

Prática de Ensino Supervisionada na formação de professores - um binómio formação/investigação

Daniela Gonçalves¹
Cristina Vieira da Silva²

¹ESE de Paula Frassinetti; CEDH da UCP; CIPAF da ESEPF
dag@esepf.pt

²ESE de Paula Frassinetti; CIPAF da ESEPF; CIEC da UM
cristina.vieira@esepf.pt

Resumo

No contexto da formação inicial de professores, novos normativos vieram regulamentar a distribuição da formação por componentes com intencionalidades distintas, apesar de complementares. Essa regulamentação implicou uma (re)organização da prática de ensino supervisionada (PES) que, até então, contemplava assinalável heterogeneidade. A organização curricular de um plano de estudos deve visar o desenvolvimento profissional dos futuros professores, indissociável da promoção de uma atitude crítica e reflexiva. Em termos organizativos, importa assegurar a consolidação das relações entre instituições de formação e escolas cooperantes, bem como a estabilidade e qualificação dos orientadores cooperantes. Tendo em conta estes pressupostos, apresentamos o modo como a ESEPF organizou a PES nos mestrados de formação de professores de habilitação para a docência, desde o seu desenho até à avaliação. A elaboração do relatório de estágio e o seu culminar no ato de defesa pública tem um papel central inegável, dado que permite materializar a “articulação de saberes” (Alarcão et al., 1997) que se espera de um profissional no final de um percurso neste segundo ciclo de formação e investigação. Centrar-nos-emos, nesta proposta, no modo como tem sido possível articular o processo formativo (experenciado no estágio) com o percurso investigativo (relatório de estágio) no âmbito dos diferentes semestres.

Palavras-Chave: Supervisão Pedagógica, Formação de Professores, Práticas Investigativas.

1 Contextualização

Na Estratégia *Europa 2020*, a Comissão Europeia estabeleceu como prioridades o *crescimento inteligente*, o *crescimento sustentável* e o *crescimento inclusivo*, procurando assim alcançar uma economia conceptual alicerçada no conhecimento e na inovação, que promova a sua eficiência, nomeadamente quanto à utilização dos recursos com vista à melhoria da coesão social.

As noções de educação e de aprendizagem, neste contexto, revestem-se de um novo sentido e de uma nova amplitude, onde os educadores/professores são solicitados a desempenhar tarefas que reclamam uma formação global que contemple: uma vertente

científica, de atualização ao nível das áreas de saber; uma vertente pedagógica, de aperfeiçoamento de competências no domínio das didáticas e metodologias de ensino-aprendizagem inerentes aos diversos processos; uma vertente de formação pessoal, de desenvolvimento e alteração de atitudes e cognições, nomeadamente no que diz respeito a aspetos relacionais da interação educativa; e uma vertente investigativa e de inovação, tomando como campo privilegiado de análise as situações pedagógicas vivenciadas pelo educador/professor. Assim, este profissional deverá possuir qualificações e competências necessárias para o desempenho docente e para a aprendizagem ao longo da vida, com base num projeto de formação que contemple: a) uma dimensão profissional, social e ética da atividade docente; b) uma dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem num quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam; c) uma dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; d) uma dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, incorporando a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica e uma reflexão fundamentada sobre a construção da profissionalidade, em cooperação com os seus pares; e) uma dimensão de investigação e de agente de inovação pedagógica, tendo em conta o papel reflexivo e criador no processo educativo que os educadores/professores são chamados a exercer de forma colaborativa.

Na sequência das diretrizes emanadas do tratado de Bolonha, rapidamente se percebeu a necessidade de um conhecimento renovado, quer na dimensão conceptual quer na dimensão da intervenção, sobre novos modelos de aprendizagem e, consequentemente, de (novas) práticas de aprendizagem e, portanto, também de ensino consonantes com esses referenciais. Neste âmbito, os modelos de formação de professores merecem-nos particular reflexão, porque entendemos que é uma etapa formativa essencial, na qual a criticidade inerente ao processo de construção do conhecimento profissional – nos domínios do conhecimento, da essência e da ação – se deverá assumir como eixo central na construção da sua profissionalidade docente.

Neste sentido, apresentar-se-á o modo como uma instituição de ensino superior privada em Portugal – ESEPF - organizou a PES (que acontece nos mestrados de formação de professores de habilitação para a docência), nomeadamente desde o seu desenho até à sua avaliação, tendo por base a elaboração do relatório de estágio e consequente ato de defesa pública. Em trabalhos anteriores (Gonçalves & Silva 2017), debruçámo-nos sobre os instrumentos de monitorização e avaliação construídos neste âmbito, nomeadamente as grelhas de observação da prática pedagógica e de avaliação final do estágio, bem como os inquéritos de avaliação de diferentes dimensões da prática pedagógica nos quais os diversos intervenientes são chamados a refletir numa perspetiva de auto e hetero avaliação.

O relatório de estágio e o seu culminar no ato de defesa pública tem, neste processo, um papel central inegável, dado que permite materializar a “articulação de saberes” (Alarcão et al., 1997) que se espera de um profissional no final de um percurso neste segundo ciclo de formação e investigação.

Centrar-nos-emos, nesta proposta, nestes últimos, nomeadamente no modo como tem sido possível articular o processo formativo (experienciado no estágio) com o percurso investigativo (relatório de estágio) no âmbito dos diferentes semestres.

2 Descrição da prática pedagógica

A PES é, mais do que uma simples unidade curricular, um período temporal cuja dimensão prática representa o culminar de um momento relevante do percurso de formação de professores. Esta deve estar integrada na formação e merece que lhe seja atribuída a devida importância porque é o momento que permite a “integração de saberes” (Alarcão et al., 1997, p. 9), estabelecendo uma relação interinstitucional entre dois mundos: o da escola, local de PES/estágio, e o da instituição de ensino superior, local onde recebe a formação superior.

2.1 Objetivos e público-alvo

Sendo uma etapa privilegiada, uma vez que inclui a formação prática em contexto escolar, a prática de ensino supervisionada permite ao estagiário a aplicação dos conhecimentos de natureza teórico-prática, fornecidos pela formação prévia, sob a orientação de uma equipa de supervisores. Sendo guiados por professores (cooperantes) que acompanham e ajudam os estudantes a adquirir as competências necessárias ao exercício da futura profissão, os futuros professores continuam a aprender em contacto direto com o que pretendem fazer profissionalmente, em contexto de sala de aula com alunos reais e com o apoio de professores mais experientes para os ajudarem a refletir, a criticar de modo construtivo, a tornarem-se melhores profissionais a partir de práticas e métodos de trabalhos personalizados e específicos da prática de ensino. Antes do início do estágio nas instituições cooperantes, e no âmbito da PES, as equipas de supervisão da ESEPF (equipa da educação pré-escolar, equipa do 1.ºCEB e equipa do 2.ºCEB) organizam as colocações dos estudantes/estagiários por centro de estágio, procurando respeitar a seleção realizada por estes. São igualmente distribuídos os horários das diferentes tipologias da PES: horas de estágio - que contempla a intervenção educativa e acontece nas instituições parceiras-; horas de seminário de apoio ao estágio e horas de orientação tutorial, que acontecem em pequeno grupo - no máximo, um supervisor da ESEPF pode ter 10 estudantes que acompanha e supervisiona, quer em contexto de ensino, quer na organização, preparação, planificação, avaliação e reflexão sobre o seu percurso decorrente da PES.

A PES é realizada ao longo de dois semestres por ano, tendo cada um deles uma média de catorze semanas, durante os quais o estagiário assiste/intervém nas aulas que integram o horário dos professores cooperantes, partilhando, sempre que exequível, com outro colega a sua profissionalização, para que se fomente o espírito crítico e de cooperação nestas primeiras intervenções. A equipa de profissionais que auxilia a entrada do estagiário na profissão, embora ainda a nível de PES, serve assim de guia na sua entrada no mundo profissional, permitindo que o estagiário construa o seu próprio caminho, por tentativa e erro, refletindo e melhorando de modo a tornar-se num bom profissional.

Para que esta etapa seja potenciada, os professores que apoiam a PES devem promover, nos estagiários, a capacidade de refletir, de desenvolver um espírito crítico para poderem solucionar problemas que surjam na atividade profissional, formando assim profissionais reflexivos, competentes, capacitados para o exercício de funções enquanto professor reflexivo que investiga as suas próprias práticas (Valente, 2010). De facto, o estudante precisa de bons guias, sejam professores supervisores ou professores cooperantes, para o auxiliar durante a PES e fazer com que consiga atingir uma profissionalidade o mais satisfatória possível.

Os envolvidos na formação de professores (estudantes e docentes) manifestam sempre a sua preocupação em realçar a necessidade de maior conexão entre o conhecimento profissional transmitido pelas instituições de formação e as competências exigidas ao profissional em contexto escolar real (Schön, 1983). A complementaridade entre a dimensão teórica e a prática é, neste período, fundamental. A capacidade de relacionar estas duas dimensões influencia o modo de agir e aperfeiçoa a ação do professor estagiário no contexto educativo real.

De entre os objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) a desenvolver pelos estudantes em sede de PES, salientamos a capacidade de definir opções curriculares; integrar conhecimentos científicos em situações de ensino; planificar a ação pedagógica, selecionando e adequando metodologias; desenvolver aprendizagens, mobilizando saberes científicos tendo em conta especificidades individuais e contextuais; organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino; promover a articulação horizontal e vertical do currículo; fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e trabalho utilizando as TIC e promovendo relações interpessoais de qualidade. Para atingir tal leque de objetivos de aprendizagem, o estudante desenvolve competências como: solucionar problemas, estabelecendo prioridades de atuação; manifestar pensamento crítico, questionando o modo como raciocina e age; antecipar necessidades e/ou dificuldades; gerir eficazmente o tempo; evidenciar qualidade no trabalho; manifestar criatividade; aderir a

mudanças de processos e metodologias de trabalho; dinamizar os elementos das equipas em que trabalha e nortear a sua atuação pela deontologia profissional.

Os objetivos das UC de PES e as competências definidas para as mesmas são relevantes no contexto de intervenção, pois articulam-se com o definido no perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto) no que diz respeito à dimensão profissional social e ética; à dimensão de desenvolvimento do ensino/aprendizagem; à dimensão de participação na escola e relação com a comunidade e à dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida e ainda com o definido no perfil específico de desempenho profissional destes profissionais (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto) no que diz respeito à conceção e desenvolvimento do currículo (organização do ambiente educativo, observação, planificação, intervenção, avaliação e comunicação).

O estudante é assim desafiado a identificar, descrever e (re)configurar as especificidades da organização do ambiente educativo na valência em que desenvolve a sua prática, tendo em conta a promoção de aprendizagens sustentáveis, focalizando a sua ação no sucesso escolar. Com base na necessidade da construção da profissionalidade docente e de um conjunto de saberes teórico-práticos, no âmbito das áreas científicas abrangidas pela valência/nível de ensino em questão, as horas destinadas ao Estágio preparam os estudantes para assumirem a função docente, enquanto membros de uma comunidade educativa eficaz e eficiente, promovendo interações de qualidade a nível interpessoal e a nível de integração em equipas de trabalho. Para além disto, permitem desenvolver e aprimorar as diferentes etapas da intervenção educativa, desde a observação, à planificação, à execução e à avaliação com recurso às metodologias de intervenção educativa e a teorias públicas de investigação educacional (a dimensão investigativa é aprofundada no relatório de investigação/estágio). Os momentos de seminário (em grande grupo) e de orientação tutorial (em pequeno grupo) permitem relacionar as aprendizagens do contexto com as práticas educacionais preconizadas e, ainda, com a pedagogia educacional que as enformam, numa atitude de problematização das questões inerentes a todo o processo de ensino/aprendizagem, não descurando a dimensão investigativa exigida nestes ciclos de estudo e, especificamente, nas UC de PES.

2.2 Metodologia

Neste sentido, a filosofia investigativa e de inovação do DFP estabeleceu várias linhas de produção, entre as quais se salienta, no âmbito da PES, a componente de formação em investigação educacional dos cursos de Mestrado na área da Formação de Professores, que se consubstancia nas UC *Investigação em Educação*, *Investigação em Contextos Educativos*, *Estágio (I e II)* e na PES. No caso das UC de Estágio e PES, visa-se permitir ao estudante: desenvolver as suas competências no âmbito da investigação educacional; estabelecer de forma coerente uma articulação entre a teoria e a prática, entre a formação educacional geral, as áreas da docência, as didáticas específicas e a prática de ensino; desenvolver capacidades, conhecimentos e atitudes conducentes a um desempenho profissional reflexivo, problematizador, crítico e em permanente aperfeiçoamento; conceber, desenvolver e analisar experiências e/ou projetos de investigação/formação/ação inerentes à prática educativa.

A identificação da temática a aprofundar no relatório de estágio decorre obrigatoriamente na primeira UC de PES ou Estágio. A seleção da temática específica resulta de questões emanadas da prática pedagógica supervisionada e/ou articuladas com projetos de investigação/áreas de interesse de investigação propostos pelos orientadores(as) da ESEPF.

Nos ciclos de estudos que possuem entre 3 a 4 semestres com UC Estágio/ PES, a identificação da temática a aprofundar, assim como o início do desenvolvimento do enquadramento teórico e as ferramentas metodológicas que sustentam as opções de investigação e de intervenção, são obrigatoriamente contempladas na primeira UC Estágio/ PES.

Nas UC Estágio/PES posteriores, dá-se continuidade ao percurso investigativo definido, concretizando a investigação aplicada e divulgando os resultados produzidos, devendo cada estudante produzir um relatório de investigação para cada UC, onde apresenta o enquadramento teórico (parte I), as opções metodológicas (parte II) e os dados da investigação obtidos (parte III). Na última UC de Estágio/PES, este trajeto investigativo culmina na entrega e defesa pública do Relatório de Estágio, que integra o trabalho resultante do percurso de investigação. No momento de defesa pública do relatório de estágio, o arguente (docente externo à ESEPF) preenche uma grelha de avaliação que contempla 3 grandes categorias: forma do relatório, conteúdo do relatório e defesa pública. Em cada uma destas categorias, estão contemplados vários indicadores, tendo em conta cinco níveis de desempenho (escala nominal descritiva, com uma correspondência quantitativa, em que o A corresponde ao Excelente (18-20 valores: situa-se muito acima do esperado), o B - Muito Bom (16-17 valores: situa-se acima do esperado), o C - Bom (14-15 valores: situa-se dentro do esperado), o D - Suficiente (10-13 valores: situa-se aquém do esperado) e o E - Insuficiente (1-9 valores: situa-se muito aquém do esperado).

2.3 Avaliação – Resultados Preliminares

Todo o percurso de investigação é objeto de avaliação nas UC de Estágio / PES, da responsabilidade do orientador(a), sendo que, na avaliação da última UC de Estágio/PES, onde se concretiza a defesa pública do relatório, este terá uma ponderação de 40%. Nas UC de Estágio/ PES antecedentes, o relatório tem uma ponderação de 30%. Concretamente, no relatório de estágio, no total do conjunto de júris de defesa pública (dados relativos a 68 grelhas de avaliação preenchidas pelos docentes arguentes), os níveis de desempenho mais positivos estão relacionados com os critérios relativos à defesa pública - *A apresentação foca os aspetos centrais do relatório, i.e., contextualiza a problemática, apresenta as finalidades/questões/hipóteses/objetivos, descreve as opções metodológicas e sintetiza resultados obtidos e principais conclusões; a apresentação é feita de forma estruturada, com uma linguagem clara, correta e adequada; o tempo previsto para a apresentação foi respeitado; o estudante discute as questões colocadas apresentando argumentos devidamente fundamentados, evidenciando saberes científicos e metodológicos da área e/ou incorporando contributos relevantes emergentes da sua prática* - , enquanto que os níveis de desempenho menos conseguidos são critérios relativos a aspetos de forma do relatório (nomeadamente à coerência formal - *o documento está estruturado de forma lógica, compreensível e com um fio condutor; apresenta coerência ao nível de normas adotadas e ao nível das referências bibliográficas*). De destacar que os testemunhos dos docentes arguentes apontam para a importância deste instrumento de avaliação, salientando a qualidade do mesmo, nomeadamente no que diz respeito aos aspetos relativos ao conteúdo do relatório: a) pertinência da problemática do estudo e sua fundamentação na literatura; b) clareza e delimitação das finalidades, questões de investigação, hipóteses de trabalho ou objetivos; c) atualidade da revisão de literatura e sua apresentação sintética; d) clareza e adequação das opções metodológicas às finalidades, questões de investigação, hipóteses de trabalho ou objetivos formulados; e) pertinência da apresentação e a discussão de dados face à problemática, e sua confrontação com a fundamentação teórica, apontando possíveis justificações para os dados obtidos; f) articulação entre as conclusões e os objetivos, face às questões de investigação e a revisão de literatura; g) capacidade crítica e reflexiva do relatório em termos da fundamentação de opções e decisões tomadas, das conclusões apresentadas, das limitações identificadas, das sugestões para trabalhos futuros e de implicações para o desenvolvimento profissional, pessoal e social. Estes indicadores relevaram-se muito úteis à luz da complexidade inerente ao próprio processo, pois existem, como sabemos, diferentes níveis, modalidades e funções da reflexão/investigação. Naturalmente que nem todos os estagiários se revelam igualmente capazes de atingir um mesmo nível de aprofundamento e elaboração de reflexão sobre situações profissionais. Tal não obsta a que não devamos deixar de os estimular a atingir níveis cada vez mais elaborados e aprofundados de reflexão, como defendemos, nomeadamente, em Pereira, Parente & Silva (2016).

3 Conclusões: implicações e recomendações

O Processo de Bolonha trouxe consigo uma “mudança de paradigma” educacional que privilegiou uma maior flexibilidade e integração curricular (Mesquita et al, 2016; p. 89) face aos principais eixos previstos pela declaração, a saber: conhecimento, mobilidade e empregabilidade dos graduados. É no âmbito desta nova filosofia que se deve enquadrar a investigação pedagógica aqui apresentada que, de acordo com Contreras e Pérez de Lara (2010), implica a procura de uma relação exploratória e subjetiva entre acontecimentos e sentido pedagógico, na esperança de assim se ir avançando num caminho pedagógico mais favorável à formação inicial de professores, em geral, e à realização da PES, em particular.

A elaboração do relatório de estágio e o seu culminar no ato de defesa pública tem um papel central inegável, dado que permite materializar a “articulação de saberes” (Alarcão et al., 1997) que se espera de um profissional no final deste ciclo do percurso formativo, beneficiando dos contributos dos vários intervenientes.

Neste cenário, registamos, a título de conclusão, dois fatores decisivos: a) a necessidade de alargamento dos horizontes (curriculares, pedagógicos e didáticos) em que os professores e futuros professores se movem e definem as suas práticas; b) a importância das práticas reflexivas, ou seja, o reenquadramento concetual da atividade pedagógica a partir de outros eixos referenciais, tais como a experiência pedagógica revisitada pelo olhar alheio e respetivos artefactos, a observação do exemplo de outros profissionais, a experiência de fazer (auto)avaliação e aprender com este processo e, finalmente, o contacto com outras culturas epistémicas e modos de funcionamento educativos.

Num trabalho futuro, é nossa intenção alargar este processo à monitorização da vertente científica de todas as áreas disciplinares, em especial no relatório de estágio, identificando e analisando as dinâmicas interdisciplinares/transdisciplinares em torno de perspetivas educacionais selecionadas por cada um dos estudantes e respetivo docente orientador. Em consonância com as conclusões assumidas, é nossa intenção propor uma reestruturação dos seminários integrados na componente de PES, neles possibilitando a divulgação e discussão interna, prévia à defesa pública, dos relatórios numa fase avançada de elaboração.

4 Referências

Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje. *Documentos de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*.

Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreras & N. Pérez de Lara (orgs.), *Investigar la experiencia educativa* (21-86). Madrid: Morata.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República* n.º 201/2001 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo. *Diário da República* n.º 201/2001 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação.

Gonçalves, D. & Silva, C.V. (2017). Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de professores. In Atas do XIV Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas “Recursos para um Prácticum de Calidad” (pp. 779-787). Pontevedra: Andavira Editora. Disponível em <http://repe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas17.pdf>

Mesquita, D., Assunção Flores, M., Lima, R.M & Fernandes, S. (2016). O contributo da formação pedagógica docente para a inovação do ensino superior. In F. Vieira, J.L. Coelho da Silva, M. Assunção Flores, C.C. Oliveira, T. Caires & T. Sarmento, *Inovação Pedagógica no Ensino Superior*. Volume I. (89-95). Santo Tirso: De Facto Editores.

Pereira, I.; M. C.C. Parente & C. V. Silva. (2016). Guided Portfolio Writing as a scaffold for reflective learning in in-service contexts: a case study. *Teacher Development*, 20: 5, 614-630.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Valente, D. (2010). Un exemple de formation à la pratique réflexive des enseignants en Italie. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Dir.), *La formation des enseignants en Europe — approche comparative* (pp. 139-149). Bruxelles: Editions De Boeck Université.