



## Prática Pedagógica – diferentes olhares

### **A componente da prática pedagógica supervisionada nos cursos de formação inicial de professores na Universidade de Aveiro**

**Palavras-chave:** formação inicial de professores; prática pedagógica supervisionada; orientador/supervisor/cooperante; estágio

Filomena Martins  
Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores” / CIDTFF  
Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro  
Portugal  
[fmartins@ua.pt](mailto:fmartins@ua.pt)

#### **Introdução**

A Prática Pedagógica Supervisionada (PPS) corresponde a um momento charneira na formação inicial de professores. Na Universidade de Aveiro (UA), nos vários cursos de mestrado que habilitam para a docência no ensino não superior, a PPS decorre ao longo dos dois últimos semestres do curso, maioritariamente em escolas protocoladas com a instituição de formação, de acordo com o plano curricular dos diferentes mestrados. A PPS, com uma função essencialmente profissionalizante, tem como principal finalidade o desenvolvimento de competências adequadas ao exercício da prática docente responsável, incluindo uma componente de reflexão crítica, com recurso à investigação sobre a ação.

Este texto tem como objetivo apresentar e discutir a componente de PPS nos cursos de formação inicial de professores da UA, identificando potencialidades e limitações, procurando responder a quatro questões que estruturam o texto em subtópicos.

As respostas que propomos dar a estas perguntas constituem objeto de partilha entre pares e de questionamento mútuo, com vista à busca da melhoria educativa, na área da formação inicial (FI).

#### **Como se organiza e funciona a Prática Pedagógica (PP) na UA?**

As bases que sustentam a organização e funcionamento da PP na UA assumem uma tripla natureza, na medida em que: i) seguem os normativos legais a nível nacional (Decreto-Lei

79/2014) e a nível institucional (Regulamento 793/2018 – Regulamento das Unidades Curriculares Prática de Ensino Supervisionada e Seminário dos Ciclos de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre em Ensino da Universidade de Aveiro; ii) apoiam-se em quadros conceituais provenientes da literatura sobre a construção da profissionalidade docente e formação de professores, com destaque para o *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário* (Decreto-Lei 240/2001) e nos descritores de Dublin, adotados no Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior; iii) e ainda dependem, cada ano letivo, das condições e opções de operacionalização da equipa de coordenação da PP e das escolas cooperantes que aceitam colaborar com a UA, incluindo aqui o grupo de orientadores cooperantes (professores profissionalizados que exercem a sua atividade nas escolas básicas e secundárias protocoladas com a UA) e que nos são indicados pelos diretores das escolas e agrupamentos de escolas como disponíveis e capacitados científica e pedagogicamente para receberem nas suas turmas professores estagiários, em FI, no âmbito da PPS.

O Decreto-Lei 79/2014 estabelece em Portugal o regime jurídico de habilitação profissional para a docência, a nível de mestrado para todos os níveis de ensino não superior, reconhecendo que à licenciatura “cabe assegurar a formação de base na área da docência” e ao mestrado “cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente [...] assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.” (DL 79/20014, preâmbulo).

Tendo em vista a organização da PPS, anualmente a equipa coordenadora da PPS revê e atualiza o programa de formação, de acordo com as linhas orientadoras descritas no Regulamento 793/2018, respeitando as dimensões do *Perfil geral de desempenho profissional do professor* que continua a constituir-se como um referente nacional para a FI e FC dos professores dos vários níveis do ensino não superior: a dimensão profissional, social e ética; a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão da participação na escola e a relação com a comunidade; e a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da carreira. Tendo também por referente os descritores de Dublin, o futuro professor, na sua FI, deve desenvolver determinadas competências que envolvem desde o conhecimento e compreensão de diferentes conteúdos de vária natureza (disciplinar, conteudinal, organizacional, pedagógico-didática, ....); à sua aplicação em situação real de ensino; à avaliação, reflexão e

análise crítica das situações educativas, tendo em vista a tomada de decisão informada; à comunicação oral e escrita, usando diferentes suportes, nomeadamente suportes digitais de comunicação a distância; à autonomia e cooperação com os colegas e outros atores educativos.

É por isso que as estratégias e atividades previstas no programa de formação, tendo como finalidade a construção da profissionalidade docente, contemplam a informação (através de leituras e participação em seminários de formação); a observação, conceção, desenvolvimento e análise de práticas em contexto escolar, cooperando com os pares; a redação do relatório de estágio, com base num projeto individual (geralmente de tipo investigação-ação), devidamente fundamentado, do ponto de vista conceptual, metodológico e pessoal/profissional; a reflexão sobre o seu próprio percurso de formação, ressignificando experiências e reconstruindo competências (Andrade & Martins, 2017).

Em termos de operacionalização prática, podemos dizer que a componente de iniciação à prática profissional (estágio) na UA é constituída por duas unidades curriculares (UC) anuais, que ocorrem no último ano de FI (2.º ano do mestrado), intimamente ligadas entre si: a PPS, que se desenrola em contexto educativo/escolar e o Seminário de Orientação Educacional (SOE), de apoio individualizado à elaboração do Relatório de Estágio (RE), que será objeto de provas públicas, para conclusão do mestrado em ensino.

Para realizar a PPS, os estagiários organizam-se preferencialmente em díades, orientados por um orientador cooperante nas escolas (um por disciplina) e por um orientador (supervisor) da Universidade (também um por disciplina); as intervenções em contexto educativo/escolar perfazem 16 horas semanais de atividades de prática (planificação, observação, lecionação), evoluindo da responsabilização coletiva à individual, obedecendo a um conjunto de fases de complexidade crescente de aproximação à profissão. No contexto educativo (escola), as atividades de formação consistem sobretudo na observação do contexto (tendo em vista a sua descrição e caracterização, a constar no Relatório de Estágio), a observação de práticas, as intervenções de curta, média e longa duração (desde a intervenção pontual e colaborativa de uma manhã ou uma tarde, passando pela intervenção de um-dois dias, até à intervenção semanal), a reflexão orientada sobre as práticas desenvolvidas e a (re)programação das aulas com os orientadores das escolas.

Na Universidade, semanalmente, os estagiários reúnem com os supervisores da UA para acompanhamento dos trabalhos, reflexão sobre as práticas e orientação da elaboração do Relatório de Estágio.

## **Quem são os diferentes intervenientes na PP e qual o seu papel?**

Na resposta a esta questão identificámos duas classes de intervenientes: i) os intervenientes ao nível da operacionalização da PP, do seu funcionamento; ii) e os intervenientes ao nível dos processos e produtos da PP. Tal como referido no ponto anterior, no estágio intervêm diretamente os orientadores/supervisores da UA, os orientadores das escolas (professores profissionalizados, experientes) e os estagiários. As funções de uns e outros e as tarefas que lhe estão atribuídas encontram-se descritas no Regulamento n.º 793/2018. Assim, cabe por exemplo ao orientador da escola “Assegurar a orientação pedagógico-didática da Prática de Ensino Supervisionada dos estudantes estagiários, através da supervisão, ao nível da preparação, desenvolvimento, observação e análise crítica de aulas e de outras atividades educativas”; “Promover a integração dos estudantes estagiários na Escola Cooperante e no meio, pela participação nas atividades educativas”; ao orientador da Universidade cabe, por exemplo, “Promover a dimensão reflexiva e colaborativa da formação” e avaliar os estagiários; e ao estagiário, “Realizar experiências de aprendizagem que promovam o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional, em interação com o contexto educativo em que se inserem e sob responsabilidade do Orientador Cooperante”. Esta organização da PP possibilita uma supervisão vertical (exercida pelos orientadores e supervisores da escola e da Universidade) e uma supervisão horizontal, colegial, interpares, desenvolvida pelo colega do grupo de estágio.

Para além destes intervenientes que são agentes no processo de FI, poderemos ainda considerar intervenientes de ordem documental. Referimo-nos em concreto a dois tipos de documentos que representam o processo de aprendizagem profissional e de desenvolvimento individual, tal como ele é vivido por cada um dos estudantes em estágio, futuros professores: o portefólio reflexivo e o relatório de estágio a que já aludimos acima.

O portefólio, com uma componente individual e outra de grupo, integra os trabalhos que vão sendo desenvolvidos ao longo da PP, em articulação com o projeto de Seminário sobre o qual se debruça o relatório de estágio. O portefólio engloba: trabalhos de caracterização do contexto de ação educativa; planificações das intervenções em sala de aula; recursos (materiais) didáticos relativos às intervenções efetuadas; registos escritos reflexivos, diários ou semanais, de análise crítica das atividades desenvolvidas; instrumentos de acompanhamento, observação ou avaliação dos alunos; e um relato crítico/reflexivo global final (meta reflexão), dando conta do percurso de formação efetuado pelo futuro professor.

Por sua vez, o relatório de estágio (RE) é um dispositivo individual de formação que proporciona ao futuro professor confrontar-se com os contextos de ação, dar-lhes significado,

mediar a relação entre reflexão e ação, narrar a experiência vivida e desenvolver uma atitude investigativa perante a prática, através da escrita. Como referimos com Andrade, a propósito do RE:

“O processo de escrita do relatório de estágio concebe-se como um tempo de construção de conhecimento profissional, onde os saberes teóricos e práticos, adquiridos pela leitura de textos e/ou escuta de especialistas, bem como pela experienciação de situações educativas concretas, são restituídos num processo de comunicação do percurso de formação.” (Andrade & Martins, 2017, p. 138).

O RE destina-se, portanto, à conceptualização, teorização e avaliação das situações de prática e tem como objetivos: conceptualizar e definir um projeto próprio de desenvolvimento profissional; desenvolver a competência reflexiva; posicionar-se perante situações dilemáticas; aprender a aprender ao longo da profissão. Passemos agora à terceira questão.

### **Qual a importância da PP na formação dos futuros professores e quais as suas finalidades?**

Tal como refere o Regulamento, a PP visa o desenvolvimento, em situação de formação cooperativa, de competências adequadas ao exercício da prática docente responsável e da reflexão crítica sobre ela. Podemos dizer que a PP, por um lado, tem como finalidade a construção do conhecimento profissional, pela “mobilização integrada de saberes adquiridos nas diferentes componentes da formação inicial do estudante estagiário, com vista à construção situada do conhecimento profissional, incluindo a resolução de problemas emergentes na/da prática” (Regulamento n.º 793/2018, artigo 5.º) e, por outro lado, visa a construção da profissionalidade docente do futuro professor, pela “integração progressiva e orientada dos estudantes estagiários no exercício da atividade docente, desde a sala de atividades ou sala de aula a outros espaços da comunidade educativa mais alargada” (*idem*).

A PP surge, assim, como um lugar de confluência, de interface, de encontro e de mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes de vária ordem e de diferente natureza. A PP é o lugar e o espaço onde se atualizam os conhecimentos e estes se transformam em competências, assumindo aqui o verbo atualizar o duplo sentido de tornar atual, e ainda, tornar ação, mobilizar para a ação, adequando os conhecimentos à temporalidade da ação, já que se ser professor é cada vez mais exigente, então aprender a ser professor é igualmente um processo exigente e complexo, importando conceber e “atualizar” programas de formação capazes de dar resposta local e contextualizada aos desafios globais (Caena, 2014).

Este aprender a ser professor faz parte do processo de construção do conhecimento profissional docente, enquanto saber específico do professor, que o distingue de outros profissionais e que é constituído por um corpo de conhecimentos, capacidades e princípios éticos e deontológicos que regulam a atividade profissional docente (Dubar, 1991; Roldão, 2009). O conhecimento profissional docente tem sido estudado por vários autores que reconhecem diferentes dimensões que tornam o professor competente na sua ação de ensinar – fazer aprender. Rios (2000) conceptualiza este conhecimento, ou competência, nas seguintes dimensões: uma dimensão pedagógico-didática (que a autora designa de técnica), relacionada com a capacidade de lidar com os conteúdos, conceitos, comportamentos e atitudes, e a capacidade de saber construí-los e reconstruí-los com os alunos; uma dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade, da criatividade e do seu uso numa perspetiva criadora e criativa; uma dimensão política, que diz respeito ao compromisso social do professor, de participação cívica, visando a construção coletiva de uma sociedade mais justa e equitativa para todos; e uma dimensão ética, referente à orientação da ação fundada nos princípios do respeito e da solidariedade.

### **Quais as principais dificuldades com que nos defrontamos?**

Como em qualquer situação envolvendo processos de aprendizagem (profissional) e de desenvolvimento, na PP há tensões e desafios que nos interpelam sobre como ir mais além. Para tal, torna-se necessário identificar potencialidades do modelo de formação e constrangimentos, ou seja, precisamos de conhecer, para compreender, compreender para agir e mudar (melhorar). Assim, no final de cada ano letivo é comum passar um questionário anónimo aos estagiários de modo a identificar aspetos positivos e negativos no programa de formação e no modo como foi operacionalizado nesse ano letivo, o que depende de vários fatores, ligados ao triângulo: programa de formação – estagiários – contextos de formação (Universidade e Escolas).

De uma análise global das respostas dadas pelos estudantes no final do ano letivo 2018/2019, ressaltam os seguintes aspetos negativos: a impreparação e desmotivação dos professores cooperantes (orientadores das escolas), muitas vezes no final da carreira ou “empurrados” para a orientação pelos diretores das escolas; a falta de comunicação entre os orientadores/professores das escolas e os orientadores/supervisores da UA; a localização das escolas, muitas vezes muito afastadas da UA; a formação bietápica (primeiro uma licenciatura não profissionalizante, generalista, seguida de um mestrado profissionalizante, acarretando um

tardio contacto com a prática nas escolas); a gestão do tempo (o ano de estágio é muito exigente, com várias solicitações, quer na escola, quer na UA e envolve a elaboração de vários trabalhos com prazos muito limitados) e o desfasamento entre teoria e prática. Como principais aspetos positivos surge o papel dos orientadores/professores cooperantes, sobretudo ao ajudarem o futuro professor no processo de socialização profissional, iniciando-o na profissão docente; o acompanhamento dispensado pelos orientadores (das escolas e da UA); as relações interpessoais entre professores, orientadores, colegas e alunos, com enfoque em atitudes e comportamentos tais como confiança, promoção da autonomia, entreajuda; os recursos e equipamentos das escolas (melhor equipadas, por vezes, do que a própria Universidade).

## **Conclusões**

Da leitura dos questionários sobressaem velhos mitos e constâncias, ligados à procura ainda de uma dimensão, apelidada de “prática” pelos estagiários, mas que se traduz na busca de receitas e da aplicabilidade de modelos prontos a usar, independentemente da complexidade e especificidade de cada contexto/escola em particular; notam-se ainda fenómenos de aculturação, no contacto com a realidade das escolas, traduzidos num baixar de braços e no ceticismo relativamente à possibilidade da mudança pedagógica. Por outro lado, questiona-se o lugar da investigação feita pelos estagiários no âmbito da PP, o que reforça, mais uma vez, a opção de alguns estagiários, futuros professores, por uma vertente “técnica” da aprendizagem profissional, em detrimento de uma vertente mais questionadora e reflexiva, considerando a formação mais académica do que profissionalizante, tal como também assinalado por Flores, Vieira, Silva, & Almeida (2016), indo as investigações produzidas pelos estagiários mais no sentido da “produção de conformidade” do que da “transgressão inovadora”.

Surge ainda a velha dicotomia universidade-escola, substituída por vezes pelo binómio teoria-prática, questões e tensões que têm vindo a ser assinaladas por Nóvoa (2019) e outros autores que reclamam um espaço, de interface, que possa harmonizar o encontro desejável entre os vários espaços e tempos onde decorre a formação, construindo um desejável terceiro espaço (Zeichner, 2010), um espaço entre, de mediação profissional, onde diferentes tipos de conhecimento possam encontrar-se.

## **Referências bibliográficas**

Andrade, A.I. & Martins, F. (2017). Desafios e possibilidades na formação de professores – em torno da análise de relatórios de estágio. *Educar em Revista* n. 63. Dossiê - Mestrado

- Profissional e Formação de Professores: experiências, desafios e perspectivas para a Educação Básica, 137-154.
- Caena, F. (2014). Quadros de competências de professores no contexto europeu: política enquanto discurso e política enquanto prática. *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, vol.49, 3, 13-55.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Flores, M. A.; Vieira, F.; Silva, J. L. & Almeida, J. (2016) Integrating research into the practicum: Inquiring into inquiry-based professional development in post-Bologna Initial Teacher Education in Portugal. in M. A. Flores & T. Al-Barwani (Eds.), *Redefining Teacher Education for the post-2015 Era: Global Challenges and Best Practice* (pp.109-124). New York: Nova Publisher.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44 (3), 1-14.
- Roldão, M.C. (1998). *Os desafios da profissionalidade docente e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP.
- Zeichner, K. (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, 35 (3), 479-504.

#### **Legislação referida e outros:**

- Decreto-Lei N.º 240/2001, Diário da República, I série A, N.º 201, de 30 de Agosto de 2001.
- Decreto-Lei N.º 79/2014, Diário da República, 1.ª série, N.º 92, de 14 de Maio de 2014.
- Quadro de qualificações do ensino superior em Portugal (QQES – Portugal). Relatório da Comissão internacional sobre a verificação da compatibilidade com o quadro de qualificações do espaço europeu do ensino superior. [https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio\\_referenciacao\\_ensino\\_superior\\_portugal\\_qq-ees\\_0.pdf](https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/relatorio_referenciacao_ensino_superior_portugal_qq-ees_0.pdf)
- Regulamento N.º 793/2018, Diário da República, 2.ª série, N.º 227, de 26 de Novembro de 2018.