



**INVESTIGACIONES EN EL CONTEXTO
UNIVERSITARIO ACTUAL**
**INVESTIGACIONES NO CONTEXTO
UNIVERSITARIO ACTUAL**

**PEDRO MEMBIELA
NATALIA CASADO
M.^a ISABEL CEBREIROS
(EDITORES)**

SEPARATA

EE EDUCACIÓN
DITORA

**Investigaciones en el contexto
universitario actual**

**Investigación no contexto
universitario actual**

Pedro Membiela, Natalia Casado y M^a Isabel Cebreiros (editores)

Educación Editora

Edita Educación Editora

Roma 55, Barbadás 32930 Ourense

email: educacion.editora@gmail.com

Imprime: Tórculo Comunicación Gráfica, S. A.

ISBN: 978-84-15524-16-8

D.L.: OU 28-2014

103. Formação para a docência: Refletindo sobre os processos supervisivos

Cristina Martins¹, Angelina Sanches² e Adorinda Gonçalves³

Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Portugal

¹mcesm@ipb.pt, ²asanches@ipb.pt, ³agoncalves@ipb.pt

Resumo

No Regime jurídico da habilitação profissional para a docência é valorizada a componente de iniciação à prática profissional na formação inicial dos educadores de infância e professores do ensino básico. Procurando refletir acerca desta componente e do respetivo processo de supervisão, apresentamos e discutimos as representações dos alunos da Licenciatura em Educação Básica e dos Mestrados profissionalizantes, em funcionamento na Escola Superior de Educação de Bragança-Portugal, tendo por base um estudo de natureza interpretativa. Os resultados apontam para uma apreciação positiva do processo, mas deixando também perceber que este pode ser melhorado.

Palavras-chave

Processo de Bolonha, iniciação à prática profissional, supervisão.

1. Introdução

No quadro do processo de Bolonha, a formação inicial dos educadores de infância e professores do ensino básico, passou a ser feita em dois ciclos, incluindo no primeiro a Licenciatura em Educação Básica (LEB), de carácter não profissionalizante e com um perfil de formação alargado e no segundo um mestrado profissionalizante num determinado nível de educação ou ensino.

A iniciação à prática profissional integra os dois ciclos de formação e inclui “a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula da escola” (Decreto-lei n.º 43/2007, Artigo 14.º, alínea a, n.º4).

Nesta comunicação baseada num estudo de natureza interpretativa, pretendemos refletir sobre as representações dos alunos da LEB e de alguns dos mestrados profissionalizantes da Escola Superior de Educação de Bragança acerca

dos contributos da Iniciação à Prática Profissional para o seu desenvolvimento profissional e construção identitária.

2. Iniciação à prática profissional: configurações conceituais

Vários estudos realizados sobre a formação inicial de professores (Alarcão, 1996; Sá-Chaves, 2002; Alarcão e Roldão, 2009) têm relevado a importância de formar profissionais reflexivos e conscientes da ação educativa que promovem. Nesta linha, o processo de supervisão ganha particular importância, considerando que, como salienta Sá-Chaves (2002):

se trata sempre de prática acompanhada, interactiva, reflexiva e colaborativa que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes, de conhecimentos, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo (p. 167).

O papel do supervisor é fundamental para possibilitar aos alunos a integração e sistematização de saberes que emergem na interdependência entre a ação e a reflexão sobre a mesma. Não se pretende que o supervisor indique ao aluno o que fazer e como fazer, mas antes que procure criar em conjunto, um ambiente emocionalmente positivo, que desafie ao questionamento, à investigação, à reflexão e à ação. Entre as características do supervisor, Alarcão e Tavares (2003) sublinham a capacidade de prestar atenção e o saber escutar, bem como a capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta, de integrar a perspetiva dos alunos e de buscar a clarificação de sentidos.

Os alunos assumem, ainda que de forma indireta, um papel fundamental no processo de supervisão, uma vez que é o seu desenvolvimento e aprendizagem que norteia todo esse processo. Importa reconhecê-los como agentes da sua própria formação, capazes de (re)construírem o conhecimento a partir do seu campo de ação e das suas perceções, experiências e saberes específicos. Integram, ainda particular importância os diferentes contextos em que os alunos se integram, como a instituição de formação e as instituições cooperantes e, no interior destas os grupos/salas das crianças, bem como outros contextos mais ou menos próximos de pertença.

Em síntese, é fundamental que o aluno possa envolver-se em experiências formativas que lhe permitam tornar-se capaz de atuar em contextos socioculturais e institucionais diversos e assumir neles um posicionamento crítico, inovador e facilitador do desenvolvimento de si próprio, dos outros, incluindo as famílias das crianças, e dos contextos em que se integram.

3. Metodologia de investigação

Tendo como objetivos conhecer as representações dos alunos sobre a importância da iniciação à prática profissional e caracterizar a natureza das qualidades super-

visivas que reconhecem como facilitadoras do seu desenvolvimento profissional, optámos por um estudo de natureza interpretativa (Guba e Lincoln, 1994), procurando centrarmo-nos essencialmente na interpretação, compreensão e explicação de significados. Para a recolha de dados recorremos à inquirição por questionário, constituído por perguntas de resposta semi-fechada e de resposta aberta, permitindo-nos, como referem Johnson e Onwuegbuzie (2004), obter informação de cariz qualitativo e quantitativo. O questionário foi aplicado a 105 alunos da ESEB, em junho de 2012, da LEB (51 alunos) e dos Mestrados (54 alunos).

4. A Iniciação à prática profissional na ESEB

A iniciação à prática profissional na ESEB era concretizada na LEB através de duas unidades curriculares (Iniciação à Prática Profissional I (IPP I) e II (IPP II)). Na IPP I pretendia-se um primeiro contacto com diferentes contextos e níveis educativos (pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico). A IPP II visava aprofundar o contacto e conhecimento dos contextos e das práticas educativas. Estas atividades eram acompanhadas de seminários na ESEB em que era promovida a problematização e reflexão das situações observadas e experienciadas.

Ao nível dos mestrados, a iniciação à prática profissional era concretizada através da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que incluía o estágio e a elaboração do relatório de estágio, objeto de defesa pública.

5. Apresentação e discussão dos resultados

Para a leitura e compreensão dos dados relativos às representações dos alunos sobre a organização e supervisão da iniciação à prática profissional, tomámos em consideração o conjunto de dimensões que a seguir se indicam.

(i) Contributos proporcionados pelas unidades curriculares de iniciação à prática profissional (IPP I e IPP II). Os resultados relevam a importância do conhecimento dos contextos educativos, a compreensão do seu funcionamento, o papel dos profissionais e a oportunidade de repensar as opções profissionais. Destacam a interação com a diversidade de contextos e atores sociais, como permite perceber a afirmação: “Contacto com os três níveis de ensino para os quais poderemos ter saída profissional” (m25). E ao nível do contributo para a escolha das saídas profissionais: “Ajudou-me a decidir qual o mestrado que queria seguir” (m4).

(ii) Organização e funcionamento das unidades curriculares de iniciação à prática profissional. No que respeita às unidades curriculares IPP I e II do plano de estudos da LEB, os resultados evidenciam entendê-la como que adequada, relevando aspetos, como a “Organização das atividades nos diferentes contextos”, os “Conteúdos e organização dos seminários”, o Acompanhamento dos professores supervisores” e “Reflexão sobre as práticas observadas e desenvolvidas”. Por sua vez, a carga horária é considerada pela maioria dos alunos pouco

adequada. Sobre o “Processo de avaliação”, a maioria dos alunos manifesta ser adequado, mas 25% considera-o pouco adequado.

As sugestões apresentadas relevam: o alargamento do tempo de prática; maior valorização da observação no processo avaliação; o aprofundamento de algumas temáticas nos seminários; e a melhoria das práticas supervisivas.

Relativamente à organização e funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada (estágio) dos mestrados, a maioria releva a sua adequabilidade. Entre vários itens em análise, a “Distribuição dos tempos curriculares (estágio, seminário e reflexão nas escolas)”, aproximadamente 50% dos respondentes considera-a adequada e 24% muito adequada, mas outros 24 % considera-a pouco adequada. Em relação ao “Acompanhamento dos professores supervisores”, mais de 95% dos respondentes consideram-no adequado, bastante adequado e muito adequado, sendo que mais de 60% o classificam nos dois níveis mais elevados.

Ao nível das sugestões de possível melhoria da organização e funcionamento do estágio, os resultados apontam para a organização em pares, o alargamento do tempo de prática profissional e maior acompanhamento do estágio, ainda que com ênfases diferentes de um para outro mestrado.

(iii) Representações sobre o processo de supervisão. Os resultados relevam características pessoais do supervisor, designadamente: disponibilidade (para ouvir, apoiar, ajudar,...); comunicação/relação (ser capaz de compreender o outro, bom relacionamento, assumir a perspetiva do outro); empenhamento (ser capaz de encorajar/incentivar o desenvolvimento dos alunos/ter gosto pelo que faz); exigência, rigor e organização; reflexividade (espírito crítico); paciência e compreensão; e ética na relação (promover a igualdade de oportunidades entre os alunos, princípios de justiça, cidadania, coerência).

As sugestões de melhoria do processo de supervisão relevam: aumentar o tempo de supervisão; aumentar o rácio supervisor-aluno; proporcionar a reflexão conjunta aluno/supervisor/cooperante; e alargar o tempo de prática.

(iv) Apreciação global do desenvolvimento da prática profissional. Numa leitura global dos resultados relativos às três unidades curriculares que fazem parte da iniciação à prática profissional, é visível o aumento de satisfação de um para outro momento formativo.

6. Considerações finais

No que se refere à LEB releva-se a consecução dos objetivos previstos para as unidades curriculares IPP I e II, nomeadamente “Promover o contacto com os diferentes contextos educativos”. No entanto, os resultados conduziram-nos à necessidade de repensar a carga horária nestas unidades curriculares. Os alunos consideraram, por um lado, que o tempo nos contextos era reduzido e, por outro lado, a melhoria das práticas supervisivas requeria maior carga horária para a-

poio e acompanhamento das suas atividades, aspeto difícil de contornar no atual quadro legislativo, que fixa em 20 ECTS como carga máxima a integrar por esta componente de formação.

No que respeita aos mestrados, muito embora tenham resultado indicações claramente positivas relativamente à organização e desenvolvimento do estágio, infere-se que é importante continuar a investir na melhoria da qualidade do acompanhamento supervisoivo, da gestão do tempo e dos modos de organização (em pares ou individualmente), sendo estas duas últimas sugestões mais destacadas pelos alunos de mestrados com duração mais extensa (Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do Ensino Básico) e, no qual, a realização, em simultâneo, de estágio em quatro áreas disciplinares do 2.º ciclo, acresce a sobrecarga de trabalho. Merece sublinhar que o tipo de organização sugerido pode contribuir para elevar a partilha de saberes e a hetero-supervisão.

Relativamente às características dos supervisores, os resultados relevam a valorização de características pessoais e domínio de conhecimento profissional (conhecimento pedagógico, de conteúdo e dos contextos), bem como experiência profissional, encontrando consonância com alguns referenciais teóricos (Alarcão e Tavares, 2003).

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação. Em I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.ª ed. revista e desenvolvida). Coimbra: Livraria Almedina.

Guba, E. G. e Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Em N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.

Johnson, B. e Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose times has come. *Educational Research*, 33 (7), 14-26.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

