

Projeto de formação: perspetivas de estudantes sobre a construção do seu perfil profissional e pessoal

Ana Pires Sequeira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

ana.sequeira@ese.ips.pt

Jorge Pinto

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

jorge.pinto@ese.ips.pt

Introdução

Uma Escola de formação de professores, enquanto microssistema ou seja enquanto instituição autónoma, espelha essencialmente três aspetos: (i) o que é hoje a escola e qual a sua missão; (ii) uma perspetiva de formação a desenvolver com os/as estudantes que os/as prepare para o agir profissional; (iii) a forma como entende e gere as aspirações dos/as estudantes na sua construção pessoal e profissional. De uma forma muito breve, e procurando explicitar algumas ideias sobre estes três aspetos, diríamos que entendemos a Escola como uma instituição complexa não só pela sua heterogeneidade cultural, mas onde importa assegurar a todos os/as estudantes um percurso escolar de qualidade quer do ponto de vista das suas aprendizagens, quer do seu desenvolvimento pessoal (Bettencourt & Pinto; 2009). Em relação ao modelo de formação procuramos construir um modelo de formação em alternância interativa, ou seja onde haja um diálogo permanente entre os saberes teóricos e os problemas que emergem da prática, sendo estes estudados tendo em conta as teorias disponíveis, mas também os novos saberes que decorrem de um agir refletido (Sequeira & Pinto; 2014a).

Em relação aos/ às estudantes e às suas expectativas sabemos que transportam uma já longa história sobre o que é a escola (Esteves; 2002), o que é aprender e o que é ser professor. Contudo, e apesar deste conhecimento, procuramos incentivar a sua disponibilidade para aprender a ser. Não se pretendendo nem impor uma certa forma de fazer considerada correta, nem tão-pouco se encoraja a prática como um conjunto de atos espontâneos. Procura-se sim, que cada estudante seja um/a construtor/a ativo/a e singular do seu referencial pessoal para o agir profissional.

Se dum ponto de vista conceptual e teórico podemos estar de acordo com um modelo curricular com estas características, a sua implementação, no terreno, não é uma tarefa fácil, nem unânime em termos dos seus diversos intervenientes (Apple; 1998), sobretudo os envolvidos na componente de formação Prática de Ensino Supervisionada, onde se integra o estágio. Esta componente é uma área de formação que reputamos não só como um espaço de ação

pedagógica para os/as estudantes, mas, também, como um espaço de intervenção de diversas equipas de docentes (da instituição de formação e da instituição cooperante), e sobretudo como um espaço de cruzamento entre esses diversos olhares, sobre o que é ensinar e aprender, qual o papel do/a estudante no seu desempenho, e, ainda, sobre que apoio lhes possibilitar, e como, estes, se veem perante os seus alunos, e as diversas equipas de docentes.

Assim, o objetivo central deste estudo procura perceber se é possível construir uma linguagem comum entre as diversas equipas de docentes, que ajude a explicitar os critérios como cada um vê a prática e a sua evolução, e consequentemente um modo concertado de apoiar os/as estudantes no quadro da reflexão sobre a prática que lhes possibilite o encontro dos seus próprios pontos de ancoragem para a sua prática profissional (Vial; 2013a).

O projeto iniciou-se em 2012/ 2013 acompanhando os/as estudantes (26) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico no seu primeiro momento de estágio em escolas do 1º ciclo, continuando em 2013/2014, com outro grupo de estudantes (30), também, no decorrer do seu primeiro momento de estágio. No início e no final do ano letivo 2012/ 2013 foram colocadas um conjunto de questões aos/as estudantes sobre as competências consideradas relevantes para a sua prática e as efetivamente adquiridas. Os resultados foram analisados tendo por base um referencial de competências (adaptado de Karner;2012.). Constatou-se que na generalidade as competências referidas pelos/as estudantes se enquadravam no referencial de competências (Sequeira & Pinto; 2014b).

Em 2013/2014, procurámos perceber se a utilização de um referencial de formação negociado com os/as estudantes, e do conhecimento das várias equipas docentes, os/as ajudaram a identificar competências não só as que consideram mais importantes para a sua prática, mas que, em simultâneo, se sentem capazes de utilizar.

Projeto de formação: entre o referencial prescrito e o pessoal

A conceção do modelo de formação em que nos situamos pressupõe, como já referido, uma alternância interativa entre os saberes disponíveis (consubstanciados através das diversas unidades curriculares das componentes de formação: didáticas específicas, formação educacional geral e formação na área da docência) e a ação localizada (inserida na componente de formação: prática de ensino supervisionada, e nas unidades curriculares que a compõem), potenciando, assim, a construção de um agir profissional situado, bem como a emergência de um referencial profissional e pessoal. Este referencial, constituído por um conjunto de competências explícitas, é, frequentemente, designado por perfil, todavia assumimos o termo “referencial” por o entendermos mais interativo na sua conceção. A figura 1 (Sequeira & Pinto; 2014b) apresenta, de forma esquemática, o modelo de formação por nós preconizado para a construção de um referencial profissional e pessoal.



Figura 1 – Conceção do modelo de formação

A ação localizada (Vial; 2013b) evidencia a relevância de um estágio supervisionado, centrado numa prática contextualizada, em torno de um trabalho articulado onde o feedback aos/ às estudantes é constante, quer no terreno (professores supervisores de estágio; professores cooperantes), quer na instituição de formação (encontros semanais entre grupos de estudantes e supervisores; reflexões críticas solicitadas periodicamente).

A figura seguinte (Sequeira & Pinto; 2014b) apresenta o modo como este processo se organiza de modo a que a articulação pretendida seja de facto um motor de feedback constante e pertinente, coadjuvante à construção de um referencial profissional e pessoal.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO



Figura 2 – Apoio e reflexão ao trabalho em estágio

Cientes da complexidade da consecução deste modelo (Estrela; 2002), e da complexidade inerente à construção de um referencial profissional e pessoal, questionámo-nos face ao modo como os/as estudantes o percebem e o assumem.

Como podemos constatar o acompanhamento dos/ as estudantes, no contexto de estágio, é suportado por vários docentes com experiências, saberes e poderes diversos. Idealmente seria desejável que todos os intervenientes, como já referido, trabalhassem de uma forma colaborativa no apoio aos/as estudantes. Todavia, apesar dos esforços nesse sentido, nem sempre

é possível construir um espaço de trabalho com estas características, corre-se, assim, o risco das diferentes perspetivas se chocarem ou privilegiarem determinadas competências em detrimento de outras. Neste sentido, está em constante construção um referencial de competências que não só dê alguma unidade às diferentes perspetivas dos intervenientes, como ajude os/as estudantes a situarem-se perante a sua prática. Este referencial tem, também, a função de ser um instrumento de mediação na reflexão e no diálogo entre estudantes, supervisores e cooperantes (Altet;2000).

Apresentamos, em seguida, sob a forma de tabela, um conjunto de competências, por nós adaptadas, como já anteriormente referido.

Tabela 1 – Referencial do Perfil de Competências

Competências pessoais	Conhecimento de si próprio, disponibilidade para a aprendizagem, capacidade de reflexão, reação em situações inesperadas, (...).
Competências sociais	Comunicação com outros, trabalho colaborativo, respeito pelos outros, assumir responsabilidades, (...).
Competências de gestão de sala de aula	Liderança, organização, flexibilidade, mediação, (...).
Competências de ensino	Métodos de trabalho, adequação de materiais didáticos, planear e usar a avaliação, (...).
Competências nas áreas disciplinares	Planificação, conhecimento científico, sistematização, (...).
Competências linguísticas	Proficiência linguística na língua de ensino, linguagem corporal, (...).

Opções metodológicas

A metodologia seguida, por este estudo, inscreve-se num paradigma interpretativo, uma vez que o objetivo é compreender de uma forma aprofundada as ideias que os/as estudantes têm sobre as competências consideradas fundamentais e adquiridas ao longo do seu período de estágio (Afonso; 2005). Os dados foram recolhidos através de um inquérito por questionário, constituído por três questões abertas, relativas a que competências, no início do estágio, consideravam mais relevantes de mobilizar para a ação em sala de aula; que inseguranças sentiam em relação a alguma ou algumas dessas competências; que mudanças identificaram como adquiridas, em termos de competências, no final do estágio.

O estágio, objeto de reflexão, decorreu durante 10 semanas, em turmas do 1º e 2º ano de escolaridade. Os questionários foram preenchidos individualmente, de forma anónima, mas presencial.

A análise de dados foi feita através da análise de conteúdo, tendo como categorias as competências definidas no referencial.

As competências na perspectiva dos/as estudantes

Os dados recolhidos no ano letivo anterior permitiram perceber que, na generalidade, as competências enunciadas pelos/as estudantes, consideradas como relevantes e como adquiridas, coincidiam com as enunciadas no referencial de competências. Contudo, houve alguns aspetos que apesar de os considerarmos fundamentais para a prática profissional, não foram referidos, nomeadamente:

- a preocupação com o rigor científico (competências nas áreas disciplinares);
- a utilização da avaliação das aprendizagens nas suas múltiplas dimensões (competências de ensino);
- o recurso à sistematização após as atividades (competências nas áreas disciplinares);
- proficiência linguística na língua de ensino (competências linguísticas).

Em 2013/ 2014, no início do estágio no 1º ciclo do Ensino Básico, uma das mudanças introduzidas, em relação ao ano anterior, foi, por um lado a devolução dos resultados obtidos à nova equipa de supervisores, e por outro a negociação do referencial com os/as estudantes chamando a atenção para aspetos que, sendo por nós considerados como importantes, não o foram pelos seus colegas.

Os dados obtidos, este ano letivo, foram agrupados num quadro de análise tendo em conta as competências referidas.

Tabela 2 – Competências a mobilizar e adquiridas

	Competências mais relevantes a mobilizar para a ação	Competências em relação às quais sentiam insegurança	Competências reconhecidas como adquiridas
Competências pessoais	Reflexão sobre a prática de modo a melhorá-la. Capacidade de reagir em situações de stress. Responsabilidade.	Autoconfiança. Capacidade de não refletir sobre e para a ação. Capacidade de não reagir em situações de stress .	Reflexão sobre a prática de modo a melhorá-la . Capacidade de reagir em situações de stress. Responsabilidade.
Competências sociais	Capacidade de comunicação/comunicativa. Capacidade de comunicação com o grupo e com os pares.	Capacidade comunicativa. Capacidade de cooperação.	Relação com os alunos. Capacidade comunicativa.
Competências de gestão de sala de aula	Flexibilidade perante novas propostas. Papel de liderança na condução e apoio aos alunos na aprendizagem.	Papel de liderança (dificuldade em assumir). Gestão de sala de aula/turma.	Métodos de trabalho. Gestão de sala de aula. Papel de liderança.
Competências de ensino	Competência metodológica/didática. Promover a aprendizagem.	Competência metodológico/didática. Planear e usar a avaliação. Promover a aprendizagem.	Competência metodológico/didática. Avaliação.
Competências nas áreas disciplinares	Planificação e organização das aulas. Conhecimento dos conteúdos	Conteúdos das áreas disciplinares (receio de transmitir conteúdos incorretos).	Sistematização. Planificação.

	das áreas disciplinares.		
Competências linguísticas	Adequação da linguagem com clareza e correção linguística.	Linguagem (postura) corporal. Correção do discurso.	

Como se pode verificar, quer as competências julgadas necessárias para a ação pedagógica, quer as adquiridas enquadram-se no referencial de competências, como o estudante W expressa *tendo em conta as minhas experiências anteriores, considero que já tinha essas competências*.

Contudo muitas destas competências, apesar de serem consideradas importantes, os/as estudantes explicitavam o seu sentimento de insegurança em muitas delas, conforme se pode verificar no extrato seguinte: *Inicialmente pensei que já me sentia confiante para adotar uma prática reflexiva. Contudo, fui-me apercebendo que a capacidade de adotar esta prática se vai progressivamente enriquecendo, tendo em conta a variedade de experiências que vão surgindo em cada contexto* (estudante X).

Todavia, a maior parte dos/as estudantes, conforme se pode verificar no extrato anterior, reconhecem o papel da prática para superar as situações de insegurança sentidas bem como a aquisição e a consolidação de novas competências, como se exemplifica em seguida: *Reforcei a ideia de que é importante a adequação da linguagem e mais ainda, a capacidade de envolver os alunos na dinâmica de sala de aula, para que estes se mantenham interessados, motivados, ativos, desenvolvendo a autonomia*. (estudante Y), ou mesmo, *Creio que, neste momento, a minha visão inicial das competências necessárias tenha sido algo alterada já que passei a ter em conta a importância de alguns aspetos que, até à data, me tinham passado despercebidos. De entre estes pode destacar-se:*

- a importância de boas ferramentas de avaliação;
- a importância da boa gestão temporal;
- a importância de reagir positivamente em situações de stress e/ou imprevistos. (estudante Z)

Um segundo aspeto a destacar prende-se com o termos verificado que alguns dos aspetos não considerados pelos/as estudantes do ano letivo transato, o foram, agora, identificados, nomeadamente no que diz respeito às competências das áreas disciplinares e de ensino, sobretudo à necessidade de sistematização, de articulação disciplinar e de avaliação.

Em síntese, parece-nos que este referencial tem potencialidades para criar um olhar e uma linguagem comum sobre a complexidade das competências necessárias para a ação neste terreno complexo que é a prática pedagógica (Perrenoud; 1996) .

Em prosseguimento deste projeto, e tendo em conta o potencial deste instrumento, procuraremos, no próximo ano letivo, negociá-lo com toda a equipa ligada à componente de Prática de Ensino Supervisionada, de modo a ser consensualizado e que possa, também, vir a assumir-se como referencial de autoavaliação para os/as estudantes.

Referências

- AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. 1ª ed. Porto: Edições ASA.
- ALTET, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações de Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, Lda.
- APPLE, M. (1998) Educar à maneira da «direita». As escolas e a aliança conservadora (pp.33-66) in: *Reflexão e Inovação Curricular-Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares* Pacheco, J. A (Org.) Braga: Universidade do Minho- Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- BETTENCOURT, A.;PINTO, J. (2009) A Ação da Escola na promoção da aprendizagem de todos os estudantes. (pp 26-31). in: *Noesis*, nº 78.
- ESTEVES, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ESTRELA, M.T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. (pp 17-29). in: *Revista de Educação*, vol.11, nº1.
- KARNER, C. (2012). *Schulpraxis "Mein"Kompetenzprofil. Eine Forschungsreise in die eigene Kompetenzlandschaft*. Österreich/Austria.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: E.S. F.
- SEQUEIRA, A.P.; PINTO, J. (2014a). A construção de um modelo de formação de alternância interativa na formação inicial de professores: desafios e problemas (pp. 500-506). in: Teresa Estrela et all. (Ed). *Formação Profissional: Investigação Educacional, teorias políticas e práticas*. Atas do XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: IE/UL <http://afirse.ie.ul.pt/atas/AFIRSEActas2013.pdf>.
- SEQUEIRA, A.P.; PINTO, J. (2014b). Projeto de formação: contributos para a construção de um referencial profissional pessoal. Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Lisboa: IE/UL (no prelo).
- VIAL, M. (2013a). L'auto-évaluation en formation? Origine des critères dans l'évaluation situé: le repérage entre balisage et ancrage, et usages du referential. in: *Actes du 25^e colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013: Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*.
- VIAL, M. (2013b) Entre accompagnement et évaluation : tensions créatives ou destructrices ? Conférence Haute Ecole Pédagogique Voud. Lausanne 28 février 2013.