

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

A INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL NO CURSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE VISEU

Luís Menezes | menezes@esev.ipv.pt
Maria Figueiredo | mariapfigueiredo@gmail.com
Cristina Gomes | mcagomes@esev.ipv.pt
João Paulo Balula | jpbalula@esev.ipv.pt
Anabela Novais | anovais@esev.ipv.pt
Esperança Ribeiro | esperancaribeiro@esev.ipv.pt
Ana Isabel Silva | aisilva@esev.ipv.pt
Susana Amarante
João Rocha | jorochoa@esev.ipv.pt
João Nunes | jnunes@esev.ipv.pt
Carla Lacerda | cmarques@esev.ipv.pt
Cátia Rodrigues | catiasofia@esev.ipv.pt
Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Viseu Escola Superior de Educação de Viseu

Resumo

Os cursos de Educação Básica (EB) integram, de acordo com a legislação em vigor, uma componente de Iniciação à Prática Profissional (IPP). A forma de organizar essa componente da formação, embora regulamentada por alguns princípios consignados nos documentos legais, é da responsabilidade de cada uma das instituições de ensino superior que ministram o curso.

Neste artigo, apresentamos um estudo que tem como objetivos: (i) refletir sobre o modelo de organização e funcionamento da componente de formação da Iniciação à Prática Profissional que implementamos na Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV); (ii) conhecer as perspetivas dos alunos do curso da licenciatura em Educação Básica sobre a IPP. Este estudo ocorre no momento em que o terceiro grupo de estudantes está a terminar o curso de Educação Básica (2010, 2011 e 2012) e em que os primeiros estudantes terminaram ou estão a terminar os seus mestrados profissionalizantes no âmbito da formação de professores e educadores de infância (cursos que permitem dar seguimento ao curso de EB).

O estudo adota uma metodologia de natureza interpretativa. Participam no estudo alunos (finalistas da licenciatura de EB) e diplomados em EB (a frequentar os mestrados de formação de professores). Os dados foram recolhidos através de inquérito, por questionário e por entrevista, e análise SWOT.

Os resultados do estudo apontam para uma boa aceitação por parte dos alunos do modelo de IPP, reconhecendo a importância de contactarem com os três níveis de ensino, em instituições educativas diversas. Para além disso, valorizam as tarefas desenvolvidas no âmbito da IPP, assim como o apoio da equipa multidisciplinar.

Palavras-chave: perspetivas de alunos; formação de professores; iniciação à prática profissional.

1. Contexto e apresentação do estudo

O curso de Educação Básica, principal acesso aos mestrados profissionalizantes que habilitam para o exercício da docência na Educação Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e 2.º CEB nas áreas curriculares disciplinares de Matemática, Ciências da Natureza, Português e História de Portugal, integram uma componente de formação designada de iniciação à prática profissional. A forma como essa componente é concretizada pelas diferentes instituições portuguesas que ministram este curso é pouco conhecida e partilhada. Assim, no contexto do processo de avaliação externa que o curso de licenciatura em Educação Básica da ESEV está a ser alvo, foi considerado relevante analisar as perspetivas dos diversos intervenientes nesta componente da formação. Em particular, os alunos, que neste processo são simultaneamente objetos e sujeitos da formação, mereceram a nossa atenção. Este texto, que apresenta elementos desse processo, procurou atingir dois objetivos: (i) refletir sobre o modelo de organização e funcionamento da componente de formação da Iniciação à Prática Profissional que implementamos na ESEV; (ii) conhecer as perspetivas dos alunos do curso da licenciatura em Educação Básica sobre a IPP.

2. A componente de Iniciação à Prática Profissional no curso de Educação Básica

As licenciaturas em Educação Básica surgem a nível nacional no quadro das alterações sofridas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto) e das alterações que o processo de Bolonha impôs pelo fenómeno da globalização educativa em que vivemos¹, a partir da publicação do Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março, e no campo mais específico da habilitação profissional para a docência pelo Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. A publicação destes normativos gerou um movimento renovador dos graus e diplomas do ensino superior, o que levou as instituições de ensino superior, públicas e privadas, a uma reconfiguração da sua oferta formativa. Face às exigências dos mercados e das ofertas que tradicionalmente se consagravam nessas instituições, as licenciaturas em Educação Básica e nomeadamente os seus planos de estudo, foram a expressão possível dos limites que a Administração Central colocou ao publicar o Decreto-lei n.º

¹ De considerar que o processo de globalização educativa no nosso país foi desencadeado em 1986 com a adesão de Portugal à então Comunidade Económica Europeia (agora União Europeia), viria a refletir-se tardiamente no ensino superior com a aprovação do Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de março - regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior – decorrente da segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, em 2005.

43/2007 e ao determinar no seu anexo as unidades de crédito necessárias para a frequência dos 2.º ciclos de estudo requeridos para a habilitação profissional.

Este processo renovador de graus e diplomas do ensino superior não surgiu, na generalidade dos casos, por iniciativa das instituições foi induzido pelo poder central. As licenciaturas em Educação Básica surgiram neste enquadramento para satisfazer uma necessidade determinada pelo Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior (à época), ao publicar o Decreto-lei n.º 43/2007 e ao colocar como condição necessária à frequência dos 2.º ciclos de mestrado profissionalizantes para o ensino as componentes de formação e os créditos exigíveis que o Quadro 1 ilustra.

Quadro 1: Componentes de formação na licenciatura em Educação Básica (exigidas pelo Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro)

Componentes de Formação		Unidades de Crédito
Formação Educacional Geral (FED)	Português	30
	Matemática	30
	Estudo do Meio	30
	Expressões	30
Didáticas Específicas		15-20
Iniciação à Prática Profissional (IPP)		15-20
Formação Educacional Geral (FEG)		15-20

Nesta perspetiva, podemos afirmar que as licenciaturas em Educação Básica surgem, fundamentalmente, no contexto da satisfação de uma necessidade de oferecer uma licenciatura que permitisse, após a sua conclusão, uma saída académica traduzida na possibilidade de frequência de um 2.º ciclo de estudos profissionalizante nas áreas da Educação de Infância e Educação Básica (1.º e 2.º ciclos do ensino básico), ou seja, como uma etapa para a habilitação profissional docente. Esta realidade colocou às licenciaturas em Educação Básica um perfil de licenciado intrincado, pois se por um lado não habilita para a docência, por outro é determinante para a frequência de um ciclo de estudos que habilita para essa docência.

Esta alteração curricular representa o que Goodson (2008) qualifica de mudança externa, pois nasce da iniciativa central e não de uma iniciativa interna das instituições de ensino superior, para satisfazer uma necessidade ou validar uma renovação que

fizesse sentido dentro de um quadro legitimador de melhoria da qualidade da oferta formativa.

Assim, os planos de estudos da licenciatura em Educação Básica obedecem à satisfação dos requisitos impostos pelos normativos legais, possibilitando a candidatura ao ciclo respeitante aos quatro primeiros domínios de ensino descritos no anexo do Decreto-lei n.º 43/2007 (educação pré-escolar, ensino do 1.º ciclo do ensino básico, educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico, ensino do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico) e facultando, para os que não pretendam prosseguir estudos, uma formação de base para o exercício de funções técnicas ligadas à educação.

A apresentação do desenho curricular do plano de estudos do curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu, ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, em 2007, respeitou as enunciadas componentes de formação e respetivos créditos conducentes ao ciclo de estudos respeitantes ao grau de licenciado (art. 14.º e 15.º do Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro) e teve por objetivo central, no contexto da componente de Iniciação à Prática Profissional, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e técnicas numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida com um elevado grau de autonomia e responsabilidade.

As unidades curriculares correspondentes à componente de Iniciação à Prática Profissional compreendem 20 créditos, distribuídos da forma ilustrada no Quadro 2.

Quadro 2: Distribuição de unidades de crédito e horas de contacto na componente de formação de Iniciação à Prática Profissional

Iniciação à Prática Profissional	IPPI	IPPII	IPPIII	IPPIV
Unidades de Crédito	3,5	5,5	5,5	5,5
Horas de contacto	45 (30TP+15OT)	70(28S+28E+14OT)	70(28S+28E+14OT)	70(28S+28E+14OT)

Esta componente de formação pretende ser um instrumento facilitador das práticas dos alunos nas escolas cooperantes, norteando-se, entre outros referentes, pelas dimensões contempladas no perfil geral do desempenho profissional dos professores do ensino básico (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto): i) a dimensão profissional social e ética; ii) o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; iii) a participação

na escola e a relação com a comunidade; e iv) o desenvolvimento profissional ao longo da vida. Concorre para este enquadramento a tónica na promoção de competências relacionais, comunicativas e de investigação que possibilitem, tal como sugere Roldão (2001), uma meta-análise reflexiva do próprio processo formativo pelos alunos. Assume-se o entendimento do profissional enquanto “ator organizacional” que “precisa de conhecimentos teóricos e aprendizagens conceituais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais” (Formosinho, 2002, p. 11). Com este pressuposto, procura-se potenciar numa primeira instância a sensibilização e conhecimento da prática no sentido em que este último deva ser “construído de forma coletiva no interior das comunidades locais, formadas por professores que trabalhem em projetos de desenvolvimento da escola, da formação ou de indagação colaborativa” (Marcelo, 2009, p. 18).

Com as unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional pretende-se que os alunos: observem e colaborem em situações de educação e ensino em contexto de aula em escolas do ensino básico e em jardins de infância; vivenciem experiências de planificação, ensino e avaliação, por referência às competências e funções cometidas ao docente da Educação de Infância e dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, dentro e fora da sala de aula; participem na promoção e implementação de projetos, de cariz socioeducativo, a envolver a comunidade, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano dos contextos de aprendizagem.

A investigação sobre a formação inicial de professores aponta para os benefícios da organização de distintos momentos de iniciação à prática profissional, promovendo a progressiva responsabilização e autonomia dos alunos (Schön, 1983, 1987; Shulman, 1986; Alarcão, 2000, 2005, Roldão, 2000, Sá-Chaves, 2000). A reflexão nas e pelas práticas educativas promove no aluno o seu desenvolvimento e identidade (Schön, 1987), essencial para compreender o carácter dinâmico das mesmas (Perrenoud, 2000) constituindo-se como desafios à construção do saber profissional (Shulman, 1986), potenciando a capacidade de enfrentar e procurar soluções que os problemas e as situações educativas lhes colocam.

Neste enquadramento, o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica da ESEV prevê, como indicado no Quadro 2, quatro espaços de iniciação à prática profissional. No domínio do funcionamento destas unidades curriculares (IPP I, IPP II, IPP III e IPP IV), os alunos organizados em grupos de intervenção (constituídos por 3 a 4 elementos) realizam as suas atividades em estabelecimentos do 2.º CEB (IPP II),

em estabelecimentos do 1.º CEB (IPP III) e em estabelecimentos da Educação Pré-Escolar (IPP IV). A opção por iniciar a prática de observação e intervenção em contextos reais de prática profissional no 2.º CEB deve-se ao facto de ser este o nível de ensino ministrado nas sedes de agrupamento de escola e se pretender que o primeiro contacto inclua uma dimensão macro da instituição educativa.

A unidade curricular de IPP I inaugura esta componente de formação, permitindo ao aluno o contacto com a organização escolar e o seu funcionamento, assim como a imersão em contextos dos vários níveis de ensino da educação básica (EPE, 1.º e 2.º CEB), centrando as suas tarefas na observação da escola e dos alunos, entendida como ponto de partida para a construção de estratégias de observação e análise da realidade educativa. Esta unidade curricular trabalha, do ponto de vista teórico-prático, os fundamentos da escola inclusiva, assim como as dinâmicas orientadas para o sucesso educativo, a relação família - escola - educação (formal/não formal/informal), a organização da escola para o apoio ao sucesso educativo – projeto educativo, serviços de psicologia e orientação, e processos e instrumentos de observação pedagógica, sensibilizando para estas realidades (escola/ensino/aprendizagem) a partir dum primeiro contacto com a sede de um agrupamento (visita guiada) e com os contextos dos três níveis de ensino.

A IPP II mobiliza as competências desenvolvidas na IPP I para uma caracterização, mais focalizada, do contexto da organização e gestão do estabelecimento de ensino, onde ocorre a prática educativa do 2.º CEB. O entendimento, a análise e observação dos órgãos de administração e gestão de um estabelecimento de ensino são competências primárias para o entendimento da estrutura hierárquica de um agrupamento de escolas (Barroso, 1999) onde os diferentes níveis de ensino se ministram. Partir de um locus macro para um locus micro, de um nível de ensino multidisciplinar para um monodisciplinar é uma pretensão da organização e funcionamento das unidades curriculares da componente de Iniciação à Prática Profissional.

Em simultâneo, os alunos observam e analisam práticas curriculares dos professores das áreas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza, contando com o apoio, na ESEV, de professores tutores destas áreas, de uma visão transversal das Ciências da Educação e da área das Tecnologias da Informação e Comunicação. Em função dos projetos das escolas cooperantes, os alunos planificam e intervêm em situações educativas na escola e na sala de aula, com o apoio e a colaboração do orientador cooperante.

Na IPP III e IPP IV, aprofundam-se as competências orientadas para a observação, reflexão e práticas inerentes ao 1.º (IPP III) e educação de infância (IPP IV), bem como para a planificação e implementação de um projeto de intervenção em meio escolar, a desenvolver nos contextos de estágio, contando com o apoio dos orientadores cooperantes e tutores. Os alunos percorrem tarefas de observação para a caracterização e análise crítica de contextos, componentes e níveis curriculares, acompanhando práticas de ensino e ensaiando ainda competências de intervenção, num processo progressivo de construção do saber profissional (Shulman, 1986).

A IPP IV sustenta um investimento significativo na especificidade da educação pré-escolar e da pedagogia de infância no contexto do sistema educativo, valorizando a organização do ambiente educativo, a área de formação pessoal e social, a relação educativa e a participação das crianças como eixos de estruturação de uma intervenção educativa adequada às características e propósitos educativos da educação de infância.

O funcionamento destas unidades curriculares envolve momentos de trabalho em grande grupo (seminários, momentos de reflexão), momentos de observação e intervenção no contexto educativo (em grupo e inter-grupos) e momentos de acompanhamento individualizado e em grupo (orientação tutorial).

As unidades curriculares de IPP II, IPP III e IPP IV enquadram a orientação das tarefas e a discussão das observações e ensaios de intervenção na realização de um conjunto de seminários que incluem a partilha de informação e de experiências, o questionamento e a análise em termos de grelhas concetuais diversificadas, o aprofundamento da reflexão e o projetar de novas questões, ou seja, a problematização e a teorização das práticas observadas e/ou vividas (Alarcão, 2000). Os alunos, organizados em grupos, deslocam-se e permanecem nas escolas cooperantes para realizar tarefas de observação, de recolha e de pesquisa de informação, de questionamento a profissionais e de colaboração em tarefas delimitadas da prática profissional, que se concretizam na implementação de um projeto final. O contexto de trabalho, enquanto local de construção do conhecimento profissional, assume particular importância pois permite um “vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver” (Formosinho & Machado, 2007, p. 77).

Cada IPP inclui a conceção, a implementação e a avaliação de projetos de intervenção relativos ao nível de ensino em que se realiza, em contextos da sala de aula e de escola/agrupamento, que permitam integrar saberes das outras

componentes de formação da licenciatura e que sejam representativos da mobilização de competências essenciais para o exercício da profissão. O trabalho das unidades curriculares com componente de estágio (IPP II, IPP III, IPP IV) é articulado com o trabalho elaborado pelos alunos no decorrer da IPP I que os prepara para os contextos de observação, dando-lhes instrumentos que lhes permitam fazer registos, análises das situações observadas e experienciadas. Ao longo do semestre (em cada IPP), os alunos estruturam, organizam e elaboram um portefólio reflexivo (Sá-Chaves, 2000) que acompanha o desenvolvimento da sua experiência nas IPP.

Esta componente de Iniciação à Prática Profissional é assegurada por uma equipa de professores da ESEV das várias áreas disciplinares correspondentes às áreas curriculares disciplinares mobilizadas na Educação Pré-Escolar, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, designados tutores. A participação das áreas curriculares disciplinares é menos visível na IPP I que é da responsabilidade da área disciplinar de psicologia, sendo lecionada por docentes do Departamento de Psicologia e de Ciências da Educação.

Esta equipa multidisciplinar que participa na Iniciação à Prática Profissional (a partir da IPP I) estabelece uma articulação com os docentes das unidades curriculares de Didáticas Específicas e as unidades curriculares da componente de Formação na Área da Docência (cf. Quadro 3). Essa articulação não só mobiliza e atualiza contributos das áreas curriculares para a docência e para a intervenção em contexto de educação básica, como possibilita uma construção contextualizada e integrada de conhecimento, projetando e ampliando os saberes e as competências dos alunos numa participação emancipatória na comunidade de prática profissional (Roldão, 2000). Este propósito, que cumpre os objetivos de construção e desenvolvimento de competências básicas, implica conceber a prática pedagógica como um espaço de aprendizagem experiencial em contexto de trabalho, como situação desencadeadora de reflexões *a priori* (projetar) e *a posteriori* (avaliação crítica), caracterizada pelo conhecimento, análise, teorização, vivência e questionamento analítico e reflexivo de situações de prática profissional (Schön, 1987).

Quadro 3: Distribuição dos intervenientes pelas IPP

	IPPI	IPPII	IPPIII	IPPIV
Professores Intervenientes da ESEV (tutores)	Psicologia e Ciências da Educação	Ciências da Educação+Tecnologia de Informação e Comunicação+ Português+ Matemática+ Ciências Sociais+ Ciências da Natureza	Ciências da Educação Português+ Matemática+ Ciências Sociais+ Ciências da Natureza+ Expressões	Ciências da Educação+ Português+ Matemática+ Ciências Sociais+ Ciências da Natureza+ Expressões

Por sua vez, a IPP conta ainda com a colaboração de orientadores cooperantes, dos diferentes níveis de ensino que participam ao abrigo de protocolos firmados entre cada instituição cooperante e a ESEV, que acompanham e orientam os alunos numa proximidade com a equipa multidisciplinar afeta à unidade curricular, representanda de forma mais próxima por um tutor (dessa equipa multidisciplinar), fomentando uma espécie de organização aprendente (*learning organization*), tal como é apresentado por Senge *et al.* (1994).

3. Metodologia

Tendo em conta a natureza dos objetivos definidos, este estudo adota uma metodologia de cunho interpretativo e qualitativo. Para refletir sobre o funcionamento da componente de formação de Iniciação à Prática Profissional do curso de licenciatura em Educação Básica da ESEV procurou-se conhecer as perspetivas dos alunos. Neste estudo, participaram alunos finalistas do curso de Educação Básica e recém-diplomados pela ESEV.

Os dados foram obtidos através de:

- análise *SWOT* realizada por 33 alunos do último ano do curso de licenciatura em Educação Básica, realizada no âmbito da avaliação do curso (abril de 2012).
- questionários com questões de tipologia aberta (dirigidos a 34 alunos a terminar o curso de licenciatura em Educação Básica) (julho de 2012);
- entrevistas semiestruturadas (dirigidas a 5 recém-diplomados do curso de licenciatura em Educação Básica que já haviam respondido ao questionário) (outubro de 2012).

Si, com *i* a variar de 1 a 33, identifica os alunos que fizeram as análises *SWOT*. Qi, com *i* a variar de 1 a 34, identifica os alunos que responderam ao questionário. Ei, com *i* a variar de 1 a 5, identifica os recém-diplomados que foram entrevistados.

Dada a natureza qualitativa dos dados recolhidos, a análise seguiu as técnicas da análise de conteúdo, procurando-se deste modo fazer emergir as perspetivas dos alunos entendidas como concepções pessoais dos participantes, resultantes do seu envolvimento na ação (Thompson, 1992). Estas perspetivas têm simultaneamente uma dimensão retrospectiva, resultante da reflexão que foi pedida aos alunos, e uma dimensão projetiva – consubstanciada nas suas concepções sobre a organização e funcionamento da Iniciação à Prática Profissional no curso.

4. Perspetivas sobre o funcionamento de Iniciação à Prática Profissional

Nesta secção apresentamos as perspetivas de estudantes finalistas e de recém-licenciados do curso de Educação Básica relativamente ao funcionamento da componente de Iniciação à Prática Profissional. Estas perspetivas revelam um conjunto de aspetos desta componente que os alunos valorizam para o seu processo de desenvolvimento enquanto futuros profissionais de educação, que passamos a apresentar. São indicados alguns excertos do discurso dos participantes para ilustrar as análises realizadas, organizados em torno de quatro vertentes: diversidade de contextos formativos; equipas multidisciplinares; tarefas propostas aos alunos; e avaliação.

Diversidade de contextos formativos

A realização da IPP em diferentes contextos formativos, passando por diversos níveis de ensino, contactando desde cedo com as realidades educativas formais e não formais, desde o 2.º Ciclo do Ensino Básico até à Educação de Infância, foi um aspeto muito valorizado pela generalidade dos alunos:

“Penso que está bem como está, devemos passar por todos os níveis para sabermos qual é aquele de que mais gostamos. Por exemplo, quando entrei [no curso de Educação Básica] vinha com a ideia do 1.º ciclo e depois não gostei tanto.” (E4)

“Na minha opinião, o facto de estarmos em diferentes instituições e níveis de escolaridade permite-nos ver diversos tipos de contextos.” (Q9)

A opção por um percurso formativo que começa no 2.º CEB (na IPP II), com uma visão mais global da escola, e finaliza na Educação de Infância, com uma focagem maior na criança, é acompanhada pelos alunos, embora inicialmente, antes da frequência das unidades curriculares de IPP, não lhes parecesse a sequência mais natural:

“Começando do 2.º ciclo para a Pré-escolar, conforme se tem desenvolvido (...) inicialmente pensava que o melhor seria pela ordem contrária, mas com a prática verifiquei que não.” (Q3)

Contudo, alguns alunos consideram que a distribuição do tempo de contacto direto com os contextos de prática nesses três níveis de ensino deveria ser mais equilibrada, respeitando a maior diversidade de disciplinas com que poderão vir a ter contacto no 2.º CEB, por exemplo:

“Nós estivemos mais tempo na pré-escolar do que propriamente no 1.º ciclo ou no 2.º ciclo. No 1.º ciclo só nos deslocámos à escola duas vezes para fazer experiências, fazer umas atividades de ciências, e foi com turmas diferentes enquanto na Pré nós íamos todas as semanas (...) no 2.º ciclo demos três aulas” (E1)

“Penso que devíamos estar mais tempo na primária porque há quatro anos, o primeiro, o segundo... que são muito diferentes. Um 1.º e um 2.º não têm nada a ver com um 3.º e um 4.º ano e nós na primária não tivemos muita oportunidade.” (E3)

“No 2.º ciclo estivemos muito pouco em comparação com o 1.º ciclo e com a pré-escolar. Penso que no 2.º ciclo devíamos estar mais tempo” (E5)

A maioria dos alunos apoia a realização da IPP em diversas escolas e agrupamentos, tal como tem acontecido, por lhes permitir captar melhor a diversidade de modos de organização e funcionamento das instituições:

“Quanto aos locais de estágio de cada IPP, estes não deveriam ser repetidos, passando os alunos uma única vez por cada instituição. Todos deveriam passar pelos mesmos níveis de escolaridade (...).” (Q9)

“Relativamente aos locais de estágio, estes deveriam ser sempre distintos para nos apercebermos das diferenças de instituições.” (Q5)

“A mudança de agrupamento é importante porque vemos novas realidades e crianças diferentes.” (E4)

Equipas multidisciplinares

A existência de equipas multidisciplinares no acompanhamento da IPP, em articulação com os professores orientadores cooperantes dos diversos níveis de ensino, é um aspeto valorizado pelos alunos, dado que dessa forma combinam visões mais centradas em aspetos disciplinares relativos às diversas áreas da docência com visões mais globais e integradoras da educação de infância e da educação básica:

“Os professores tutores tinham que ser (como são) de áreas diferentes, de acordo com as áreas existentes nos diferentes níveis.” (S3)

“Penso que é útil termos professores de diversas áreas. Por exemplo, eu nunca tive um tutor de Matemática na IPP, mas tive sempre apoio da Matemática nas IPP. (...) Por exemplo, a Português, nós queríamos apresentar um texto e era importante perceber se a minha ideia era importante e porquê (...) acho que é importante termos o *feedback* dos diversos professores e podermos contar com o apoio de todas as áreas.” (E4)

Tarefas propostas aos alunos

As tarefas realizadas no âmbito das IPP são apreciadas positivamente pelos alunos, sendo consideradas pertinentes por permitirem desenvolver a sua capacidade de reflexão e o seu conhecimento dos contextos educativos, nos quais poderão vir a desenvolver a sua atividade profissional:

“As tarefas solicitadas permitem-nos alargar os nossos conhecimentos e refletir sobre as coisas, ao mesmo tempo que de uma forma mais equilibrada em termos de tempo vamos elaborando o portefólio.” (Q17)

Ainda assim, alguns alunos assinalam que a planificação didática deveria ser mais trabalhada ao longo das IPP, tendo em vista o ingresso nos mestrados profissionalizantes que habilitam para a docência, a que a maioria aspira:

“Acho que devíamos trabalhar mais a planificação, fazermos tipo planificações modelo... para quando formos para prática saber como fazer. Por exemplo, fizemos isso para expressão motora. O professor disse-nos: “Têm que dar uma aula”. Éramos grupos de seis e dividimo-nos em pares e isso foi muito bom.” (E1)

No âmbito das tarefas solicitadas, os alunos nas IPP II a IV destacam a realização de projetos de intervenção educativa, que na generalidade dos casos configuram situações típicas da educação não formal. Dada a sua natureza, estes projetos levam mais longe a integração curricular que habitualmente se consegue realizar em situações formais de ensino e isso é reconhecido pelos alunos. Para além disso, os projetos conduzem os alunos ao desenvolvimento de competências de colaboração profissional, um aspeto ainda problemático nas nossas escolas, levando-os a compreender que ela é particularmente adequada para fazer face a situações difíceis ou de tal maneira vastas que seriam impossíveis de concretizar individualmente:

“O projeto é importante porque contactamos com uma diversidade de áreas e porque há trabalho de equipa entre os diversos elementos e os diversos grupos. Por exemplo, a educadora propôs atividades de Natal e se não houvesse ajuda dos colegas era muito difícil.” (E5)

Avaliação

A avaliação dos alunos, ao ter como elemento fundamental o portefólio (que reflete e integra o resultado da realização de tarefas de observação e de intervenção nas escolas e jardins de infância) é bem acolhida pelos alunos:

“Penso que a avaliação está bem assim. O portefólio é uma boa maneira de fazer a nossa avaliação” (E4)

Contudo, alguns apresentam uma visão alternativa da avaliação que resultaria de um maior envolvimento do professor orientador cooperante, a partir da observação dos alunos em estágio:

“Eu penso que o professor orientador deveria ter mais peso na nossa avaliação porque estamos com mais contacto com ele. Se se valorizar mais a observação e menos o dar aulas, até acho que devia ser 50/50 [igual peso para o professor orientador cooperante e para o tutor da ESEV]” (E3)

Considerações finais

Este estudo procurou refletir sobre o modelo de organização e funcionamento da componente de formação da Iniciação à Prática Profissional que está a ser implementada na ESEV e, para isso, decidimos conhecer as perspetivas dos alunos sobre esta componente do curso. Os resultados mostram que os alunos fazem um balanço bastante positivo desta componente da formação, valorizando o contacto com uma diversidade de contextos educativos, tanto em termos dos níveis de ensino por que passam como pelas instituições com que contactam. Aparentemente, a diversidade é valorizada ao ponto de alguns defenderem que a distribuição pelos três níveis de ensino deveria ser mais equitativa. Ainda assim, a tensão diversidade *versus* aprofundamento coloca-se-nos, levando-nos a procurar atingir pontos de equilíbrio que garantam profundidade nas experiências dos alunos em cada um dos níveis de ensino (este é um aspeto que constituiu uma aposta da equipa no desenho do curso e que é bem acolhido pelos alunos).

A articulação entre as IPP e entre a equipa de formação (tutores e cooperantes), associadas às tarefas solicitadas, acompanhadas e avaliadas em cada uma delas, é perspetivada positivamente pelos alunos. Ao nível da ligação entre as IPP e as tarefas que são desenvolvidas, os alunos valorizam a possibilidade de conhecer diferentes realidades educativas, ampliando a sua capacidade de observação, intervenção e análise nesses contextos. Ao nível da equipa de formação, valorizam a figura do tutor (e restante equipa multidisciplinar de retaguarda) e a do professor orientador cooperante, admitindo que este último possa vir a ter um alargamento das suas atribuições em matéria de avaliação. Ainda assim, a articulação entre a equipa de formação no sentido de proporcionar aos alunos boas propostas de trabalho e oportunidades de aprendizagem é um empreendimento árduo que implica equilíbrios constantes e interações bastante frequentes.

Os desafios de uma formação que abrange diferentes níveis e ciclos de escolaridade implicam perspetivar a transversalidade da intervenção educativa aos vários níveis de ensino, valorizando a especificidade da missão e do conhecimento docente. Ao longo das quatro unidades curriculares de IPP, o foco é colocado na escola e na sua missão,

bem como no professor e na sua ação profissional. A diversidade de contextos, para além de proporcionar um conhecimento mais vasto da realidade educativa, permite identificar o que é comum e apoia o respeito pela especificidade, enquadrando-a. Para isso, é importante a relação de alguma continuidade das tarefas solicitadas pelas IPP: processos de observação e de análise de situações e documentos educativos surgem em cada IPP, adequando-se aos níveis em que decorrem e ganhando diferentes contornos ao longo das IPP. Por exemplo, na IPP 1 era analisado o Projeto Educativo de Agrupamento, nas IPP 2 e 3 era analisado o Projeto Curricular de Turma (2.º CEB), na IPP 4 o Projeto Curricular de Turma sustentava, como fonte de informação, análises sobre a organização do ambiente educativo e a relação educativa. Os alunos encontraram sentido na miríade de contributos presentes nas IPP: diferentes níveis de escolaridade, diferentes contextos escolares, diferentes professores e orientadores cooperantes, representando diferentes contributos disciplinares e científicos.

O desafio de constituir essas experiências em conhecimento profissional implica um reforçado investimento da equipa de supervisão em espaços de orientação tutorial, em seminários de análise e teorização, e no apoio a ensaios de intervenção que respeitem as características de uma componente de Iniciação à Prática Profissional. A forma de a concretizar que a ESEV concebeu e implementa, para além do equilíbrio entre especificidade dos níveis de ensino e competências gerais docentes, é orientada pela promoção da capacidade analítica e reflexiva como processos de construção de conhecimento profissional docente. A ênfase que os alunos colocam na avaliação do que acontece na relação direta com o cooperante e não nos processos de reflexão e análise que se concretizam no portefólio, sustentado em elementos escritos, revelam a necessidade de valorizar essas componentes no trabalho que é organizado, para além da avaliação.

Por último, as discussões que esta reflexão permitiu e a aprendizagem que a equipa de supervisão envolvida neste estudo construiu são pontos de apoio importantes para as necessárias reconstruções da estrutura e concretização das IPP. A relação entre os princípios norteadores da operacionalização das IPP e a forma como têm sido desenvolvidas tem sido avaliada de forma satisfatória pela equipa. Os contributos que a perspectiva dos alunos nos trouxe permitem-nos antecipar passos para uma melhor concretização desses princípios e para uma organização mais dinâmica do nosso trabalho docente. A reformulação das nossas práticas é coerente com a perspectiva de reflexão constante e de reconstrução colaborativa da ação docente com que impregnamos as unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. Coleção CIDine.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Barroso, J. (1999). Da Cultura da Homogeneidade à Cultura da Diversidade: Construção da Autonomia e Gestão do Currículo. In *Fórum - escola, diversidade e currículo* (pp. 79-92). Lisboa: ME - DEB: IIE.
- Formosinho, J. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores & I. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 71-91). Braga: CIEd, Universidade do Minho.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional – estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> (acedido a 31 de outubro de 2012).
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Roldão, M. (2000). *Formar Professores. Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- Roldão, M. (2001). Currículos e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. In V. de Freitas et al. *Gestão Flexível do Currículo - contributos para uma reflexão crítica* (pp. 60-68). Lisboa: Texto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nova Iorque: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Nova Iorque: Jossey Bass.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. & Smit, B. (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*. Nova Iorque: Doubleday.
- Shulman, L. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 127-146). New York: MacMillan.