



FACULDADE DE LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS
SECÇÃO DE LÍNGUAS BANTU

CURSO DE LICENCIATURA EM ENSINO DE LÍNGUAS BANTU

RELATÓRIO DE CULMINAÇÃO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Estudante: José Ariel Macuácuá

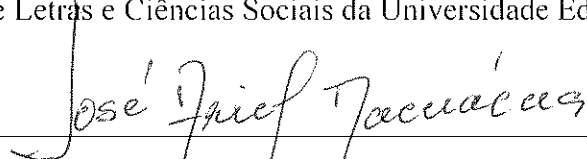
Supervisor: Prof. Doutor Gervásio Chambo

Maputo, Julho de 2026

Relatório de Culminação do Estágio Pedagógico

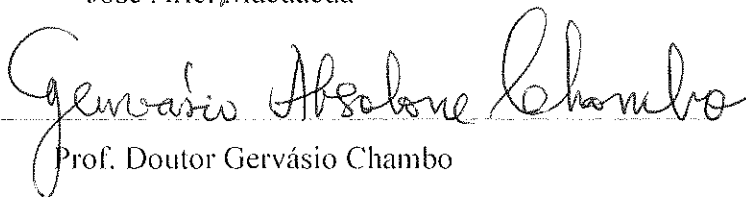
Este relatório de estágio pedagógico foi apresentado em cumprimento dos requisitos parciais exigidos para a obtenção do grau académico de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

Estudante:



José Ariel Macuacua

Supervisor:

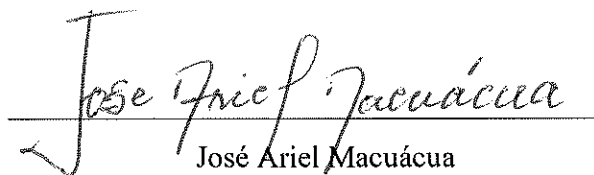


Prof. Doutor Gervásio Chambo

Maputo, Julho de 2026

Declaração

Declaro, por minha honra, que o presente relatório de práticas pedagógicas reflecte das experiências por mim desenvolvidas no Instituto de Formação de Professores Xitalamati, ainda não foi apresentado, total ou parcialmente, em qualquer outra instituição ou circunstância com vista à obtenção de um grau académico.


José Ariel Macuácu

Dedicatória

Gostaria de dedicar este trabalho aos meus pais, Ariel Rosa Macuácuá e Lúcia José Inguane Macequece.

À minha esposa, Helena Gonçalves Ubissi Macuácuá.

Aos meus filhos, Lúcia, Zália e Sheisy Macuácuá.

E à minha família em geral, pelo apoio moral, material e espiritual durante a minha formação acadêmica.

Muito obrigado por tudo.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de expressar a minha profunda gratidão aos meus pais Ariel Rosa Macuácuá (em memória) e Lúcia José Inguane Macequece bem como à minha esposa Helena Gonçalves Ubisse Macuácuá pelo apoio moral, incentivo e compreensão demonstrados ao longo desta caminhada desafiadora. Ao meu pai, em particular, presto uma homenagem especial e expresso a minha sincera gratidão pelos valiosos ensinamentos transmitidos ao longo da sua vida, os quais continuam a orientar o meu percurso.

Às minhas filhas, Lúcia José Macuácuá, Zália de Ornelia José Macuácuá e Sheizy da Ilda José Macuácuá, agradeço pelo encorajamento constante e pela motivação que sempre me deram para prosseguir e ir mais além nos meus estudos.

Aos meus irmãos, Anastácio Ariel Macuácuá e António Fancisco Macequece, manifesto o meu sincero agradecimento por me fazerem compreender que a idade é apenas um número e que o mais importante é persistir na busca pelos nossos objetivos, em particular na concretização da formação académica.

Dirijo igualmente os meus agradecimentos especiais aos meus professores, nomeadamente: Prof. Doutor Gervásio Chambo; Prof.^a Doutora Nelsa Nhantumbo, Prof. Doutor Elídio Nhamona, Prof. Doutor David Langa; Prof.^a Doutora Ezra Chambale Nhampoca; Prof.^a Doutora Samima; Mestre Félix Tembe e ao Mestre Davity Mpiuka pelo conhecimento transmitido, pela orientação e pelo apoio prestado ao longo desta jornada académica.

Aos formadores Agostinho Siteo e Sara Bambo, agradeço pelo apoio, acompanhamento e acolhimento durante o estágio de práticas docentes, que contribuíram significativamente para a minha formação profissional. Aos meus companheiros de curso, Edmercio Castigo e Daniel Samuel Parrique, agradeço pela amizade, irmandade e companheirismo vividos ao longo deste percurso académico.

Por fim, estendo os meus agradecimentos a todas as pessoas que, directa ou indirectamente, contribuíram para que fosse possível a conclusão deste curso académico.

“A língua materna é o primeiro instrumento de
pensamento e de comunicação do ser humano.”
— Lev Vygotsky

Resumo

O presente relatório analisa as experiências vivenciadas durante o estágio pedagógico (EP) realizado no Instituto de Formação de Professores de Xitalamate, no Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos (12^a classe + 3 anos), disciplinas de Línguas Moçambicanas e suas Estruturas (LME) e Didáctica de Línguas Moçambicanas (DLM). Metodologicamente, este relatório foi elaborado com base numa abordagem qualitativa, de natureza descritiva e reflexiva alicerçada na observação participativa. Os dados foram colectados através de observação directa das aulas, diários de campo e fichas de observação e fichas de amigo críticos. Os resultados evidenciam que o EP constitui um espaço fundamental para a articulação entre teoria e prática, permitindo ao estagiário desenvolver competências pedagógicas essenciais, como sensibilidade ética, compromisso com a aprendizagem efectiva, criatividade e capacidade de adaptação aos desafios educacionais no contexto moçambicano. Nesse sentido, contribui também para o progresso académico do estudante de línguas Bantu, visando a melhoria das práticas pedagógicas dos formadores, especialmente no âmbito do ensino bilingue em Moçambique. Destacam-se ainda as dimensões didácticas e reflexivas como fundamentais para o exercício da docência (Darling-Hammond et al., 2020; Loughran, 2019; Nóvoa, 2020). O EP constituiu um espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão e crescimento profissional, permitindo ao estagiário desenvolver competências pedagógicas, didácticas e reflexivas essenciais para o exercício da docência. As experiências vivenciadas reforçam a importância de uma formação docente baseada na articulação entre teoria e prática, na colaboração entre os diferentes actores educativos e no compromisso com uma educação inclusiva, crítica e de qualidade. No âmbito da minha formação como futuro professor de Línguas Bantu e formador de professores para o ensino bilingue, concluo que o estágio contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências específicas, tais como o incentivo a busca contínua por metodologias inovadoras para o ensino bilingue, a capacidade de planificar aulas adequadas a contextos do ensino bilingue e a utilização de estratégias didácticas inclusivas e culturalmente sensíveis. Além disso, permitiu compreender a importância da reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, que respondam às necessidades dos formandos. Assim, considero que esta experiência foi determinante para a construção da minha identidade profissional, preparando-se para actuar de forma consciente, ética e comprometida com a melhoria da qualidade do ensino bilingue em Moçambique.

Palavras-chave: estágio pedagógico; línguas moçambicanas; formação de professores do ensino bilíngue; ensino de línguas moçambicanas.

Nkomisu¹

Mukhwepa lowu wuvulavula mayelanu ni tijondzu ta kutiva kulandza ntirho wa vujondzisi wa vajondzisi tilandziweke a IFP yale Xitalamati, anga kuheta ka tijondzo ta lisensiyatura ya wujondzisi wa tirimi ta xintu/ntumbunuku ka vujondzisi bza vajondzisi va tijondzu ta kusungula ni ta lava vakulu hithiwaku 12ⁿⁱ wa tikalasi ni malembe 3. A ntirho wa vujondzisi hifumbisiwilwe ka mabuku ya Línguas Moçambicanas e sua estrutura (LME) ni Didáctica de Línguas Moçambicanas (DLM). Mayelanu ni matirhela amukhwepa wulandze tindlela ta, kambisisu wa vunene wukombiseke mitlhamuxelo ni miyanakanyu minyikeke yetelelo ka lesvi svivoniweke. Mihandzu leyi yikumiwe hikola ka kukatsakanya lesvi svivonoweke kufambene ka tijondzu lomo svilawene, svibaliweke ka katsakanyu wa siku ni siku, lesvi svivoniweke hi vajondzi kufambene ka masiku, hikola ka svona, amihandzu leyi mikombisa lesvaku ntirho lowu wuvene lisima ngompfu svinene. Kuhlanguisene ka tijondzu ni kutiva kujondzisa lomo svilawene, lesvi svipfuneke kuva mujondzi avene yentelelo wa kutiva kujondzisa vanhu. tane hi lisima la kutiva kulandza mintirho ya kujondzisa ni kutiyisela ka ntirho wa vujondzisi. kuvani vusvikoti bza kukhondletela ka kusimamela mintirho ya vujondzisi kasviyimo svohambana hambana atikwene la Mosambiki. Hi ndlela leyi, svihlengela ka kuhluvula mintirho ya tijondzu ta hina ka tindzimi ta maveleko lomo tikwene la Mosambiki, mhaka yingani kongometo wa kuhluvula mintirho ya tijondzu tá vawupfisi va vajondzisi ngopfu ngopfu vá tijondzu tikatsaka tindzimi timbirhi atikwene la Mosambiki. Lomo kuhumelelisiwaka vuhloli bza mintirho ya vujondzisi bza (Darling-Hammond et al., 2020; Loughran, 2019; Nóvoa, 2020). Kujondza ntirho wa kufundhisa vanwana svivoniwa alixiyendlo xirhangaka manhwene kuva vajondzi vahluvuka ka mintirho ya tijondzu, mhaka yimpfumatika kuva vanhu valavaka kutiva ntirho lowu vakuma kuwumpfisiwa yenanu ni vutlharhi bza mintirho ya tijondzu. Tijondzu tikumeke kufambene ka nkarhi wa kuwupfisi tivene lisima likulu ngompfu svinene, lomo kuveneke nhlengelo wa sviyenge svohambana sva jondzu kunwe ni kutiyimisela ka jondzu ya nhlengelo yingani mavonela yohambana na yini lisima lomo tikwene. Kufambene ka mintirho ya kuwupfisiwa ka mina svanga mujondzisi wa tindzimi ta mabeleko tlhelo muwupfisi wa vajondzisi hi tindzimi

¹ Resumo em Xichangana.

timbiri hi kuhetelela ni katsakanya lesvaku, atijondzu leti tini hlengelo wa lisima likulu ka kuyengetela vutlharhi. Tane hi lesvi, tihlohlotelaka kuyengetela tijondzu minkarhi hinkwawu ka kutiva kujondzisa hi kutirhisa tindzimi timbirhi kuva lweyi ayeteleleke hi kutiva kukunguhata mintirho ya tijondzu ka xiyimu xa tijondzu ta kutirisa tindzimi timbiri kunwe ni kutirhisa vutlharhi bza kujondzisa bziyeteleleke. Handle ka svona, svinimpfumete kutiva lisima la kuyanakanya hi kuhambana ka mintirho ya kujondzisa leyi miyangulaka kunavela ka vajondzisiwa. Hehlene ka svona, niyanakanya lesvaku tijondzu leti ave talisima likulu kuyakene ka munhu lweyi ajondzekeke kuva ajondzisa vanwana. ni wupfisiwe kuva ni tiva kuyangula hi tindlala tihloniphaka kunwe ni kukixima hi xihlonipho xikulu amintirho ya tijondzu ni kujondzisa lomo tikwene la hina.

Marito khiya: tindzimi ta Mosambiki; tijondzu ta vajondzisi; tá jondzu; vajondzisiwa.

Abstract

This report analyzes the experiences lived during the pedagogical internship carried out at the Teacher Training Institute of Xitalamate, within the Primary Teacher Training and Adult Education course (12th grade + 3 years), specifically in the subjects Mozambican Languages and Their Structures (LME) and Didactics of Mozambican Languages (DLM). Methodologically, this report was developed based on a qualitative approach of a descriptive and reflective nature, grounded in participant observation. Data were collected through direct classroom observation, field diaries, observation sheets, and critical friend feedback forms. The results show that the pedagogical internship constitutes a fundamental space for the articulation between theory and practice, allowing the trainee to develop essential pedagogical competencies such as ethical sensitivity, commitment to effective learning, creativity, and the ability to adapt to educational challenges in the Mozambican context. In this sense, it also contributes to the academic progress of the Bantu languages student, aiming at improving the pedagogical practices of trainers, especially within the framework of bilingual education in Mozambique. Didactic and reflective dimensions are also highlighted as fundamental for the teaching profession (Darling-Hammond et al., 2020; Loughran, 2019; Nóvoa, 2020). The pedagogical internship constituted a privileged space for learning, reflection, and professional growth, enabling the trainee to develop pedagogical, didactic, and reflective competencies essential for teaching practice. The experiences lived reinforce the importance of teacher training based on the articulation between

theory and practice, collaboration among different educational actors, and a commitment to inclusive, critical, and quality education. Within the scope of my training as a future Bantu Languages teacher and trainer of teachers for bilingual education, I conclude that the internship significantly contributed to the development of specific competencies, such as encouraging the continuous search for innovative methodologies for bilingual teaching, the ability to plan lessons suitable for bilingual education contexts, and the use of inclusive and culturally sensitive teaching strategies. Furthermore, it enabled me to understand the importance of critical reflection on pedagogical practices that respond to the needs of trainees. Thus, I consider this experience to have been decisive in building my professional identity, preparing me to act in a conscious, ethical, and committed manner towards improving the quality of bilingual education in Mozambique.

Keywords: pedagogical internship; Mozambican languages; bilingual teacher education; teaching of Mozambican languages.

Lista de abreviaturas

EP – Estágio Pedagógico

EPI – Estágio Pedagógico I

EPII – Estágio Pedagógico II

IFPX – Instituto de Formação de Professores de Xitalamate

PP – Práticas Pedagógicas

PPI – Práticas Pedagógicas I

PPII – Práticas Pedagógicas II

LME – Línguas Moçambicanas e suas Estruturas

DLM – Didáctica de Línguas Moçambicanas

OP – Oficinas Pedagógicas

TDR's – Termos de Referência

FH – Formador Hospedeiro

Índice

Declaração	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Nkomisu	viii
Abstract.....	ix
Lista de abreviaturas	xi
1. Introdução	1
1.1. Contextualização.....	1
1.3. Objectivos.....	3
1.5. Metodologia	4
2. Descrição e análise críticas dos resultados do estágio pedagógico	5
2.1. Antecedentes do estágio pedagógico.....	5
2.1.3. Expectativas sobre o estágio pedagógico	5
2.2.1. Estratégias didácticas observadas.....	9
2.2.2. Potencialidades e fragilidades observadas.....	11
2.2.3. Desafio dos formandos na aprendizagem	12
2.2.4. Reflexão sobre as constatações observadas	13
2.3. Planificação de aulas.....	15
2.3.1. Desafios da planificação	16
2.3.3. Ensinar a planificação para o ensino bilingue.....	19
2.3.4. Reflexões sobre as aprendizagens desenvolvidas na planificação de aulas.....	21
2.4. Leccionação de aulas	23
2.4.1. Reflexão sobre a leccionação	24
2.4.2. Experiências de leccionação	26
2.4.3. Reflexão sobre a evolução da prática de leccionação	26
2.4.4 Método de ensino aplicado.....	29
2.4.5. Gestão da sala de aula	30
2.4.6 Reflexão sobre a leccionação de aulas	31
2.5. Supervisão do estágio pedagógico	33
2.5.1. Acompanhamento no processo de planificação de aulas.....	35
2.5.2. Reflexão sobre a supervisão do estágio pedagógico.....	37
2.6. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem	38

2.6.1. Avaliação realizada pelo formador hospedeiro	39
2.6.2 Avaliação realizada pelos formandos	41
2.6.3. Análise crítica das avaliações do formador e formandos	41
2.7. Avaliação do estágio pedagógico	42
2.7.1. Exclusão dos Estagiários nos Trabalhos Pedagógicos	44
2.7.2. Desenvolvimento profissional dos estagiários.....	45
2.7.3. Principais aprendizagens desenvolvidas com o estágio	46
2.7.4. Algumas limitações do estágio pedagógico	47
3. Conclusão	48
3.1. Recomendação	49
Referências bibliográfica	50

1. Introdução

O estágio pedagógico (EP) possibilita aos estagiários compreenderem melhor as dinâmicas do ensino em contextos de sala de aula proporciona experiências relevantes, como a observação de aulas, a planificação, a leccionação, a supervisão pedagógica e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

O EP foi realizado no IFPX, no Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos (12ª classe + 3 anos). As actividades ocorreram nas disciplinas de LME e a DLM, envolvendo observação de aulas, participação nas actividades pedagógicas, planificação, leccionação e momentos de reflexão sobre a prática, num contexto de formação de professores de ensino primário e educação de adultos.

O EP assume um papel central na formação prática porque oferece aos estudantes a oportunidade de realizar as PP em contextos reais de ensino. Trata-se de uma fase importante para o desenvolvimento de competências profissionais e para a compreensão das dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem das disciplinas LME e DLM.

De acordo com os TDR do EP que estabelecem as tarefas, responsabilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estagiários ao longo da sua formação prática. Entre elas destacam-se a elaboração de materiais didácticos, a observação, planificação e leccionação de aulas, a participação nas actividades de supervisão pedagógica, a produção de instrumentos de acompanhamento, bem como a adopção de uma postura ética, crítica, reflexiva e profissional. Os TDR visam, igualmente, desenvolver competências práticas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem e familiarizar os estagiários com o ambiente institucional da formação de professores do ensino primário e educadores de adultos.

1.1. Contextualização

Um dos pilares fundamentais para a consolidação de um sistema educativo de qualidade é a formação de professores, uma vez que os profissionais da educação assumem um papel estratégico na construção do conhecimento, no desenvolvimento de competências e na formação integral dos cidadãos. Neste sentido, o fortalecimento da formação do professor constitui uma prioridade para assegurar práticas pedagógicas eficazes, inclusivas e ajustadas às necessidades socioculturais do país.

Em Moçambique, as sucessivas reformas educativas têm procurado modernizar os modelos de formação de professores, privilegiando abordagens que promovam a integração entre os conhecimentos teóricos e a prática profissional. Nesse contexto, a UEM, por intermédio da Faculdade de Letras e Ciências Sociais, tem desempenhado uma função de destaque na formação de profissionais especializados na área do ensino, particularmente através do curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu, cujo objectivo é formar docentes, formadores de professores e especialistas aptos a intervir no ensino bilingue e no ensino das línguas moçambicanas no âmbito do Sistema Nacional de Educação.

Paralelamente, o Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos (12^a classe + 3 anos), implementado nos IFP, visa preparar profissionais capazes de responder aos desafios contemporâneos da educação, desenvolvendo competências técnicas, científicas e pedagógicas que lhes permitam actuar de forma crítica, autónoma e reflexiva. Este modelo de formação assenta na abordagem por competências e valoriza metodologias activas e participativas, colocando o formando no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Foi nesse cenário que o EP decorreu e assumido como uma etapa indispensável da formação profissional, na medida em que possibilita a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação académica. O EP constitui um espaço privilegiado de articulação entre a teoria e a prática, permitindo aos estagiários desenvolver competências profissionais através da observação, planificação, leccionação e avaliação de actividades pedagógicas em contextos reais de ensino.

No âmbito deste processo, os estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver actividades nas disciplinas de LME e DLM, ministradas no primeiro ano do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos (12^a + 3 anos). Estas experiências favoreceram a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas implementadas e contribuíram para o aperfeiçoamento das competências profissionais necessárias ao exercício da docência.

O EP foi realizado no Instituto de Formação de Professores de Xitalamate (IFPX), iniciando-se a 4 de Abril de 2025 na disciplina de LME e prosseguindo, posteriormente, na disciplina de DLM, encerrando-se no dia 15 de Outubro de 2025. Durante o período de realização do EP, não se verificou nenhuma desistência de formando e a integração de uma nova estudante.

As práticas pedagógicas (PP) envolveram duas turmas, designadamente a turma A e a turma B, totalizando cinquenta formandos, distribuídos equitativamente por vinte e cinco estudantes em

cada turma. Do ponto de vista linguístico, observou-se uma predominância significativa da língua changana, falada por aproximadamente 95% dos formandos. As restantes línguas bantu, nomeadamente: echuwabu, citshwa, ciwute e cicopi, apresentavam uma representação reduzida, sendo faladas por apenas um formando cada. Esta realidade evidenciou uma limitada diversidade linguística no contexto da sala de aula, facto que condicionou a abrangência das análises comparativas entre as línguas moçambicanas e concentrou grande parte das discussões nas línguas da região sul do país, reduzindo a representatividade das línguas provenientes da região centro.

De acordo com os TDR do EP, esta actividade destina-se aos estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Línguas Bantu, futuros formadores de professores do ensino primário e educadores de adultos, professores de línguas bantu como língua materna ou segunda língua, supervisores pedagógicos, elaboradores de materiais didácticos, tradutores, investigadores e demais profissionais ligados ao ensino e à valorização das línguas moçambicanas.

O EP constitui uma experiência formativa essencial para o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários, permitindo-lhes transformar os conhecimentos teóricos em competências práticas de saber-fazer. Tal processo concretiza-se por meio da observação de aulas, planificação e leccionação de conteúdos, produção de materiais didácticos, implementação de estratégias metodológicas diversificadas, realização de actividades de pesquisa-acção e desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva sobre a prática docente no contexto da formação de professores do ensino primário e da educação de adultos.

1.3. Objectivos

Este relatório tem como objectivo geral reflectir sobre as PP desenvolvidas no EP com enfoque nas competências pedagógicas e reflexivas inseridas no ensino das disciplinas de LME e DLM. Especificamente, este relatório procura:

- a) Descrever as práticas de ensino-aprendizagem observadas durante o EP;
- b) Caracterizar os desafios enfrentados pelos formandos no processo de ensino-aprendizagem;
- c) Relatar sobre o processo de planificação e leccionação de aulas no contexto da formação de professores;

- d) Analisar sobre as práticas de avaliação do processo de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelo estagiário durante o EP;
- e) Avaliar o papel da supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional do estagiário.

1.4. Contribuição do relatório

O relatório de EP oferece subsídios para a melhoria das PP ao evidenciar a importância da supervisão, da avaliação formativa e da colaboração entre os diferentes actores do processo educativo. De modo geral, este trabalho constitui um contributo académico e profissional, podendo servir como referência para futuras reflexões sobre a formação de professores e a prática docente.

1.5. Metodologia

O estudo adopta uma abordagem qualitativa, porque esta permite uma compreensão aprofunda das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da formação de professores, bem como dos desafios enfrentados e das aprendizagens construídas ao longo do processo formativo.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, recorreu-se à observação directa das práticas de ensino-aprendizagem, realizada durante as aulas assistidas no IFPX. A observação de 6 aulas permitiu acompanhar as estratégias didácticas utilizadas pelos formadores, a participação dos formandos e a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem.

Para a recolha de dados, foram utilizados diferentes instrumentos, nomeadamente: 22 diários de campo; 14 fichas de observação de aulas e de amigo crítico; 12 planos de aulas e anotações registadas ao longo do EP. Estes instrumentos permitiram registar informações relevantes sobre as PP observadas, as experiências de leccionação, os momentos de supervisão e as actividades de avaliação desenvolvidas durante o processo formativo.

A análise dos dados baseou-se na reflexão crítica das experiências vivenciadas, articulando os registos empíricos com os referenciais teóricos da área da formação de professores, da didáctica e da avaliação educacional. Esta estratégia possibilitou interpretar as PP, identificando suas potencialidades e suas limitações.

2. Descrição e análise críticas dos resultados do estágio pedagógico

A presente secção tem como objectivo descrever, analisar e reflectir criticamente sobre os resultados alcançados durante a realização do EP, evidenciando as experiências, aprendizagens, desafios e competências desenvolvidas ao longo do processo formativo. Serão abordados os principais aspectos relacionados com as actividades de observação, planificação, leccionação e avaliação desenvolvidas nas disciplinas de LME e DLM, bem como a participação e o desempenho dos formandos. Igualmente, serão identificadas as potencialidades e as limitações observadas no contexto de ensino-aprendizagem, procurando estabelecer uma relação entre a teoria estudada e a PP vivenciada. Esta análise permitirá compreender os contributos do EP para a consolidação das competências profissionais, pedagógicas e reflexivas necessárias ao exercício das funções de professor de línguas moçambicanas e formador de professor de ensino bilingue.

2.1. Antecedentes do estágio pedagógico

Durante o período de preparação para o EP, foram realizadas oficinas pedagógicas (OP) de capacitação e orientação que decorreram de 24 de Fevereiro de 2025 a 28 de Março de 2025. Essas sessões tinham como principal objectivo preparar os estudantes para o exercício da prática docente nos locais de EP. Neste período, foram igualmente entregues as credenciais emitidas pela instituição formadora um documento que autorizava formalmente a integração dos estagiários nas instituições de EP. As OP foram orientadas e acompanhadas pelo supervisor do EP que desempenhou um papel fundamental no apoio ao processo de formação dos estudantes estagiários enquanto futuros formadores de professores e professores de línguas moçambicanas. Durante essas sessões do OP, foram recomendadas diversas referências bibliográficas e textos académicos considerados relevantes para o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos, linguísticos e didácticos relacionados com o ensino das línguas moçambicanas.

2.1.3. Expectativas sobre o estágio pedagógico

O EP constitui um momento determinante na formação de professores, na medida em que permite a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica e a realidade concreta do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, esta etapa

é entendida como um espaço privilegiado de experimentação pedagógica, observação e desenvolvimento de competências profissionais essenciais ao exercício da docência.

Entre as principais expectativas associadas a esta fase formativa, destacava-se a possibilidade de consolidar e aplicar conhecimentos relacionados com o ensino das Línguas Bantu, com especial enfoque na sua estrutura linguística e nas metodologias de ensino adequadas ao contexto das línguas moçambicanas. Esperava-se que o EP proporcionasse uma compreensão mais aprofundada sobre diferentes estratégias didácticas e sobre a sua aplicação prática em contextos reais de formação de professores.

Outra expectativa importante referia-se ao desenvolvimento de competências relacionadas com a organização e gestão do processo de ensino e aprendizagem. Neste âmbito, esperava-se que a experiência de EP contribuísse para o aperfeiçoamento das capacidades de planificação, leccionação e avaliação de aulas, bem como para a selecção adequada de métodos, técnicas e recursos didácticos ajustados às características dos formandos.

Esperava-se igualmente que o EP permitisse um contacto directo com o funcionamento dos Institutos de Formação de Professores, possibilitando uma melhor compreensão das dinâmicas institucionais, das práticas pedagógicas adoptadas e dos mecanismos de acompanhamento e supervisão das actividades de ensino. Este contacto seria fundamental para a percepção mais realista das exigências associadas à formação de professores no contexto moçambicano.

Adicionalmente, o EP era visto como uma oportunidade para beneficiar da orientação de supervisores e formadores experientes, cujo acompanhamento permitiria identificar dificuldades, melhorar a prática pedagógica e promover o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica face ao exercício da docência. Esperava-se que esta experiência contribuísse para o fortalecimento do compromisso com a valorização das línguas bantu no sistema educativo, promovendo a sua utilização como meios efectivos de ensino e aprendizagem e reconhecendo o seu papel central na afirmação cultural e linguística dos estudantes.

2.2. Observação das práticas de ensino-aprendizagem

A observação de aula constitui um dos pilares fundamentais da formação inicial e contínua de professores, permitindo o desenvolvimento de competências analíticas, reflexivas e profissionais. A observação assume uma natureza investigativa e crítica, funcionando como um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, que possibilita ao estagiário compreender o

quotidiano profissional do docente e os desafios concretos do processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2019; Farias e Nascimento, 2018).

A observação de aulas não é um processo uniforme nem rígido, variando de acordo com os objectivos definidos e com o contexto pedagógico em que ocorre. Para Torres (2022), observar é uma oportunidade de compreender a aula como espaço de produção de saberes e de interacção entre sujeitos diversos. Entre as suas principais contribuições, encontra-se a relação entre as teorias aprendidas com as práticas docentes.

Autores como Rocha (2015), Cruz (2020) e Freitas (2021) identificam diferentes tipos de observação, que variam segundo o grau de intervenção do observador, o nível de estrutura adoptado e os objectivos da observação. Entre os principais tipos destacam-se a observação estruturada, não estruturada (ou espontânea), participante e não participante, bem como a observação com carácter formativo e diagnóstica.

A observação estruturada caracteriza-se pela utilização de instrumentos previamente elaborados, como grelhas, listas de verificação, escalas de classificação e protocolos de observação. Neste tipo de observação, os aspectos a serem analisados são definidos antecipadamente, permitindo um registo sistemático e objectivo dos comportamentos, das interacções e das situações observadas. A sua principal vantagem reside na uniformidade da recolha de dados, facilitando a comparação entre diferentes momentos, contextos ou sujeitos observados Rocha (2015).

A observação não estruturada, também designada por espontânea ou livre, distingue-se pela ausência de categorias rígidas previamente estabelecidas. O observador acompanha o desenrolar natural dos acontecimentos, registando os factos considerados mais relevantes de forma descritiva e flexível. Este tipo de observação possibilita uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade, permitindo identificar aspectos inesperados que poderiam não ser contemplados numa observação estruturada (Cruz, (2020).

A observação participante ocorre quando o observador se integra nas actividades do grupo ou do contexto estudado, interagindo directamente com os participantes. Nesta modalidade, o observador assume simultaneamente o papel de participante e de investigador, o que favorece uma compreensão mais profunda das dinâmicas, das relações sociais e dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas acções. Contudo, exige maior rigor metodológico para evitar que o envolvimento comprometa a objectividade da recolha e da interpretação dos dados Freitas, (2021).

Por sua vez, a observação não participante caracteriza-se pelo distanciamento entre o observador e a situação observada. O observador limita-se a acompanhar os acontecimentos sem intervir nas actividades desenvolvidas pelos participantes, procurando reduzir a influência da sua presença sobre os comportamentos observados. Esta modalidade privilegia uma postura de neutralidade e favorece uma descrição mais imparcial dos fenómenos, sendo amplamente utilizada em contextos educativos e em estudos de natureza descritiva Rocha, (2015); Cruz, (2020).

No contexto da formação de professores e da supervisão pedagógica, estes diferentes tipos de observação não são mutuamente exclusivos, podendo ser utilizados de forma complementar, em função dos objectivos da investigação, da natureza do fenómeno observado e das necessidades da prática educativa. Assim, conforme defendem Rocha (2015), Cruz (2020) e Freitas (2021), a selecção do tipo de observação deve considerar o contexto em que esta é realizada, os objectivos definidos e o nível de profundidade da informação que se pretende obter, garantindo maior rigor metodológico e qualidade na produção dos dados.

A eficácia da observação depende, em grande medida, do rigor na recolha e no tratamento dos dados, o que exige o recurso a instrumentos adequados, tais como grelhas ou fichas de observação, diários reflexivos e registos audiovisuais, os quais permitem organizar indicadores, comparar sessões e sustentar análises críticas (Bráñez, 2014).

No âmbito do EP, foram observadas 6 aulas, correspondentes a uma carga horária de 3h e 20min por dia, em regime de aulas duplas. As observações ocorreram duas vezes por semana, num total de três semanas e tiveram lugar na sala número 07 do IFPX. As aulas observadas integravam disciplinas de LME e de DLM. Na disciplina de LME, a observação de aulas incidiu sobre a leccionação dos seguintes conteúdos: classes nominais; processos morfológicos. Em contrapartida, na disciplina de DLM observámos a leccionação dos conteúdos; Classes nominais, diminuativizacao, locativizacao,

Esta observação foi de carácter formativo, na qual se tinha como objectivos: (i) observar as metodologias e estratégias didácticas utilizadas pela formadora; (ii) observar as fragilidades e potencialidades das práticas docentes; (iii) observar os desafios enfrentado pelos formandos na aprendizagem e (iv) reflectir sobre os aspectos observados. Para a concretização destes objectivos, foram usados os seguintes meios de observação: os diários de campo e anotações sistemáticas realizadas ao longo das aulas.

Esta sub-secção tem como objectivo reflectir criticamente sobre as aulas observadas durante as PP I e PP II, olhando para as metodologias de ensino-aprendizagem adoptadas e estratégias didácticas utilizadas pela formadora e os desafios enfrentado pelos formandos na aprendizagem.

2.2.1. Estratégias didácticas observadas

As estratégias didácticas desempenham um papel central na organização e na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Zabala (2007) defende que as estratégias didácticas consistem em orientações que conferem sentido às actividades de ensino, permitindo estruturar a prática pedagógica de forma coerente com os objectivos educativos. Na mesma linha, Perrenoud (2008) sustenta que uma estratégia didáctica eficaz é aquela que desafia o aluno a pensar, resolver problemas e construir significados, promovendo um ensino orientado para o desenvolvimento de competências. Anastasiou e Alves (2015) acrescentam que as estratégias de ensino correspondem a procedimentos intencionais que visam favorecer a construção activa do conhecimento e a diversificação das práticas pedagógicas, considerando a heterogeneidade cognitiva dos estudantes. portanto, o formador precisa encontrar a melhores estratégias para melhor alcançar os objectivos da aula. E um bom professor procura diversificar estrateias para melhor leccionar a sua aula.

O Plano Curricular de Formação de Professores Primários e Educação de Adultos (12ª classe + 3 anos) privilegia uma abordagem de ensino baseada em competências, centrada no aluno, com ênfase na aprendizagem activa, na contextualização dos conteúdos e na articulação entre teoria e prática (INDE/MINEDH, 2019). Este currículo preconiza metodologias participativas, tais como: trabalhos de grupo; discussões orientadas; resolução de problemas; estudos de caso e exploração de saberes locais, visando preparar professores capazes de responder às exigências do contexto sociocultural moçambicano.

No contexto das aulas observadas, verificou-se que a formadora adoptava predominantemente estratégias centradas nos formandos, recorrendo a apresentações orais, trabalhos de grupo e discussão colectiva dos conteúdos. Esta prática evidencia uma abordagem construtivista, na medida em que valoriza o conhecimento prévio dos alunos e incentiva a participação activa na construção do saber (vide o anexo I).

A formadora adoptava estratégias que visavam estimular a interacção entre os formandos e tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico. Tais estratégias demonstram a preocupação em contextualizar os conteúdos teóricos e torná-los acessíveis por meio de exemplos da realidade linguística dos estudantes (vide o anexo 2).

De modo geral, as práticas didácticas observadas revelam o uso de métodos expositivos e dialogados, trabalho colaborativo e aprendizagem baseada na participação activa dos formandos. Contudo, apesar do alinhamento geral com a abordagem por competências prevista no currículo, notou-se uma limitada diversificação metodológica, com predomínio das mesmas estratégias ao longo das seis aulas observadas.

De acordo com Perrenoud (2008), a pedagogia por competências exige a mobilização de situações didácticas variadas, capazes de estimular diferentes processos cognitivos e favorecer a transferência de aprendizagens. Nesta perspectiva, Darling-Hammond et al. (2020) defendem que a diversificação metodológica constitui um elemento central do ensino responsivo, permitindo atender à heterogeneidade dos formandos e potenciar aprendizagens significativas.

À luz destes autores, constata-se que as estratégias didácticas adoptadas pela formadora favoreceram um ambiente de aprendizagem participativo, no qual os formandos eram incentivados a expor ideias, partilhar experiências e discutir os conteúdos em pequenos grupos e em plenário. A utilização frequente de apresentações orais e de trabalhos de grupo contribuiu para o desenvolvimento da comunicação, da cooperação e da reflexão colectiva, competências essenciais na formação inicial de professores.

Contudo, durante as 6 aulas observadas, verificou-se um predomínio recorrente das mesmas estratégias de ensino, sem nenhuma diversificação metodológica. Embora estas estratégias tenham permitido a participação dos formandos, observou-se que alguns assumiam um papel mais activo do que outros, enquanto parte da turma permanecia numa posição predominantemente receptiva. Esta situação sugere que a utilização de metodologias mais diversificadas, como estudos de caso, simulações de situações de sala de aula, oficinas pedagógicas, aprendizagem baseada em problemas ou microensino, poderia promover uma participação mais equilibrada e potenciar o desenvolvimento de competências profissionais exigidas pelo currículo.

Observou-se igualmente que a formadora estabelecia uma relação próxima com os formandos, criando um ambiente favorável ao diálogo e à colocação de dúvidas, aspecto que contribuiu para

um clima pedagógico positivo. Entretanto, registou-se uma reduzida exploração de recursos didáticos diversificados e de tecnologias educativas, verificando-se o próprios formandos. Considerando as orientações INDE/MINEDH (2019), a integração de diferentes recursos e metodologias activas poderia tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, contextualizado e motivador. De igual modo, verificou-se que as actividades propostas privilegiavam sobretudo a comppredomínio da exposição oral, do quadro e das intervenções dos reensão e a discussão dos conteúdos

2.2.2. Potencialidades e fragilidades observadas

As práticas docentes observadas no EP revelam simultaneamente fragilidades e potencialidades. Tardif (2014) afirma que as fragilidades da prática docente resultam, muitas vezes, das condições de trabalho, da escassez de recursos e da insuficiente consolidação dos saberes profissionais. Gauthier (2018) acrescenta que o ensino é uma actividade complexa e marcada por incertezas, o que torna a prática pedagógica vulnerável, mas também passível de aperfeiçoamento contínuo. Por sua vez, Schön (2007) sublinha que as potencialidades da docência emergem quando o professor reflecte na acção e ajusta as suas intervenções às necessidades reais dos alunos.

Entre as fragilidades observadas, destaca-se a organização dos grupos de trabalho que poderia ter sido orientada para a formação de grupos mistos, integrando alunos falantes de diferentes línguas, de modo a promover maior intercâmbio linguístico e cultural. Observou-se igualmente uma limitada diversificação das estratégias de ensino, uma vez que a repetição de trabalhos de grupo e apresentações orais acabou por tornar algumas actividades monótonas. A literatura pedagógica, nomeadamente, a necessidade de diversificar métodos, incluindo jogos didáticos, dramatizações e actividades práticas, para atender a diferentes estilos de aprendizagem. Entretanto, esta diversificação de métodos não se observou. Assim, a formadora perdeu a oportunidade pedagógica de criar momentos nos quais os formandos pudessem trabalhar com diferentes colegas – facto que contribuiria para oferecer aos formandos cenários de mistura de com diferentes estilos de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne às potencialidades, destaca-se a postura pedagógica da formadora, claramente orientada para uma prática centrada nos formandos. Os registos evidenciam o acompanhamento próximo da formadora durante as apresentações, demonstrando atenção às dúvidas dos formandos e abertura ao diálogo. De igual modo, observa-se uma abordagem colaborativa, em

que a formadora promove a participação activa dos alunos desde o início da aula, reforçando a aprendizagem significativa (vide o anexo 3).

Relativamente à avaliação do aproveitamento pedagógico, verificou-se o predomínio da avaliação formativa e contínua, materializada por meio da observação directa, trabalhos de grupo, seminários e relatórios reflexivos. Perrenoud (2017) defende que a avaliação formativa é um processo contínuo de regulação da aprendizagem, sustentado pelo feedback pedagógico. Black e Wiliam (2009) corroboram esta perspectiva, ao afirmarem que a avaliação formativa constitui uma das estratégias com maior impacto no desempenho académico. Contudo, observou-se que o feedback aos relatórios, embora existente, era frequentemente tardio, o que limitava a possibilidade de autorregulação imediata por parte dos formandos.

As práticas docentes observadas no IFPX apresentam um conjunto significativo de potencialidades, sobretudo no que respeita à centralidade do aluno e à contextualização dos conteúdos. Todavia, persistem fragilidades relacionadas com a diversificação metodológica, a organização dos grupos e a gestão do tempo e do feedback avaliativo. Estas fragilidades parecem estar associadas a factores estruturais, como a carga de trabalho da formadora e a limitação de recursos, o que reforça a necessidade de investimento na formação contínua e na melhoria das condições de trabalho docente. Sim, essas fragilidades podem afectar o desempenho dos formandos, mas convém estabelecer essa relação de forma fundamentada e sem afirmar uma causalidade absoluta, sobretudo se não mediu directamente o desempenho. Essas fragilidades reflectem-se no desempenho dos formandos, na medida em que a reduzida diversificação das estratégias de ensino limita as oportunidades de participação activa e de desenvolvimento de diferentes competências. Do mesmo modo, uma organização pouco equilibrada dos grupos pode levar a uma participação desigual, enquanto a insuficiência de feedback dificulta a identificação e a superação das dificuldades de aprendizagem. Como resultado, alguns formandos podem não atingir plenamente as competências previstas para a sua formação profissional.

2.2.3. Desafio dos formandos na aprendizagem

Conforme se fez referência na contextualização deste relatório do EP, as turmas nas quais se realizaram as PP eram linguisticamente heterogéneas, isto é, eram compostas por falantes de línguas changana, ciwute, echuwabu e outros falantes monolíngues de língua portuguesa. Logo à partida, esta heterogeneidade constituiu um desafio para os próprios formandos, principalmente

no que diz respeito à simulação de aulas e na elaboração de trabalhos em grupo. Embora houvesse troca de experiência e diálogo intercultural entre eles, esta dificuldade surge porque os grupos eram compostos por formandos falantes de línguas diferentes.

Ainda no mesmo contexto dos desafios enfrentados pelos formandos, surge a questão do primeiro contacto com os conteúdos de funcionamento gramatical das línguas bantu leccionadas na disciplina de LME. Esta questão constituiu um grande desafio para os formandos uma vez que aquele era o primeiro contacto que eles mantinham com a gramática das línguas bantu e, a posterior, deviam fazer o uso da mesma para a planificação das aulas sem que tivessem o total domínio. Assim, este problema suscitava consequências, por exemplo, nas actividades de simulação de aulas. Neste ponto, os formandos monolíngues de língua portuguesa estiveram em grande destaque no tocante aos desafios aqui enfrentados falta do vocabulário de uma língua bantu, generalizava uma regra gramatical que aprendia o que formador ensinava a língua num contexto em que a disciplina é de estudo da estrutura da língua moçambicana para falantes materno. Pelo facto da maioria dos formandos serem falantes da língua changana, os formandos monolíngues de língua portuguesa recorriam-se a esta língua para a planificação e simulação das aulas. Este facto tornou-se um desafio para eles, pois não sabiam falar esta língua e, acabavam recorrendo à língua portuguesa.

Estes desafios exigiam, por parte do formador, estratégias diferenciadas de mediação pedagógica que garantissem a inclusão e a participação equitativa de todos os formandos. Os formandos tinham que fazer trabalhos em grupos e para fins de apresentação na turma, recorriam aos formandos falantes de uma língua bantu, contudo as evidências ilustravam que estes formandos não tinham a proficiência linguística e discursiva ao ponto de serem capazes de apresentar uma actividade sobre o funcionamento gramatical das línguas bantu com base numa língua bantu.

2.2.4. Reflexão sobre as constatações observadas

A observação das práticas de ensino-aprendizagem no IFPX constituiu um momento importante para a análise crítica da realidade pedagógica, permitindo compreender, de forma concreta, os desafios e as potencialidades inerentes à formação inicial de professores primário e educação de adultos no contexto moçambicano. Enquanto dispositivo formativo, a observação revelou-se fundamental para articular os referenciais teóricos estudados ao longo da formação com as

práticas efectivamente desenvolvidas em sala de aula, confirmando a importância da reflexão sistemática sobre a acção pedagógica, conforme defendem Schön (2007) e Nóvoa (2020).

No tocante à avaliação das aprendizagens, observou-se o predomínio da avaliação formativa e contínua, materializada através da observação directa, trabalhos de grupo e relatórios reflexivos. Esta opção pedagógica está alinhada com a concepção de avaliação enquanto processo de regulação da aprendizagem, defendida por Perrenoud (2017) e Black e Wiliam (2009). No entanto, a ocorrência de feedback tardio limita a possibilidade de auto-regulação imediata por parte dos formandos, evidenciando a necessidade de fortalecer práticas de feedback mais sistemáticas, oportunas e orientadas para a melhoria.

De um modo geral, a observação das práticas de ensino-aprendizagem permitiu identificar avanços significativos no que respeita à centralidade do aluno, à contextualização dos conteúdos e à valorização da participação activa. Fora a estas análises, persistem desafios relacionados com a diversificação metodológica, a gestão do feedback avaliativo e a mediação da diversidade linguística em sala de aula. Estas constatações reforçam a importância da observação formativa como instrumento de desenvolvimento profissional, não apenas para o estagiário, mas também para a melhoria contínua das práticas pedagógicas no contexto da formação de professores.

A luz das orientações da UNESCO (2023), a formação dos professores deve promover ambiente de aprendizagem participativa, inclusivos e centrados no desenvolvimento de competências profissionais. Nestes trabalhos em grupo as apresentações orais e as discussões colectivas, favoreceram a interacção entre os formandos e estimularam a partilha de conhecimentos e expectativas, contribuindo para a construção colaborativa da aprendizagem.

Todavia, a observação das 6 aulas evidenciou uma reduzida diversificação das estratégias do ensino, verifica-se a utilização recorrente da mesma metodologia ao longo das sessões. De acordo com Hattie (2023), a eficácia aumenta quando os formandos são envolvidos em experiencia de aprendizagem diversificada, capaz de responder as diferentes necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Assim, a limitada variedades de actividades poderá ter restringido o desenvolvimento das competências relacionadas com a resolução de problemas, a criatividade, a reflexão critica e a aplicação do conhecimento em contextos reais.

Observou-se igualmente que a dinâmica dos trabalhos em grupos não garantiu uma participação equitativa entre todos os formandos. Em vários momentos, alguns assumiram maior protagonismo enquanto outros participaram de forma mais reduzida. Segundo OECD (2023), a

aprendizagem colaborativa produz melhores resultado quando são criadas condições para uma participação equilibrada, com distribuição de responsabilidade e oportunidades iguais de envolvimento. A permanência dos mesmos grupos e as diferentes no domínio das línguas moçambicanas leccionadas poderão ter condicionado essa participação, limitando o desenvolvimento das competências de liderança, comunicação e cooperação entre todos o futuros professores.

Apesar destas limitações, a formadora demonstrou domínio dos conteúdos, incentivou constantemente o diálogo com os formandos e procurou relacionar os conteúdos com exemplos do contexto moçambicano. Esta postura contribuiu para criar um ambiente de aprendizagem participativo e facilitou a compreensão dos conteúdos abordados.

2.3. Planificação de aulas

A planificação de aulas continua a ser um campo de debate teórico intenso na literatura pedagógica. Darling-Hammond et al. (2020:97) afirmam que “uma planificação eficaz das aulas proporciona coerência, orientação e equidade nas oportunidades de aprendizagem”, reforçando a perspectiva normativa. Em contraste, Biesta (2019:41) sustenta que “a educação não pode ser reduzida a uma planificação técnica, porque o ensino envolve sempre julgamento em situações imprevisíveis”. Segundo Hattie (2020:112), “os professores que planificam com intenções claras tendem a alcançar maior impacto na aprendizagem”, enquanto Priestley, Biesta e Robinson (2021:56) argumentam que “a agência docente exige ir além de modelos de planificação orientados pela conformidade”. Assim, a planificação eficaz deve equilibrar a intencionalidade pedagógica e a autonomia profissional.

A planificação de aulas está prevista no Plano Curricular do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos (12^a + 3 anos) como parte essencial da preparação pedagógica (cf. INDE/MINEDH, 2019). Ela é tratada não apenas como uma exigência normativa, mas como uma competência profissional que deve reflectir a capacidade de: interpretar e utilizar os instrumentos curriculares; articular objectivos, conteúdos e métodos; adaptar o ensino às necessidades dos alunos; promover uma aprendizagem efectiva e inclusiva.

No âmbito do EP, foi possível elaborar 16 planos correspondentes a 16 aulas leccionadas por formador estagiário, em regime de aulas duplas. A planificação ocorreu em dois locais: nas

oficinas do EP e sessões com o formador hospedeiro (FH). Este censurava os planos de aulas recomendava os possíveis ajustes de acordo com o contexto do IFPX.

Esta sub-secção propõe analisar os desafios enfrentado pelo estagiário na planificação, o papel das OP para a planificação de aulas na IFPX, os desafios planificar para ensinar a planificar e reflectir sobre as principais aprendizagens desenvolvidas na planificação de aulas durante as PP do EP.

2.3.1. Desafios da planificação

No IFPX, a planificação é tratada como um requisito formal. Avalos (2020:88) observa que “a formação inicial de professores enfatiza frequentemente a planificação procedimento em detrimento do julgamento contextual”. Por outro lado, Zeichner (2020: 29) critica esta abordagem ao afirmar que “modelos rígidos de planificação limitam o desenvolvimento de professores reflexivos e adaptativos”. Menter (2019:143) acrescenta que “as instituições de formação de professores devem preparar docentes para a incerteza e não para uma prática roteirizada”. O desafio dos IFPX consiste em formar professores capazes de dominar modelos formais de planificação sem perder a capacidade crítica e adaptativa. Apesar dessa abordagem que a instituição adopta recomenda-se também uma abordagem que seja menos mecanizada porque é preciso que o professor seja capaz de planificar tendo em conta as características da turma.

Na planificação de aula no IFPX na disciplina LME, enfrentaram-se vários problemas visto que os FH faziam a planificação semanal, porém ao formador estagiário cabia-lhe exclusivamente planificar as aulas com base nos planos semanais. Para tal, passou a ter-se um encontro semanal para se discutir os planos. Dessas discussões havia problemas, uma vez que, nas OP, a planificação era feita tendo em conta o currículo de formação de professores e educação de adultos baseado em competências ao invés do ensino baseado em objectivos defendido pelo FH. A disciplina de DLM revelou-se substancialmente mais complexa do que a primeira experiência formativa, sobretudo pela natureza específica dos seus objectivos e pelo tipo de competências que procura desenvolver. Enquanto a didáctica geral fornece bases teóricas e metodológicas amplas para o acto de ensinar, a DLM limita-se, em grande medida, à preparação para o ensino das línguas, contudo aprofunda de forma suficiente o como ensinar uma língua moçambicana, os procedimentos metodológicos e as estratégias didácticas adequadas aos diferentes contextos de

aprendizagem, com enfoque para o ensino das línguas moçambicanas e ensino da língua portuguesa como língua segunda no contexto de ensino bilingue.

A planificação e a leccionação nesta disciplina, proporcionaram simultaneamente, um significativo campo de aprendizagem e um conjunto complexo de desafios. O primeiro desafio consistiu em compreender como planificar aulas orientadas para o ensino de métodos de ensino de línguas, uma vez que não se tratava apenas de transmitir conteúdos sobre as línguas bantu, mas de ensinar futuros professores a ensinar uma língua. Associado a este aspecto, emergiu a dificuldade de criar um ambiente pedagógico que permitisse aos formandos simular uma aula real, assumindo papéis activos de professor e de aluno, de modo a articular teoria, prática e reflexão crítica.

Outro desafio relevante prendeu-se com a necessidade de ensinar numa posição próxima à de supervisor, orientando, observando e avaliando práticas pedagógicas, o que exigiu maior maturidade profissional, segurança didáctica e domínio conceptual. O modelo de leccionação adoptado na disciplina de DLM mostrou-se particularmente complexo, uma vez que privilegiava uma abordagem eminentemente prática, baseada no trabalho em grupo. A sequência do plano nem sempre era seguida de forma linear, pois a formadora permitia que os grupos apresentassem as suas práticas à medida que se sentiam preparados e confiantes, o que exigia elevada flexibilidade pedagógica e capacidade de adaptação por parte do estagiário.

Apesar dessas dificuldades, os desafios foram progressivamente superados graças ao apoio sistemático dos FH, que se mostraram disponíveis para discutir metodologias, esclarecer dúvidas e orientar as práticas pedagógicas. As sessões de encontro com os formadores foram determinantes para a preparação das aulas, sobretudo sempre que se iniciava uma nova actividade ou um novo tema. Inicialmente, o FH assumia a condução da aula, servindo como modelo pedagógico; numa fase seguinte, a leccionação passava a ser realizada de forma conjunta e, finalmente, o estagiário assumia o domínio total da aula, aplicando de forma autónoma os conhecimentos e competências adquiridos. Deste modo, a disciplina de DLM, apesar de exigente e complexa, constituiu um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, permitindo consolidar competências de planificação, leccionação, supervisão pedagógica e reflexão crítica sobre o ensino da língua, contribuindo de forma significativa para a formação docente.

2.3.2. O Papel das oficinas pedagógicas

Em muitos contextos, as OP são vistas como espaços de discussão e de desenvolvimento de docente. Para a UNESCO (2019:52), “as oficinas pedagógicas são muitas vezes concebidas para garantir a implementação uniforme das reformas curriculares”. Fullan (2020:71) reconhece que “o desenvolvimento profissional centra-se no cumprimento técnico em vez da aprendizagem profissional”. Todavia, Timperley (2020:18) afirma que “a aprendizagem profissional eficaz ocorre quando os professores investigam colaborativamente a sua própria prática”. Avalos (2021:104) sustenta que “as oficinas pedagógicas devem funcionar como espaços de diálogo, reflexão e resolução contextualizada de problemas”. Assim, as OP foram eficazes para o desenvolvimento das PP no IFPX porque eram espaços de reflexão crítica, aprendizagem colaborativa e construção colectiva de soluções para os desafios da prática docente, ultrapassando uma visão centrada apenas no cumprimento técnico das orientações curriculares. Nas OP discutiam-se de forma sistemática os desempenhos e as aprendizagens desenvolvidas nos locais de EP. Nesses espaços, eram igualmente apresentadas e analisadas agendas elaboradas pelos estudantes estagiários em articulação com o supervisor de EP. As OP constituíam, assim, momentos privilegiados para a abordagem de questões didácticas directamente relacionadas com o EP e com o sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

As abordagens contemporâneas defendem uma concepção mais reflexiva e colaborativa, na qual a aprendizagem profissional emerge da investigação colectiva da prática docente (Timperley, 2020; Avalos, 2021). No contexto das OP realizadas durante o EP, estas aproximaram-se dessa perspectiva formativa ampliada, ao promoverem a análise das experiências e das aprendizagens dos estagiários, bem como a discussão de questões didácticas e organizacionais relevantes. Elas constituíam um espaço privilegiado de reflexão entre colegas, mediado pelo supervisor, permitindo aos estagiários analisar criticamente as suas práticas, partilhar experiências e identificar dificuldades e progressos. As OP incluíam a apresentação e discussão de agendas previamente elaboradas pelos estagiários, em articulação com o supervisor, favorecendo o acompanhamento contínuo do processo formativo. Nelas discutia-se, igualmente, a importância da participação em todas as actividades curriculares e extracurriculares do EP, destacando-se aspectos como a preparação antecipada das aulas, a pontualidade, a assiduidade e a construção de uma postura profissional responsável e reflexiva.

Entre os factos concretamente discutidos nas OP destacam-se situações como: a dificuldade de gestão do tempo lectivo durante a leccionação; a selecção inadequada de estratégias

metodológicas para determinados conteúdos; a fraca participação dos formandos em algumas aulas observadas, etc e etc. Fora a estas situações, as OP analisaram casos de divergências entre o plano de aula e a sua execução prática, bem como desafios relacionados com a avaliação das aprendizagens, sobretudo na formulação de instrumentos de avaliação coerentes com os objectivos da aula.

Face a estes factos, entende-se que o papel das OP contribui significativamente para o desenvolvimento de competências profissionais mais sólidas, permitindo transformar erros em oportunidades de aprendizagem. Assim, as OP centradas na análise reflexiva sobre a prática, na colaboração entre pares e na mediação qualitativa do supervisor garantiram que os estagiários usufruisse de uma formação docente mais consciente, autónoma e contextualizada.

2.3.3. Ensinar a planificação para o ensino bilingue

Uma parte significativa da literatura sobre educação bilingue tem vindo a criticar abordagens de carácter transitório, frequentemente associadas a políticas linguísticas que privilegiam a língua oficial em detrimento das línguas locais. Cummins (2000; 2008) argumenta que muitos programas bilingues funcionam, na prática, como modelos de transição, nos quais a língua materna é utilizada apenas como suporte inicial antes da substituição pela língua dominante. Esta perspectiva é também reforçada por Bamgbose (2011), ao demonstrar que, em muitos contextos africanos, a planificação educativa tende a marginalizar as línguas locais no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, estudos desenvolvidos no campo da educação multilingue em África, como os de Ouane e Glanz (2010), defendem que uma planificação eficaz deve valorizar o uso sustentado da língua materna ao longo de todo o processo educativo, promovendo melhores resultados de aprendizagem e maior inclusão escolar. Nesta mesma linha, Heugh (2011; 2015) sublinha que a eficácia do ensino bilingue depende de uma planificação consistente que não trate a língua materna como um elemento transitório, mas como um recurso pedagógico estruturante.

No campo mais recente dos estudos linguísticos, García (2009; 2017) introduz o conceito de *translanguage*, defendendo que a planificação pedagógica deve reconhecer e legitimar o uso flexível de todo o repertório linguístico dos alunos como recurso de aprendizagem. Esta abordagem tem sido complementada por Lin e Wu (2015), que defendem práticas pedagógicas bilingues baseadas na integração dinâmica das línguas em sala de aula.

Assim, ensinar a planificação para o ensino bilingue implica ultrapassar modelos monolíngues tradicionais e adoptar uma abordagem pedagógica intercultural e inclusiva, que reconheça a diversidade linguística como um recurso didáctico e não como uma limitação

Das especificidades dos objectivos de ensino de L1 e da L2, a planificação, por exemplo, de uma aula de oralidade em L1 difere-se de planificar uma aula de oralidade em L2. Entretanto, no IFPX percebeu-se que os formandos estavam a ser preparados para planificarem a aula de oralidade em L1 e não eram ensinados a planificar para aula de oralidade em L2. Este procedimento é discutível porque traz consigo consequências negativas, pois os futuros professores terão dificuldades em leccionar a disciplina de oralidade em L2 e, como resultado, os alunos não conseguirão fazer a transição do ensino de L1 para L2 uma vez que os alunos não terão o mínimo domínio da L2.

De seguida, foram observadas e analisadas aulas de literacia nas classes iniciais, nas quais se estudaram dois métodos fundamentais para o ensino da literacia: o método fónico e o método analítico-sintético.

Ambos os métodos assumem um papel relevante no processo de alfabetização, sobretudo em contextos multilíngues como o moçambicano, onde a aprendizagem inicial ocorre, muitas vezes, numa língua materna (L1), seguida da transição para uma segunda língua (L2). Entre os dois métodos, o método analítico-sintético foi o mais utilizado ao longo da formação, tendo-lhe sido dedicado maior tempo de estudo e de aplicação prática. Esta opção justifica-se, em parte, pelo facto de este método constituir a principal referência para efeitos de avaliação no exame, o que orienta a planificação e a leccionação das aulas.

O método analítico-sintético caracteriza-se pela progressão do simples para o complexo, partindo de unidades mínimas da língua (letras e sílabas) até à formação de palavras e frases, sendo amplamente reconhecido pela sua sistematicidade e estruturação. Todavia, no contexto específico da transição da literacia para a L2, o método fónico revelou-se particularmente facilitador, uma vez que enfatiza a correspondência entre sons e grafemas, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos. Este aspecto é essencial para aprendentes que transitam de uma língua materna para o português, pois permite estabelecer pontes entre os sistemas sonoros das diferentes línguas, reduzindo dificuldades de pronúncia, leitura e escrita.

Para além destes métodos, foram utilizados diversos procedimentos pedagógicos com vista a ensinar e planificar a transição linguística de forma mais eficaz. Entre eles, destaca-se a

abordagem da translanguagem, que valoriza o uso articulado da língua materna e da língua segunda no processo de ensino-aprendizagem. Esta estratégia permitiu que os alunos mobilizassem os seus repertórios linguísticos prévios como recurso pedagógico, facilitando a compreensão dos conteúdos e promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

O estudo e a aplicação dos métodos de literacia, aliados a estratégias como a translanguagem, contribuíram para uma compreensão mais crítica e contextualizada do ensino da leitura e da escrita nas classes iniciais, reforçando a importância de abordagens flexíveis e adequadas à realidade linguística dos alunos. Assim, a experiência de planificação no EP contribuiu não apenas para o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas sobretudo para a construção de uma postura reflexiva, crítica e contextualizada do acto de ensinar, reforçando a ideia de que a planificação é, acima de tudo, um processo dinâmico de pensamento pedagógico em acção.

2.3.4. Reflexões sobre as aprendizagens desenvolvidas na planificação de aulas

A experiência de planificação de aulas no contexto do EP revelou-se um processo progressivo, marcado por tensões entre os modelos formais de planificação exigidos institucionalmente e a necessidade de adaptação às realidades concretas das salas de aula. A análise das constatações apresentadas nas subsecções anteriores permite compreender que a planificação não se limita a um exercício técnico, mas constitui uma prática profundamente situada, atravessada por decisões pedagógicas, constrangimentos institucionais e desafios linguístico-didácticos.

Em relação aos desafios da planificação no IFPX, constatou-se uma forte incidência de modelos estruturados e normativos, frequentemente orientados por planificações semanais definidas pelos formadores hospedeiros. Esta prática, embora organizada, gerou algumas dificuldades nos estagiários, sobretudo na transição para a planificação aula a aula. Tal situação evidenciou uma tensão entre o cumprimento formal dos instrumentos de planificação e o desenvolvimento da autonomia profissional. Assim, compreende-se que a planificação, quando excessivamente rigidificada, pode limitar a capacidade de adaptação do professor às dinâmicas reais da turma, conforme já problematizado por autores como Zeichner (2010) e Biesta (2015).

No que diz respeito ao papel das OP, observou-se que estas desempenharam uma função central na mediação e reconfiguração das práticas de planificação. Através da análise colectiva dos planos de aula, tornou-se possível identificar incoerências entre objectivos, métodos e avaliação, bem como divergências entre a planificação e a execução prática. Factos como a dificuldade na

gestão do tempo lectivo, a selecção inadequada de estratégias metodológicas e a fraca articulação entre competências e actividades foram frequentemente discutidos. Estas situações permitiram compreender que a planificação ganha maior qualidade quando é submetida a processos de reflexão colaborativa e supervisão pedagógica contínua.

Relativamente ao ensino bilingue, verificou-se que a planificação de aulas em contextos de L1 e L2 apresenta desafios específicos, sobretudo pela necessidade de articulação entre diferentes sistemas linguísticos e metodológicos. Constatou-se, por exemplo, que a planificação da oralidade em L2 não recebia a mesma profundidade metodológica que a planificação em L1, o que poderá comprometer o processo de transição linguística dos alunos. Esta limitação evidencia uma tendência ainda persistente de valorização da língua oficial em detrimento da consolidação pedagógica da L2, o que contrasta com abordagens contemporâneas que defendem o uso integrado e funcional das línguas no processo de ensino-aprendizagem.

Face a estas constatações, torna-se possível afirmar que a planificação de aulas, no contexto do EP, assumiu simultaneamente uma dimensão formativa e problematizadora. Formativa, porque permitiu o desenvolvimento progressivo de competências de organização didáctica, selecção de estratégias e articulação curricular; e problematizadora, porque revelou incoerências entre teoria e prática, entre modelos institucionais e realidades pedagógicas, bem como entre exigências normativas e necessidades contextuais.

Deste processo emergem aprendizagens fundamentais. Em primeiro lugar, consolidou-se a compreensão de que planificar não é apenas antecipar actividades, mas tomar decisões pedagógicas fundamentadas em função do contexto, dos alunos e dos objectivos de aprendizagem. Em segundo lugar, reforçou-se a importância da flexibilidade e da capacidade de adaptação do plano de aula durante a sua implementação. Em terceiro lugar, evidenciou-se o papel decisivo das OP como espaço de reconstrução crítica da prática, permitindo transformar dificuldades em oportunidades de aprendizagem. Por fim, reconheceu-se que a planificação no ensino bilingue exige uma abordagem mais sensível às dinâmicas linguísticas, evitando modelos rígidos e promovendo estratégias pedagógicas que valorizem a transição gradual e funcional entre L1 e L2.

2.3.5. Principais aprendizagens sobre a planificação

O processo de planificação desenvolvido ao longo do EP constituiu uma fonte central de aprendizagens profissionais, permitindo compreender a planificação como um elemento pedagógico estratégico, reflexivo e contextualizado. Uma das principais aprendizagens consistiu na compreensão de que a planificação eficaz exige articulação entre teoria e prática. A passagem da planificação em contexto hipotético para a planificação de aulas reais evidenciou que os planos elaborados em abstracção nem sempre respondem às dinâmicas concretas da sala de aula. Esta experiência reforçou a necessidade de encarar a planificação como um processo flexível, passível de ajustamentos contínuos em função do ritmo de aprendizagem dos alunos, dos recursos disponíveis e do contexto sociolinguístico.

Outra aprendizagem relevante foi o reconhecimento da importância da clareza das intenções pedagógicas. Definir objectivos ou competências de forma precisa mostrou-se fundamental para orientar a selecção dos conteúdos, dos métodos e das estratégias de avaliação. Ao mesmo tempo, tornou-se evidente que a abordagem por competências requer maior domínio conceptual por parte do professor, de modo a evitar confusões entre objectivos operacionais e competências a desenvolver.

Aprendeu-se igualmente que a planificação é um processo colaborativo, fortalecido pelo diálogo com formadores hospedeiros, supervisores e colegas estagiários. As oficinas pedagógicas demonstraram que a partilha e a análise conjunta dos planos de aula contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico, da auto-avaliação e da melhoria contínua da prática docente. Assim, a principal aprendizagem resultante do EP foi a de conceber a planificação como um instrumento dinâmico de tomada de decisão pedagógica, orientado para a promoção de aprendizagens significativas e socialmente relevantes.

2.4. Leccionação de aulas

A leccionação constitui um elemento central do processo de ensino e aprendizagem, sendo entendida como o conjunto de práticas pedagógicas através das quais o professor organiza, conduz e orienta a aprendizagem dos alunos. Willingham (2020) afirma que a leccionação eficaz exige uma organização clara dos conteúdos, explicações estruturadas e acompanhamento constante da compreensão dos alunos. Por outro lado, autores como Fullan (2020) e Darling-Hammond (2021) defendem uma concepção mais interactiva da leccionação, na qual o ensino deve promover a participação activa dos alunos, o pensamento crítico e a resolução de

problemas. De forma complementar, Hargreaves (2021) destaca que a leccionação no contexto educativo contemporâneo deve integrar inovação pedagógica, colaboração e adaptação às necessidades dos alunos, especialmente num mundo marcado por rápidas transformações sociais e tecnológicas.

A literatura recente evidencia perspectivas pedagógicas distintas sobre a leccionação. Enquanto alguns autores enfatizam a importância da instrução estruturada e da orientação directa do professor, outros defendem abordagens mais participativas e centradas nos alunos/formandos. Portanto, a tendência actual aponta para uma integração dessas abordagens, reconhecendo que a eficácia da leccionação depende da capacidade do professor de combinar diferentes estratégias pedagógicas de acordo com o contexto educativo e os objectivos de aprendizagem.

Face a estas perspectivas, posicionou-se no sentido de que a leccionação não deve ser reduzida nem a um modelo exclusivamente expositivo nem exclusivamente centrado no aluno, mas sim entendida como uma prática pedagógica equilibrada e contextualizada. Considero que, sobretudo em contextos como o da formação de professores, é fundamental a existência de uma estrutura clara de ensino, uma vez que esta garante orientação e segurança na aprendizagem dos conteúdos. No entanto, esta estrutura deve ser acompanhada por metodologias activas que promovam a participação dos formandos, o questionamento e a construção conjunta do conhecimento.

2.4.1. Reflexão sobre a leccionação

Neste sentido, a leccionação constitui uma dimensão didáctica orientada para o desenvolvimento de competências, atitudes e valores indispensáveis à formação integral do indivíduo. Esta concepção alargada do ensino revelou-se pertinente durante as PPI e PP II correspondentes ao EPI e EPII, no âmbito das quais foram planificadas e leccionadas 16 aulas na disciplina de LME e 14 aulas na disciplina de DLM.

A análise da leccionação assume, neste estudo, um carácter eminentemente formativo, orientado pelos seguintes objectivos: (i) analisar as experiências de leccionação; (ii) reflectir sobre os métodos de ensino aplicados; (iii) analisar a gestão da sala de aulas; e (iv) promover uma reflexão crítica sobre a prática docente. Para a concretização destes objectivos recorreram-se a diversos instrumentos de recolha e análise de dados, nomeadamente fichas de observação, fichas do amigo-crítico, diários de campo e anotações sistemáticas produzidas ao longo das aulas.

Assim, esta subsecção analisa os métodos de ensino-aprendizagem utilizados, as dificuldades enfrentadas durante a leccionação e as aprendizagens construídas a partir da reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

As primeiras aulas constituíram um dos momentos mais desafiantes do EP. A ansiedade, o receio de cometer erros e a dificuldade em gerir simultaneamente o tempo, os conteúdos e a participação dos formandos afectaram o desempenho inicial. Em alguns momentos, a exposição dos conteúdos revelou-se excessivamente centrada no formador estagiário, reduzindo as oportunidades de participação activa dos formandos. Além disso, verificaram-se dificuldades na gestão do tempo, fazendo com que algumas actividades previstas não fossem concluídas dentro do período estabelecido.

Durante as sessões de reflexão realizadas após as aulas, o FH salientou a necessidade de diversificar os métodos de ensino, formular perguntas mais desafiadoras, incentivar uma maior participação dos formandos e melhorar a gestão do tempo lectivo. Os colegas estagiários e o amigo-crítico reforçaram igualmente a importância de tornar as aulas mais dinâmicas e participativas, reduzindo a dependência da exposição oral. Por sua vez, alguns formandos referiram que determinadas explicações eram demasiado rápidas e sugeriram a realização de mais actividades práticas, exemplos contextualizados e momentos de discussão em grupo, aspectos que facilitariam a compreensão dos conteúdos. Outros reconheceram que as aulas eram bem organizadas, mas recomendaram maior interacção entre o formador e os formandos durante o desenvolvimento das actividades.

A análise desse conjunto de observações permitiu confirmar percepções que o próprio formador estagiário já havia identificado sobre a sua prática. Tornou-se evidente a necessidade de diversificar as estratégias metodológicas, melhorar a gestão do tempo, investir em metodologias activas e adoptar uma postura pedagógica mais flexível e dialogante. Longe de serem encaradas como críticas negativas, essas observações constituíram oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento profissional.

Ao longo do EP foi possível constatar uma evolução progressiva. As aulas passaram a apresentar maior organização, houve maior segurança na condução das actividades, melhoria da comunicação com os formandos e utilização mais frequente de estratégias participativas. Consequentemente, verificou-se um ambiente de aprendizagem mais interactivo, caracterizado

por maior envolvimento dos formandos e por uma relação pedagógica mais próxima e colaborativa.

2.4.2. Experiências de leccionação

A literatura pedagógica distingue duas perspectivas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Hattie (2020), a instrução centrada no professor permanece dominante em muitas salas de aula, principalmente em contextos com currículos extensos e forte pressão avaliativa. Kirschner (2019) reforça que a instrução direta é eficaz quando o conhecimento está bem estruturado e sequenciado, garantindo a compreensão inicial de conceitos complexos. Mercer e Dörnyei (2020) defendem que a aprendizagem é maximizada por meio da interação dialógica. Por sua vez, Alexander (2020) sustenta que ensinar é um acto fundamentalmente comunicativo e relacional. Nesta abordagem, o diálogo, a participação activa e a colaboração tornam-se elementos centrais para a construção do conhecimento. Considera-se que a instrução directa é importante para a introdução de conteúdos complexos, pois garante organização, clareza e base conceptual sólida, como defendem Hattie (2020) e Kirschner (2019). Contudo, reconhece-se também a relevância das abordagens interactivas, centradas no diálogo e na participação activa dos alunos, conforme Mercer e Dörnyei (2020) e Alexander (2020). Assim, a eficácia do ensino resulta do equilíbrio entre a orientação do professor e a participação dos alunos, cabendo ao docente ajustar as estratégias pedagógicas ao contexto e aos objectivos de aprendizagem.

2.4.3. Reflexão sobre a evolução da prática de leccionação

Ao iniciar a leccionação durante o EP, deparou-se com um contexto muito diferente daquele que se havia experimentado nas aulas teóricas. Apesar de possuir conhecimentos científicos e didácticos sobre as disciplinas de LME e DLM, os primeiros contactos com os formandos revelaram que dominar os conteúdos não era suficiente para assegurar uma aula eficaz. Sentiu-se alguma ansiedade, preocupação em cumprir rigorosamente a planificação e receio de não corresponder às expectativas dos formadores e dos formandos.

Nas primeiras aulas, havia a preocupação em transmitir correctamente os conteúdos e, por vezes, assumindo uma postura demasiado expositiva, reduzindo os momentos de participação dos formandos. Em alguns casos, o ritmo da aula era acelerado, dificultando a consolidação das

aprendizagens, enquanto noutras situações a gestão do tempo não permitia concluir todas as actividades previstas. Também enfrentaram-se dificuldades na formulação de perguntas que estimulassem uma participação mais crítica e reflexiva dos formandos.

As fichas de observação das primeiras aulas e os registos do amigo-crítico evidenciaram essas limitações. Os formadores locais reconheceram que as aulas apresentavam boa organização e domínio dos conteúdos, mas recomendaram maior diversificação dos métodos de ensino, melhor gestão do tempo, utilização de estratégias mais participativas e uma postura pedagógica mais flexível durante a condução das actividades. Foi igualmente sugerido que aumentasse a circulação pela sala, acompanhasse mais de perto os trabalhos dos grupos e promovesse maior interacção entre os formandos.

O feedback dos formandos foi igualmente importante para compreender os aspectos da prática docente que nem sempre eram perceptíveis durante a aula. Alguns manifestaram interesse em participar mais activamente nas discussões, solicitaram mais exemplos ligados à realidade das escolas moçambicanas e demonstraram preferência por actividades práticas, em detrimento de momentos prolongados de exposição oral. Outros reconheceram a clareza das explicações, mas referiram que algumas actividades poderiam proporcionar maior oportunidade de debate e partilha de experiências.

Inicialmente, algumas dessas observações causaram desconforto, sobretudo porque sentia-se que o esforço investido na preparação das aulas nem sempre era plenamente reconhecido. No entanto, com o decorrer do EP compreendeu-se que o objectivo das fichas de observação não era destacar apenas os aspectos positivos, mas identificar elementos que contribuíssem para o meu desenvolvimento profissional. Passou-se então, a analisar criticamente cada comentário, distinguindo aqueles que exigiam mudanças imediatas daqueles que representavam diferentes perspectivas sobre a prática docente.

Como forma de superar os desafios identificados, procurou-se rever sistematicamente as planificações, diversificar as metodologias de ensino, integrar trabalhos em grupo, debates, questionamentos orientados e actividades práticas, bem como organizar melhor a distribuição do tempo entre as diferentes fases da aula. Antes de cada leccionação, analisavam-se as recomendações feitas na aula anterior, procurando não repetir os mesmos erros. Após cada sessão, registavam-se o diário de campo todos os aspectos que deveriam ser mantidos, modificados ou eliminados nas aulas seguintes.

Gradualmente, essas mudanças começaram a produzir resultados visíveis. O estagiário sentia maior confiança na condução das aulas, comunicava com mais naturalidade e a adaptava as estratégias às necessidades dos formandos. A participação dos estudantes tornou-se mais activa, o ambiente de aprendizagem mais dialogante e a gestão da sala mais eficaz. As observações posteriores dos formadores passaram a evidenciar melhorias na utilização das metodologias activas, na organização das actividades e na segurança demonstrada durante a leccionação.

Concluído, reconhece-se que o crescimento docente resultou, em grande medida, da capacidade de reflectir criticamente sobre a minha própria prática. Embora nem sempre tenha concordado integralmente com todas as observações registadas nas fichas de avaliação, compreendeu-se que o exercício docente exige abertura ao diálogo, capacidade de auto-avaliação e disposição permanente para aprender. Assim, as dificuldades enfrentadas no início deixaram de ser encaradas como sinais de fragilidade e passaram a constituir oportunidades concretas de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Este percurso permitiu compreender que ser formador vai muito além da transmissão de conhecimentos. Significa aprender continuamente com os próprios erros, valorizar o feedback dos colegas, dos formadores e dos formandos, reconstruir práticas e assumir uma postura reflexiva diante dos desafios da profissão. É essa capacidade de aprender com a experiência que considero ter sido a principal conquista alcançada durante o EP.

No EP, a abordagem expositiva foi inicialmente utilizada para introduzir conteúdos gramaticais complexos, como: classes nominais; flexão verbal; concordância morfossintáctica e formação de palavras compostas. Esta estratégia garantiu que todos os estudantes tivessem uma base sólida antes de participarem em actividades mais interactivas. Com o progresso do EP, a perspectiva de interacção foi incorporada, incluindo: debates sobre usos linguísticos em changana, sena e gitonga, promovendo a comparação com o português; trabalho colaborativos para análise e criação de estruturas gramaticais; apresentações orais sobre tópicos gramaticais, incentivando a argumentação e o raciocínio metalinguístico; uso das línguas maternas como recurso didáctico legítimo para a compreensão de conceitos; perguntas e discussões aos pares, permitindo que os estudantes fossem protagonistas do seu próprio aprendizado.

A combinação das duas perspectivas da abordagem colaborativa e participativa mostrou-se fundamental para o equilíbrio entre clareza e participação activa. A instrução directa permitiu estruturar a aprendizagem de conceitos complexos, enquanto a interacção dialógica favoreceu o

engajamento, a criatividade e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Observou-se que a valorização das línguas maternas não só facilitou a compreensão, mas também reforçou a identidade cultural e a auto-estima linguística dos formandos, um aspecto frequentemente negligenciado em contextos escolares de Moçambique. Os formandos com o uso dessas abordagens mostram-se muito activos e interactivos e querem ser eles a guiar a aula, por vezes tive que intervir para acalmar os ânimos.

2.4.4 Método de ensino aplicado

A OCDE (2019) alerta que métodos tradicionais tendem a priorizar a cobertura de conteúdos e o controlo, muitas vezes em detrimento do envolvimento activo dos alunos. Hattie (2020) acrescenta que metodologias que não promovem a participação activa apresentam menor impacto na aprendizagem. Em contraste, Prince e Felder (2020) demonstram que aprendizagem activa favorece a compreensão conceptual, e Darling-Hammond et al. (2020) defendem que métodos centrados no aluno promovem aprendizagens mais profundas e duradouras.

As PP adoptaram um método híbrido, integrando instrução directa com actividades de aprendizagem activa. Entre as estratégias utilizadas, destacam-se: exercícios práticos orientados (conjugação verbal, decomposição morfológica e análise lexical); trabalhos em grupo (investigação linguística, criação de novas palavras compostas e análise comparativa de estruturas gramaticais entre línguas maternas e português (como língua segunda)); debates e apresentações orais (discussão sobre o uso correcto de formas verbais); uso do erro como ferramenta pedagógica, reforçando a aprendizagem a partir da experimentação e correcção colectiva.

O método híbrido demonstrou eficácia ao conciliar organização dos conteúdos com participação activa. Actividades colaborativas e debates estimularam pensamento crítico, autonomia e metacognição, enquanto a instrução directa garantiu clareza conceitual. A adaptação constante aos recursos disponíveis, às dificuldades individuais dos estudantes exigiu criatividade e resiliência pedagógica. Este processo evidencia que o ensino em contextos plurilíngues demanda flexibilidade metodológica e sensibilidade às necessidades socioculturais dos alunos.

Na aula sobre o estudo do verbo (12 de Maio de 2025), por exemplo, iniciou-se com a avaliação diagnóstica, estimulando os formandos a definirem o conceito de verbo e a apresentarem exemplos nas suas próprias línguas moçambicanas. Posteriormente, procedeu-se à demonstração

da estrutura morfológica dos verbos, recorrendo a exemplos em changana, seguida de exercícios práticos em que os formandos identificavam os morfemas flexionais, traduziam verbos, produziam frases e elaboravam propostas de actividades didácticas para o ensino bilingue. O encerramento da aula consistiu na apresentação colectiva dos trabalhos produzidos pelos grupos, favorecendo a discussão e a construção partilhada do conhecimento.

Esta sequência demonstra que as aulas não se limitaram à exposição oral do conteúdo, mas combinaram momentos de explicação, questionamento, demonstração, trabalho cooperativo, resolução de exercícios e apresentação dos resultados pelos próprios formandos, procurando favorecer uma aprendizagem activa e participativa.

2.4.5. Gestão da sala de aula

Emmer e Sabornie (2019) indicam que o controlo do comportamento continua central para professores iniciantes. A OCDE (2020) associa esta postura às culturas escolares tradicionais. Evertson e Weinstein (2021) defendem que relações respeitadas fortalecem a gestão da sala, e Bear (2020) acrescenta que a participação dos alunos melhora resultados comportamentais e académicos. A gestão do comportamento em sala de aula não deve ser entendida apenas como controlo disciplinar, mas como um processo pedagógico relacional e preventivo. Embora reconheça, com Emmer e Sabornie (2019), que o controlo do comportamento é uma preocupação central para professores iniciantes, considero que uma abordagem excessivamente centrada na disciplina pode reforçar práticas rígidas e pouco formativas.

Concordo com a OCDE (2020), ao reconhecer que tais práticas estão frequentemente associadas a culturas escolares mais tradicionais, porém defendo que a sua superação deve ocorrer através da construção de relações pedagógicas positivas. Neste sentido, alinhando-se com Evertson e Weinstein (2021), ao destacar que relações respeitadas entre professor e alunos são fundamentais para uma gestão eficaz da sala de aula.

No início do EP, a gestão da sala tinha carácter mais autoritário, focando-se na disciplina e no cumprimento do plano de aula. Progressivamente, o estagiário adoptou estratégias democráticas: definição clara de regras para a participação dos estudantes; promoção de debates e trabalho colaborativo; incentivo à co-responsabilização pelo processo de aprendizagem e reconhecimento positivo de comportamentos adequados e de contribuições relevantes nas aulas.

A evolução da gestão da sala evidenciou que a autoridade não se limita ao controlo rígido, mas pode ser exercida por meio de respeito e diálogo. Uma abordagem democrática fortaleceu a disciplina positiva, o engajamento e a autonomia dos estudantes. Observou-se que uma gestão equilibrada promove um ambiente seguro, propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências socio-emocionais. As evidências recolhidas dos inquéritos dos formandos (ficha 2), fichas de observação de 03 de 04 de 25 e o amigo crítico confirmam que a prática pedagógica procurou articular diferentes métodos de ensino. Embora a planificação identificasse o método cooperativo e activo como abordagem principal, a sua concretização ocorreu através da combinação de exposição dialogada, elaboração conjunta, demonstração e trabalho colaborativo. Esta prática foi reconhecida pelos formadores, que registaram que o estagiário “usa de forma didáctica os métodos previstos na planificação”, “recorre a outras estratégias de ensino” e “incentiva o ensino centrado no formando através do estudo cooperativo”, salientando ainda que “as aulas têm decorrido de forma sequenciada” e que “trabalha-se mais no conhecimento do formando”. Estas observações demonstram que a metodologia adoptada privilegiava a participação activa dos formandos e a construção partilhada do conhecimento.

2.4.6 Reflexão sobre a leccionação de aulas

A análise das práticas da leccionação de aulas permitiu compreender que esta constituiu um processo de aprendizagem progressiva, marcado por sucessivos momentos de observação, experimentação, avaliação e reajustamento da prática pedagógica. As dificuldades inicialmente identificadas na gestão da sala de aula, na selecção dos métodos de ensino e na condução das actividades foram sendo ultrapassadas à medida que as observações dos formadores, do amigo-crítico e dos próprios formandos eram incorporadas na preparação das aulas seguintes.

Relativamente à gestão da sala de aula, verificou-se que as primeiras aulas eram marcadas por uma preocupação excessiva com o controlo disciplinar e com o cumprimento rigoroso da planificação. Essa postura limitava, em alguns momentos, a participação espontânea dos formandos. Contudo, as observações recebidas durante o EP ajudaram a compreender que a disciplina se constrói mais facilmente através do diálogo, da organização das actividades e do envolvimento dos estudantes do que apenas pela autoridade do formador. Progressivamente, passou-se a incentivar maior participação, a organizar trabalhos colaborativos e a valorizar

positivamente as intervenções dos formandos, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais participativo e respeitoso.

Quanto aos métodos de ensino, as planificações e as fichas de observação demonstram que procurei combinar diferentes estratégias pedagógicas. Embora o método cooperativo e activo constituísse a orientação principal das aulas, a sua concretização ocorreu através da articulação entre exposição dialogada, demonstração, elaboração conjunta, resolução de exercícios, trabalhos em grupo e apresentação dos resultados pelos formandos. As observações dos formadores confirmaram que os métodos previstos eram utilizados de forma didáctica, que recorria a estratégias diversificadas e que as aulas apresentavam uma sequência lógica, privilegiando o estudo cooperativo e a construção do conhecimento pelos próprios formandos. Esta constatação reforçou a convicção de que a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes assumem um papel activo durante a aula.

As observações efectuadas pelos formadores e pelo amigo-crítico também contribuíram para o aperfeiçoamento da minha prática docente. Algumas recomendações incidiam sobre a necessidade de diversificar ainda mais as estratégias metodológicas, melhorar a gestão do tempo e criar maiores oportunidades de participação dos formandos. Em vez de encarar essas observações como simples avaliações, procurei utilizá-las como instrumentos de auto-avaliação, revendo as planificações e introduzindo alterações nas aulas subsequentes. Esse processo permitiu desenvolver uma atitude mais reflexiva e crítica perante a própria prática pedagógica.

Estas experiências permitiram igualmente compreender que a eficácia da leccionação não depende exclusivamente do domínio científico dos conteúdos, mas da capacidade do docente para adaptar as estratégias às características da turma, gerir as interações em sala de aula e transformar as dificuldades em oportunidades de aprendizagem. O contexto plurilingue do IFPX exigiu uma permanente adaptação das actividades e dos exemplos utilizados, valorizando os conhecimentos linguísticos trazidos pelos próprios formandos e tornando as aulas mais próximas da realidade em que futuramente irão exercer a profissão.

As aprendizagens construídas durante o EP aproximam-se das perspectivas defendidas por Emmer e Sabornie (2019), ao reconhecer que a gestão da sala de aula constitui uma preocupação central para professores iniciantes. Todavia, a experiência vivida mostrou que essa gestão se torna mais eficaz quando privilegia relações de respeito, participação e diálogo, aspecto igualmente defendido por Evertson e Weinstein (2021). Do mesmo modo, a maior participação

dos formandos nas actividades colaborativas permitiu confirmar que o envolvimento activo favorece simultaneamente a aprendizagem e a disciplina positiva (Bear, 2020).

2.5. Supervisão do estágio pedagógico

Alarcão e Tavares (2018:28) defendem que “a supervisão não se reduz a um controlo externo da prática docente, mas constitui um processo de acompanhamento sistemático que promove a reflexão, a autonomia e a melhoria contínua da acção pedagógica”. Na mesma linha, Vieira (2017:41) sublinha que “o estágio supervisionado é um espaço privilegiado de aprendizagem profissional, onde o futuro professor constrói saberes a partir da análise crítica da sua própria prática, com o apoio de supervisores experientes”. Esta perspectiva encontra respaldo em Schön (1983), ao defender que o desenvolvimento profissional do professor resulta da reflexão-na-acção e da reflexão-sobre-a-acção, permitindo ao estagiário analisar criticamente as decisões tomadas durante a prática e aperfeiçoá-las continuamente. De igual modo, Zeichner (1993) considera que o estágio deve constituir um espaço de investigação da própria prática, no qual o futuro professor deixa de ser um mero executor de orientações para assumir um papel activo na construção do seu conhecimento profissional. Por sua vez, Perrenoud (2002) sustenta que a supervisão contribui para o desenvolvimento de competências profissionais, favorecendo a capacidade de resolver problemas pedagógicos concretos, tomar decisões fundamentadas e adaptar as estratégias de ensino às necessidades dos estudantes. Nesta perspectiva, a supervisão ultrapassa a função avaliativa, assumindo-se como um processo de formação contínua baseado no diálogo, na colaboração e na reflexão crítica. Neste sentido, a supervisão das aulas e do EP incide directamente sobre o estagiário enquanto sujeito em formação, tendo como finalidade apoiar o seu crescimento profissional, orientar as suas decisões pedagógicas e promover a construção progressiva da identidade docente. Trata-se de um processo relacional e colaborativo, no qual intervêm o FH, o supervisor de EP e o próprio estagiário, que, através da observação, do feedback e da reflexão sistemática, constroem conjuntamente novas aprendizagens e favorecem o aperfeiçoamento da prática docente com base em diferentes dimensões, nomeadamente: (i) as formas e estratégias de supervisão adoptadas durante o EP; (ii) a contribuição da supervisão para a melhoria da prática docente; (iii) o papel do supervisor na orientação metodológica e pedagógica do estagiário; (iv) os desafios enfrentados no processo de supervisão; e (v) as aprendizagens construídas a partir deste acompanhamento.

No decurso do EP, a supervisão concretizou-se através da observação sistemática das aulas leccionadas pelo estagiário, seguida de momentos de análise e reflexão pedagógica. No EPI foram leccionadas 14 aulas supervisionadas pelo FH e 3 pelo colega estagiário. No EPII foram leccionadas 12 aulas supervisionadas pelo FH. Durante as sessões de supervisão conduzidas pelo FH, privilegiou-se uma dinâmica participativa, em que os formandos tinham espaço para realizar simulações, debates e seminários, bem como para apresentar comentários, formulação de perguntas e esclarecimento de dúvidas. O estagiário assumia, nesses momentos, uma posição de escuta activa e mediação pedagógica, intervindo sobretudo na fase final, com a sistematização das contribuições apresentadas e o esclarecimento das dúvidas emergentes. Esta prática permitiu reforçar a dimensão formativa da supervisão, centrada no desenvolvimento profissional do estagiário e na melhoria das suas práticas pedagógicas.

As OP orientadas e acompanhadas pelo docente supervisor do EP desempenharam um papel fundamental no apoio ao processo de formação dos estagiários enquanto futuros formadores de professores nas áreas de línguas moçambicanas e educação bilingue. Durante essas sessões, foram recomendadas diversas referências bibliográficas e textos académicos considerados relevantes para o aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos, linguísticos e didácticos relacionados com o ensino das línguas moçambicanas.

No decurso desses encontros, foram realizadas actividades de planificação pedagógica, baseadas em exercícios de simulação de aulas. Nessas actividades, os estagiários elaboravam planos de aula hipotéticos e apresentavam propostas de leccionação que posteriormente eram analisadas e discutidas colectivamente. A presença e orientação do supervisor do EP permitiam proceder a uma análise crítica das propostas apresentadas, identificando-se os aspectos positivos e os elementos que necessitavam de melhoria, contribuindo assim para o desenvolvimento das competências pedagógicas e didácticas dos estagiários.

Um dos temas que mereceu particular atenção durante as discussões relacionou-se com o ensino de conteúdos das Ciências Naturais em línguas moçambicanas. Neste contexto, foi debatido o facto de muitas línguas moçambicanas ainda enfrentarem desafios relacionados com a escassez de terminologia científica sistematizada, o que exige dos professores a adopção de estratégias adequadas para a explicação e adaptação de determinados conceitos científicos.

Para além disso, as OP permitiram uma melhor compreensão das políticas educacionais que orientam a formação de professores em Moçambique, com destaque para o Curso de Formação

de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos (12^a classe + 3 anos), que constitui uma das bases estruturantes da formação de professores do ensino primário. Foram igualmente analisadas as políticas educativas que orientam o ensino das línguas moçambicanas no sistema educativo, bem como a organização curricular das disciplinas de LME e DLM.

No âmbito da disciplina de DLM, foram discutidas diversas estratégias metodológicas de ensino, incluindo abordagens apropriadas para a leccionação da oralidade, da leitura e da escrita em línguas nacionais. Esses momentos de reflexão permitiram compreender que o ensino das línguas moçambicanas requer não apenas domínio linguístico, mas também sensibilidade cultural e capacidade de adaptação dos conteúdos ao contexto sociolinguístico dos alunos.

Estas OP constituíram uma etapa importante no processo de preparação para o EP, pois possibilitaram a articulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade e as exigências práticas da actividade docente, contribuindo para uma melhor preparação dos estudantes para o exercício da profissão de professor e formador.

2.5.1. Acompanhamento no processo de planificação de aulas

O acompanhamento da planificação de aulas constitui uma dimensão central da supervisão pedagógica, uma vez que a planificação traduz as intenções educativas do professor e orienta a sua acção em sala de aula. Zabalza (2016:63) defende que “planificar não é apenas organizar conteúdos e actividades, mas antecipar pedagogicamente as condições em que a aprendizagem pode ocorrer”. Nesta mesma linha, Perrenoud (2002) acrescenta que a planificação é uma competência profissional essencial, pois permite ao professor tomar decisões pedagógicas fundamentadas e coerentes com os objectivos de aprendizagem. Assim, a supervisão da planificação visa apoiar o estagiário na elaboração de planos de aula coerentes, contextualizados e alinhados com os objectivos curriculares. Para Tyler (1949), a planificação deve partir da definição clara de objectivos educativos, seguindo-se a selecção de experiências de aprendizagem e a organização de processos de avaliação. Esta perspectiva contribui para compreender a importância da coerência entre objectivos, conteúdos e estratégias de ensino, aspecto igualmente reforçado por Gagné (1985), ao defender que a aprendizagem resulta de uma organização sistemática das condições instrucionais.

No âmbito do EP, a planificação das aulas nas disciplinas de LME e de DLM foi orientada a partir das OP realizadas semanalmente, às sextas-feiras, na sala 235 da FLCS. Este processo contou com o acompanhamento do supervisor de EP e dos formadores hospedeiros do IFPX que orientavam os estagiários na definição de objectivos, selecção de estratégias de ensino e gestão dos recursos pedagógicos.

Segundo McLaughlin e Talbert (2019:89), o acompanhamento da planificação deve promover o questionamento das escolhas didácticas, ajudando o professor em formação a explicitar os objectivos, seleccionar estratégias adequadas e definir formas de avaliação consistentes. De forma complementar, Schön (1983) defende que o processo de planificação deve ser entendido como uma prática reflexiva, na qual o professor antecipa, ajusta e reconstrói continuamente a sua acção pedagógica.

Nesta perspectiva, o supervisor desempenhou um papel de facilitador do processo, incentivando a adopção de metodologias de ensino mais contextualizadas e reflexivas. Para Alarcão e Tavares (2018), esta mediação supervisiva é essencial, pois permite transformar a planificação num espaço de aprendizagem profissional e não apenas num acto técnico-administrativo.

O acompanhamento realizado através de oficinas presenciais e virtuais (OP e workshops) proporcionou importantes oportunidades de reflexão sobre a prática pedagógica, permitindo o esclarecimento de dúvidas e o aperfeiçoamento dos planos de aula. Contudo, uma das principais limitações identificadas reside na dependência excessiva de instrumentos formais de supervisão, o que, em determinados momentos, conduziu a situações de passividade por parte dos estagiários, que tendiam a aguardar orientações directas em vez de desenvolver uma postura de autonomia reflexiva imediata. Nesta perspectiva, embora a supervisão tenha desempenhado um papel relevante enquanto suporte formativo, verificou-se que, em alguns casos, se revelou insuficiente para antecipar ou corrigir dificuldades durante a execução das aulas, assumindo, por vezes, um carácter predominantemente reactivo, centrado no feedback posterior à leccionação, em detrimento de uma abordagem mais proactiva e orientada para a intervenção em tempo real.

De um modo geral, a supervisão pedagógica no contexto do EP mostrou-se positiva ao estruturar o processo formativo e ao fornecer segurança aos estagiários, contribuindo para a organização da prática docente. No entanto, também evidenciou fragilidades importantes, nomeadamente: feedback imediato, limitações no apoio à adaptação prática dos planos de aula e as dificuldades na promoção consistente da autonomia reflexiva.

Deste modo, uma abordagem crítica da supervisão sugere a necessidade de um equilíbrio entre orientação e liberdade, permitindo que o estagiário experimente, cometa erros e aprenda de forma reflexiva, mas com apoio directo e oportuno sempre que necessário. Assim, a supervisão pedagógica poderá transformar-se num verdadeiro instrumento de desenvolvimento profissional contínuo e de melhoria efectiva da prática docente.

2.5.2. Reflexão sobre a supervisão do estágio pedagógico

A reflexão didáctica constitui o eixo central da supervisão formativa, permitindo transformar a experiência prática em aprendizagem profissional. Smyth (2018: 15) afirma que “a reflexão crítica é um processo através do qual os professores questionam as suas práticas, identificam pressupostos implícitos e analisam as consequências das suas acções no processo de ensino-aprendizagem”.

No âmbito da supervisão pedagógica do EP, a reflexão didáctica foi promovida através do diálogo sistemático entre o supervisor, o FH e o estagiário, antes, durante e após a leccionação das aulas. Zeichner e Peña-Sandoval (2015: 21) defendem que a supervisão deve criar oportunidades para que os professores em formação interpretem criticamente as suas práticas e explorem alternativas pedagógicas mais eficazes.

As PP desenvolvidas e planificadas sistematicamente beneficiando da disponibilidade de diversos materiais didácticos que apoiaram as mesmas. A supervisão pedagógica do EP revelou-se um espaço privilegiado de reflexão conjunta, no qual o estagiário foi constantemente incentivado a analisar as suas acções, compreender as razões das suas escolhas pedagógicas e repensar as estratégias utilizadas.

O contacto com a experiência de supervisão pedagógica do EP proporcionou um novo olhar sobre a prática docente, reforçando a importância do trabalho colaborativo e da construção conjunta do conhecimento. Conforme com o anexo 8, o trabalho em equipa revelou-se fundamental para a aprendizagem, permitindo a partilha de saberes, o apoio mútuo e a superação de dificuldades conceptuais e metodológicas.

Este processo de supervisão contribuiu significativamente para o crescimento profissional do estagiário, na medida em que a presença de supervisores que estimulavam a reflexão crítica sobre o “como” e o “porquê” das PP fortaleceu a confiança profissional e promoveu práticas de ensino mais dinâmicas, conscientes e fundamentadas.

A supervisão de aulas e do EP proporcionou aprendizagens profissionais fundamentais para a formação docente. Uma das principais aprendizagens consistiu na compreensão de que a docência é uma actividade complexa, situada e exigente. Eraut (2011:37) afirma que “a aprendizagem profissional ocorre sobretudo em contextos de prática, onde os professores enfrentam problemas reais e tomam decisões em situações de incerteza”. Outra aprendizagem relevante relaciona-se com o desenvolvimento da autonomia profissional. Segundo Hargreaves e O'Connor (2018: 94), a supervisão formativa eficaz apoia os professores em formação a assumir progressivamente o controlo das suas práticas, desenvolvendo confiança, responsabilidade e capacidade de julgamento pedagógico.

A supervisão contribuiu ainda para a consolidação de competências de análise crítica, tomada de decisão pedagógica e articulação entre teoria e prática. Loughran (2019:58) sublinha que “aprender a ensinar implica aprender a pensar pedagogicamente sobre a prática, articulando teoria, experiência e reflexão”. Por fim, a supervisão permitiu compreender a docência como uma prática ética e socialmente responsável. Sachs (2016:413) defende que a “identidade profissional docente se constrói a partir do compromisso com uma educação justa, inclusiva e de qualidade”. Assim, as aprendizagens decorrentes da supervisão do EP contribuíram de forma decisiva para a construção de uma identidade profissional reflexiva, crítica e comprometida com a melhoria contínua da educação.

2.6. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem centra-se na prática pedagógica, na medida em que permite analisar a eficácia das estratégias de ensino, o progresso dos alunos e a adequação das decisões didáticas tomadas ao longo do processo educativo. Para Fernandes (2019:22), “avaliar o processo de ensino-aprendizagem implica recolher, interpretar e utilizar informação de forma sistemática para melhorar as aprendizagens e orientar a acção pedagógica”. O processo de ensino e aprendizagem afasta-se assim de uma concepção meramente classificatória, assumindo uma função pedagógica e reguladora. De acordo com Hadji (2015:19), “a avaliação só cumpre a sua função educativa quando é integrada no processo de ensino e utilizada como instrumento de regulação e melhoria da aprendizagem”. Nesta perspectiva, a avaliação passa a ser entendida como um processo contínuo, reflexivo e contextualizado.

No contexto da formação de professores, a avaliação do processo de ensino e aprendizagem assume uma dupla função: por um lado, permite acompanhar as aprendizagens dos formandos; por outro, constitui um dispositivo de aprendizagem profissional para o estagiário. Segundo Altet (2017:88), “avaliar o ensino é também avaliar a própria prática docente, pois obriga o professor a interrogar-se sobre a pertinência das suas escolhas pedagógicas”.

Durante o EP, estes princípios foram operacionalizados através da participação activa do estagiário em diferentes práticas avaliativas realizadas no âmbito dos seminários pedagógicos. Entre estas práticas destacou-se a elaboração de relatórios reflexivos após cada seminário, que constituíam um instrumento de avaliação contínua. Nestes relatórios, o formando descrevia as actividades realizadas, analisava o seu próprio desempenho e reflectia criticamente sobre os aspectos positivos e as dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem. Esta prática de reflexão escrita permitiu exercitar a autocritica e a auto-avaliação, ao mesmo tempo que proporcionou a análise das intervenções e estratégias utilizadas pelos colegas. A observação das práticas dos outros formandos contribuiu para a aprendizagem colectiva, pois permitiu identificar diferentes formas de conduzir actividades pedagógicas e compreender alternativas metodológicas aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Com base nas fichas de avaliação de desempenho do EPI e EPII, constata-se que a avaliação realizada pelo FH e pelos formandos foi predominantemente positiva, evidenciando um percurso de desenvolvimento profissional satisfatório do estagiário. Contudo, uma análise crítica exige que se vá além da simples descrição dos resultados, procurando compreender os seus significados, as suas limitações e as implicações para a formação docente.

2.6.1. Avaliação realizada pelo formador hospedeiro

A avaliação do EP assume, neste relatório, um carácter eminentemente formativo e crítico, orientado para a análise global da experiência vivida no IFPX. Neste sentido, esta subsecção é orientada pelos seguintes objectivos: (i) analisar o nível de cumprimento dos objectivos definidos nos TDR; (ii) avaliar o desenvolvimento das competências pedagógicas e didácticas no ensino das Línguas Bantu; (iii) reflectir sobre as experiências de planificação e leccionação realizadas ao longo do EP; e (iv) promover uma análise crítica sobre as dificuldades enfrentadas e as aprendizagens construídas durante o processo formativo.

Para a concretização destes objectivos, recorreu-se a diversos instrumentos de recolha e análise de dados, nomeadamente fichas de observação, diários de campo, fichas do amigo-crítico, planos de aula e anotações sistemáticas produzidas ao longo de todo o processo de EP. Estes instrumentos permitiram registar evidências sobre as experiências de planificação e leccionação, as interacções pedagógicas em sala de aula, as orientações da supervisão e as dificuldades enfrentadas durante a prática docente.

Assim, esta subsecção analisa o grau de cumprimento dos objectivos do EP, o desenvolvimento das competências de ensino das LME e da DLM, as dificuldades enfrentadas ao longo do processo formativo e as aprendizagens construídas a partir da reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A ficha de avaliação final do desempenho do estagiário demonstrou que o FH reconheceu várias competências pedagógicas e profissionais do estagiário. Na dimensão da planificação, foi destacado que as aulas eram devidamente planificadas, obedecendo à sequência lógica dos conteúdos e facilitando a assimilação das matérias pelos formandos. Este aspecto revela domínio das competências de organização didáctica, fundamentais para uma prática docente eficiente.

No domínio da leccionação das aulas, o FH considerou que o estagiário possuía boa capacidade de explicação dos conteúdos, conseguia motivar os alunos e estabelecia uma sequência lógica entre os diferentes momentos da aula. Além disso, foi reconhecida a sua capacidade de acompanhamento individualizado e colectivo dos formandos, evidenciando preocupação com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Em relação ao domínio dos conteúdos, o FH destacou a capacidade do estagiário em esclarecer dúvidas e incentivar os formandos a participarem activamente na aula, criando um ambiente favorável à aprendizagem. Também foram reconhecidas qualidades ligadas à ética profissional, à assiduidade, à pontualidade e ao cumprimento das orientações dos formadores seniores.

Por outro lado, a avaliação não foi totalmente isenta de críticas. O formador apontou algumas fragilidades, nomeadamente:

- Necessidade de diversificar as técnicas e estratégias de ensino;
- Melhorar a gestão do tempo na correcção das actividades;
- Ampliar o uso de metodologias participativas e cooperativas;
- Aperfeiçoar continuamente a postura profissional e as estratégias de ensino.

Essas observações demonstram que a avaliação teve um carácter formativo, pois não se limitou a atribuir elogios, mas procurou identificar aspectos que ainda necessitam de aperfeiçoamento.

2.6.2 Avaliação realizada pelos formandos

As fichas de observação e análise crítica mostram que os formandos avaliaram o desempenho do estagiário de forma bastante positiva. Em praticamente todos os indicadores, foi assinalada a opção “Sempre (S)”, indicando que, na percepção dos alunos, o estagiário:

- Explorava adequadamente a sala de aula;
- Utilizava uma voz audível e discurso compreensível;
- Motivava os alunos do início ao fim das aulas;
- Despertava o interesse pelos conteúdos;
- Desenvolvia as aulas de forma sequencial, coerente e lógica;
- Utilizava adequadamente os métodos de ensino previstos;
- Incentivava a aprendizagem cooperativa;
- Dominava os conteúdos leccionados;
- Facilitava a mediação dos conteúdos;
- Alcançava os resultados de aprendizagem previstos;
- Reflectia criticamente sobre a sua prática pedagógica.

A apreciação geral dos formandos afirmou que o estagiário “Facilitou as aulas de forma prática e dinâmica e colocou o aluno no centro da aprendizagem.” Esta apreciação evidencia que os formandos perceberam uma prática pedagógica centrada no aluno, alinhada com os princípios das abordagens construtivistas e participativas defendidas pelas actuais políticas educacionais moçambicanas.

2.6.3. Análise crítica das avaliações do formador e formandos

Apesar dos resultados positivos, é importante analisar criticamente estas avaliações. Em primeiro lugar, verifica-se uma predominância de avaliações muito favoráveis, sobretudo por parte dos formandos, com poucas observações críticas. Isso pode indicar elevado nível de satisfação com o desempenho do estagiário, mas também pode revelar certa tendência para avaliações excessivamente positivas, motivadas pelo respeito, simpatia ou falta de cultura de crítica construtiva. Em segundo lugar, observa-se uma diferença entre a percepção do FH e a dos

formandos. Enquanto os formandos classificaram quase todos os indicadores como “Sempre”, o FH identificou limitações metodológicas importantes, como a necessidade de diversificar técnicas de ensino e melhorar a gestão do tempo. Esta divergência sugere que os formandos tendem a avaliar aspectos mais visíveis da prática docente (relação interpessoal, clareza das explicações e motivação), enquanto o FH, por possuir maior experiência profissional, consegue identificar aspectos técnicos e pedagógicos mais complexos.

A avaliação crítica do EP constitui um momento essencial de análise global da experiência formativa, permitindo identificar conquistas, limitações e possibilidades de melhoria. Para Pacheco (2018:64), “avaliar criticamente o estágio implica analisar as condições institucionais, as práticas pedagógicas e as aprendizagens profissionais desenvolvidas, numa perspectiva de melhoria contínua”. O EP não deve ser avaliado apenas em função do cumprimento de tarefas ou da execução técnica das actividades, mas enquanto processo formativo complexo. Segundo Zeichner (2016:49), “a avaliação do estágio deve privilegiar a reflexão crítica sobre a prática, em vez de se limitar à verificação de competências isoladas”.

A avaliação crítica do EP deve ser entendida como um processo reflexivo e formativo, orientado para a análise global da experiência vivida, e não apenas como um mecanismo de verificação do cumprimento de tarefas. Neste sentido, a avaliação deve centrar-se na identificação das aprendizagens construídas, das dificuldades enfrentadas e das possibilidades de melhoria da prática docente. Assim, mais do que uma apreciação técnica, trata-se de um exercício de reflexão crítica sobre o processo de formação, permitindo ao estagiário compreender o seu desenvolvimento profissional e repensar as suas práticas pedagógicas de forma contínua e fundamentada.

2.7. Avaliação do estágio pedagógico

A avaliação do EP assume, neste relatório, um carácter eminentemente formativo e crítico, orientado para a análise global da experiência vivida no IFPX. Neste sentido, esta subsecção é orientada pelos seguintes objectivos: (i) analisar o nível de cumprimento dos objectivos definidos nos TDR; (ii) avaliar o desenvolvimento profissional dos estagiários; (iii) promover uma análise crítica sobre as dificuldades enfrentadas e as aprendizagens construídas durante o processo formativo.

Para a concretização destes objectivos, recorreu-se a diversos instrumentos de recolha e análise de dados, nomeadamente fichas de observação, diários de campo, fichas do amigo-crítico, planos de aula e anotações sistemáticas produzidas ao longo de todo o processo de EP. Estes instrumentos permitiram registar evidências sobre as experiências de planificação e leccionação, as interações pedagógicas em sala de aula, as orientações da supervisão e as dificuldades enfrentadas durante a prática docente.

O EP realizado no IFPX constituiu uma experiência formativa determinante no processo de consolidação das minhas competências profissionais enquanto futuro professor e formador de professores em línguas moçambicanas e educação bilingue. A vivência ao longo das diferentes etapas do EP (observação, planificação, leccionação, supervisão e avaliação) permitiu confrontar os objectivos definidos nos TDR com a realidade concreta do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma análise crítica do meu desempenho.

De um modo geral, considera-se que o EP respondeu de forma significativa aos objectivos previstos nos TDR, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de competências práticas de ensino. A participação na planificação de aulas, a elaboração de materiais didácticos e a leccionação nas disciplinas de LME e DLM permitiram a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica. Neste processo, o estagiário desenvolveu, progressivamente, a capacidade de organizar conteúdos, seleccionar estratégias metodológicas adequadas e adaptar as actividades às características linguísticas dos formandos. No entanto, a prática pedagógica no EP evidenciou limitações iniciais ao nível do “saber ensinar”, especialmente na gestão do tempo lectivo, na condução da dinâmica da sala de aulas e na adaptação imediata das estratégias de ensino perante situações imprevistas. Estas dificuldades foram sendo ultrapassadas através da prática contínua, do feedback da supervisão pedagógica e da reflexão crítica sobre cada aula leccionada, o que contribuiu para uma melhoria progressiva do meu desempenho docente.

Relativamente às competências específicas do ensino das línguas moçambicanas, o EP foi fundamental para o desenvolvimento da intuição e sensibilidade pedagógica do estagiário em contextos multilingues e de predominância da língua changana nas turmas. Esta realidade exigiu do estagiário maior atenção à clareza da explicação, à contextualização dos conteúdos e à utilização de exemplos próximos da realidade linguística dos formandos, contribuindo para o fortalecimento da minha competência comunicativa e pedagógica.

No que se refere à supervisão pedagógica, a avaliação é mista. Por um lado, o acompanhamento realizado pelo supervisor e FH foi essencial para orientar a minha prática, corrigir fragilidades e consolidar aprendizagens. Por outro lado, em alguns momentos, o feedback revelou-se mais reactivo do que imediato, o que limitou a possibilidade de correcção em tempo real de certas dificuldades durante a leccionação.

De forma global, o estagiário considera que o EP contribuiu positivamente para o desenvolvimento das competências profissionais, pessoais e reflexivas, permitindo não apenas cumprir os objectivos estabelecidos nos TDR, mas também desenvolver uma identidade docente mais consciente, crítica e ajustada às exigências do ensino das línguas bantu no contexto moçambicano. Trata-se, portanto, de uma experiência que consolidou o “saber ensinar”, ao articular teoria, prática e reflexão de forma progressiva e significativa.

2.7.1. Exclusão dos Estagiários nos Trabalhos Pedagógicos

A exclusão dos estagiários dos trabalhos pedagógicos constitui uma problemática recorrente em contextos de formação inicial de professores, com implicações negativas no desenvolvimento profissional. Para Lave e Wenger (2016: 29), “a aprendizagem profissional ocorre através da participação legítima em comunidades de prática; a exclusão limita o acesso ao conhecimento e enfraquece o processo formativo”.

Quando os estagiários são marginalizados das decisões pedagógicas, das reuniões ou das actividades institucionais, o EP tende a assumir um carácter instrumental e pouco formativo. Segundo Feiman-Nemser (2018: 14), “a integração dos estagiários nas comunidades escolares é essencial para que desenvolvam sentido de pertença e aprendam a ensinar de forma contextualizada”.

Apesar das oportunidades de participação nas actividades avaliativas e pedagógicas, durante o EP também foram identificados alguns desafios relacionados com a participação equitativa entre os formandos e com a necessidade de maior envolvimento em determinados espaços de decisão pedagógica. Essas limitações demonstram que, embora o EP represente um espaço importante de aprendizagem profissional, ainda existem aspectos institucionais que podem ser aperfeiçoados para garantir uma integração mais efectiva dos estagiários.

Britzman (2017: 45) afirma que “os professores em formação constroem a sua identidade a partir do reconhecimento e da participação activa nos espaços profissionais”. Assim, promover a

inclusão efectiva dos estagiários nas actividades pedagógicas constitui uma condição fundamental para fortalecer o carácter formativo do EP.

2.7.2. Desenvolvimento profissional dos estagiários

O estagiário sente-se no dever e na responsabilidade de reflectir, de forma honesta e crítica, sobre todo o percurso vivido, as aprendizagens adquiridas e os desafios enfrentados neste processo que, mais do que uma formalidade curricular, representou uma verdadeira imersão na prática docente. Ao longo do EP recebeu um total de 16 fichas de observação preenchidas, 22 fichas de amigo crítico preenchidos pelos formandos em diferentes aulas ministradas.

Esses documentos constituíram um instrumento valioso de monitoria, revelando tanto os meus progressos quanto os aspetos a melhorar. É justo reconhecer que muitas das observações coincidiram com percepções que o estagiário já havia identificado sobre as suas práticas pedagógicas, nomeadamente: a importância de diversificar os métodos; melhorar a gestão do tempo; investir mais em estratégias participativas e tornar a sua postura docente menos rígida. Estes são apontamentos válidos que aceitou e que se tornaram parte do seu processo de crescimento. Contudo, embora tenha acolhido e assinado todas as fichas de forma respeitosa e profissional, não concorda integralmente com tudo o que nelas foi apontado. Em algumas ocasiões, sentiu que certas observações foram repetitivas e genéricas, reflectindo mais um padrão institucional do que uma análise específica da aula realizada. Houve também momentos em que se sentiu que o seu esforço, criatividade e evolução concreta não foram plenamente reflectidos nos comentários escritos.

Essa discrepância entre o que se viveu e o que foi avaliado ensinou algo muito importante: o papel do professor não é apenas ensinar, mas também aprender a escutar críticas, filtrar opiniões e construir, a partir delas, o seu próprio caminho profissional. A aceitação das fichas não foi um acto de submissão, mas sim de maturidade. Entendeu-se que a discordância não deve anular a aprendizagem. Pelo contrário, deve ampliar o nosso olhar.

Em todas as aulas, procurou-se manter um compromisso sério com os formandos. Planificou-se, adaptou-se, corrigiram-se rumos, reflectiram e cresceu-se. A interacção com os alunos, o diálogo didáctico e o ambiente construído em sala revelaram-se como os maiores indicadores do progresso mais até do que qualquer ficha.

Assim, sente-se que se evoluiu didáctica e profissionalmente de uma aula para outra e esse crescimento não foi apenas técnico, mas também humano. Aprendeu-se a lidar com a crítica sem me desmotivar, a escutar sem reagir defensivamente, a confiar na minha intuição pedagógica e, sobretudo, a manter o foco na aprendizagem dos meus estudantes.

Este EP confirmou o desejo de continuar com a formação como formador de línguas moçambicanas, com responsabilidade social, consciência crítica e compromisso ético. Não apenas um transmissor de conteúdos, mas um educador com capacidade de escuta, reflexão e reinvenção.

Aceitaram-se as observações mesmo discordando de algumas porque acredito que a docência se constrói também a partir das tensões. E é exatamente nessas tensões que nasce o professor que quero ser: reflexivo, ético, aberto, mas também crítico e consciente de si.

2.7.3. Principais aprendizagens desenvolvidas com o estágio

A avaliação do processo de ensino-aprendizagem proporcionou aprendizagens significativas no domínio da prática docente. Uma das principais aprendizagens consistiu na compreensão de que a avaliação deve ser concebida como parte integrante do ensino e não como um momento isolado. Para Scallon (2016: 54), “avaliar é uma actividade pedagógica contínua que acompanha o ensino desde a definição dos objectivos até à análise dos resultados”.

Outra aprendizagem relevante relaciona-se com a importância da diversidade de instrumentos avaliativos. A utilização de relatórios reflexivos, observação das simulações de aula e feedback pedagógico permitiu compreender que diferentes estratégias avaliativas contribuem para captar múltiplas dimensões da aprendizagem.

De acordo com Torrance (2017: 101), “a utilização de múltiplas estratégias de avaliação permite captar diferentes dimensões da aprendizagem e responder à heterogeneidade dos alunos”. Esta aprendizagem revelou-se particularmente pertinente no contexto da formação de professores, onde a reflexão sobre a prática assume um papel central.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem permitiu igualmente compreender o valor do feedback pedagógico como elemento regulador da aprendizagem. Nicol (2018: 33) afirma que “o feedback eficaz é aquele que orienta o aluno sobre como melhorar, promovendo a auto-regulação e a responsabilidade pela própria aprendizagem”.

Assim, a experiência vivenciada durante o EP demonstrou que as práticas avaliativas, quando utilizadas de forma reflexiva e sistemática, constituem um importante instrumento de aprendizagem profissional, contribuindo para o desenvolvimento de competências avaliativas, reflexivas e éticas no exercício da docência.

2.7.4. Algumas limitações do estágio pedagógico

Apesar de ter constituído uma experiência formativa fundamental para o desenvolvimento das competências profissionais, o EP apresentou algumas limitações que importa reconhecer de forma crítica. Estas limitações não anulam os ganhos formativos, mas permitem compreender os constrangimentos que influenciaram o processo de ensino-aprendizagem:

- Uma das principais limitações observadas foi a insuficiência de tempo para a consolidação de determinadas PP. O período de EP, embora estruturado, revelou-se limitado face à necessidade de experimentação contínua, o que dificultou a repetição e o aperfeiçoamento de algumas estratégias de ensino, sobretudo no contexto das línguas moçambicanas.
- Para além da limitação acima, verificou-se também uma limitação relacionada com a gestão da sala de aulas, particularmente no controlo da participação dos formandos em contextos de elevada interacção. A predominância de uma única língua de comunicação entre os estudantes contribuiu, em certos momentos, para a dispersão da aula e dificultou a gestão equilibrada da participação.
- Outra limitação importante foi a adaptação das estratégias de ensino em situações imprevistas. Em alguns casos, a necessidade de ajustar actividades, exemplos ou explicações durante a leccionação revelou a necessidade de maior flexibilidade pedagógica e maior domínio de estratégias alternativas de ensino.
- No que diz respeito à supervisão pedagógica, identificaram-se também limitações no feedback imediato durante a leccionação. Em várias situações, as observações foram fornecidas após a aula, o que reduziu a possibilidade de intervenção em tempo real para corrigir dificuldades emergentes.
- Por fim, registaram-se limitações relacionadas com a experiência inicial do estagiário, sobretudo no domínio da gestão do tempo lectivo e na articulação entre planificação e

execução prática das aulas, aspectos que foram sendo gradualmente superados ao longo do processo formativo.

De forma geral, estas limitações constituem parte integrante do processo de formação docente, uma vez que contribuíram para a reflexão crítica e para o desenvolvimento progressivo de competências profissionais mais sólidas e ajustadas à realidade do ensino e de formação de professores em línguas moçambicanas e educação bilingue.

3. Conclusão

A realização do EP no IFPX constituiu uma experiência formativa fundamental no processo de desenvolvimento das minhas competências profissionais enquanto futuro professor e formador de professores em línguas moçambicanas e educação bilingue. De um modo geral, conclui-se que os objectivos definidos neste relatório do EP foram alcançados, na medida em que foi possível analisar, descrever e reflectir criticamente sobre as PP desenvolvidas no contexto das disciplinas de LME e DLM. Em relação aos objectivos do EP e aos TDR, conclui-se que houve um cumprimento satisfatório das actividades previstas, nomeadamente a observação de aulas, a planificação de aulas, a leccionação e a participação em momentos de supervisão pedagógica. Estas actividades permitiram a conciliação entre teoria e a prática, possibilitando o desenvolvimento progressivo de competências didácticas, metodológicas e reflexivas necessárias ao exercício da docência.

Assim, este relatório conclui que o EP conferiu as competências de “saber ensinar” no campo das línguas moçambicanas e da respectiva didáctica, sobretudo no que diz respeito à planificação de aulas, selecção de estratégias de ensino, gestão da sala de aulas e adaptação das metodologias ao contexto multilingue dos formandos.

O EP como um processo de formação prática foi marcado por algumas limitações que tem a ver com a gestão do tempo lectivo, a gestão da dinâmica da sala de aulas e a necessidade de maior rapidez na adaptação de estratégias pedagógicas durante a leccionação. Estas dificuldades, embora superadas progressivamente ao longo do EP, evidenciam que o desenvolvimento da competência docente é um processo contínuo.

A supervisão pedagógica desempenhou um papel essencial no acompanhamento do EP, contribuindo para a orientação da prática docente e para a melhoria contínua do desempenho.

Contudo, verificou-se a necessidade de maior incidência de feedback imediato, de modo a fortalecer ainda mais a articulação entre supervisão e prática em tempo real.

De forma global, conclui-se que o EP constituiu um espaço privilegiado de formação, reflexão e construção da identidade profissional docente, permitindo não apenas o cumprimento dos objectivos institucionais, mas também o desenvolvimento de uma postura crítica, reflexiva e ética perante o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o EP revelou-se decisivo para a consolidação das competências profissionais necessárias ao exercício da docência no ensino das Línguas Bantu no contexto moçambicano.

3.1. Recomendação

- **À Secção de Línguas Bantu (UEM):**

- Reforçar a articulação entre teoria e prática no ensino das disciplinas de LME e DLM, com maior enfoque em metodologias activas;
- Promover maior acompanhamento contínuo dos estagiários, com feedback mais sistemático e imediato;
- Fortalecer a preparação didáctica dos estudantes para contextos multilingues reais, especialmente no ensino das línguas bantu;
- Incrementar a integração de práticas de reflexão crítica sobre a leccionação durante a formação.

- **Aos docentes e supervisor do EP:**

- Intensificar a orientação prática durante a planificação e leccionação das aulas;
- Garantir maior clareza e especificidade nas fichas de observação, evitando generalizações;
- Promover maior equilíbrio entre avaliação formativa e apoio pedagógico contínuo;
- Estimular a autonomia progressiva do estagiário através de estratégias de supervisão mais participativas.

- **À Direcção do IFPX e ao FH:**

- Melhorar a organização das oficinas pedagógicas, com maior ligação às realidades das salas de aula;

- Reforçar a coordenação entre formadores e supervisores para uniformização das orientações pedagógicas;
- Criar mais oportunidades de microensino e simulações práticas antes da leccionação efectiva.
- **Ao MEC e ao INDE:**
 - Reforçar políticas de formação de professores em línguas moçambicanas, valorizando o ensino bilingue sustentável;
 - Investir em materiais didácticos adequados às línguas bantu e ao contexto multilingue;
 - Promover programas de supervisão pedagógica mais estruturados e contínuos nas instituições de formação;
 - Incentivar investigação aplicada sobre ensino bilingue em contexto moçambicano.

Referências bibliográfica

- Anastasiou, L. G. C., & Alves, L. P. (2015). *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (10.^a ed.). Joinville, Brasil: Univille.
- Avalos, B. (2021). *Teacher professional development in teaching and teacher education*. London, Reino Unido: Routledge.
- Bamgbose, A. (2011). *African languages today: The challenge of and prospects for empowerment under globalization*. New York, EUA: Routledge.
- Biesta, G. (2019). *World-centred education: A view for the present*. London, Reino Unido: Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Bráñez, J. (2014). *Observação de aulas e formação de professores*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2008). *Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, EUA: Learning Policy Institute.
- Farias, I. M. S., & Nascimento, M. A. (2018). *Formação de professores e prática pedagógica*. Fortaleza, Brasil: EdUECE.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change*. San Francisco, EUA: Jossey-Bass.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, EUA: Wiley-Blackwell.
- García, O., & Wei, L. (2017). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. London, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Gauthier, C. (2018). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, Brasil: Editora Unijuí.
- Hattie, J. (2020). *Visible learning: Feedback*. London, Reino Unido: Routledge.
- Heugh, K. (2011). *Theory and practice: Language education models in Africa*. Cape Town, África do Sul: PRAESA.
- Heugh, K. (2015). *Multilingual education and language policy in Africa*. Cape Town, África do Sul: CASAS.
- INDE/MINEDH. (2019). *Plano curricular de formação de professores do ensino primário e educação de adultos (12.ª classe + 3 anos)*. Maputo, Moçambique: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Lin, A. M. Y., & Wu, Y. (2015). *Translanguaging in multilingual education*. Dordrecht, Países Baixos: Springer.
- Loughran, J. (2019). *Pedagogy: Making sense of the complex relationship between teaching and learning*. London, Reino Unido: Routledge.
- Menter, I. (2019). *Knowledge, policy and practice in teacher education*. London, Reino Unido: Routledge.
- Nóvoa, A. (2020). *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Ouane, A., & Glanz, C. (2010). *Why and how Africa should invest in African languages and multilingual education*. Hamburgo, Alemanha: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Perrenoud, P. (2017). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2021). *Teacher agency: An ecological approach*. London, Reino Unido: Bloomsbury.

- Schön, D. A. (2007). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Silva, M. A. (2019). *Observação de aulas e desenvolvimento profissional docente*. Lisboa, Portugal: Instituto de Educação.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Timperley, H. (2020). *Professional conversations and improvement-focused feedback*. Wellington, Nova Zelândia: Ministry of Education.
- UNESCO. (2019). *Teacher policy development guide*. Paris, França: UNESCO.
- Zabala, A. (2007). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Zeichner, K. (2020). *Reflective teaching and teacher education*. New York, EUA: Routledge.