


Profissionalidade Docente Desafios na Formação de Professores

Carla Galego (Ed.)

Atas do
Congresso Internacional
Projeto TO-INN





Edição Centro de Estudos Interdisciplinares
em Educação e Desenvolvimento (CeIED)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Propriedade Edições Universitárias Lusófonas

Paginação Marisa Oliveira

Coordenação Editorial e Revisão Sónia Vladimira Correia

Design gráfico Lucas Costa Pena

ISBN 978-989-757-112-1

1ª edição 2020

Contactos Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa
Tel. 217 515 500
www.ulusofona.pt
www.ceied.ulusofona.pt

Educação Básica – Experiências formativas realizadas na comunidade

Lúcia Magueta

Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação
lucia.magueta@ipleiria.pt

Resumo

O texto apresenta o relato de uma experiência formativa do curso de licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, realizada num contexto de colaboração com uma instituição escolar da comunidade. Numa lógica de investigação das práticas em contexto, realizou-se um estudo qualitativo que permitiu compreender o valor formativo das atividades realizadas, caracterizando as aprendizagens que os estudantes construíram. Concluiu-se que a participação dos estudantes – futuros professores de crianças nos primeiros anos – complementa a formação e permite o desenvolvimento da profissionalidade, pois amplia o conhecimento didático, o conhecimento experiencial, o conhecimento de diferentes contextos educativos e valoriza a relação entre a escola e a comunidade.

Palavras-chave: Educação Básica, Comunidade, Formação de professores, Profissionalidade docente

INTRODUÇÃO

No curso de licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS), para além do desenvolvimento do currículo e do cumprimento dos objetivos de formação, tem sido preocupação da coordenação do curso e da sua comissão científica proporcionar aos estudantes – professores em formação inicial – experiências formativas baseadas na colaboração com instituições da comunidade. Estas experiências, integradas nas unidades curriculares ou de natureza extracurricular, complementam os processos de ensino e aprendizagem.

Com o envolvimento em iniciativas que surgem a convite de instituições diversas, pretende-se que os estudantes alcancem os seguintes objetivos: planificar atividades dirigidas a crianças dos 3 aos 10 anos; preparar os recursos necessários à implementação das atividades planificadas; intervir em espaços educativos, implementando técnicas e metodologias adequadas às crianças e aos contextos; refletir sobre sua participação, identificando as aprendizagens construídas e perspetivando melhorias em atuações futuras.

Tendo em vista o conhecimento dos efeitos dessas experiências de formação, têm sido realizados estudos de investigação, relativos a cada participação, cujos resultados têm permitido (re)orientar a formação no curso. A investigação, que em larga medida contribui para a reflexão sobre a 'práxis', segue uma metodologia que se estrutura nos momentos de (1) Diagnóstico, (2) Planificação, (3) Implementação, e (4) Reflexão, seguindo procedimentos de investigação-ação sugeridos por Pérez Serrano (2004).

O presente trabalho incide sobre uma destas experiências formativas – a participação dos estudantes num evento de um Agrupamento de Escolas, dinamizando atividades dirigidas a crianças em idade pré-escolar no âmbito das comemorações do Dia Mundial da Criança.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O relato que apresentamos é relativo a um contexto de formação de professores, no qual se procura criar as condições para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Uma profissão resulta de um aperfeiçoamento que surge pelas interações entre aqueles que a exercem, implicando também um aprimoramento da pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício dessa profissão (Gorzoni e Davis, 2017). Nesta definição de 'profissionalidade' entende-se que existe uma construção que resulta do exercício da profissão, da formação continuada e das relações de trabalho estabelecidas entre pares. Na profissionalidade docente destacam-se os saberes específicos – o desenvolvimento de habilidades próprias do ato de ensinar.

Cruz e Neto (2012, citados por Gorzoni & Davis, 2017) consideram que a profissionalidade docente é a expressão de modos próprios de ser e atuar como docente, construídos nas relações que o professor estabelece em suas práticas e considerando as exigências sociais internas e externas ao ambiente escolar. Para Roldão (2010), o conhecimento profissional do professor requer a articulação e a utilização integrada das dimensões do conhecimento científico de conteúdo, conhecimento didático-pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno e conhecimento do contexto. Esta autora acrescenta ainda que o saber profissional consiste na "mobilização complexa, organizada e coerente" destas dimensões (p.18).

Sendo a 'profissionalidade docente' um conceito polissémico que foi evoluindo com o desenvolvimento da sociedade, interessou-nos destacar estes pressupostos, por entendermos que também são contemplados no Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário – Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que se mantém em vigor, que tomamos como um documento orientador para a formação em Educação Básica, e no qual se acentua a importância da relação entre a escola e a comunidade, na medida em que valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, que coopera com outras instituições da comunidade e participa nos seus projetos.

METODOLOGIA

O estudo realizado, de caráter descritivo e qualitativo, seguiu uma metodologia de investigação-ação, e foi orientado pela questão ‘Em que medida a participação em atividades realizadas na comunidade complementa a formação em Educação Básica?’. A recolha de dados efetuou-se junto de estudantes do curso de licenciatura em Educação Básica após a sua participação em atividades desenvolvidas num Agrupamento de Escolas do distrito de Leiria. Esta recolha teve lugar no ano letivo 2017-2018 tendo envolvido uma amostra de 18 estudantes que realizaram registos escritos, de caráter reflexivo, sobre o seu envolvimento e participação. Estes registos foram objeto de análise de conteúdo.

Para Pérez Serrano (2004), a investigação-ação tem como objetivo a reflexão sobre a ação para, a partir da mesma, se construir conhecimento científico e se produzirem mudanças nos contextos. Esta autora propõe que o processo de investigação-ação decorra de acordo com as seguintes fases: «1) Diagnosticar ou descobrir uma preocupação temática «problema». 2) Construção do plano de ação. 3) Proposta prática do plano e observação da maneira como funciona. 4) Reflexão, interpretação e integração de resultados. Replanificação.» (Pérez Serrano, 2004, p.111). Estas fases foram consideradas no presente estudo e na intervenção, que decorreram em justaposição, tal como se explicitará em seguida.

Diagnóstico

Nesta fase inicial surge o contacto entre as instituições e identifica-se a circunstância em que pode haver uma relação de colaboração entre as mesmas, dando respostas a necessidades mútuas. Concretamente no caso em estudo, o Agrupamento de Escolas dirigiu um convite à coordenação do curso de Educação Básica, explicitando a programação do evento a realizar e solicitando a participação dos estudantes na organização de ateliês dirigidos a todas as crianças dos jardins de infância do Agrupamento – cerca de 200, com idades entre os 3 e os 6 anos – que, anualmente, no Dia Mundial da Criança, se concentram na sede. Analisada a proposta, fez-se um levantamento dos recursos necessários e dos estudantes e docentes com disponibilidade para se envolverem nas diferentes etapas da participação neste evento. Uma vez que a participação se enquadrava na missão da ESECS, fortemente implicada em parcerias com instituições da comunidade, e que estava associada ao referencial de competências do curso, foi dada resposta afirmativa quanto ao envolvimento nesta iniciativa.

Planificação

Esta etapa refere-se à organização da participação dos estudantes em atividades que decorram nas instituições, sendo realizada a planificação das mesmas e a construção de materiais, tendo em conta a sua adequação aos públicos a envolver. Concretamente, para o evento que já identificámos, planificaram-se atividades em dois ateliês: um de animação da leitura em torno do livro «A

árvore da escola» de António Sandoval e Emilio Urberuaga; e outro de atividades com a linguagem plástica – construções / tecelagens com elementos da natureza e composições visuais com pintura e estampagens, também com elementos naturais.

As atividades realizaram-se em espaço exteriores – jardins da sede de Agrupamento – que foram preparados especificamente para a realização dos ateliês, assegurando o conforto e o bem-estar das crianças.

As experiências foram estruturadas tendo em conta diferentes graus de dificuldade, perspetivando a sua adequação às diferentes idades e a crianças com necessidades especiais. Nesta fase de planificação participaram os estudantes e as docentes que iriam participar na sua implementação. Foram pensadas não só as atividades a realizar nos ateliês, mas também os aspetos relativos à constituição de equipas, distribuição de funções, horários e deslocações entre a ESECS e o Agrupamento de Escolas, entre outros aspetos de logística.

Implementação

Este ponto refere-se à concretização das atividades planificadas, aplicando técnicas e metodologias adequadas aos contextos. Esta implementação decorreu conforme foi previsto na fase de planificação, tendo os ateliês sido dinamizados pelos estudantes de Educação Básica. Nesta dinamização os estudantes desempenharam várias funções – a organização do espaço e dos materiais; o acolhimento e a interação com as crianças; a comunicação de indicações para as diferentes tarefas; a leitura animada da história e a manipulação de elementos cénicos; o apoio às crianças durante as atividades, estimulando-as nas suas tarefas de criação plástica; a arrumação dos espaços; a interação e colaboração com outros intervenientes no evento e com os responsáveis da instituição.

Os grupos de crianças chegavam aos ateliês acompanhados pelas educadoras e auxiliares e eram acolhidos e organizados no espaço. Logo em seguida, eram envolvidos nas diferentes experiências, que requeriam sempre uma participação ativa. Os alunos com necessidades especiais tinham, em alguns casos, um acompanhamento numa relação de um para um, ampliando a sua integração e a consecução das tarefas propostas.

No caso do ateliê de criação plástica, que incluía atividades de pintura, era necessário ter espaços para a secagem dos trabalhos, sendo necessário prever a sua identificação por criança e por jardim de infância. Esta situação originou no grupo de estudantes de Educação Básica a necessidade de distribuírem tarefas, de preverem formas de gestão do espaço e de organização das centenas de trabalhos, que seriam posteriormente entregues às educadoras, devidamente organizados.

Os 18 estudantes, apesar de serem acompanhados por duas docentes do curso, concretizaram a implementação das atividades de forma autónoma, tendo estes de agir, decidir e resolver as situações imprevistas. As tarefas foram divididas dentro de cada equipa de acordo com o que havia sido planificado e cada estudante pôde experimentar várias funções dentro dos ateliês. Sendo a partici-

pação neste tipo de atividades uma experiência nova para alguns estudantes, houve algumas dificuldades iniciais, que foram sendo superadas à medida que as diferentes sessões em cada ateliê se foram sucedendo, tendo as soluções sido encontradas no seio de cada equipa.

Reflexão

A prestação dos estudantes nas atividades descritas foi avaliada positivamente pelos responsáveis do Agrupamento de Escolas e pelas docentes do curso que acompanharam os estudantes no momento de implementação e observaram o seu desempenho. Constatou-se que foram alcançados os objetivos inicialmente estabelecidos. No entanto, tal como foi referido, procurou-se uma recolha de evidências que possibilitasse a reflexão sobre o valor formativo das atividades realizadas, caracterizando as aprendizagens que os estudantes construíram. A análise ao conteúdo dos registos reflexivos escritos pelos estudantes permitiu-nos identificar quatro categorias: «Conhecimento didático»; «Conhecimento experiencial»; «Conhecimento de diferentes contextos educativos» e «Relação com a comunidade».

Relativamente ao «Conhecimento didático», este verificou-se através das menções a aspetos que se relacionam com este conceito. Destacamos a adequação das propostas às idades das crianças e ao momento de crescimento e desenvolvimento em que se encontram; a gestão do grupo de crianças em articulação com o desenvolvimento das atividades educativas; a perceção da intencionalidade educativa presente nas experiências; a perceção da importância da observação na avaliação das aprendizagens e do processo criativo. No Quadro 1 apresentam-se alguns excertos dos registos reflexivos escritos pelos estudantes que se enquadraram nesta categoria.

Tabela 1.
Registos enquadrados na categoria «Conhecimento didático»

Categoria «Conhecimento didático»
«Aprendi a importância de explorar os espaços e de sair da sala de aula»
«Aprendi a adequar atividades à faixa etária das crianças»
«Percebi a importância de estruturar bem uma atividade»
«Fiquei a conhecer experiências educativas, envolvendo elementos da natureza»
«Aprendi a orientar a atividade, em cooperação com as outras colegas e educadoras presentes»
«Gostei de observar os resultados das experiências dos alunos e perceber que a atividade possibilitava que desenvolvessem a criatividade»

No que respeita ao «Conhecimento experiencial», sobressaíram referências a conhecimentos práticos e a competências pessoais que se desenvolvem num momento real de intervenção. Associamos a definição desta categoria ao que afirmam Gorzoni e Davis (2017, p. 1411), sobre a «sabedoria da prática» que se refere ao «conhecimento acerca do repertório de experiências, raciocínios e ações

docentes que precisam ser acessíveis a todos os docentes». Destacamos a flexibilidade para resolver problemas, o 'à vontade' perante as crianças, a adequação da voz e da linguagem corporal aos contextos e a importância do trabalho de equipa. Apresentam-se no Quadro 2 alguns excertos dos registos que enquadrámos nesta categoria.

Tabela 2.
Registos enquadrados na categoria «Conhecimento experiencial»

Categoria «Conhecimento experiencial»
«Aprendi como agir face às necessidades e dificuldades das crianças quando estas se deparam com experiências novas»
«Aprendi mais sobre formas de organizar o grupo de crianças num espaço diferente»
«Aprendi como ler e contar histórias de forma estimulante»
«Aprendi a articular a minha prestação com a das minhas colegas»
«Esta atividade ajudou-me a estar mais à vontade com as crianças»
«Tive uma noção muito clara sobre a "logística" de uma atividade deste género – tivemos de preparar previamente todos os materiais, pensar no transporte, no modo de acondicionar os trabalhos das crianças num espaço exterior, muitos destes aspetos foram novidade para mim»
«Percebi que tinha de me adaptar a muitas situações diferentes da minha prestação em sala de aula – como usar a voz, como usar uma linguagem corporal adequada, entre outros aspetos.»

Em relação ao «Conhecimento de diferentes contextos educativos», os registos mostraram que os estudantes reconheceram que em cada contexto educativo existe uma cultura organizacional, que vai determinar o modo como decorre a implementação. Reconheceram igualmente (ver excertos dos registos no Quadro 3) que é necessária uma «leitura» dos contextos previamente à realização de qualquer intervenção educativa e que, não obstante, é necessária uma boa capacidade de adaptação e de cooperação com todos os intervenientes.

Tabela 3.
Registos enquadrados na categoria «Conhecimento de diferentes contextos educativos»

Categoria «Conhecimento de diferentes contextos educativos»
«É uma oportunidade de poder intervir em situações diferentes, fora das que estamos habituadas nas práticas pedagógicas»
«Com esta participação pudemos aprender aspetos práticos de realizar atividades num sítio desconhecido, ao qual tivemos de nos adaptar»
«Pudemos conhecer um dia do quotidiano de uma grande escola e perceber o seu funcionamento»

No que respeita à categoria «Relação com a comunidade», enquadraram-se as menções em que se reconhecia a ligação que pode existir entre instituições distintas pertencentes a uma mesma comunidade – a escola de ensino superior, a escola-sede do Agrupamento de Escolas e os jardins de infância (ver Quadro 3). Apesar de terem missões diferentes, cada uma destas instituições encontrou um pontos onde estas se intersetam, num espaço de colaboração mútua.

Tabela 4.
Registos enquadrados na categoria «Relação com a comunidade»

Categoria «Relação com a comunidade»
<p>«Este tipo de atividades permite interagir com a comunidade, fortalecendo o relacionamento existente (porque já existia)»</p> <p>«Fomos muito bem acolhidas e ficámos com vontade de realizar outras atividades na instituição...agora já sabem quem somos e como trabalhamos»</p> <p>«Tivemos de lidar com diferentes pessoas da comunidade escolar e isso traz-nos mais à vontade para situações futuras»</p> <p>«Foi uma “troca” positiva para ambas as instituições: nós “oferecemos” as atividades já pensadas e organizadas e levámos os materiais necessários, eles “emprestaram-nos” as crianças para podermos praticar»</p>

CONCLUSÃO

Num plano geral, verificou-se que a participação nestas atividades complementa a formação, porque permite uma aproximação aos diversos contextos pedagógicos e aos seus intervenientes e dinâmicas e aprofunda o conhecimento didático e o conhecimento experiencial; e porque permite o desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e atitudes que constam do referencial de competências do curso e que, em síntese, estruturam o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Num plano específico, verificou-se que os estudantes tiveram um papel participativo no processo de formação, no qual foram desafiados a experimentar novos meios de aprendizagem e a envolver-se nas várias etapas de concretização das atividades; e, verificou-se também que os estudantes tiveram oportunidade de compreender a ligação que pode existir entre organizações distintas pertencentes à comunidade.

Os estudantes mostraram também ter desenvolvido atitudes de autonomia, indispensáveis na prática profissional, e por conseguinte, demonstraram ser capazes de construir o seu próprio conhecimento.

O processo vivenciado permitiu problematizar situações educativas e identificar necessidades de formação que foram colmatadas no ano letivo que se seguiu.

REFERÊNCIAS

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto - Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Gorzoni, S. & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396-1413.
- Pérez S., G. (2004). Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural. In Jaume Trilla (ed.), *Animação Sociocultural* (pp. 101-119). Lisboa: Instituto Piaget.
- Roldão, M. (2010). *Construção de Planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.