



Formação Profissional

Investigação Educacional sobre
teorias, políticas e práticas

Atas do XX Colóquio da Secção
Portuguesa da AFIRSE



AFIRSE2013

Título | Titre

Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE

Organização | Organisation

Maria Teresa Estrela, Cármen Cavaco, Patrícia Rosado Pinto, Maria João Cardona, Belmiro Cabrito, Fernando Albuquerque Costa, João Pinhal, Júlia Ferreira e Patrícia Figueiredo.

Ficha Técnica | Fiche Technique

Conceção, composição e grafismo

Patrícia Figueiredo

Miriam Cordeiro

ISBN: 978-989-8272-17-1

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa



AFIRSE2013

Introdução



Texto introdutório

Os textos que agora se apresentam são referentes às Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, subordinado ao tema da Formação Profissional: Investigação sobre Teorias, Políticas e Práticas, realizado nos dias 31 de Janeiro, 1 e 2 de Fevereiro de 2013, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Os textos abordam os cinco eixos estruturantes do Colóquio: Eixo 1. Políticas de formação profissional inicial e contínua; Eixo 2. Dispositivos e métodos na formação profissional inicial e contínua; Eixo 3. Acompanhamento e avaliação na formação profissional inicial e contínua; Eixo 4. Atores envolvidos na formação profissional: trajetórias, motivações, formação e identidade; e Eixo 5. Impactos da formação profissional inicial e contínua nas pessoas e nas organizações. O Colóquio contou com a presença de cerca de 300 investigadores, provenientes de dez países – Argentina, Brasil, Canadá, Espanha, França, Grécia, Líbano, Portugal, República Democrática do Congo e Suíça.

A formação profissional, um dos grandes mitos do século XX, assumiu uma enorme centralidade nas sociedades contemporâneas, invadindo todos os domínios do social, impondo-se como uma resposta aos problemas sociais e económicos. Porém, a crença nas virtualidades da formação profissional, entendida como condição necessária e suficiente para garantir o emprego, a mobilidade social, a competitividade e o desenvolvimento económico, tem vindo progressivamente a dar lugar a um sentimento de decepção e a uma ideia de ineficácia, devido ao agravamento das desigualdades sociais e ao crescente aumento de desemprego. Por outro lado, a relação entre a educação e o trabalho, que se coloca de um modo incontornável na formação profissional, é marcada por perspetivas muito diferentes, filiadas em visões do mundo e do ser humano inconciliáveis, o que está na base de importantes dilemas e paradoxos.

A formação profissional é um campo de práticas com grande proximidade às dinâmicas sociais, em permanente recomposição, atravessado por dúvidas, tensões, contradições, caracterizado pela diversidade e complexidade. O XX Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE centrou-se na seguinte questão: Qual o contributo da investigação em Ciências da Educação para a análise e compreensão das tensões, dos paradoxos, da diversidade e da complexidade que marcam o domínio das políticas e práticas de formação profissional? Os textos que agora se apresentam, evidenciam a diversidade e complexidade do domínio da formação profissional, assim como, as tensões e os paradoxos que marcam este campo de políticas e práticas sociais. Apesar de muitos textos não nos terem sido enviados, estes¹ são um importante contributo para a promoção do debate, da reflexão e da problematização das questões que se colocam à formação profissional inicial e contínua, promovida dentro e fora do sistema educativo, nas escolas do ensino básico e secundário, nas escolas profissionais, no ensino superior, nas empresas, na administração pública e nas associações.

¹ Os textos são da exclusiva responsabilidade dos autores e respeitam a variedade ortográfica e sintática, e as normas bibliográficas do seu país de origem.

Eixo V.

Impactos da formação profissional
inicial e contínua nas pessoas e nas
organizações



Iniciação à prática profissional na atual formação para a docência: O que pensam os alunos?

Adorinda Gonçalves

agoncalves@ipb.pt

Angelina Sanches

asanches@ipb.pt

Cristina Martins

mcesm@ipb.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

Resumo

No quadro do Processo de Bolonha, na formação inicial dos educadores de infância e professores do ensino básico é enfatizada a componente de iniciação à prática profissional. A reflexão sobre esta desafia-nos a averiguar as representações que os futuros professores/educadores possuem sobre as características e papéis dos contextos e intervenientes nela envolvidos.

É nossa intenção primordial, como formadoras, obter contributos que nos conduzam a repensar a organização e funcionamento da iniciação à prática profissional, e, desta forma, ajudar à promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores e professores.

Tendo por base um estudo de natureza interpretativa, pretendemos apresentar as representações dos alunos da Licenciatura em Educação Básica e dos Mestrados profissionalizantes, em funcionamento na Escola Superior de Educação de Bragança, acerca das unidades curriculares de iniciação à prática profissional, do processo de supervisão e dos atores que lhe estão associados.

Os resultados do estudo mostraram que, apesar duma avaliação positiva, os alunos reconhecem a importância destas unidades curriculares para a sua formação, pretendendo uma maior carga horária e uma maior interação com os supervisores e com os contextos de trabalho.

Palavras Chave

Processo de Bolonha, iniciação à prática profissional, supervisão

Résumé

Dans le cadre du procès de Bologne, la composante de initiation à la pratique professionnelle est valorisée dans la formation initiale d'éducateurs de maternelle. La réflexion sur celle-ci nous défie à rechercher sur les représentations que les futurs enseignants présentent sur les caractéristiques et rôles des contextes et intervenants concernés.

Notre intention première, en tant que formatrices, c'est d'obtenir des apports qui nous mènent à repenser l'organisation et fonctionnement de l'initiation à la pratique professionnelle, et, ainsi, contribuer au développement professionnel et personnel des futurs professeurs et éducateurs.

Ayant pour point de départ une étude de nature interprétative nous prétendons présenter les représentations des élèves de la licence en Éducation Basique et des Maîtrises professionnelles fonctionnant à l'École Supérieure d'Éducation de Bragança, concernant des Unités du Curriculum d'initiation à la pratique professionnelle, sur le procès de supervision et acteurs qui y sont associés.

Les résultats de l'étude montrent que, malgré une évaluation positive, les élèves reconnaissent l'importance de ces unités du curriculum vers leurs formation, désirant une attribution horaire plus significative et une interaction plus poussé avec les superviseurs et les contextes de travail.

Mots-clés

Procès de Bologne, initiation à la pratique professionnelle, supervision

INTRODUÇÃO

No âmbito do Processo de Bolonha verificou-se uma reorganização da formação inicial dos educadores de infância e professores do ensino básico, passando a formação a ser feita em dois ciclos: incluindo-se 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. Foram também criados alguns mestrados com saídas profissionais para dois níveis de ensino (1.º e 2.º ciclos) ou para a educação de infância e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, na perspetiva de construção de um percurso educativo com continuidade e de flexibilização da gestão de recursos humanos.

Na LEB, bem como nos mestrados profissionalizantes, a iniciação à prática profissional é uma das componentes da formação, incluindo esta “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 14º, alínea a, n.º4). A prática de ensino supervisionada é apontada como um momento privilegiado da formação através da análise e reflexão que proporciona sobre os contextos educativos.

Nesta comunicação, baseada num estudo exploratório de natureza interpretativa, pretendemos dar conta das perspetivas dos alunos da LEB e de alguns dos mestrados profissionalizantes da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB) acerca da importância da componente Iniciação à Prática Profissional no seu desenvolvimento profissional e construção identitária, destacando os aspetos por estes valorizados e, simultaneamente, as alternativas apontadas para a melhoria do seu funcionamento.

A INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL: CONFIGURAÇÕES CONCRETAS

Vários estudos realizados sobre a formação inicial de professores (Schön, 1987; Zeichner, 1993; Alarcão, 1996, 2001; Sá-Chaves, 2002; Alarcão & Tavares, 2003; Perrenoud, 2004) têm relevado a importância de formar profissionais reflexivos e conscientes da ação educativa que promovem.

As atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional, consagrada no atual Regime jurídico da habilitação profissional para a docência (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 14º, ponto 4, alínea d), apontando para um modelo de formação de racionalidade reflexiva.

A investigação científica sobre a formação/supervisão de professores/educadores tem evidenciado as potencialidades da racionalidade reflexiva e o papel fundamental que a componente de supervisão representa na melhoria dos saberes e do seu desempenho profissional e, por conseguinte, da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Os modelos de racionalidade reflexiva inscrevem-se numa perspectiva formativa de cariz socio-construtivista, nos quais é valorizada a capacidade crítica e a intervenção criativa dos sujeitos em formação. Nesta conceção

pressupõe-se que se formem profissionais com elevado grau de autonomia, capazes de refletir, tomar decisões e encontrar soluções para os problemas que as situações educativas lhes colocam e para quais, como refere Alarcão (1996), retomando o pensamento de Schön, “nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares” (p. 14). Esta perspectiva releva uma conceção abrangente de desenvolvimento profissional, na qual são valorizadas as características pessoais e as características dos contextos, bem como as dinâmicas que neles se desenvolvem. Releva-se, ainda, a importância do envolvimento pessoal, o qual, como referem Alarcão e Roldão (2009) “não implica individualismo”, mas antes “partilha de experiências” (p. 26).

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).

Constituindo a prática profissional um espaço de grande complexidade em que os alunos têm, naturalmente, dificuldade em operacionalizar e racionalizar sozinhos, cabe ao supervisor ou equipa de supervisão ajudar o formando a compreender a realidade (idem).

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. 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 defrontam. 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.

Para o desempenho dessas funções, o supervisor deve, de acordo com Alarcão (2007, citada por Vasconcelos, 2009), “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).

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 perspectiva 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.

No processo de supervisão, assumem ainda 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.

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

Neste processo, é, sobretudo, fundamental que o aluno possa envolver-se em experiências formativas que lhe permitam 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 iniciação à prática profissional 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), procurando centrarmo-nos essencialmente na interpretação, compreensão e explicação de significados.

Para a recolha de dados recorreremos à inquirição por questionário, constituído por perguntas de resposta semi-fechada e de resposta aberta, permitindo-nos, como referem Johnson e Onwuegbuzie (2004), recolher informação de cariz qualitativo e quantitativo.

As questões de resposta semi-fechada, consistiam na classificação, de acordo com a escala de Likert, de itens construídos a 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 introdutórias que não suscitassem 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 ESEB 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 e do 2.º ciclo do ensino básico. Neste último caso os alunos inquiridos estavam a frequentar o 1.º ano (parte curricular) e ainda não tinham, por isso, opinião acerca do estágio.

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.

Os questionários foram codificados, distinguindo-se apenas as respostas de alunos dos mestrados dos da licenciatura. Para isso, o código tinha a letra “m” ou a letra “l”, seguida do número de ordem aleatório.

DA INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NA ESEB

A iniciação à prática profissional na ESEB era concretizada na LEB através de duas unidades curriculares.

Na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional I (IPP I) pretendia-se um primeiro contacto dos alunos com os diferentes contextos e níveis educativos: pré-escolar, 1.º ciclo e 2.º ciclo do ensino básico, incidindo sobre a observação. Os alunos, organizados em pares e distribuídos em três grupos, passavam uma semana, em cada período letivo, em cada contexto. Os grupos rodavam entre si, de modo a que todos os alunos trabalhassem em todos os contextos.

Na educação pré-escolar, os alunos contactavam com a creche e com o jardim-de-infância, acompanhando a atividade das crianças e do educador cooperante; nos 1.º e 2.º ciclos acompanhavam a atividade das crianças e do professor cooperante, sempre que possível numa turma. Além disto, todos os alunos deviam fazer uma observação global do contexto educativo.

Na ESEB os alunos frequentavam vários seminários distribuídos ao longo do ano com os professores supervisores, igualmente distribuídos por contextos (dois dedicados ao pré-escolar, dois ao 1.º ciclo e dois ao 2.º ciclo), em que se procurava problematizar e reflectir sobre as observações realizadas.

Na unidade curricular Iniciação à Prática Profissional II (IPP II) pretendia-se reforçar o contacto com os diferentes contextos educativos, numa continuidade com IPP I e num aprofundamento das observações aí realizadas. Assim, pretendia-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, permitindo aos alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos em diversas unidades curriculares e terem uma primeira experiência de dinamização de um grupo de crianças.

Os alunos estavam igualmente divididos em três grupos e organizados em pares. Cada grupo começava a sua participação num dos contextos previstos: creche/jardim de infância; escola do 1.º ciclo; escola do 2.º ciclo e, tal como em IPP I, os grupos rodavam, de modo a que todos os alunos trabalhassem em todos os contextos. Este contacto com os contextos decorria ao longo de 1 dia por semana, durante 5 semanas, por vezes descontínuas.

O trabalho na ESEB ocorria em Seminários e sessões de Orientação Tutoria, em que se analisavam as situações vividas, os problemas emergentes e se planificavam as intervenções a desenvolver pelos alunos nos contextos.

Nos mestrados profissionalizantes para a educação pré-escolar e para o ensino dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, a iniciação à prática profissional na ESEB é concretizada através da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Neste caso, os alunos, individualmente, realizavam o Estágio em que desenvolviam o ciclo letivo em contexto, em cada nível e área (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. Além desse estágio, a PES incluía a preparação de um Relatório objecto de defesa pública.

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, procedemos à apresentação, análise e interpretação destes, considerando um conjunto de dimensões que a seguir se indicam.

Contributos proporcionados pelas unidades curriculares de iniciação à prática profissional (IPP1 e IPP2)

Numa questão de resposta semi-fechada, acerca dos contributos proporcionados pelas unidades curriculares de IPP I e II, os resultados obtidos indicaram a importância atribuída ao conhecimento dos contextos educativos e à compreensão do seu funcionamento, bem como do papel dos educadores de infância e dos professores do ensino básico. Mais de 70% dos respondentes manifestaram concordância com estes itens. É também relevada a oportunidade de repensar as opções profissionais (80% de concordância).

Os resultados obtidos numa questão de resposta aberta apresentam-se em consonância com os anteriores. Destaca-se a relevância atribuída à interação com a diversidade de contextos e atores sociais, expressa através de afirmações como: “Conhecer contextos educativos diversificados (m3); “Oportunidade de encarar e contactar com a profissão” (m8); “Contacto direto com as crianças” (m19); e “Contacto com os três níveis de ensino para os quais poderemos ter saída profissional”(m25).

Igualmente, é indicado o contributo para a escolha das saídas profissionais, nomeadamente expressas através das seguintes opiniões: “Ajudou-me a decidir qual o mestrado que queria seguir” (m4); e “Ajudam-nos, de certa forma, a canalizar as nossas preferências para determinada área/ciclo” (m32).

Organização e funcionamento das unidades curriculares de iniciação à prática profissional

Numa questão de resposta semi-fechada, referente às unidades curriculares IPP I e II, incluídas no plano de estudos da LEB, os alunos eram chamados a manifestar sua opinião acerca da adequação de um conjunto de itens apresentados.

Da análise efetuada é possível afirmar que, no respeitante à carga horária das unidades curriculares de iniciação à prática profissional, mais de metade dos respondentes (56%) consideram-na pouco adequada.

Já nos itens “Integração no plano de estudos”, “Organização das atividades nos diferentes contextos”, “Conteúdos dos seminários”, “Organização dos seminários”, “Acompanhamento dos professores supervisores da ESEB e dos professores/educadores cooperantes”, “Integração nas dinâmicas das instituições”, “Organização do trabalho em pares”, “Reflexão sobre as práticas observadas e desenvolvidas”, embora com diferentes modas, as respostas situam-se nos três níveis superiores (Adequado, Bastante adequado e Muito adequado), com uma percentagem superior a 80%.

No item “Processo de avaliação”, a maioria das respostas manifesta a adequação do mesmo, situando-se 75% nos níveis 3, 4 e 5. A moda situa-se no nível 3 (38%), mas 25% dos alunos indicam a sua resposta nos níveis 1 (Nada adequado) e 2 (Pouco adequado).

Numa questão de resposta aberta, em que foram solicitadas sugestões de melhoria da organização e funcionamento destas unidades curriculares, as respostas sublinham: o alargamento do tempo de prática; maior valorização da observação da prática no processo avaliação; aprofundamento de algumas temáticas nos seminários; e melhoria das práticas supervisivas.

O alargamento do tempo de prática é apontado como um fator que pode contribuir “para perceber realmente como funcionam os contextos” (m4).

A maior valorização da observação da prática no processo avaliação, aponta para a necessidade de considerar e articular os vários elementos de avaliação, no sentido de, como refere um aluno, existir um “maior equilíbrio entre avaliação dos relatórios e avaliação em contexto” (l 13).

O aprofundamento de algumas temáticas nos seminários concretiza-se sobretudo com a indicação de sugestões como: “Mais informação sobre a profissão e mais estratégias para a sala de aula” (l4); “Exemplos de trabalhos dos professores” (l14); e “Discutir as melhores técnicas para as atividades” (l22).

Quanto à melhoria das práticas supervisivas, no que respeita ao apoio e orientação é indicada a necessidade de alargar a carga horária destas unidades curriculares, o que se apresenta em sintonia com a resposta obtida na questão semi-fechada. Como refere m5: “Mais carga horária [ESEB], onde possamos esclarecer as nossas dúvidas em relação à prática e as dúvidas que surgem durante esta como a planificação”.

Numa questão de resposta semi-fechada relativa à organização e funcionamento do estágio, incluído na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada dos mestrados, salienta-se que mais de 70% dos alunos indicam a sua adequabilidade (níveis 3, 4 e 5) em relação aos seguintes itens: Distribuição dos tempos curriculares (estágio, seminário e reflexão nas escolas); Integração no plano de estudos; Organização dos seminários; Conteúdos dos seminários; Acompanhamento dos professores supervisores da ESEB; Acompanhamento dos professores/educadores cooperantes; Integração nas dinâmicas das instituições; Organização do trabalho individual; Reflexão/planificação sobre as práticas (ESEB); Reflexão/planificação sobre as práticas (Instituições cooperantes); e Processo de avaliação.

Concretamente em relação à “Distribuição dos tempos curriculares (estágio, seminário e reflexão nas escolas)”, aproximadamente 50% dos respondentes considera-a adequada e 24% muito adequada, mas também 24 % considera-a pouco adequada.

No que se refere aos itens “Acompanhamento dos professores supervisores da ESEB” e “Acompanhamento dos professores/educadores cooperantes”, mais de 95% das respostas situam-se nos níveis 3, 4 e 5., sendo que mais de 60% destas se situam acima do nível 3.

Salienta-se que nos restantes itens mais de 84 % das respostas se situa nos níveis 3, 4 e 5.

Quanto à questão de resposta aberta, em que foi solicitada a apresentação de sugestões de possível melhoria da organização e funcionamento do estágio, as respostas mais frequentes apontam para a organização dos estágios em pares, o alargamento do tempo de prática profissional e maior acompanhamento do estágio. 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 ciclo 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.

Representações sobre o processo de supervisão

Numa questão de resposta aberta foi solicitado aos alunos que indicassem três características essenciais que um professor supervisor deve possuir para acompanhar/supervisionar estágios.

Das respostas sobressairam características que se prendem com qualidades 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).

Foram ainda indicadas características relacionadas com o desenvolvimento profissional do supervisor, no que se refere ao domínio de conhecimento pedagógico, conhecimento dos conteúdos e conhecimento dos contextos, ao estar atualizado em relação ao estado da educação e à formação de professores e ao possuir experiência profissional, nas diferentes áreas e níveis educativos para que o curso habilita.

Quando, numa questão de resposta aberta, foram solicitadas sugestões para a melhoria do processo de supervisão, as respostas incidiram em quatro aspetos fundamentais: aumentar o tempo de supervisão; aumentar o rácio supervisor-aluno; proporcionar a reflexão conjunta aluno/supervisor/cooperante; e alargar o tempo de prática.

Apreciação global do desenvolvimento da prática profissional

No sentido de uma apreciação global das actividades de iniciação à prática profissional, foi solicitado aos alunos a indicação do seu nível de satisfação em relação às três unidades curriculares integrantes dos 1.º e 2.º ciclos de formação (licenciatura e mestrado).

Em relação às unidades curriculares IPP I e II, incluídas no 1.º ciclo de formação, é importante sublinhar que se verifica igual percentagem de respostas situadas acima do nível 2 (78%), embora os dados permitam perceber algumas diferenças na apreciação efetuada. Em IPP I a moda situou-se no nível 3 (52%) e em IPP II, a distribuição das respostas foi bimodal, situando-se nos níveis 3 e 4 (37%).

Quanto à apreciação da PES a moda situou-se no nível 4 (43%), no nível 3 obteve-se 36% de respostas e no nível 5, 15%.

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

Este estudo teve como principal intenção refletir sobre a organização e funcionamento da iniciação à prática profissional na ESEB.

No que respeita 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 apoio e orientação na ESEB, sendo este um aspeto difícil de contornar no atual quadro legislativo, que fixa em 20 ECTS a carga máxima para esta componente de formação.

Importa ainda sublinhar que os alunos destacaram a importância de considerar a observação em contexto, por parte dos supervisores da instituição formadora, no processo de avaliação.

No que respeita aos mestrados, muito embora tenham resultado indicações claramente positivas à organização e funcionamento do estágio, é importante continuar a refletir em alguns aspetos, nomeadamente no acompanhamento, horas de estágio e formas de organização (em pares ou individualmente).

Quanto à necessidade de maior número de horas de estágio, as opiniões não surgiram com a mesma evidência em relação a todos os cursos, sendo mais referida pelos alunos que frequentaram 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 ciclo e do 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.

Relativamente às características dos supervisores, os resultados sublinharam 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.

A importância de serem criadas oportunidades de um maior acompanhamento superviso, apontam para o aumento do rácio 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, de acordo com Vasconcelos (2009).

Os resultados obtidos evidenciaram uma apreciação mais favorável da iniciação à prática profissional à medida que os alunos progredem na sua formação, quer da organização e funcionamento das unidades curriculares, quer dos processos supervisivos experienciados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação. In I. Alarcão (Org.), Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão (pp.9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (2001). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª ed. revista e desenvolvida). Coimbra: Livraria Almedina.
- Foddy, W. (2002). Como Perguntar - Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários. Oeiras: Celta Editora.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 105-117). London: Sage.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose times has come. Educational Research, 33 (7), 14-26.
- Leitão, A. (2009). Construção da profissionalidade na Formação inicial de professores do 1º Ciclo. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (2002). A Prática Reflexiva no Ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógicas. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.

Zeichner, K. (1993). *Formação Reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.