

## A formação inicial de professores como oportunidade de desenvolvimento profissional docente

Isabel Cláudia Nogueira<sup>1</sup>, Teresa F. Blanco<sup>2</sup>, Fernanda Costa Pinheiro<sup>3</sup>  
icn@esepf.pt, teref.blanco@usc.es, pinheiomfc@gmail.com

<sup>1</sup> CIPAF, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal

<sup>2</sup> Universidad de Santiago de Compostela, España

<sup>3</sup> Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal

### Resumo

Na reflexão que ocorre antes, durante e após a prática educativa, o professor constrói múltiplos saberes - sobre os conteúdos, sobre o currículo, sobre os modos como se pensa e aprende, sobre as melhores formas de promover um desenvolvimento harmonioso de cada criança, que, articulados, lhe possibilitam compreender, antecipar, transformar e construir novos saberes e práticas. Refletir significa, assim, olhar criticamente para nós próprios, duvidando metodicamente da adequação das nossas ideias, das nossas opções e da nossa ação, numa postura emancipatória e de afirmação da nossa própria identidade profissional. Entendemos que uma reflexão constante e um questionamento autêntico da sua própria prática profissional, vias para uma aquisição pessoal e crítica de conhecimento científico, didático e contextual, não apenas potenciam atos educativos com significado, mas também alimentam o desenvolvimento profissional docente. Este texto resulta de um percurso formativo e investigativo baseado num ciclo de intervenção educativa desenvolvido em contexto de Jardim de Infância no âmbito da prática de ensino supervisionada de um mestrado de habilitação para a docência e que privilegiou processos de autorreflexão. A análise de um relatório de estágio que inclui um estudo empírico de natureza qualitativa centrado nas atividades e aprendizagens de natureza lógico-matemática realizadas por um grupo de crianças permitiu identificar eixos de desenvolvimento profissional em três dimensões da intervenção educativa desenvolvida por uma futura educadora de infância. Como principal conclusão salientamos o contributo da prática reflexiva sistemática no desenvolvimento profissional docente logo em contexto de formação inicial, favorecedora de uma apropriação crítica de conhecimento pedagógico, curricular e disciplinar, bem como de modos de pensamento e de aprendizagem lógico-matemáticos.

**Palavras-Chave:** desenvolvimento profissional docente, reflexão sobre a prática, matemática, educação pré-escolar, prática de ensino supervisionada.

### Abstract

In the reflection that occurs before, during and after the educational practice, the teacher builds multiple knowledge - about the contents, about the curriculum, about the ways in which one thinks and learns, about the best ways to promote the harmonious development of each child, which, articulated, enable him to understand, anticipate, transform and build new knowledge and practices. Reflecting, therefore, means looking critically at ourselves, methodically doubting the adequacy of our ideas, our options and our action, in an emancipatory posture and affirmation of our own professional identity. In this assumption, we understand that a constant reflection and an authentic questioning of their own

professional practice, pathways for a personal and critical acquisition of scientific, didactic and contextual knowledge, not only enhance meaningful educational acts, but also feed the professional development of teachers. This text results from a formative and investigative itinerary based on an educational intervention cycle developed in a pre-school context in the framework of supervised teaching practice and which has privileged self-reflection processes. The analysis of an internship report that includes an empirical study of a qualitative nature focused on the activities and learning of logical-mathematical nature carried out by a group of children allowed to identify axes of professional development in three dimensions of the educational practice developed by a future kindergarten teacher. As a main conclusion, we highlight the contribution of systematic reflective practice in the teacher professional development in the context of initial training, favoring a critical appropriation of pedagogical, curricular and disciplinary knowledge, as well as logical-mathematical ways of thinking and learning.

**Keywords:** teacher professional development, reflection on practice, mathematics, preschool education, supervised teaching practice.

## 1 Prática reflexiva e desenvolvimento profissional docente

Subscrevemos a visão de profissional reflexivo proposta por Schön (1992) como alguém que mobiliza um conjunto de habilidades práticas e que está disposto a analisar a sua própria prática, não limitando por isso a sua ação unicamente à aplicação de destrezas de caráter prático e entendemos que esse *ethos* profissional pode e deve ser alimentado em contexto de formação inicial de professores.

Entre outros vetores de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, Perrenoud (2002) apontava já a etapa de formação inicial como “um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais” (p. 12). Subscrevendo, como Nóvoa (1992), que “a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (p. 30) e concordando que “ao serem encorajados a assumirem o papel de investigadores, os alunos futuros professores aprendem algo que (...) é, para eles, novo e significativo do ponto de vista pessoal e profissional” (Flores, 2010, p. 184), entendemos prioritário em contexto de formação de professores criar condições que fortaleçam a tríade formação-investigação- desenvolvimento profissional docente, acreditando que

o desenvolvimento pessoal e profissional do professor pode (e deve) ser estimulado por hábitos de reflexão e de questionamento, que o ajudem a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre a prática, construindo e significando o seu saber-fazer, projetando novas formas para a sua ação (Nogueira & Blanco, 2017, p. 43).

Para Aragão (2014),

a maneira como o professor atribui sentido à sua prática e reelabora os conhecimentos nela contidos (...) não existe em si mesma como algo pronto, acabado. Muito pelo contrário, vai sendo elaborada nas suas relações com os estudos teóricos e com o seu fazer, que se mediatizam reciprocamente (p. 202).

Constituindo um período formativo que privilegia e promove, em contexto real, competências de planificação, ação e reflexão, a etapa de Prática de Ensino Supervisionada, em particular, apresenta-se como uma oportunidade ímpar de desenvolvimento profissional, por favorecer “um posicionamento reflexivo e

investigativo face à própria prática profissional, num cenário de autoformação” (Gonçalves & Nogueira, 2019, p. 535).

A partir da análise de uma trajetória formativa/investigativa experienciada por uma das suas autoras – estudante e futura educadora de infância – e plasmada no relatório de estágio por ela elaborado, ilustramos neste texto os eixos de desenvolvimento profissional emergentes da reflexão sobre a prática docente desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada de um Mestrado em Educação Pré-Escolar ministrado numa instituição de ensino superior do Porto.

## 2 Opção metodológica

Não se circunscrevendo naturalmente a prática supervisionada desenvolvida às explorações lógico-matemáticas, foi nas práticas que as privilegiaram que se centrou um estudo empírico de natureza qualitativa (Patton, 2002; Sandín, 2003) com contornos que se identificam com a investigação-ação – onde, na opinião de Máximo-Esteves (2008), o professor “passa de objeto da investigação dos académicos a sujeito da sua própria investigação” (p. 10) e “participa também na avaliação dos resultados e do impacto da acção” (p. 11) –, e que se encontra detalhado em Pinheiro (2018). Os dados da investigação então realizada foram obtidos por observação direta sistemática, tendo-se posteriormente procedido a uma análise de conteúdo dos registos que a acompanharam (grelhas de observação e registos fotográficos) bem como das planificações da intervenção, dos registos de incidentes críticos, dos registos de avaliação e das reflexões de estágio, respeitando as etapas preconizadas por Esteves (2006).

O trabalho que aqui se apresenta resulta de uma análise *à posteriori* do conteúdo do relatório de estágio elaborado pela futura docente. Estabeleceram-se como categorias de análise as distintas dimensões da intervenção educativa realizada e descrita e, relativamente a cada uma dessas dimensões, procedeu-se à identificação dos eixos que se revelaram norteadores da prática e desenvolvimento profissional emergente da reflexão da futura docente.

## 3 Apresentação de resultados

Nesta experiência pedagógica, o percurso de construção e desenvolvimento profissional foi elaborando-se mediante processos reflexivos que reconhecemos organizados em três grandes dimensões – planificação, intervenção e avaliação –, cada uma ancorada em vários eixos orientadores.

Nas secções seguintes, procederemos ao elenco dos eixos identificados para cada dimensão, apresentando unidades de registo do relatório de estágio final elaborado pela estudante que ilustram a sua emergência.

### 3.1 Dimensão da planificação da intervenção educativa

Foram identificados quatro grandes eixos orientadores da dimensão de planificação da intervenção educativa, a saber, (i) a integração de orientações normativas, (ii) a utilização de múltiplas e complementares fontes de informação, (iii) enfoque em abordagens interdisciplinares e integradoras, e (iv) a avaliação como *input* da planificação, exemplificados no Quadro 1:

Quadro 1: Eixos orientadores da dimensão de planificação.

| <b>Integração de orientações normativas</b>  |
|--|
| <p>Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (...) (p. 12).</p> <p>Na componente Números e Operações das OCEPE estão presentes os conceitos de tempo, espaço (...) e resolução de problemas (p. 16).</p> <p>(...) apresenta-se uma tabela resultante do processo de monitorização individual das aprendizagens atingidas com referência às metas de aprendizagem subjacentes a cada uma das atividades realizadas (p. 37).</p> <p>As atividades planificadas (...) preconizaram as diretrizes das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (p. 63).</p>  |
| <b>Utilização de múltiplas e complementares fontes de informação</b>   |
| <p>‘Conforme exposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar’ (p. 15)</p> <p>‘A análise de registos escritos, de grelhas de avaliação, de diário e de registos fotográficos (...) permitiu (re)definir estratégias e práticas pedagógicas para intervenções futuras, facilitando, em cada momento de intervenção, a identificação de pontos fortes e pontos suscetíveis de melhoria.’ (p. 63)</p>   |
| <b>Enfoque em abordagens interdisciplinares e integradoras</b>   |
| <p>A apresentação de informação em tabelas, gráficos, pictogramas, diagramas de Venn e conjuntos fazem parte da nossa vida quotidiana e no jardim de infância vão surgindo inúmeras oportunidades de recolher, organizar e interpretar dados (...) a partir de questões acerca de si próprio e do seu meio circundante’ (p. 20)</p> <p>‘Este permanente questionar sobre a prática, observando e agindo de uma forma reflexiva e de constante preocupação com a qualidade das aprendizagens evidenciou (...) a relevância da articulação interdisciplinar nas propostas de atividades’ (p. 63)</p> <p>‘o nosso objetivo era estimular as crianças de forma que pudessem contribuir para o seu desenvolvimento integral’ (p. 63)</p> <p>‘[aprendizagens] não só de matemática, mas também de outras áreas de conhecimento’ (p. 63)</p> <p>‘Utilizamos ritmos e cantigas para incentivar a aprendizagem da sequência dos nomes dos números’ (p. 64)</p> <p>‘Utilizamos situações do dia-a-dia para proporcionar oportunidades de contagem’ (p. 64)</p> |
| <b>Avaliação como input da planificação</b>  |
| <p>‘as planificações (...) já deveriam ter em conta uma avaliação prévia das competências adquiridas por cada criança (...) respeitando a diversidade cognitiva’ (p. 63)</p> <p>‘O grande desafio era compreender o ponto de vista de cada criança, de como estas pensavam e a partir do seu pensamento conseguir promover aprendizagens’ (p. 63)</p> <p>‘Esta avaliação pode ainda contribuir como suporte de aprendizagens futuras’ (p. 65)</p>  |

### 3.2 Dimensão da intervenção educativa

Relativamente à etapa de intervenção educativa foi possível reconhecer também quatro eixos orientadores: (i) enfoque na aprendizagem compreensiva, (ii) intencionalidade

pedagógica, (iii) valorização da diversidade de estratégias e recursos, e (iv) abordagens de níveis concetual e representacional.

No Quadro 2 estão discriminados esses eixos, bem como incluídas evidências retiradas do relatório de estágio que suportam a sua emergência.

Quadro 2: Eixos orientadores da dimensão de intervenção educativa.

| <b>Enfoque na aprendizagem compreensiva</b>   |
|---|
| <p>‘procuramos entender a forma como um educador deve mobilizar conhecimentos, procedimentos e representações matemáticas, para que a interação com as crianças em contexto educativo seja produtiva, consistente e promotora de aprendizagens com e para a compreensão da Matemática’ (p. 63)</p> <p>‘Trabalhar a matemática com compreensão, sobretudo no início deste período de aprendizagem, não foi uma tarefa fácil’ (p. 64)</p> <p>‘Sentimos necessidade de despertar a curiosidade e promover a compreensão das crianças’ (p. 64)</p>  |
| <b>Intencionalidade pedagógica</b>  |
| <p>‘A documentação (...) permitiu-nos apurar a evolução das aprendizagens de forma individual, as suas potencialidades e as suas dificuldades’ (p. 65)</p> <p>‘Esta prática evidenciou uma maior consciencialização da importância da intencionalidade pedagógica’ (p. 66)</p> <p>‘o grupo necessitava de desenvolver a área de Formação Pessoal e Social, pelo que as atividades que foram propostas deveriam promover momentos de respeito pelo próximo, de desenvolvimento de atitudes autocríticas, (...) e de respeito no diálogo’ (p. 66)</p> <p>‘um educador tem de conceber (...) a sua prática com uma intenção clara e objetiva’ (p. 69)</p>  |
| <b>Valorização da diversidade de estratégias e recursos</b>   |
| <p>‘o educador deve tirar partido do material de que dispõe e adaptá-lo às atividades que se pretende realizar’ (p. 21)</p> <p>‘Recorremos a materiais diversos para que as crianças pudessem identificar padrões’ (p. 64)</p> <p>‘Disponibilizamos, em diferentes áreas da sala, materiais diversificados que criassem oportunidades de contagem e operações sobre quantidades’ (p. 64)</p> <p>‘Sentimos também ser necessário promover situações de escuta orientada de diversos sons e jogos numéricos’ (p. 64)</p> <p>‘Consideramos que seria importante utilizar outros instrumentos de medição (...) e também mais variedade de objetos’ (p. 64)</p> <p>‘as crianças da sala não tiveram oportunidades de fazer atividades de exploração de materiais naturais e de desenvolver atividades físicas num ambiente ao ar livre na própria instituição’ (p. 65)</p> |
| <b>Abordagens de níveis concetual e representacional</b>  |
| <p>‘o educador terá de aliar a representação ao significado’ (p. 22)</p> <p>‘Sentimos necessidade de (...) promover a compreensão das crianças (...) por exemplo nas tabelas e mapas de presença’ (p. 64)</p>   |

|   |
|---|
| <p>‘interpretação de padrões de crescimento ou de repetição’ (p. 64)</p> <p>‘continuamos por isso a apresentar propostas de diferentes formas de representação numérica, tais como desenhos e símbolos’ (p. 64)</p> <p>‘Apoiamos as crianças a utilizarem os registos de dados elaborados para comunicarem com as crianças de outras salas’ (p. 64)</p> <p>‘Verificamos que era necessário simplificar padrões para trabalhar as sequências’ (p. 64)</p> <p>‘a ordenação de materiais manipuláveis de acordo com alguns atributos’ (p. 65)</p> <p>‘desenvolver a consciência sobre o peso, o volume e a impermeabilidade dos objetos’ (p. 65)</p> |
|---|

### 3.3 Dimensão da avaliação da ação educativa

No que concerne à dimensão avaliativa, emergiram três eixos: (i) avaliação para as aprendizagens, (ii) avaliação como resultado de análise objetiva, e (iii) autoavaliação como processo de melhoria da prática profissional.

Detalham-se no Quadro 3 cada um desses eixos e apresentam-se excertos do relatório produzido que os exemplificam:

Quadro 3: Eixos orientadores da dimensão de avaliação.

| <b>Avaliação para as aprendizagens</b>   |
|--|
| <p>‘perante os resultados que íamos obtendo, vimo-nos obrigados a simplificar e/ou dificultar as atividades tendo em conta e respeitando o ritmo e as capacidades individuais’ (p. 65)</p> <p>‘A preocupação era envolver as crianças na sua própria aprendizagem e criar oportunidades que permitissem desenvolver as potencialidades de todos’ (p. 67)</p> <p>‘(...) com um feedback positivo, realçando o esforço, as soluções das próprias crianças e desafiando-as com situações cada vez mais complexas, os progressos seriam mais significativos.’ (p. 67)</p>  |
| <b>Avaliação como resultado de análise objetiva</b>  |
| <p>‘os registos de observação e de avaliação evidenciavam dificuldades na articulação de palavras, falta de participação nas atividades e pouca capacidade de concentração’ (p. 65)</p> <p>‘Os documentos descritivos e narrativos com suporte fotográfico, a nosso ver foram os mais adequados para avaliar as aprendizagens das crianças’ (p. 65)</p> <p>‘não houve homogeneidade na seleção das metas de aprendizagem matemáticas presentes em cada planificação, tendo mesmo o domínio Números e Operações sido claramente privilegiado relativamente aos restantes, com destaque nas aprendizagens numéricas’ (p. 66)</p> <p>‘verificamos que a área do Conhecimento do Mundo foi a que teve mais enfoque nestas propostas desenvolvidas em sala’ (p. 66)</p> |
| <b>Autoavaliação como processo de melhoria da prática profissional</b>   |
| <p>‘Os documentos de observação servem de prova (...) permitindo serem revisitados e servirem para avaliar a nossa própria ação pedagógica’ (p. 60)</p> <p>‘[os] registos [foram] instrumentos que exigiram uma disciplina diária do profissional docente’ (p. 63)</p>   |

‘quando se avalia, o profissional deve saber como, mas mais importante é ser capaz de responder à questão para quê?’ (p. 65)

‘Sentimos, por isso e frequentemente, a necessidade de procurar novos desafios no sentido de melhorar a nossa intervenção educativa’ (p. 65)

‘Estes registos permitiram-nos também questionar sobre a prática, observando e agindo de uma forma reflexiva e de constante preocupação sobre a nossa prestação’ (p. 66)

‘Este processo de constante autoavaliação despoletou uma certa inquietude diária.’ (p. 67)

‘ficamos cientes da importância dos hábitos de reflexão acerca da prática pedagógica e como este hábito pode promover um desenvolvimento pessoal e profissional (...) em todas as fases da sua atuação profissional’ (p. 69)

#### 4 Considerações finais

Na complexidade da relação formação/ação, concebemos que os profissionais de educação deverão constituir-se agentes do seu próprio desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional, traduzido em “investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p. 27).

Com este contributo, e a partir de um produto resultante de um caminho que aliou formação-ação-investigação (Pinheiro, 2018), pretendemos evidenciar situações identificadas em três etapas da prática docente de uma futura docente – planificação, intervenção e avaliação – que evidenciam, já em contexto de formação inicial e em específico no âmbito da sua prática de ensino supervisionada, a mobilização de conhecimento pedagógico e de conteúdo a partir de processos de reflexão intencional sobre a sua própria prática e, portanto, de evolução e desenvolvimento profissional docente.

Da análise aqui partilhada, registamos os seguintes aspetos: a fundamentação das opções docentes em múltiplas fontes de informação de referência; a realização de abordagens diversificadas, promotoras do desenvolvimento integral da criança e com assumida intencionalidade pedagógica; e, por fim, a importância atribuída a práticas sistemáticas de avaliação não apenas das aprendizagens pretendidas, mas também da prática docente implementada.

A partir das palavras da protagonista deste trajeto, que ressaltou “a importância dos hábitos de reflexão acerca da prática pedagógica e como este hábito pode promover um desenvolvimento pessoal e profissional que resulte num trabalho rigoroso em todas as fases da sua atuação profissional” (Pinheiro, 2018, p. 69), enfatizamos as possibilidades criadas por processos formativos que aliem intervenção, investigação, reflexão crítica e (trans)formação, bem como a necessidade da sua materialização ocorrer logo na fase de formação inicial, pela adoção de estratégias e instrumentos que, intencionalmente e de forma consistente, promovam o desenvolvimento profissional nos futuros docentes.

## Agradecimentos

Este trabalho resulta de um projeto financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades – Agencia Estatal de Investigación/Proyecto EDU2017-84979-R.

## 5 Referências

- Aragão, A. M. (2014). Constituição da reflexividade docente. Índícios de desenvolvimento profissional coletivo. In I. Sá-Chaves (Coord.), *Educar, investigar e formar. Novos saberes* (pp. 197-213). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), 182-188. Acedido em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8074>
- Gonçalves, D., & Nogueira, I. C. (2019). Eixos estruturantes do desenvolvimento profissional docente. In N. Fraga (Org.), *CIEC 2018 - II Conferência Internacional de Educação Comparada* (pp. 525-536). Funchal: CIE-UMa.
- Máximo-Esteves, L. (2008) *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.
- Nogueira, I. C., & Blanco, T. (2017) Reflexão sobre a prática na formação em matemática para contexto pré-escolar. *Eduser: Revista de Educação*, 9(2), 42-50. Acedido em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/100/98>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3.<sup>a</sup> Ed.). London: Sage.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinheiro, F. (2018). *Percursos (d)e construção de conhecimento a partir da abordagem da matemática em contexto pré-escolar*. Relatório de estágio, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2578>
- Sandín, M. P. E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos e tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.