesma IES e duas de outras IES;
- 14 trabalhavam no setor de educação, embora nem sempre assumissem o estatuto de trabalhador/a-estudante por serem trabalhos informais;

- As escolas onde decorreram os estágios situam-se na região metropolitana de Lisboa, sendo 10 de natureza privada e quatro de natureza pública;
- Seis estagiárias foram colocadas em turmas do 1.º ano do 1.º CEB; três no 2.º ano; três no 3.º ano e cinco no 4.º ano.

3. Uma aventura pedagógica: apresentação e discussão de dados

3.1. A vivência do estágio em E@D

Como foi referido, este autoestudo recorreu a duas fontes de informação: os documentos individuais de estágio (portefólio, diários de bordo e relatório da PES) das/os 17 estagiárias/os e o inquérito por questionário, respondido anonimamente em dezembro de 2020, em plataforma informática, por 15 estagiários/as (88% do total), complementadas pelos registos realizados pelos/as autores/as no acompanhamento dos seminários e dos estágios.

Os documentos analisados dão boa conta dos constrangimentos causados aos estágios pelo encerramento das escolas. Na verdade, houve duas escolas cooperantes, privadas, que tinham, proactivamente, prevista uma resposta à situação e, por isso, conseguiram realizar uma adaptação “rápida” (antes da Páscoa) ao estado de emergência. Por outro lado, registaram-se três escolas privadas que reagiram “tardamente” (depois da Páscoa). O mais comum, porém, foi a adaptação “progressiva” verificada em nove (quatro públicas e cinco privadas) das 14 escolas, privilegiando, inicialmente, o envio de trabalhos aos/às alunos/as para, numa segunda fase, irem introduzindo o recurso às diversas plataformas informáticas de videoconferência e partilha de documentos.

Perante este processo de adaptação com características específicas em cada escola, foi clara a necessidade de as/os docentes supervisoras/es mediarem a disponibilidade das escolas para darem continuidade aos estágios. Com efeito, apenas em quatro escolas foi revelada uma espontânea e plena disponibilidade; em outras sete escolas foi necessária a mediação mais ou menos explícita dos/as supervisores/as para alcançar a abertura desejada. Ainda assim, houve uma escola que manifestou resistência passiva (a aluna mantinha-se no estágio, mas numa posição afastada e passiva) e duas que impossibilitaram a continuidade de estágio, que foi retomado posteriormente.

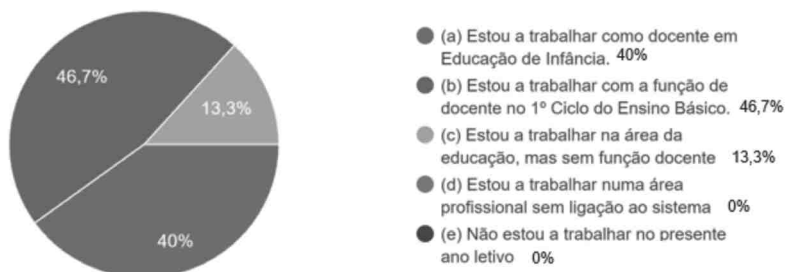
a) Evidências sobre os objetivos pedagógicos alcançados no estágio

O programa da UC PS1.ºCEB prevê que, em relação com os seus pares, com os/as supervisores/as e com os/as professores/as cooperantes, as/os estudantes sejam capazes de construir a sua aprendizagem e identidade profissionais a partir das experiências no estágio em 1.º CEB, em articulação com as aprendizagens promovidas na escola de formação. Com esta perspetiva, após uma primeira fase de estágio que privilegiava a observação naturalista, estava prevista uma fase de intervenção progressivamente mais intensa, quer no apoio às propostas do/a professor/a cooperante, quer com propostas das/os próprias/os estudantes convenientemente negociadas com o/a cooperante. Foi nesta segunda fase do estágio, de maior intervenção das/os estudantes, que surgiram todas as medidas excecionais provocadas pela Covid-19, incluindo o encerramento das escolas. Seria possível dar continuidade aos estágios neste contexto tão extraordinário?

Os dados recolhidos revelam que, uma vez estabilizada a transição para um regime E@D, as escolas cooperantes recorreram a aulas síncronas e atividades assíncronas (diariamente, em nove das 14 escolas em que continuaram os estágios; semanalmente, nas outras cinco escolas), através de diversas plataformas informáticas. Neste contexto, foram reformulados os documentos orientadores do estágio no sentido de que a intervenção das/os estagiárias/os se desenvolvesse em consonância com a nova proposta pedagógica e curricular definida pelas escolas cooperantes e perspetivassem a situação como uma oportunidade singular de aprender a ensinar. Assim, as/os estagiárias/os foram desafiadas/os a sintonizar com as dinâmicas e interações delineadas pelos/as professores/as cooperantes e a planear a sua intervenção não presencial (percorrendo, preferencialmente, todas as áreas curriculares do 1.º CEB), adequando os materiais necessários ao desenvolvimento da ação pedagógica no novo contexto.

A análise das informações recolhidas é reveladora de que o esforço por dar continuidade aos estágios foi bem-sucedido. Com efeito, apenas dois/duas estudantes tiveram de interromper os seus estágios por uma menor disponibilidade e abertura das escolas para os/as aceitarem nessa fase de pandemia. Acrescenta-se que todos/as os/as estudantes continuaram a frequentar semanalmente os seminários de acompanhamento aos estágios e 15 dos/as 17 estagiários/as concluíram o curso de Mestrado. Além disso, as/os 15 estagiárias/os que responderam ao inquérito por questionário declararam estarem já a exercer a sua atividade profissional na área da educação, 13 delas/es como educadoras/es de infância ou professoras/es do 1.º CEB, como se constata na Figura 1:

FIGURA 1
Situação profissional atual (%)

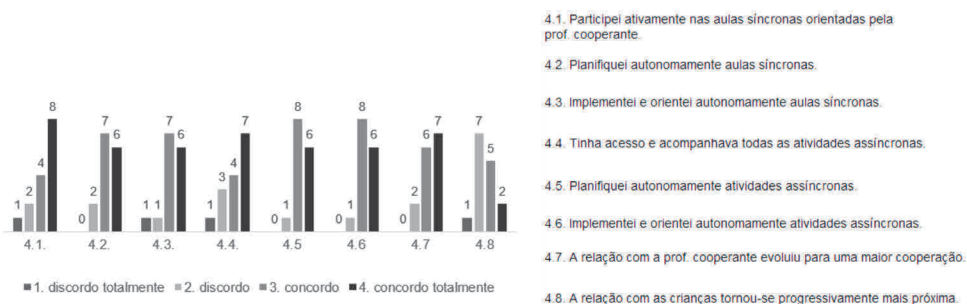


Fonte: Questionários às/aos estagiárias/os.

Os portefólios de estágio descrevem a preparação do E@D, o arranque dessas atividades, as suas planificações autónomas e reflexões sobre esse regime de E@D. Comprova-se, por essa via, que todos/as os/as estudantes conseguiram *observar e planificar autonomamente* aulas síncronas e acompanhar atividades assíncronas. Também quase todas/os conseguiram *participar ativamente* nessas aulas: apenas não foi dada essa possibilidade a uma das estagiárias (que se encontrava numa escola que, embora não tenha interrompido formalmente o estágio, manifestou resistência passiva à sua integração). Estas informações observadas nos documentos de estágio foram corroboradas pelas respostas das/os 15 estagiárias/os ao inquérito de caracterização da sua participação no estágio.

Na Figura 2, podemos observar uma caracterização da participação dos/as estudantes no estágio, em geral muito positiva, exceto no item 4.8, que diz respeito à relação com as crianças e que oito dos/as 15 respondentes consideraram não se ter tornado mais próxima ao longo do estágio.

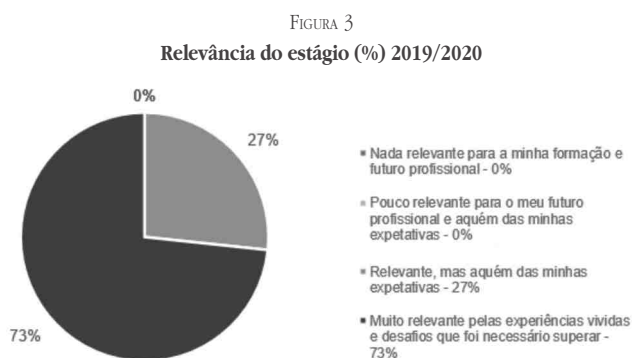
FIGURA 2
Participação no estágio durante a fase de E@D (N.º) 2019/2020



Fonte: Questionários às/aos estagiárias/os.

b) Evidências sobre a percepção dos/as próprios/as estudantes sobre o estágio em análise

As/Os estagiárias/os, apesar de todos os condicionamentos vividos, valorizam este estágio final do mestrado e declaram sentirem-se bem “preparadas/os” para o seu atual desempenho profissional (Figura 3). Com efeito, as respostas mostram uma percepção muito positiva deste estágio, havendo 11 estudantes que consideraram o estágio em regime E@D muito relevante e quatro que o consideraram relevante, mas aquém das suas expectativas.



Fonte: Questionários às/aos estagiárias/os.

Também a avaliação das medidas especiais adotadas pelos/as docentes coordenadores/as é percebida de forma globalmente positiva (Figura 4).



Fonte: Questionários às/aos estagiárias/os.

Este positivo balanço geral deve, ainda, ser contrastado com uma análise atenta às principais dificuldades que as/os estagiárias/os identificam no seu atual desempenho profissional. Foi solicitado no inquérito que referissem duas dificuldades no exercício profissional. Depois de categorizadas as respostas, o destaque vai claramente para a gestão do comportamento dos/as alunos/as (37%), como mostra a Figura 5. Esta resposta está em plena consonância com a constatação acima revelada de que a relação com as crianças não foi suficientemente consolidada ao longo deste estágio.

FIGURA 5
Dificuldades sentidas no exercício profissional (%) 2019/2020



3.2. Apreciação global

Os dados mobilizados revelam uma experiência globalmente satisfatória. Contudo, julgamos ser essencial destacar algumas condições que consideramos terem tornado possível esta perceção, apesar de todas as dificuldades existentes. Vejamos:

- todas/os as/os estudantes consideraram ter as condições necessárias para poderem usufruir de um regime de E@D, ancorado em plataformas digitais de videoconferência e de partilha de documentos;
- os locais de estágio eram compostos por 10 escolas privadas e quatro públicas, em contextos socioeconómicos diversos, permitindo o contacto de estagiárias/os e docentes com realidades sociais, pedagógicas, curriculares e organizacionais muito diversificadas e com planos de E@D distintos, em termos de ritmo de concretização, de opções metodológicas e de enquadramentos nas realidades sociais e familiares das crianças, agudizando a vontade e necessidade de partilha das experiências nos seminário de estágio;
- o facto de ter sido possível e quase imediata a reintegração nos estágios de um conjunto de estudantes permitiu dar corpo e sentido aos seminários de estágio, havendo desde cedo

- a partilha de experiências e desafios que foram analisados e debatidos, proporcionando uma enriquecedora construção coletiva de saberes sobre a situação de exceção que se vivia;
- a clara maioria das/os estudantes da turma fez todo o percurso de formação inicial (LEB + MEPE1.ºCEB) nas IES em questão, o que tende a promover uma maior coerência e articulação entre as várias experiências de formação, como também um maior sentido de pertença à comunidade educativa, nomeadamente à turma, facilitando a partilha de ideias e o apoio mútuo;
 - estas/es estudantes tiveram variadas experiências de estágio ao longo dos cinco anos de formação, com repetição dos níveis de ensino onde realizaram estágio (para a maioria das/os estudantes, este foi o segundo estágio em 1.º CEB, e para algumas/alguns delas/es foi o terceiro);
 - foi dada oportunidade à alteração/adaptação dos temas do relatório final que, em alguns casos, passaram a incluir o E@D;
 - no que diz respeito à cultura de escola, trata-se de IES com cerca de seis décadas de existência e com experiência de trabalho de resposta a transformações e adversidades, assumindo-se a necessidade e capacidade de ser flexível e de trabalhar com as condições que de facto existem e não com condições ideais ou idealizadas;
 - destaca-se, ainda, o modo como os/as docentes implicados/as assumiram, pessoalmente, a duplicação do número de horas de contacto, bem como das horas de trabalho subjacentes ao incremento do trabalho colaborativo, sem que isso se traduzisse em qualquer alteração no serviço docente ou na remuneração.

Considerações finais

No contexto do estudo do CNE sobre a formação inicial de professores, Sá-Chaves (2015, p. 140) lembra-nos

a impossibilidade de, nas sociedades contemporâneas, a formação de professores poder ignorar ou alhear-se das exigências que as incessantes mudanças (demográficas, económicas, sociais, culturais e civilizacionais) colocam aos sistemas educativos, às escolas, aos professores e à sua competência e, por conseguinte, às instituições que os formam e à qualidade da formação que disponibilizam.

O nosso estudo, focado num caso singular que decorreu no âmbito de uma situação de exceção mundial, apresentou o modo como uma escola de formação assumiu o risco de manter em funcionamento os seus cursos e, especificamente, os estágios curriculares.

Existe, porém, um pressuposto a considerar que situa na “normalidade” a “excepcionalidade” destes estágios realizados em fase de pandemia: nunca haverá dois estágios iguais. Na verdade, o estágio, por definição, supõe a sua realização em circunstâncias particulares que nunca esgotam a generalidade das circunstâncias possíveis. Certamente, nada acontece “realmente” que não seja “possível” acontecer; mas nunca acontece “realmente” tudo quanto é “possível” acontecer. Esta constatação é relevante tanto para os/as estagiários/as como para as/os docentes e supervisores/as de estágio, pois impele a transcender as circunstâncias reais em que o estágio ocorre para tirar conclusões e formular princípios válidos na universalidade das situações possíveis. Assim, estamos convictos de que a compreensão do quanto nestes estágios se passou tem valor quando projetado no futuro, nomeadamente para uma reflexão sobre as características da formação inicial de professores.

O recurso, neste estágio, a ferramentas tecnológicas de que antes não fazíamos uso, propiciou um outro estilo de contacto (paradoxalmente, com maior cumplicidade e proximidade que o presencial) com os/as estudantes e professores/as cooperantes (Groshell, 2020). No entanto, nem aqueles recursos, nem a pertinência e oportunidade das decisões adotadas, justificam por si só o balanço positivo que agora realizamos da experiência excepcional vivida.

Com efeito, consideramos que o exercício reflexivo e crítico fundamentado é essencial ao processo formativo e ao desenvolvimento da identidade profissional das/os alunas/os futuras/os educadores/as e professores/as. Mas exige tempo, confiança mútua entre formandos/as e formadores/as e um sentido e propósito partilhado face ao objeto e objetivo da formação, condições que podem ser fomentadas pelas partilhas reflexivas sobre as práticas pedagógicas institucionais que vão sendo desenvolvidas ao longo da formação (Collins & Tinga, 2017; Flores, 2014; Loughran, 2009). Nas IES em causa, o sentido de projeto é dominante e constrói elos de pertença evidentes quer na equipa docente, quer nas/os estudantes. A oportunidade de desenvolver investigação sobre os próprios planos de formação, ouvindo e respondendo à voz dos/as estudantes e envolvendo-as/os na reorganização do ensino parece-nos fundamental para a preparação de qualquer profissional que, no futuro, trabalhará em condições que são, hoje, desconhecidas dos planos de formação, da legislação de enquadramento, ou das ferramentas em uso. Parece-nos que nunca é demais sublinhar a oportunidade de usar e trabalhar com a autonomia que caracteriza o ensino no ensino superior, seja público ou privado.

A experiência vivida e analisada revela que as opções dos planos de estudo, a presença do estágio como dimensão transversal à formação e a articulação construída entre as diferentes componentes da formação se tornam fundamentais para, coletivamente, dar resposta a desafios inauditos, imprevistos e imprevisíveis. Contudo, questionamo-nos se a organização bietéptica da formação, em dois ciclos sequenciais, favorece a capacidade de resposta e os riscos que advêm da vivência de situações de exceção – não será oportuno repensar esta opção e regressar a uma

maior integração do percurso de formação inicial? No caso em análise, a decisão de dar continuidade aos estágios alicerçou-se, por um lado, no facto de a equipa docente ser, na sua maioria, comum aos dois ciclos de estudos que integram a formação e, por outro, no facto de a maioria das/os estudantes terem feito o seu percurso nesta mesma instituição. Apesar de serem, formalmente, dois ciclos de estudos autónomos, os planos de estudos foram intencionalmente desenhados em articulação vertical e a sua efetiva vivência reforça um sentido de continuidade que tornou possível aceitar que a situação de exceção seria uma oportunidade de formação autêntica e significativa.

A experiência vivida permitiu ainda reforçar a relevância da presença constante dos estágios ao longo de toda a formação. Nos planos de estudo em análise, a componente de formação IPP (na LEB) e PES (no MEPE1.ºCEB) distribui-se, de modo razoavelmente equitativo, pelos cinco anos que perfazem o percurso de formação. Ou seja, numa lógica que se aproxima dos modelos integrados, os estágios são transversais ao percurso formativo, ao invés de serem entendidos como o culminar da formação inicial. Esta opção permitiu que as/os estudantes que participaram nesta aventura se sentissem seguras/os perante uma situação que, embora particularmente desafiadora, configurava a sua sétima experiência de estágio (sétima relação construída com grupos de crianças de diversas faixas etárias, com docentes supervisores/as e cooperantes, sétimo portefólio de estágio, sétima avaliação/classificação de desempenho em contexto).

Por último, coloca-se ainda uma questão menos aflorada ao longo deste texto, mas que consideramos igualmente relevante quando analisamos uma experiência decorrida na reta final de um percurso que confere o grau de mestre. Qual o lugar da investigação ao longo da formação? Consideramos que a investigação é um processo privilegiado de aprendizagem que exige um pensamento reflexivo, uma atitude de *inquiry*, como refere Eisner (2017), valorizando o questionamento, a construção de perguntas e a problematização situada na realidade concreta dos estágios. Como tal, a construção do trabalho final do mestrado (RPES) concretiza-se na investigação de um tema emergente e contextualizado pela inserção do/a estagiário/a-investigador/a na escola cooperante, procurando dar respostas aos problemas do dia-a-dia e promovendo a construção do conhecimento profissional, num exercício reflexivo e crítico.

Revemo-nos, exponencialmente, nas palavras de Nóvoa (2017, p. 1122): “um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planear o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmo-nos para responder e decidir perante situações inesperadas”. Julgamos essencial considerar nesta imagem as/os professoras/es que formamos e as/os professoras/es que somos, assumindo o lugar que ocupamos, desvendando as nossas práticas profissionais e reclamando o lugar da pedagogia no ensino superior, um lugar de indagação, de relação e de inventividade.

Agradecimentos: às/aos estudantes pelo acesso aos seus documentos de estágio e participação no questionário; às amigas críticas, Ana Teresa Brito e Nair Rios Azevedo, pelo aprofundamento reflexivo proporcionado.

Referências bibliográficas

- Alves, Mariana G., Azevedo, Nair, & Gonçalves, Teresa (2013). Theorizing education and educating researchers. In Nair R. Azevedo, Teresa N. R. Gonçalves, Mariana G. Alves (Eds.), *Educational theory informing educational research*. UIED-FCT/Universidade Nova de Lisboa.
- Amado, João (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Biesta, Gert (2020). Have we been paying attention? Educational anaesthetics in a time of crises. *Educational Philosophy and Theory*, 1-3. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1792612>
- Collins, Steve, & Tinga, Hermia (2017). Integrated school-based teacher education: From apprenticeship to a complex learning system. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 14(1), 3-15. <https://doi.org/10.29173/cmplct28838>
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Formação inicial de professores*. CNE; Universidade do Algarve.
- Darling-Hammond, Linda (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547-561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
- Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020. (2020). Declara o estado de emergência. Diário da República n.º 55/2020, 3.º Suplemento, Série I de 2020-03-18, pp. 13-(2)-13-(4). <https://data.dre.pt/eli/decpresrep/14-A/2020/03/18/p/dre>
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020 da Presidência do Conselho de Ministros por proposta do Ministério da Educação. (2020). Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19. Diário da República n.º 72/2020, 2.º Suplemento, Série I de 2020-04-13, pp. 86-(9)-86-(19). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/14-G/2020/04/13/p/dre>
- Decreto-Lei n.º 43/2007 do Ministério da Educação. (2007). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22, pp. 1320-1328. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/43/2007/02/22/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, pp. 2819-2828. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>
- Eisner, Elliot (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press.
- Esteves, Manuela (2015). Formação inicial de professores: Saber mais para agir melhor. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp. 156-166). CNE; Universidade do Algarve.
- Flores, Maria Assunção (2015). A formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp. 192-222). CNE; Universidade do Algarve.
- Folque, Maria Assunção, Leal-da-Costa, Conceição, & Artur, Ana (2016). A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: Os desafios do isomorfismo pedagógico. In Carlos

- Correa, Luciola Cavalcante, & Michelle Bossoli (Eds.), *Formação de professores em perspectiva* (pp. 177-236). EDUA.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Terra e Paz.
- Gonçalves, Teresa N. (2010). Investigar em educação: Fundamentos e dimensões da investigação qualitativa. In Mariana Alves & Nair Azevedo (Eds.), *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado* (pp. 39-62). UIED-FCT/Universidade Nova de Lisboa.
- Groshell, Zach (2020). *The unproductive debate of synchronous vs. asynchronous learning*. Education Rickshaw. <https://educationrickshaw.com/2020/03/30/the-unproductive-debate-of-synchronous-vs-asynchronous-learning/>
- Loughran, Jeffrey J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In Maria Assunção Flores & Ana Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas* (pp. 17-37). Pedago.
- Nóvoa, António (2017). Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Peters, Michael, Rizvi, Fazal, McCulloch, Gary, Gibbs, Paul, Gorur, Radhica, Hong, Moon, Hwang, Yoonjung, Zipin, Lew, Brennan, Marie, Robertson, Susan, Quay, John, Malbon, Justin, Taglietti, Danilo, Barnett, Ronald, Chenbing, Wang, McLaren, Peter, Apple, Rima, Papastephanou, Mariana ... Misiaszek, Lauren (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*, 1-44. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>
- Sá-Chaves, Idália (2015). Um olhar / um contributo. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Formação inicial de professores* (pp. 140-147). CNE; Universidade do Algarve.
- Santos, Boaventura S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.
- Souza, Maria Inês, & Flores, Maria Assunção (2014). O autoestudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Educação*, 37(2), 297-306. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.2.13331>