

Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português



ORGANIZADORES

Gabriela Portugal

Ana Isabel Andrade

Carlota Tomaz

Filomena Martins

Jorge Adelino Costa

Marlene Rocha Migueis

Rui Neves

Rui Marques Vieira

REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS ACERCA DA INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL: UM BALANÇO APÓS *BOLONHA*

Maria Angelina Sanches | asanches@ipb.pt
Cristina Martins | mcesm@ipb.pt
Adorinda Gonçalves | agoncalves@ipb.pt
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Resumo

A reorganização da formação inicial dos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário é um dos aspetos a destacar no quadro do Processo de Bolonha, sendo enquadrada pelo Decreto-lei n.º 43/2007. Neste âmbito, é particularizada a componente de iniciação à prática profissional que deve, em grande parte, ser destinada à prática de ensino supervisionada. Ao nível dos mestrados esta centralidade na prática de ensino supervisionada é visível, ocupando cerca de 50% da carga horária.

A componente de iniciação à prática profissional, quer nas unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica, quer na prática de ensino supervisionada dos mestrados profissionalizantes para o ensino, envolve imperiosamente o processo de supervisão, processo este que implica múltiplos atores: o aluno (estagiário), o professor supervisor, o orientador cooperante e todos os que constituem o contexto educativo.

Neste texto, apresentamos os resultados de natureza interpretativa, realizado na Escola Superior de Educação de Bragança. Pretendemos dar a conhecer as representações dos alunos sobre a importância da iniciação à prática profissional e caracterizar a natureza das qualidades supervisivas que reconhecem como facilitadoras do seu desenvolvimento profissional.

Com o estudo realizado é nossa finalidade última recolher indicadores que nos ajudem a repensar a organização e funcionamento da iniciação à prática profissional.

Palavras-chave: Iniciação à prática profissional, prática de ensino supervisionada, supervisão.

Introdução

A formação inicial dos educadores de infância e professores do ensino básico sofreu profundas alterações no âmbito do Processo de Bolonha, passando, de acordo com o Decreto-lei n.º 43/2007, a ser feita em dois ciclos de formação, um correspondente à Licenciatura em Educação Básica [LEB] e outro, de especialização e profissionalização, correspondente ao Mestrado num determinado nível de educação/ensino. O citado decreto-lei prevê também formações bivalentes, permitindo aos titulares dos respetivos mestrados exercer funções em dois níveis de educação/ensino (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo; Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico).

Ainda nesse decreto, são definidas seis componentes de formação entre as quais a iniciação à prática profissional que inclui “a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula da escola” (Artigo 14.º, n.º 4 alínea a), para a qual devem convergir as outras experiências de formação, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e pessoal.

As atividades desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares de iniciação à prática profissional, quer ao nível da Licenciatura em Educação Básica quer ao nível dos Mestrados, incluem processos de supervisão que envolvem os alunos (estagiários), os professores supervisores e os orientadores cooperantes das escolas e instituições de acolhimento.

Na Escola Superior de Educação de Bragança [ESEB] estão em funcionamento a Licenciatura em Educação Básica, e os Mestrados em Educação Pré-escolar, em Ensino do 1.º Ciclo, em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo, e em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Na LEB há duas unidades curriculares de iniciação à prática profissional, Iniciação à Prática Profissional 1 [IPP1] e 2 [IPP 2], correspondentes a 15 ECTS, dedicadas à observação e à observação e cooperação, nos diversos contextos de educação pré-escolar e ensino básico (1.º e 2.º ciclos). Nos Mestrados, a Prática de Ensino Supervisionada [PES] corresponde a cerca de 50% da carga horária (em alguns casos, mais) e inclui o estágio profissionalizante, no qual os alunos desenvolvem práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na comunidade, e a elaboração do Relatório Final, objeto de defesa pública.

Com o objetivo recolher indicadores que nos ajudem a repensar a organização e supervisão da prática profissional realizámos um estudo de natureza interpretativa, no qual participaram 105 alunos da ESEB. Neste contexto, pretendemos conhecer as representações dos alunos sobre a importância da iniciação à prática profissional e caracterizar a natureza das qualidades supervisivas que reconhecem como facilitadoras do seu desenvolvimento profissional e pessoal. Pretendemos ainda recolher indicadores que nos ajudem a repensar a organização e supervisão da prática profissional.

Iniciação à prática profissional: conceções e características do processo supervisivo

A iniciação à prática profissional constitui, enquanto meio de inserção em contextos educativos reais, um espaço privilegiado de formação e construção identitária dos

futuros educadores e professores, que requer cuidada atenção e investimento. O modo como essas realidades se apresentam, tornam-se determinantes no seu desenvolvimento profissional e pessoal. A diversidade, a complexidade, a incerteza e a imprevisibilidade das tarefas e funções a desempenhar pelos futuros educadores e professores, requerem competências que integrem não apenas saberes de natureza teórica e prática, mas também de natureza ética, relacional e metacognitiva.

Assim, e admitindo serem múltiplos os fatores que influenciam o desenvolvimento da iniciação à prática profissional, merece-nos particular reflexão neste estudo, o processo de supervisão, considerando os papéis, as funções e as características dos diferentes intervenientes e os contextos socio-organizacionais em que se desenvolve.

Nesta linha de pensamento, como alertam Alarcão e Roldão (2009), “é, pois, fundamental que se tomem em consideração os processos de construção da profissionalidade e a sua relação com a supervisão e se faça um balanço dos resultados da investigação realizada” (p. 19). Também Leitão (2009) sublinha que, “nas últimas décadas, os resultados da investigação em educação têm estado na base da construção de abordagens reflexivas de formação” (p. 30), enfatizando a importância de integrar a componente reflexiva no processo de formação e de envolver os futuros professores em processos de investigação.

As atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional, consagrada no atual ordenamento jurídico para a formação de educadores e professores (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro) visam promover uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional (Artigo 14.º, ponto 4, alínea d), estando, portanto, nessa linha de pensamento.

Assim, os modelos de supervisão devem promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros educadores/professores e envolver estratégias que integrem uma vertente reflexiva e investigativa. Alarcão e Roldão (2009) sublinham que as novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a participação ativa, a reflexão conjunta, a aprendizagem em colaboração, a partilha de conhecimentos, a hetero e auto-supervisão, bem como o papel importante que assumem os contextos formativos. Estas práticas supervisivas são sustentadas em perspetivas de aprendizagem e desenvolvimento de matriz socio-construtivista e ecológica, permitindo valorizar o papel e interações em que os alunos se envolvem, os contextos em que se integram e o modo como experienciam as diferentes etapas formativas.

Como afirmam Alarcão e Roldão (2009), assumindo a perspectiva de Sá-Chaves (2000), “parece ter chegado o momento de nos orientarmos para ‘um campo de compreensão e atuação integrado’, (...) um campo que dirija a sua atenção para a identidade do professor (...) e para os processos de supervisão que apoiam a sua construção e o seu desenvolvimento” (p. 19). Importa, por isso, ter em conta diferentes elementos, bem como os diferentes níveis de experiência profissional de supervisores e supervisionados, mas também o importante papel que a todos cabe assumir na criação de ambientes supervisivos facilitadores do seu desenvolvimento e autonomia, no quadro de uma responsabilidade eticamente situada e responsiva aos desafios e problemas que a prática profissional apresenta.

O papel do orientador cooperante e do(s) supervisor(es)/professores da instituição de formação são fundamentais para possibilitar aos alunos a integração e sistematização de saberes que emergem na interdependência entre a ação e a reflexão sobre a mesma.

Nesta conceção, o supervisor/formador assume o papel de facilitador de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, envolvendo-os e ajudando-os na (re)construção de saberes. É sua função incentivá-los a observar, analisar e interpretar as práticas educativas e a implicar-se na procura de respostas para as questões e dificuldades com que se deparam. Para o desempenho dessas funções, o supervisor deve ter, de acordo com Alarcão (2007), citada por Vasconcelos (2009), um conjunto de qualidades essenciais, isto é: “deve possuir uma enorme capacidade de observação e interpretação; ser conhecedor das matérias sobre as quais faz supervisão; saber ir buscar os saberes de referência; valorizar a dimensão da relação interpessoal e manifestar inteligência interpessoal” (p. 101).

Esse papel de ajuda e de colaboração pode ser assumido de formas diversas, nomeadamente, como referem Alarcão e Tavares (2003), “através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, de análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar” (p. 42). Não se pretende que supervisor/formador seja alguém que indica o que fazer e como fazer, mas antes o que procura criar em conjunto, um ambiente emocionalmente positivo, que desafie ao questionamento, à investigação, à reflexão e à ação.

Entre as características do supervisor, os autores (*idem*) referem que a maioria dos investigadores entende como fundamentais a capacidade de prestar atenção e o saber escutar, mas relevam também a capacidade de compreender, de manifestar

uma atitude de resposta, de integrar a perspectiva dos formandos e de buscar a clarificação de sentidos.

No que se refere aos alunos são reconhecidos como agentes da sua própria formação, capazes de (re)construírem o seu conhecimento a partir do seu campo de ação e das percepções, experiências e saberes específicos, que merecem ser valorizados na construção da sua profissionalidade.

Assumem também particular importância os diferentes contextos em que os alunos se integram, como a instituição de formação, as instituições cooperantes e, no interior destas, os grupos/salas em que se desenvolvem as atividades de iniciação à prática profissional, bem como as interações e a influência de outros contextos culturais e sociais mais ou menos próximos.

No que se refere à instituição formadora, importa ter em conta a natureza da organização e das representações que os alunos têm sobre o plano de formação e, em particular, sobre as unidades curriculares mais ligadas à iniciação à prática profissional e sobre os saberes e características dos professores e supervisores.

Não podem ainda deixar de se considerar as políticas de formação pela influência, ainda que de modo indireto, também exercem no processo supervisão.

Importa, sobretudo, que o aluno possa envolver-se em experiências formativas e supervisivas que lhe permitam, como sugere Sá-Chaves (2009), tornar-se num profissional que “no conhecimento de Si, dos contextos, dos saberes, dos valores e, numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, possa atuar e tomar decisões (...) balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento” (p. 12). Tal pressupõe ajudar cada um a tornar-se capaz de atuar em contextos socioculturais e institucionais plurais, instáveis e complexos e de assumir neles um posicionamento crítico, inovador e facilitador do desenvolvimento de todos e da melhoria da qualidade de vida das instituições e comunidade(s) em que se integra.

Metodologia de investigação

Tendo em consideração os objetivos do estudo, nomeadamente, conhecer as representações dos alunos sobre a importância da IPP e caracterizar a natureza das qualidades supervisivas que reconhecem como facilitadoras do seu desenvolvimento profissional, optámos por um estudo de natureza interpretativa (Guba & Lincoln, 1994; Latorre, del Rincón, & Arnal, 1996), dado centrarmo-nos sobretudo na interpretação, compreensão e explicação de significados.

Para recolha de dados recorreremos à inquirição por questionário, constituído por perguntas de resposta semifechada e aberta, permitindo-nos, como referem Johnson e Onwuegbuzie (2004), recolher informação de cariz qualitativo e quantitativo. Sublinhamos, neste sentido, corroborando a ideia de Miles e Huberman (2005), “que tanto os números como as palavras são indispensáveis para a compreensão do mundo que nos rodeia” (p. 82) e, por conseguinte, úteis para ajudar-nos a melhor compreender, descrever e interpretar as representações que os alunos manifestam sobre as diferentes dimensões que envolve a iniciação à prática profissional.

As questões de resposta semi-fechada, consistiam na classificação, de acordo com a escala de Likert, de itens construídos *à priori*. Na elaboração dessas questões bem como nas de resposta aberta, procurámos seguir as orientações apresentadas por Foddy (2002), como definir de forma clara o tópico e o tipo de informação solicitada, adequando-os aos grupos inquiridos, integrar questões relevantes, utilizar palavras introdutória que não suscitasse reações estereotipadas, evitar expressões na negativa e assegurar que o tipo de resposta solicitada era clara para os inquiridos. Procurámos, ainda, que a estrutura do questionário apresentasse coerência no conteúdo e na sucessão dos tópicos das questões.

O questionário foi aplicado a 105 alunos da Escola Superior de Educação de Bragança em junho de 2012 da LEB (51 alunos) e dos Mestrados profissionalizantes em funcionamento no ano letivo 2011/2012 (54 alunos): Mestrado em educação pré-escolar, Mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico e Mestrado em ensino do 1.º ciclo do ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico. Neste último caso os alunos estavam a frequentar o 1.º ano (parte curricular) e ainda não tinham, por isso, opinião acerca do estágio. O Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo em 2011/2012 não estava em funcionamento.

Saliente-se que o máximo de respostas obtidas foram 98, correspondentes aos alunos que pelo seu percurso académico estavam em condições de responder a todas as questões.

A Iniciação à prática profissional na ESEB

A Iniciação à prática profissional na ESEB é concretizada na LEB através das UCs Iniciação à prática profissional 1 e 2.

Na unidade curricular IPP1 pretende-se um primeiro contacto dos alunos com os diferentes contextos educativos: pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º ciclo, incidindo sobre a observação. Os alunos organizados em pares e distribuídos em três grupos, passam uma semana, em cada período letivo, em cada contexto. Os grupos rodam entre si, de modo a que todos os alunos trabalhem em todos os contextos.

Os alunos, no pré-escolar passam pela creche e pelo jardim-de-infância acompanhando a atividade das crianças e do educador cooperante; no 1.º ciclo acompanham a atividade das crianças e do professor cooperante; e no 2.º ciclo acompanham as atividades de uma turma. Além disto, todos os alunos devem fazer uma observação global do contexto educativo.

Na ESE os alunos têm vários seminários distribuídos ao longo do ano com os professores supervisores que estão igualmente distribuídos por contextos (dois dedicam-se ao pré-escolar, dois ao 1.º ciclo e dois ao 2.º ciclo).

Na unidade curricular IPP2 pretende-se reforçar o contacto com os diferentes contextos educativos, numa continuidade com IPP1 e num aprofundamento das observações aí realizadas. Assim, pretende-se reforçar a cooperação dos alunos com os docentes e as instituições de acolhimento e, sob a sua orientação, promover uma primeira intervenção nos diferentes contextos. Os alunos são igualmente divididos em três grupos e organizados em pares.

Cada grupo começa a sua participação num dos contextos previstos: creche/jardim de infância; escola do 1.º ciclo do EB; escola do 2.º ciclo do E.B. e, tal como em IPP1, os grupos rodam, de modo a que todos os alunos trabalhem em todos os contextos.

O trabalho na ESE ocorre em Seminário e Orientação Tutória.

Nos mestrados profissionalizantes para o pré-escolar e 1.º e 2.º ciclos do ensino básico a IPP, na ESEB, é concretizada através da UC Prática de ensino supervisionada.

Neste caso, os alunos, individualmente, desenvolvem o ciclo letivo em contexto (preparação de sequências de ensino e aprendizagem; condução e reflexão sobre as mesmas), de acordo com o número de horas de estágio previsto para cada um dos mestrados.

Apresentação e discussão dos resultados

Para a leitura e compreensão dos dados relativos as representações dos alunos sobre a organização e supervisão da iniciação à prática profissional, procedemos à apresentação, análise e interpretação destes, considerando um conjunto de dimensões que a seguir se indicam.

i) Contributos proporcionados pelas unidades curriculares de iniciação à prática profissional (IPP1 e IPP2) para a sua formação

Na primeira questão de resposta semi-fechada, foi utilizada para indicação da resposta uma escala de classificação de cinco níveis (1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Concordo em parte; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente), para cada item apresentado na tabela 1. Os resultados da apreciação efetuada pelos alunos encontram-se igualmente expressos na referida tabela.

Tabela 1: Contributos de IPP1 e IPP2 (%), n = 98

As unidades curriculares IPP1 e IPP2 permitiram-me:	1	2	3	4	5
Compreender o funcionamento das instituições.	1	4	24	55	16
Conhecer contextos educativos diversificados.	0	3	13	60	24
Compreender o papel dos educadores de infância e dos professores do ensino básico, nas diferentes componentes da sua intervenção.	0	2	14	63	21
Desenvolver experiências educativas, articulando conhecimentos.	0	3	35	46	16
Repensar as minhas opções profissionais.	2	3	15	43	37

Pela análise dos resultados expressos na tabela 1 é possível verificar que mais de 50% dos alunos manifestam concordância (níveis 4 e 5) em relação aos itens expostos.

A título de exemplo, ao item indicado “Conhecer contextos educativos diversificados”, 60% dos alunos apontaram concordar e 24% concordar totalmente. Verificou-se ainda que apenas 3% discordaram.

Na segunda questão de resposta aberta “Apresente outros contributos que considere terem sido proporcionados pelas unidades curriculares IPP1 e IPP2”, as respostas mais frequentes permitem a seguinte categorização:

- Interação com a diversidade de contextos e atores sociais, na medida em que, como referem os alunos: “Proporcionou [aprender] como lidar com as crianças/alunos numa sala de aula” (m3), “Contacto diferente com os três níveis de ensino” (m13), e “Conhecer a nova realidade da escola, o lado do professor” (l37);
- Aquisição de experiência profissional, considerando que propiciam “Experiência em contexto real, contacto com o verdadeiro sentido do curso” (m9).

Estes resultados levam-nos a admitir a consecução dos objetivos estabelecidos para estas UCs, nomeadamente “Promover o contacto com os diferentes contextos educativos”.

ii) organização e funcionamento das unidades curriculares de iniciação à prática de profissional

Relativamente esta dimensão foram incluídas questões (uma de resposta semi-fechada e outra de resposta aberta) acerca das unidades curriculares da Licenciatura em Educação Básica (IPP1 e IPP2) e dos cursos de Mestrado (PES).

Respeitante à questão de resposta semi-fechada, foi solicitado aos alunos que apreciassem o nível de adequação utilizando uma escala de classificação de cinco níveis (1. Nada adequado; 2. Pouco adequado; 3. Adequado; 4. Bastante adequado; 5. Muito adequado) para cada item apresentado.

Os resultados relativos às respostas dos alunos da LEB encontram-se expressos na tabela 2.

Tabela 2: Organização e funcionamento de IPP1 e IPP2 (%), n = 98

	1	2	3	4	5
Carga horária	5	56	30	7	2
Integração no plano de estudos	0	15	54	22	9
Organização das atividades nos diferentes contextos	0	17	54	26	3
Organização dos seminários	0	7	55	32	6
Conteúdos dos seminários	2	15	48	23	12
Acompanhamento dos professores supervisores da ESEB	0	10	33	38	19
Acompanhamento dos professores/educadores cooperantes	1	9	41	38	11
Integração nas dinâmicas das instituições	0	10	56	31	3
Organização do trabalho em pares	1	5	31	43	20
Reflexão sobre as práticas observadas e desenvolvidas	1	6	38	50	5
Processo de avaliação	4	21	38	33	4

Pela análise dos resultados expressos na tabela 2 é possível relevar alguns aspetos:

- Em relação à “Carga horária” destaca-se que 56% dos inquiridos consideraram-na pouco adequada e 30% adequada.

No que respeita à “Integração no plano de estudos”, “Organização das atividades nos diferentes contextos” e “Conteúdos dos seminários”, a maioria das respostas situam-se nos níveis 3, 4, 5, com a moda localizada no nível 3 (com a percentagem de 54%, 54%, 48%, respetivamente para cada item em análise).

Em relação a “Organização dos seminários”, muito embora, também a moda se situe no nível 3, 93% das respostas situam-se nos níveis 3, 4 e 5, ou seja, apenas 7% se situam no nível 1.

Respeitante ao acompanhamento dos professores supervisores da ESEB e dos professores/educadores cooperantes a percentagem das respostas em cada nível é semelhante. 90% das respostas situam-se nos níveis 3, 4, e 5, ou seja, consideram-no adequado, bastante adequado ou muito adequado. Apenas 10% o consideram pouco adequado ou nada (embora esta indicação seja pouco relevante, manifestando-se apenas em 1% das respostas, em relação aos professores/educadores cooperantes).

Em relação ao item “Integração nas dinâmicas das instituições” destaca-se que a moda se situa no nível 3, mas 90% das respostas incidem nos níveis 3, 4 e 5 (56%, 31%, 3%, respetivamente).

Nos itens “Organização do trabalho em pares” e “Reflexão sobre as práticas observadas e desenvolvidas” 94% e 93% das respostas, respetivamente, situam-se nos níveis 3, 4 e 5, sendo que a moda em ambos os itens incide no nível 4 (43% e

50%, respetivamente). Distingue-se, contudo, o nível 5, que no primeiro item integra um total de 20% das respostas e no segundo 5%. Nos níveis mais baixos situam-se 6% e 7% das respostas.

Quanto ao item “Processo de avaliação”, 75% das respostas situam-se nos níveis 3, 4 e 5, a moda situa-se no nível 3 (38%), salientando-se que 25% dos alunos indicam a sua resposta nos níveis 1 e 2 (4% e 21%, respetivamente).

À questão de resposta aberta “Apresente sugestões de possível melhoria da organização e funcionamento destas unidades curriculares”, as respostas mais frequentes permitem a seguinte categorização:

- Alargamento do tempo de prática, pois como refere o aluno m4 é necessário “Maior número de horas para perceber realmente como funcionam os contextos”;
- Maior valorização da observação da prática no processo avaliação, por parte dos supervisores da ESEB, podendo ser exemplificada pela resposta: “Maior equilíbrio entre avaliação dos relatórios e avaliação em contexto” (l 13);
- Aprofundamento de algumas temáticas nos seminários, nomeadamente a observação, pedagogia e modelos, e a profissão, como se evidenciam nas respostas: “[Apresentar] mais informação sobre a profissão e mais estratégias para a sala de aula” (l4); “[Apresentar] exemplos de trabalhos dos professores” (l14); “Discutir as melhores técnicas para as atividades” (l22).
- Melhoria das práticas supervisivas, no que respeita ao apoio e orientação. Como refere o aluno m5: “Mais carga horária [ESE], onde possamos esclarecer as nossas dúvidas em relação à prática e as dúvidas que surgem durante esta como a planificação”.

Estes resultados conduzem-nos à necessidade de repensar a carga horária destas UC. Os alunos consideram, por um lado, que o tempo nos contextos é reduzido e, por outro lado, para a melhoria das práticas supervisivas apontam maior carga horária para apoio e orientação na ESE.

Também sobre o processo de avaliação é importante refletir. Importa sublinhar que a avaliação final dos alunos em IPP1 era baseada em dois relatórios elaborados em grupo e em dois individuais, nas respetivas apresentações e no desempenho dos alunos nos contextos (assiduidade e pontualidade; relações interpessoais; realização das tarefas estabelecidas no âmbito dos objetivos do Curso; e cumprimento das normas vigentes nas escolas e instituições de acolhimento). Os alunos apelam à

importância da observação em contexto pelos professores supervisores, trabalho este que, regra geral, é assumido pelo professor/educador cooperante.

Os resultados relativos às respostas dos alunos dos mestrados relativamente à organização e funcionamento do estágio encontram-se expressos na tabela 3.

Tabela 3: Organização e funcionamento do estágio (%)

	n	1	2	3	4	5
Distribuição dos tempos curriculares (estágio, seminário e reflexão nas escolas)	37	3	24	49	24	0
Integração no plano de estudos	36	0	5	56	25	14
Organização dos seminários	38	0	13	50	32	5
Conteúdos dos seminários	38	0	16	37	34	13
Acompanhamento dos professores supervisores da ESEB	39	0	3	28	46	23
Acompanhamento dos professores/educadores coop.	39	0	0	33	41	26
Integração nas dinâmicas das instituições	38	0	3	29	55	13
Organização do trabalho individual	37	0	5	52	38	5
Reflexão/planificação sobre as práticas (ESEB)	39	0	3	41	41	15
Reflexão/planificação sobre as práticas (Instituições coop)	39	0	5	46	41	8
Processo de avaliação	39	0	8	51	36	5

Pela análise dos resultados expressos na tabela 3 é possível verificar que mais de 70% dos alunos indicam a sua adequabilidade (níveis 3, 4 e 5) em relação aos itens expostos.

Concretamente em relação à “Distribuição dos tempos curriculares (estágio, seminário e reflexão nas escolas)”, a moda situa-se no nível 3, considerando 49% dos alunos que é adequada. Contudo, 24% dos alunos considera que é muito adequada, a mesma percentagem pouco adequada e 3% nada adequada.

Em relação ao item: “Integração no plano de estudos”, a moda situa-se igualmente no nível 3, mas destaca-se que 95% se situa acima do nível 2.

Quanto aos itens “Organização dos seminários” e “Conteúdos dos seminários” a moda situa-se igualmente no nível 3, com percentagens diferenciadas de 50% e 37%, respetivamente. E embora o nível 4 se observe uma percentagem semelhante (32% e 34%, respetivamente), no nível 5 o resultado é diferenciado, pois 14% considera a integração do estágio no plano de estudos muito adequada e apenas 5% tem a mesma opinião no que se refere ao conteúdo dos seminários.

No que se refere aos itens “Acompanhamento dos professores supervisores da ESEB” e “Acompanhamento dos professores/educadores cooperantes” a percentagem em

cada nível considerado é muito semelhante, situando-se 97% e 100% das respostas acima do nível 2, respetivamente. É de destacar que mais de 50% das respostas se situam acima do nível 3, quer num caso quer noutro.

No caso do item "Integração nas dinâmicas das instituições", destaca-se que a moda se situa no nível 4 (55%) e apenas 3% das respostas se situam abaixo do nível 3.

Respeitante ao item "Organização do trabalho individual", 52% das respostas situam-se no nível 3 (moda), 38% incidem no nível 4, e apenas 5% a consideram pouco adequada (nível 2) e o mesmo número muito adequada (nível 5).

Relativamente aos itens "Reflexão/planificação sobre as práticas (ESEB)" e "Reflexão/planificação sobre as práticas (Instituições cooperantes)", observam-se percentagens semelhantes em cada um dos níveis considerados, nomeadamente 41% das respostas no nível 4, 41% e 46% no nível 3 e 15% e 8% no nível 5, respetivamente.

Por último, no item "Processo de avaliação", 92% das respostas situam-se acima do nível 2, sendo que 87% se situam nos níveis 3 e 4 (51% e 36%, respetivamente).

À questão de resposta aberta "Apresente sugestões de possível melhoria da organização e funcionamento do estágio", as respostas mais frequentes permitem a seguinte categorização:

- Organização em pares, assinalando os alunos perentoriamente "O estágio deveria ser em pares" (m9);
- Alargamento do tempo de prática profissional, concretizado através de afirmações como "Mais tempo em cada contexto" (m6);
- Maior acompanhamento do estágio, onde incluímos opiniões em que abertamente é referido "Maior acompanhamento dos supervisores" (m8) ou formas que consideram poder contribuir para tal "Reduzir o número de alunos por orientador" (m3).

Torna-se importante nestes resultados evidenciar a especificidade de cada mestrado, nomeadamente no que se refere à sugestão da realização do estágio em pares. Esta ideia foi sobretudo evidente no Mestrado em ensino do 1.º e do 2.º ciclo do ensino básico, já o aumento do número de horas em contexto surge nas respostas obtidas nos outros dois mestrados.

Muito embora nos itens avaliados as percentagens dêem indicações claramente positivas no que respeita à organização e funcionamento do estágio, é importante cruzar estes resultados com os obtidos na resposta aberta e continuar a refletir em

alguns aspetos, nomeadamente no acompanhamento, horas de estágio e formas de organização (em pares ou individualmente).

iii) Representações sobre o processo de supervisão

Aos alunos foi também solicitado a indicação de três características essenciais que um professor supervisor deve possuir para acompanhar/supervisionar estágios, bem como que apresentassem sugestões para a melhoria do processo de supervisão.

Em relação às características do professor supervisor, pela frequência das respostas obtidas, sobressaem expressas pelas próprias palavras dos alunos:

- Qualidades pessoais: disponibilidade (para ouvir, apoiar, ajudar,...); comunicação/relação (ser capaz de compreender o outro, bom relacionamento, assumir a perspectiva 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).
- Conhecimento profissional, nomeadamente ao conhecimento pedagógico, dos conteúdos e dos contextos.
- Desenvolvimento profissional: estar atualizado em relação ao estado da educação; estar atualizado em relação à formação de professores; e possuir experiência profissional, experiência nas diferentes áreas e experiência de trabalho nos contextos.

Em relação às sugestões para a melhoria do processo de supervisão, também, pela frequência das respostas obtidas emergem as seguintes categorias:

- Aumentar o tempo de supervisão, traduzido por expressões como “Aumentar o número de aulas supervisionadas” (m38);
- Aumentar o *racio* supervisor-aluno (diminuir o número de estagiários por supervisor, propiciar um apoio mais personalizado), relevando a importância de atribuir “Menos estagiários a cargo do supervisor para acompanhamento melhor e mais individualizado” (m5);
- Proporcionar a reflexão conjunta aluno/supervisor/cooperante, apontando a realização de “Reuniões com o supervisor e cooperante para refletir sobre as práticas e pensar em como melhorar” (m27);

– Alargar o tempo de prática, sugerindo sobretudo "Alargar o período de estágio nos primeiros anos da licenciatura" (m11).

iii) Apreciação global do desenvolvimento da prática profissional

Neste âmbito, foi solicitado aos alunos a indicação do seu nível de satisfação em relação às UCs integrantes da iniciação à prática profissional nos dois ciclos de formação (licenciatura e mestrado). Os resultados obtidos podem observar-se na tabela 4.

Tabela 4: Satisfação com a prática profissional (%)

	n	1	2	3	4	5
Iniciação à prática profissional 1	27	4	18	52	26	0
Iniciação à prática profissional 2	27	4	18	37	37	4
Prática de ensino supervisionada	28	0	6	36	43	15

Em relação a IPP1 e IPP2 é importante sublinhar que, embora se verifique igual percentagem de respostas situadas acima do nível 2 (78%), os dados permitem perceber algumas diferenças na apreciação efetuada. Em IPP1 a moda situa-se no nível 3 (52%), no nível 4 obteve-se 26% das respostas e no nível 5, 0%. Por sua vez, em IPP2, os níveis 3 e 4 obtiveram igual percentagem (37%) de respostas e o nível 5 obteve 4%.

Quanto à PES a moda situa-se no nível 4 (43%), no nível 3 obteve-se 36% de respostas e no nível 5, 15%, deixando perceber clara satisfação com o modo de desenvolvimento desta unidade curricular.

Assim, 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.

Considerações finais

Os resultados obtidos evidenciam uma apreciação global positiva, quer da organização e funcionamento das UC de iniciação à prática profissional, quer dos processos supervisivos experienciados. Realçamos que essa apreciação é mais favorável à medida que os alunos progredem na sua formação, ultrapassando os 40% das respostas bastante satisfeitos ou muito satisfeitos no final da licenciatura e dos mestrados.

Relativamente às características dos professores supervisores/orientadores cooperantes, os resultados sublinham as características pessoais (a disponibilidade, a capacidade de comunicação e relação, o empenhamento, a exigência, o sentido de rigor e organização, o espírito crítico) e profissionais (conhecimento pedagógico, de conteúdo e dos contextos), bem como a importância de possuírem experiência profissional. As características relevadas pelos alunos vão ao encontro das enunciadas por Alarcão e Tavares (2003), retomando contributos de vários estudos.

Os resultados permitem também perceber a necessidade de repensar alguns aspetos em ordem a uma melhoria da resposta formativa em desenvolvimento.

Relativamente à LEB, a menor satisfação dos alunos diz respeito à carga horária atribuída às unidades curriculares de IPP1 e IPP2, sendo este um aspeto difícil de contornar no atual quadro legislativo, que fixa em 20 ECTS a carga máxima para esta componente de formação.

Relativamente aos Mestrados, as opiniões quanto à necessidade de maior número de horas em contexto, não surgem com a mesma evidência em relação a todos os cursos, sendo mais referida pelos alunos que frequentam mestrados com uma duração mais curta (mestrado em Educação pré-escolar – 60 ECTS; e mestrado em Educação Pré escolar e 1.º ciclo do E.B. – 90 ECTS). Por sua vez, a importância do desenvolvimento do estágio em pares, foi sobretudo sublinhada pelos alunos do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do E.B., apontando a sobrecarga de trabalho que representa a realização simultânea de estágio em quatro áreas disciplinares do 2.º ciclo. Todavia, não pode deixar de se considerar que essa organização poderia contribuir para uma maior partilha de saberes e um maior desenvolvimento da hetero-supervisão.

A importância de serem criadas oportunidades de um maior acompanhamento supervisão, apontam para a redução do rácio professor supervisor/aluno e, por conseguinte, para a possibilidade de um acompanhamento mais sistemático das práticas que os alunos desenvolvem. A necessidade de mais tempo para a supervisão surge também sublinhado em estudos anteriores, nomeadamente, de acordo com Vasconcelos (2009), nos realizados por Cabral (2002) e por Matias (2008).