

AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti; CEDH da UCP; CIPAF da ESEPF

daniela@esepf.pt

Cristina Vieira da Silva

ESE de Paula Frassinetti; CIPAF da ESEPF; CIEC da UM

cristina.vieira@esepf.pt

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores, prática de ensino supervisionada, recursos/ferramentas de avaliação reflexiva

1. INTRODUÇÃO

Na sequência das diretrizes emanadas do tratado de Bolonha, a formação inicial de professores foi, em Portugal, regulamentada de forma significativa, daí resultando alterações estruturantes, em particular na organização da prática de ensino supervisionada pedagógica e/ou estágio que, até então, contemplava diferentes e diversos modelos curriculares de formação inicial de professores (Formosinho e Niza, 2009). Com efeito, o diploma aprovado pelo governo Português – Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro – colocou um ponto final no modo pouco interventivo e regulador do estado, impondo que as instituições tivessem que seguir parâmetros comuns e consagrando áreas obrigatórias de formação – formação educacional geral, didáticas específicas, formação cultural, social e ética, formação na área da docência e iniciação à prática profissional –, cada qual com um número de ECTS mínimo.

Decorrentes destas alterações, realçamos, a organização curricular de um plano de estudos/curso deve ter como referencial o desenvolvimento profissional dos futuros professores, associado à promoção de uma atitude crítica e reflexiva em relação ao seu contexto de trabalho e, em termos organizativos, as condições para a realização da prática de ensino supervisionada (PES) e/ou estágio, exigindo uma consolidação das relações entre as instituições de formação e as escolas, e a qualificação da formação dos orientadores de escola, para além da sua estabilidade.

Outros importantes contributos desta reforma educativa são, em nosso entender, os princípios que a norteiam, tais como um espírito livre, democrático, pluralista, aberto e dialogante, remetendo-nos para a concretização de um ideal de comunidade educativa como um meio de desenvolvimento integral do estudante, apostando na formação e desenvolvimento humano, social, cultural, cognitivo e cívico.

A prática do professor deve procurar, portanto, a criação de um ambiente escolar que promova o desenvolvimento cognitivo e desencadeie outras dimensões do desenvolvimento. Esse tipo de prática, no entanto, não deve ser fruto do uso de instruções, criadas por outras pessoas, aplicadas como uma fórmula única que resolve diferentes problemas, mas, antes deve emergir a partir da reflexão sobre as próprias práticas docentes e da discussão sobre o ensino, nomeadamente na formação inicial de professores. Subjacente a este modelo de formação, encontra-se o entendimento de que o estagiário, futuro professor em formação, é intrinsecamente um investigador das suas próprias práticas e das que lhe são dadas a observar, nomeadamente em par pedagógico e pelo professor cooperante. Pretende-se assim ultrapassar lógicas de mero aplicacionismo,

desnaturalizando as práticas à luz de referenciais teóricos e ferramentas de análise que lhes permitam olhar-se como um investigador que produz, também ele, conhecimento, ainda que em constante reelaboração.

Tendo em conta estes pressupostos, apresentar-se-á o modo como uma instituição de ensino superior privada em Portugal – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) - organizou a PES (que acontece nos mestrados de formação de professores da especialidade), nomeadamente desde a fase do desenho até à avaliação, tendo por base recursos/materiais que sustentados em referenciais, constituem instrumentos de avaliação. Centrar-nos-emos, neste trabalho, nestes últimos, nomeadamente nas grelhas de observação da prática pedagógica e de avaliação final do estágio, bem como em 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.

2. MODELO ORGANIZATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DA ESEPF

A implementação do processo de Bolonha trouxe inúmeras alterações aos cursos de formação de professores, resultando nomeadamente no aumento do seu nível académico, que deve agora ser o grau de mestre, para o exercício da profissão. Contudo, a mais elevada formação académica não trouxe a proporcionalidade desejada no aumento da PES, anteriormente designada de estágio, que possui agora menor carga horária nos planos de estudo e, portanto, um menor contacto do aluno, futuro professor, com a prática de sala de aula. De facto, antes da reformulação dos cursos, apesar dos estudantes precisarem apenas de uma licenciatura para serem profissionalizados e poderem lecionar na sua área de ensino, os estágios profissionalizantes tinham uma duração de um ano num ciclo de ensino, em vez do atual semestre, nesse mesmo ensino. Conscientes destas limitações, procurámos otimizar esta componente, pelo que, na ESEPF, a PES tem a duração de 140 horas em estágio, organizada em dois semestres, em cada uma das valências e/ou ciclos de ensino diferentes (educação pré-escolar, 1.º ciclo do ensino básico (CEB) e 2.ºCEB), para além de contemplar horas de seminário (regra geral, 12 horas) e ainda a tipologia de orientação tutorial (20 horas).

Esta realidade aumenta a necessidade de as instituições de ensino superior serem cada vez mais interventivas na formação dos seus estudantes, sendo expectável que os supervisores, no caso concreto da formação de professores/educadores, desenvolvam competências profissionais promotoras de um desempenho crítico e investigativo-reflexivo dos seus estudantes, a fim de os prepararem para a resolução dos inúmeros desafios inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Em nosso entender, a PES é, mais do que uma simples unidade curricular, um período de tempo cuja dimensão prática representa o culminar de um momento relevante do curso 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. É, portanto, um momento a privilegiar em toda a formação, uma vez que inclui a formação prática em contexto escolar e permite a aplicação dos conhecimentos teórico-práticos fornecidos pela formação prévia. Este processo é guiado por professores que acompanham e ajudam os estudantes a adquirir as competências necessárias ao exercício da futura profissão. Assim, 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.

A equipa de profissionais que auxilia a sua entrada na profissão, embora ainda a nível de PES, deve servir de guia na sua entrada no mundo profissional, permitindo assim 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 em fase terminal de formação, 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, 1992). Sem esta coerência, pode criar-se uma insatisfação em relação à vertente prática, se essa não cumprir com todos os seus objetivos, nomeadamente o de colocar o estagiário em contexto real, para que se torne capaz de observar, agir, pensar, refletir, encontrar soluções perante o imprevisto e alterar a sua prática de modo gradual no sentido de a aperfeiçoar.

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.

Ao longo de todo este percurso, para concluir a sua formação de professor e conseguir a obtenção do diploma, o estudante terá ainda de realizar e defender o relatório de estágio, que implica uma abordagem investigativa acerca de uma temática selecionada pelo mesmo.

Face ao exposto, assume-se que a avaliação da PES possui ainda maior preponderância no momento atual da formação de professores, sendo responsabilidade das instituições formadoras e, conseqüentemente, dos docentes supervisores, a criação de mecanismos eficazes, concebendo, sempre que possível, instrumentos que permitam torná-la ainda mais objetiva, com vista a promover o trabalho investigativo, autónomo, ativo, crítico e reflexivo do professor estagiário perante a sua própria prática.

A avaliação, sendo uma etapa fundamental no processo de ensino aprendizagem, é também uma das tarefas mais difíceis de operacionalizar, dado estar sujeita a alguma subjetividade. Apesar do esforço na uniformização de critérios, este representa, muitas vezes, para o professor, um dos momentos mais problemáticos da prática educativa (Gama, 2009), sendo, no entanto, imprescindível para verificar a adequabilidade dos objetivos da aprendizagem. Para que este processo se torne mais objetivo, a avaliação deverá ser concretizada através de instrumentos que, garantindo a uniformidade do procedimento, não deixem de plasmar os aspetos contemplados e em torno dos quais se estrutura a ação pedagógica.

2.1. FASE DE AVALIAÇÃO DOS RECURSOS/ MATERIAIS QUE SUSTENTAM OS REFERENCIAIS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

No processo de construção da profissionalidade docente por nós assumido, a avaliação, enquanto componente integrada no próprio processo de ensino-aprendizagem, desempenha, naturalmente, um papel fundamental. Indissociável da avaliação, a capacidade de reflexão que pretendemos desenvolver nos estudantes é outra das dimensões centrais da aprendizagem profissional docente, envolvendo crucialmente processos de (auto) avaliação e monitorização (Marcos, Miguel & Tillema 2009). Entendida como a capacidade de, deliberadamente, pensar sobre si próprio como um prático reflexivo que procura assim a melhoria das suas práticas (Dewey 1976; Schön 1983), esta é, no entanto, uma das maiores dificuldades que se colocam aos professores, pelo que importa fornecer, a estes futuros profissionais, os “andaimos” (scaffolding) que lhes permitam, apoiando-se neles, a construção do sentido da sua profissionalidade docente. Estamos em crer que as ferramentas aqui apresentadas não só auxiliam os professores supervisores e cooperantes na avaliação dos estudantes, como constituem um importante passo no sentido da construção dessa dimensão da profissionalidade docente destes futuros professores.

2.1.1. Grelha de observação da PES

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, respeitando a seleção e escolha realizada por estes, bem como 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.

Neste âmbito, e no corrente ano letivo, a grelha de observação da PES que é utilizada pelos supervisores no decurso na supervisão de aulas (cada estudante/estagiário/futuro professor é observado em 4 a 5 intervenções de áreas disciplinares diferentes e complementares) foi reconfigurada, tendo em conta não só a experiência acumulada, assim como a reflexão/avaliação do ano transato realizada por docentes da ESEPF, orientadores cooperantes e ex-diplomados.

Deste modo, a grelha de observação da PES passou a contemplar 4 grandes dimensões - *Planificação da intervenção educativa, Intervenção educativa, Reflexão sobre a intervenção educativa, Dimensão pessoal, social e profissional* – e respetivos indicadores, para além de um campo de registo de observações. No sentido de facilitar o seu preenchimento e respetiva reflexão e avaliação, para cada categoria e respetivos indicadores, o observador – pode ser o supervisor da ESEPF e/ou o orientador cooperante – assinala a sua monitorização numa 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).

No que diz respeito à *Planificação da intervenção educativa*, os parâmetros de avaliação/supervisão da aula selecionadas – a) conhece/compreende o contexto educativo; b) planifica com coerência (define objetivos/descriptores de desempenho pertinentes; enuncia estratégias e atividades coerentes com os objetivos/descriptores de desempenho; identifica os conteúdos que a ação permite construir, em consonância com os objetivos/descriptores de desempenho); c) seleciona e constrói recursos didáticos adequados; d) concebe formas e instrumentos de avaliação das aprendizagens – permite ao orientador cooperante e ao supervisor da ESEPF monitorizar a preparação da aula face ao contexto e ao grupo/turma em que realiza a PES.

Na *Intervenção educativa*, foram selecionados 10 indicadores que possibilitam a compreensão holística da ação do estagiário/futuro professor e que se relacionam diretamente com a dinâmica educativa que se pretende imprimir na PES:

- Domina com rigor os diferentes saberes científicos das diferentes áreas de conteúdo/curriculares.
- Usa a língua portuguesa com correção na oralidade e na escrita.
- Desenvolve, gere e articula adequadamente as estratégias planificadas e os recursos.
- Integra e gere a participação dos alunos.
- Atende às necessidades e interesses dos alunos.
- Organiza dinamicamente o espaço.
- Gere adequadamente o tempo.
- Gere com segurança e flexibilidade situações problemáticas, manifestando compreensão, firmeza e dispondo de estratégias alternativas.
- Assume uma comunicação verbal e não-verbal (movimentação, gestualidade, posicionamento físico, colocação de voz, expressividade...) adequada às diferentes situações pedagógico-didáticas.
- Observa e avalia as ações e aprendizagens dos alunos.

Em nosso entender, a *Reflexão sobre a intervenção educativa* é essencial na apropriação do processo formativo e de aprendizagem por parte do estagiário/futuro professor. Neste sentido,

incluímos vários indicadores que permitem avaliar/supervisionar o processo de “amadurecimento” - descreve, analisa e fundamenta (convocando conhecimento teórico) a sua reflexão sobre a sua ação e intencionalidade educativa subjacente; manifesta recetividade à crítica, integrando-a no seu processo de reflexão; perspetiva soluções para obviar às dificuldades com que se confronta; reorganiza o discurso e a ação a partir de reflexões anteriores.

Finalmente, na *Dimensão pessoal, social e profissional* são equacionados os seguintes indicadores: revela implicação (empenhamento, disponibilidade, iniciativa, responsabilidade e entusiasmo) no desempenho da sua ação; revela autonomia crescente; revela capacidade de cooperação e bom relacionamento com todos os intervenientes no processo educativo; envolve-se na vida da comunidade educativa e participa na implementação de projetos. Esta dimensão responde não só aos desideratos da PES, assim como ao ideário educativo da ESEPF.

Assim, este instrumento – grelha de observação da PES - facilita o acompanhamento realizado junto de cada um dos estudantes, salvaguardando que os parâmetros de avaliação estão devidamente articulados com os objetivos de aprendizagem de cada uma das unidades curriculares de PES, bem como da grelha de avaliação final da PES.

2.1.2. Grelha de avaliação final da PES

No âmbito da PES, o período de Intervenção Educativa é determinante na formação dos estudantes, enquanto experiência de uma aquisição continuada de competências básicas à sua profissionalização, ao nível do grupo, instituição e comunidade. Neste sentido, a ESEPF aprecia o desempenho do estudante, dando atenção aos objetivos de aprendizagem e às competências definidas para o estágio.

A grelha de avaliação final da PES contempla as três dimensões nucleares, que já haviam sido objeto de avaliação na grelha de observação em cada aula assistida, e em função das quais o estágio se organiza, desde a planificação da intervenção educativa, passando pela própria intervenção educativa e culminando na reflexão sobre a mesma, num total de vinte indicadores de desempenho.

Ao prever tais dimensões, foi nosso objetivo contemplar as fases correspondentes ao antes, ao durante e ao após a intervenção educativa, valorizando, naquilo que nos pareceu ser uma justa medida, cada uma delas, no sentido em que são, ainda que com distintos pesos, partes integrantes do processo que conduz à intervenção educativa, não se esgotando, no entanto, nessa dimensão.

Assim, na dimensão da planificação, estão previstos indicadores como: 1) a apropriação dos documentos orientadores e sua adequação ao contexto educativo; 2) a definição de objetivos educacionais rigorosos e pertinentes; 3) a apresentação de estratégias e atividades coerentes com os objetivos e o contexto; 4) a proposta de recursos e materiais didáticos ajustados e ainda 5) a apresentação de estratégias de avaliação adequadas e diversificadas. O objetivo é avaliar, antes mesmo da intervenção propriamente dita, se o plano de aula elaborado cumpre a progressão nas aprendizagens prevista pelas orientações curriculares oficiais, tendo como pano de fundo o contexto educativo a que se destina, e se os objetivos educacionais definidos salvaguardam assim a adequação e coerência das estratégias (incluindo as avaliativas), recursos didáticos e atividades previstas quer aos programas, quer aos estudantes aos quais se destinam.

Já a dimensão relativa à intervenção educativa, pela centralidade que assume em todo este processo, apresenta um considerável número de indicadores de desempenho mediante os quais se pretende avaliar o desempenho dos estagiários face a aspetos como: 6) o domínio do conhecimento científico disciplinar; 7) a capacidade de envolver os estudantes; 8) a adequada gestão da sala de aula (em termos de tempo, espaços e organização da turma); 9) a implementação de uma pedagogia diferenciada; 10) a correção e adequação linguística; 11) a segurança manifestada face ao imprevisto; 12) a implementação de estratégias de avaliação da aprendizagem dos alunos adequadas, 13) a monitorização do processo de ensino-aprendizagem; 14) a colaboração em atividades da comunidade educativa; e ainda, 15) o desenvolvimento de ações de melhoria ou projetos em torno do processo de aprendizagem. Pretendeu-se, desta forma, contemplar, na complexidade de fatores implicados na intervenção educativa propriamente dita, quer aspetos de

natureza científica, e também de natureza pedagógico-didática, quer ainda a capacidade de envolvimento da e na comunidades educativa tidos como fundamentais.

Na terceira e última dimensão, incide-se na fase posterior à intervenção, mediante a qual se pretende conduzir o estagiário à reflexão em torno da intervenção educativa desenvolvida. Para tal, espera-se que estagiário desenvolva competências relativas: 16) à descrição, análise e fundamentação da sua reflexão sobre a ação educativa e intencionalidades que lhe subjazem; 17) à capacidade de integrar a crítica no próprio processo de reflexão, manifestando receptividade face à mesma; 18) à capacidade de perspetivar soluções para obviar às dificuldades com que se confronta; 19) de reorganização da intervenção educativa com base em reflexões anteriores, potenciando o seu desenvolvimento pessoal e profissional; culminado assim 20) na capacidade de se implicar e tornar progressivamente autónomo neste processo de construção da sua profissionalidade. Esta constitui-se como uma dimensão particularmente importante, dado que, mais do que encerrar um ciclo na intervenção, ela abre a oportunidade de repensar a própria prática docente, implicando a renovação da prática em novos ciclos de intervenção sucessivos.

Para além de uma avaliação quantitativa de cada um destes indicadores, é solicitado ainda, a título opcional, um breve comentário face a cada um dos indicadores acima referidos. Esta avaliação qualitativa é reforçada pela obrigatoriedade do preenchimento da parte final da grelha, na qual se solicita a identificação das competências que o estagiário poderá ainda vir a aprofundar, numa lógica de melhoria visando o perfil de profissional de educação.

É de assinalar que os estudantes são convidados, numa perspetiva de autoavaliação, a preencher esta mesma grelha, que constitui o instrumento de avaliação comum, a ser trabalhado quer pelo orientador cooperante, quer pelo supervisor da ESEPF. O confronto com este preenchimento constitui, a nosso ver, uma oportunidade de tomar maior consciência e desenvolver a capacidade de refletir sobre a sua própria prática, confrontando as suas perceções com as perceções dos restantes intervenientes neste processo.

De forma a obviar alguma eventual discrepância na avaliação quantitativa dos diferentes itens, numa escala de 0 a 20, foram previamente consensualizados patamares quantitativos e qualitativos (insuficiente= de 0 a 9 valores; suficiente= de 10 a 13 valores; bom= de 14 a 15 valores; muito bom= de 16 a 17 valores; excelente= de 18 a 20 valores), sendo que, num outro documento, os distintos patamares desta escala são descritos em função dos indicadores ou descritores de desempenho que constam desta mesma grelha.

2.1.3. Inquéritos(s) de avaliação das diferentes dimensões da PES

No final de cada unidade curricular de PES, é solicitado aos estagiários, através de uma plataforma *Moodle*, o preenchimento de um inquérito por questionário (cuja resposta é anónima) para avaliação das diferentes dimensões da PES. É de assinalar que este inquérito é complementado por um outro, da responsabilidade do Gabinete de Avaliação da Qualidade, que adota um modelo mais generalista e é usado igualmente para as restantes unidades curriculares do curso, e no qual se procura aferir, questões relativas quer à organização e funcionamento mais gerais, quer o desempenho dos diferentes docentes envolvidos na unidade curricular. O inquérito das diferentes dimensões da PES a que aqui nos referimos, sem se sobrepor a este último, complementa-o, pois tem um enfoque mais centrado na forma como a PES contribuiu para a aquisição/desenvolvimento de diferentes dimensões da PES. Ainda que conscientes que a grande maioria dos inquiridos tem mostrado grande satisfação em relação a todos os parâmetros, sublinhando a qualidade das aprendizagens realizadas na PES, interessa-nos perceber, de forma mais detalhada, que dimensões da PES carecem de ser olhadas com maior atenção.

As dimensões sobre os quais os estagiários são inquiridos remetem justamente, neste foco mais centrado na construção das diferentes facetas da sua profissionalidade docente, para a aquisição/desenvolvimento de: i) conhecimentos científico-pedagógicos; ii) de competências relativas à dimensão profissional, social e ética; iii) de competências relativas à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e ainda iv) de competências reflexivas sobre a prática.

No que à primeira dimensão diz respeito, a dos conhecimentos científico-pedagógicos, ela é reconhecida por todos os inquiridos como sendo uma das dimensões fundamentais da PES, constituindo-se como requisitos para um sustentado desenvolvimento profissional. Aqui se estabelece, aos olhos dos estudantes, e de forma muito evidente, a ponte entre a teoria e a prática, sendo unanimemente reconhecida a necessidade de uma sólida preparação científica e dos normativos curriculares, para que, a partir daí, o estagiário possa adequar a sua prática pedagógica aos alunos e às suas especificidades.

A forma como, na prática supervisionada, os estudantes admitem ter a necessidade de um novo olhar sobre os conhecimentos científicos e também pedagógicos anteriormente trabalhados, ao longo do seu percurso acadêmico, é significativa de uma verdadeira apropriação do saber, ajustada em função de um contexto em particular:

“os estágios sem dúvida que nos obrigam, da melhor forma, a aprofundar conhecimentos, nem que seja pelo receio das perguntas que os alunos poderão fazer. Acho que só em mestrado comecei a ter esta percepção, aprender para ensinar. Quando aprendemos com uma finalidade maior, a de ensinar, desenvolvemos uma capacidade de interpretação e análise de conteúdos diferente da que tinha até agora. Começamos a ter uma maior abertura e necessidade de procurar e promover a aprendizagem dos processos de trabalho intelectual, bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo, desenvolvemos estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando saberes e experiências dos alunos pois a prática assim nos obriga. A teoria dada não nos traz à realidade nem nos sensibiliza tanto como a prática, onde temos alunos e temos de trabalhar com eles incluindo todos.” (P4_03)

A aquisição/ desenvolvimento de competências relativas à dimensão profissional, social e ética constitui outra das dimensões que os estagiários perceberam como particularmente trabalhadas na sua prática de ensino supervisionada. Ao confrontar-se com uma realidade concreta, envolvendo não apenas os alunos, mas também os professores cooperantes, os encarregados de educação, assistentes de ação educativa, e demais elementos da comunidade educativa, a consciência da dimensão social torna-se evidente aos olhos dos estagiários, daí decorrendo a necessidade de ajustarem comportamentos às diferentes situações e agentes com os quais interagem:

“Este estágio ajudou-nos a ser pessoas enquanto profissionais, a ter várias posições e maneiras de estar com os colegas de turma, com os professores cooperantes e com os alunos.” (P3_04)

Esta necessidade de se analisarem, na sua dimensão profissional, como entidades pessoais que, adotam diferentes posturas e facetas, fá-los ter consciência da diversidade na sua própria existência como seres humanos únicos, e desafia-os, como profissionais reflexivos, a (re)pensarem a sua própria dimensão pessoal, numa verdadeira postura ética:

“Somos confrontados no estágio por várias coisas e pessoas que nos colocam à prova enquanto seres humanos. O estágio serviu para nos conhecermos melhor, saber melhor quais os nossos limites e como devemos lidar com certas situações enquanto pessoas e profissionais. Este estágio serviu para me colocar à prova e perceber se os meus ideais seriam os melhores e como devia melhorar-me enquanto pessoa e profissional.” (P3_01)

Já no que à dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade diz respeito, esta é percebida pelos estagiários de forma algo diferenciada, variando desde situações em que reconhecem maior dificuldade em interagir com a comunidade educativa externa à própria sala (para além do envolvimento dos pais em atividades em que são convidados a ir à sala falar sobre as suas profissões ou dinamizar a leitura), até situações em que revelam que a abertura do contexto educativo em que desenvolvem a sua PES lhes oferece ocasiões pontuais de envolvimento a este nível (e que variam desde a colaboração na organização de iniciativas de dinâmica interturmas e interciclos, como é a Hora do Conto, até outras que abrangem a comunidade escolar mais vasta, como a festa do Natal ou a comemoração de determinada efeméride, ou ainda iniciativas no âmbito da organização de clubes vários de atividades). Esta percepção que os estagiários revelam, forma mais ou menos generalizada, quanto à da dificuldade em participar mais efetivamente na vida escolar e em trazer a comunidade para dentro de escola, tem tendência a agravar-se à medida que avançam no nível de escolaridade:

“No 2.º CEB, é muito difícil conseguirmos criar algum tipo de interação com o meio externo à nossa

própria sala porque a forma como as disciplinas e o próprio tempo está organizado não nos permite interagir com a comunidade como no 1.º CEB.” (P4_07)

“Durante o estágio, foi possível constatar a relação com a comunidade mais do que com a família ao contrário do estágio em pré-escolar no qual pude constar uma maior preocupação com a relação com a família. A aquisição e desenvolvimento dessas competências foi um dos pontos menos desenvolvidos e com alguns obstáculos para poder pôr em prática actividades.” (P3_06)

Estes dados permitem-nos confirmar ser esta uma das dimensões da PES que teremos de reequacionar, no que diz respeito à seleção e organização dos contextos onde os nossos estagiários desenvolvem a sua prática, dado que diferentes instituições cooperantes, na sua autonomia e forma distinta de funcionamento, defendem, também elas, diferentes entendimentos quanto à sua abertura à comunidade.

A dimensão relativa à aquisição/ desenvolvimento de competências reflexivas sobre a prática constitui outras das dimensões que importará repensar no âmbito já da dinâmica interna como esta dimensão da PES é estruturada. Ainda que as estudantes sejam convidadas a elaborar reflexões escritas regularmente e tenham oportunidade de o fazer também em diálogo com o respetivo orientador cooperante e supervisor, esta é uma dimensão em que todos os envolvidos reconhecem necessidade de aprofundar competências, visando aumentar essa capacidade de análise e de fundamentação da prática, perspetivando-a como uma fase determinante no processo da construção da sua profissionalidade docente:

“Nomeadamente à prática pedagógica, este estágio contribuiu imenso para o desenvolvimento de competências porque levou-me a questionar imensas vezes sobre a forma como eu perceciono o ensino e como dirijo a aula; contudo, sinto que não fui capaz de corresponder às expetativas.” (P4_05)

Esta perceção (ela própria, aliás, reveladora desse mesmo carácter reflexivo), longe de implicar que a capacidade reflexiva não esteja a ser devidamente trabalhada no âmbito das PES, deverá ser entendida à luz da complexidade inerente ao próprio processo, pois existem, como sabemos, diferentes níveis, modalidades e funções da reflexão. Naturalmente que nem todos os estagiários serão igualmente capazes de atingir o mesmo nível de aprofundamento e elaboração de reflexão sobre situações profissionais, mas 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. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Processo de Bolonha trouxe-se 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.

Todos os envolvidos na dinâmica da PES – estudante(s), supervisor da ESEPF e orientador cooperante – consideraram que, por razões diversas e com diferentes objetivos, a estratégia de avaliação da PES definida na formação inicial de professores da ESEPF é ajustada e apresenta-se como uma mais-valia na melhoria das práticas pedagógicas de todos, contribuindo para a criação de um modo de trabalho docente comum. São de salientar, neste cenário, dois fatores importantes e decisivos: a) o alargamento dos horizontes (curriculares, pedagógicos e didáticos) em que os professores e futuros professores se movem e definem as suas práticas; b) as 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.

Ainda que a forma como se organizam e desenvolvem as experiências de prática pedagógica, sustentada nos referenciais que acima apresentamos, revelem um grau de satisfação elevada por parte dos estagiários, e tenhamos igualmente essa percepção por parte dos orientadores cooperantes envolvidos neste processo de formação e aprendizagem profissional, consideramos que, uma vez ouvidos os estagiários, seria igualmente importante ouvir igualmente esses profissionais.

Num trabalho futuro, é, pois, nossa intenção, alargar este processo de monitorização à voz dos supervisores cooperantes, enquanto peças fundamentais no acompanhamento dos estagiários na prática de ensino supervisionada na formação inicial de professores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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. Contreas & N. Pérez de Lara (orgs.), *Investigar la experiencia educativa* (21-86). Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Gama, Z. J. (2009). Avaliação educacional: para além da universalidade objetivista/subjetivista. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 187-200.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. (119-139). Porto: Porto Editora.
- Marcos, J. J., Miguel, E.S. & Tillema, H. (2009). “Teacher Reflection on Action: What is Said (in Research) and What is Done (in Teaching).” *Reflective Practice* 10 (2): 191–204.
- 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. Samento, *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.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- 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.