

APRENDER A SER PROFESSORA: TRÊS REFLEXÕES SOBRE A INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL

Ana Catarina Ferreira Pinto¹, Maria Figueiredo², Luís Menezes³

¹Universidade de Aveiro, *acfp_profissional@hotmail.com*

²Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *mfigueiredo@esev.ipv.pt*

³Escola Superior de Educação de Viseu (IPV) e CI&DEI, *menezes@esev.ipv.pt*

Resumo: “Aprender a ser professora: três reflexões sobre a Iniciação à Prática Profissional” foi o Relatório Final de Estágio (RFE) desenvolvido para a conclusão da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). Este relatório aborda três dimensões educativas, o contexto/ambiente, a relação e a ação/intervenção. O texto toma como base o relatório elaborado pela primeira autora, com a orientação dos outros dois autores, para refletir sobre aquilo que é o Relatório Final de Estágio deste curso, como é vivido por uma aluna e que impacto tem na aprendizagem de futuros professores e educadores. A reflexão produzida em torno das três dimensões propostas, cruzando experiências formativas e leituras sobre as temáticas abordadas, deixa transparecer as suas potencialidades para o vir a ser professor.

Palavras-chave: Relatório Final de Estágio, Formação de professores, Dimensões educativas, Ser professor/a.

Introdução

Este texto, que toma por base um Relatório Final de Estágio (RFE) do curso de Educação Básica, desenvolvido pela primeira autora com a orientação dos outros dois autores, tem como objetivos: *i)* dar a conhecer a sua singularidade; e *ii)* refletir sobre o seu valor formativo para futuros professores.

O RFE do curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, que tem vindo a ser realizado desde o ano letivo de 2015/16 e alvo de sucessivos refinamentos, é um documento individual, relativo à Iniciação à Prática Profissional (IPP), que é desenvolvido desde o 2.º ano e é discutido publicamente no final do curso. O RFE reflete as aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo do curso, articulando a Iniciação à Prática Profissional com as outras componentes de formação (Área de docência; Área educacional geral; Didáticas específicas; Área cultural, social e ética).

A seguir, descrevemos o RFE em termos da sua operacionalização, nomeadamente as tarefas que são colocadas aos alunos. Depois, apresentamos informação relativa ao RFE da primeira autora e terminamos com uma reflexão final.

A Iniciação à Prática Profissional e o Relatório Final de Estágio

A Iniciação à Prática Profissional decorre ao longo de quatro Unidades Curriculares (UC) (IPP I, IPP II, IPP III e IPP IV), nos 2.º e 3.º anos do curso de Educação Básica. Enquanto a unidade curricular de IPP I coloca os alunos perante contextos educativos não formais/não escolares, as IPP II, III e IV oferecem oportunidades formativas em escolas do 2.º ciclo do Ensino Básico (EB), em escolas do 1.º ciclo do EB e em jardim-de-infância, respetivamente.

A Iniciação à Prática Profissional inclui uma componente de Estágio, que é realizada numa entidade pública ou privada e por uma componente de Seminário da responsabilidade da equipa de supervisores da ESEV. Os alunos organizam-se em grupos (3 a 4 elementos), sendo orientados por um ou dois professor(es) supervisor(es) da ESEV e por um orientador cooperante da escola/jardim-de-infância.

O regulamento do curso prevê a realização do Relatório Final de Estágio, um documento individual, relativo à Iniciação à Prática Profissional, que é desenvolvido ao longo de dois anos sob orientação de um par de professores que integram a equipa de supervisão de IPP. O RFE tem uma natureza transversal às diversas unidades curriculares de IPP, sendo alimentado por tarefas que são realizadas em cada uma delas: (1) Produção de texto reflexivo (IPP I); (2) Produção de texto síntese relativo a uma das dimensões do relatório final de estágio (IPP II); (3) Relatório intercalar (IPP III). A tarefa da IPP IV é o próprio relatório final de estágio, incluindo a sua discussão pública perante um júri (três professores doutorados).

O RFE deve incluir discussões, apoiadas em autores de referência (a partir de textos sugeridos pelos orientadores e de textos pesquisados pelos alunos), de experiências de estágio, na forma de episódios, focadas em três dimensões: *i)* contexto/ambiente; *ii)* relação; e *iii)* ação/intervenção. O contexto/ambiente, a relação e a ação/intervenção

são concebidas enquanto dimensões fundamentais da Iniciação à Prática Profissional, em torno das quais os alunos constroem conhecimento tendo por base a análise e a reflexão de episódios de estágio. Na medida em que os alunos formulam questionamentos, fazem leituras em torno dos problemas por eles identificados, recolhem dados e analisam-nos, o RFE assume uma natureza reflexiva/investigativa.

As próximas três secções deste texto exemplificam um destes relatórios finais de estágio, conduzido pela primeira autora. Estas secções intitulam-se: *i)* Ambientes escolares, bem-estar emocional e aprendizagem; *ii)* Professores excelentes e suas características; e *iii)* Ensino e emoções: um percurso de aprendizagem. Nestas secções, o texto é escrito na primeira pessoa, a da estagiária e primeira autora.

Ambientes escolares, bem-estar emocional e aprendizagem

Ainda que a escola abarque várias dimensões e níveis de atuação, a sala de aula é um espaço crucial, pois é nele que as aprendizagens previstas no currículo se concretizam, em grande medida. A organização da sala de aula/atividade deve garantir que se proporciona um espaço que oferece às crianças e aos alunos conforto, bem-estar, autenticidade (Laevers, 2014). Este espaço deve ser bem idealizado e concretizado porque é a segunda casa tanto da maioria das crianças como dos educadores, professores e assistentes operacionais e, desta forma, deve promover sentimentos que lhes façam desenvolver as suas mais diversas competências, em vez de provocar o oposto (Janesch, 2013; Laevers, 2014; Martins, 2014).

O espaço de sala de aula e o espaço da sala de atividades, ou seja, os espaços pensados para o ensino de crianças a partir dos 6 anos e espaços pensados para crianças dos 3 aos 6 anos, respetivamente, tendem a ser ambientes com características distintas. Esta diferença está associada aos diferentes níveis de ensino que acolhem e reflete-se na organização e decoração, que se adequam às especificidades e exigências desses níveis de ensino.

Quando eu observei as salas de atividades, que abrangem crianças com idades entre os 3 e 6 anos, encontrei salas muito coloridas, exibindo trabalhos realizados pelas crianças,

cheias de elementos que espelhavam o contexto em que estavam inseridas, que “respiravam vida” e me transmitiam boas sensações e disposições. Por sua vez, as salas de aula dos alunos dos 6 aos 12 anos (1.º e 2.º ciclos do ensino básico (CEB)), eram muito diferentes das anteriores e diferentes entre si. No 1.º CEB, observei salas de aula onde também era visível a presença de alguns trabalhos dos alunos, embora de forma mais escassa e sem grandes preocupações estéticas na sua disposição. No 2.º CEB, senti um choque pela ausência de cor, de alegria, de vida e de mostra das produções dos alunos. Esta ausência de trabalhos dos alunos pode resultar do facto de, em algumas escolas deste nível de ensino, as salas não serem dedicadas apenas a uma turma. As salas surgem, assim, despersonalizadas, como espaços vazios e pouco acolhedoras. Este tipo de ambiente poderá ser pouco notado pelos alunos, mas causa má impressão ao visitante, especialmente quando se já tem a experiência de espaços mais ricos e estimulantes, como foi o meu caso.

Face a estas minhas experiências de organização de salas de aula/atividades, com impacto no ambiente educativo, resolvi aprofundar o meu conhecimento sobre espaços educativos. Foquei, especialmente, a utilização da cor e da iluminação, explorando as suas potencialidades para a aprendizagem.

A importância do espaço para o bem-estar e a aprendizagem. Um espaço que não agrade e que cause desconforto ao aluno, pode originar consequências nefastas na aprendizagem, como fraco envolvimento nas atividades e, mesmo, comportamentos inadequados (Camargo, 2014). Quando o espaço é acolhedor, desafiador, criativo e alegre, ele poderá estimular a criança e proporcionar-lhe condições para o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio, da comunicação e da construção de conhecimento (Aranha, 2005; Janesch, 2013).

Para apreciar a qualidade de uma oferta educativa, alguns autores apontam, como critérios, o bem-estar e o envolvimento (Laevers, 2014). O bem-estar está relacionado com a necessidade de afeto, de atenção e de reconhecimento social. Quando as crianças experienciam bem-estar, elas têm a sensação de prazer. Este prazer é manifestado na vitalidade, na espontaneidade e na paz interior das crianças, devendo-se estas sensações à autoconfiança e à autoestima. Quando as crianças não evidenciam estas

características, isso deve ser motivo de preocupação para o adulto, pois isso revela que não estão a satisfazer as suas necessidades básicas, acabando por vir a prejudicar a sua aprendizagem (Laevers,2014).

O envolvimento está relacionado com o processo de desenvolvimento e impele o adulto a construir um ambiente que seja desafiador para as crianças. Estas estão envolvidas numa atividade quando mostram estar intensamente concentradas nela. Quando isto se verifica, as crianças revelam foco, atividade mental, motivação e determinação para atingir os seus objetivos e testar os limites das suas próprias capacidades. A este propósito, Laevers (2014) considera o envolvimento um indicador de aprendizagem por parte das crianças.

Iluminação e cor nos espaços de aprendizagem. A iluminação e a cor são dois fatores importantes nos espaços que envolvem a presença de crianças, tendo em conta as necessidades de conforto e de estímulo à aprendizagem.

A luz cria superfícies diferentes quando o conteúdo existente é o mesmo, ou seja, a luz tem uma importância decisiva para sentirmos o espaço (Martins, 2014). Por isso, a luz é um fator determinante para a qualidade do ambiente do edifício escolar, seja ela natural ou artificial. Num país como Portugal, com tantas horas de luz por ano, deve ser dada toda a atenção à arquitetura dos edifícios escolares, por ter grande impacto no bem-estar e conforto das pessoas que aí vivem.

A cor possui propriedades únicas e relevantes para a perceção do espaço, não sendo só um elemento estético ou de decoração. A cor possui potencialidades para provocar estímulos, sendo as pessoas influenciadas por ela (Azevedo, 2012).

Ao longo da realização da IPP, apercebi-me que as salas de atividade e as salas de aula evidenciavam diferenças cromáticas e de iluminação e, desta forma, eu própria, tal como as crianças, recebia estímulos diferentes à medida que me inseria nesses distintos espaços. As leituras e a reflexão que empreendi fizeram-me perceber que para a construção de ambientes educativos ricos e produtivos é necessário explorar diversas possibilidades em termos de cor e de iluminação, permitindo, desta forma, a criação de

memórias, emoções e sentimentos a todas e quaisquer pessoas que se insiram nesses ambientes.

Professores excelentes e suas características

Um dos meus objetivos, enquanto futura professora/educadora, é marcar a diferença nos alunos, e de poder deixar-lhes algo que eles possam recordar no futuro. Isso fez-me olhar para os professores com que fui contactando nas diversas IPP e remeteu-me para a memória da minha professora do 1.º CEB, cuja maneira de ensinar combinava diversas características que apreciei, pois valorizava as emoções, o aconselhamento e a construção do conhecimento pelos alunos. A sua postura, e o efeito que teve em mim, fizeram-me querer ser professora/educadora e, assim, também “marcar” pessoas. Estas reflexões levaram-me a querer investigar sobre professores excelentes, aqueles que podem marcar os seus alunos, procurando identificar as suas características.

Teixeira e Flores (2009) realizaram um estudo sobre o que mais marcou os alunos no seu percurso escolar e o impacto que isso teve neles. Os 221 alunos estudados mencionaram que a pessoa que mais os marcou ao longo da sua vida foi um/a professor/a. Desses alunos, 150 tinham lembranças positivas e 71 tinham memórias negativas. Os alunos que tinham lembranças positivas do/a professor/a, salientaram características como: o rigor científico, a dedicação aos alunos, a paciência, o empenho, a disponibilidade, a simpatia, a competência pedagógica, o entusiasmo pela escola, a paixão pelo ensino, a versatilidade na lecionação, a atenção dada aos alunos, o sentido de humor e o sentido de justiça (Teixeira & Flores, 2009).

Os alunos que mais salientaram características como a dedicação, o empenho e a empatia entre professores e alunos, justificam que a harmonia de interesses entre ambos provocava maior cumplicidade, contribuindo para minimizar ou mesmo evitar problemas, e que esta harmonia se devia à grande capacidade de diálogo e de escuta por parte do/a professora/a. Acrescentaram também que os professores que são apaixonados, interessados e comprometidos com a carreira marcam os alunos, pois a sua relação com o ensino e o rigor com os conteúdos a lecionar despertam no aluno a vontade de aprender (Teixeira & Flores, 2009).

O estudo anteriormente referenciado também analisou as percepções dos alunos que destacam os professores pela negativa e atribuem-lhes características como: indiferença, incompetência, agressividade, antipatia, injustiça, desinteresse, passividade e monotonia nas aulas. O estudo revela, ainda, que estas características impactam negativamente na aprendizagem dos seus alunos (Teixeira & Flores, 2009).

Em suma, é notório, que os alunos reagem de forma diferente ao ensino quando sentem e compreendem as diferentes características dos seus professores. Os professores preocupados, prestáveis, empenhados, que demonstram aos alunos que os querem ajudar no seu processo de aprendizagem, têm maior número de alunos empenhados nas aulas (Teixeira & Flores, 2009).

Ao analisar o estudo de Teixeira e Flores (2009) e ao refletir sobre os meus professores, em particular sobre a minha professora do 1.º CEB, concluí que ela se enquadrava nas características positivas que foram destacadas, podendo, desta forma, afirmar que foi uma professora excelente. Assim, o meu sonho de ser professora/educadora baseia-se, em grande medida, nas minhas memórias da escola primária que a IPP veio despertar.

Ensino e emoções: um percurso de aprendizagem

Na IPP II estagiei no 2.º CEB. Tive duas situações de intervenção em sala de aula, uma planeada e outra não, que me provocaram diferentes emoções. A ideia de lecionar despertou-me sentimentos positivos porque era algo que eu ansiava. Por isso, dediquei-me à planificação da aula, preparando materiais e tarefas para os alunos. No dia da aula, quando me deparei com os alunos, a orientadora cooperante e as minhas colegas de estágio a observarem-me, senti-me muito nervosa, facto que me impediu de desenvolver o trabalho que havia planeado. Este episódio serviu-me para tomar consciência do impacto negativo na ação pedagógica do professor, e especialmente do estagiário, de emoções de sinal negativo.

A ação de ensino não planeada ocorreu, também na IPP II, numa observação de uma aula de um professor que não era nosso orientador cooperante. Este pediu ao grupo que interagisse com a turma, apoiando-o na leção. Um pouco depois de iniciar a

aula, face a um problema pessoal que surgiu a esse professor, ele pediu ao grupo de estágio que assegurasse a aula até ao fim. A turma, quando se apercebeu que o professor se ia ausentar da sala e que não retornaria, começou a exaltar-se, só voltando à normalidade após a nossa intervenção. Esta responsabilidade deu-me força para enfrentar a ansiedade e também me fez tomar consciência de que as emoções fazem parte da atividade do professor, devendo ser devidamente geridas.

Para gerir as emoções, alguns autores salientam que devemos recorrer à inteligência emocional (Gardner, 1983; Medeiro, 2017), sendo necessário conhecer as próprias emoções, identificando-as e realizando introspeção e autoconhecimento. Quando não possuímos a capacidade de reconhecer as próprias emoções, deixamos que elas nos dominem e tolham a nossa ação. Precisamos, pois, de gerir as emoções, convertendo as emoções negativas em emoções positivas. Alguns autores salientam a importância de promover a literacia emocional, pois ela facilita as relações entre as pessoas, torna possível o trabalho colaborativo e facilita o sentido de comunidade (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012).

Notas finais

A realização do relatório final de estágio do curso de Educação Básica foi importante pela oportunidade de dedicar tempo a observar, recordar, ler e refletir sobre a Educação, cruzando experiências pessoais prévias e atuais com as experiências formativas proporcionadas pelo curso. Esse trabalho, realizado ao longo dos últimos dois anos do curso de Educação Básica, em quatro unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional, com a orientação de dois professores da equipa de supervisão, permitiu à futura professora/educadora pensar sobre três aspetos estruturantes da prática docente, o contexto/ambiente, a relação e a ação/intervenção. Pensar de forma contextualizada, a partir de episódios e situações escolares, vistos como problemáticos/desafiadores, permitiu a construção de conhecimento profissional de forma mais significativa e interligada, contribuindo para que esse conhecimento tenha condições de ser operativo e transformador, à semelhança do apontado por Koh e Tan (2016). Pensar sobre Educação foi aquilo que a estagiária pode fazer durante a

elaboração do seu relatório final de estágio, visível neste texto, mas também no momento da sua discussão pública perante um júri, aqui pouco visível.

A realização do relatório final de estágio foi uma aposta do curso de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Viseu, tendo este características particulares, que o colocam entre a reflexão e a investigação (Menezes & Ponte, 2006; Ponte & Chapman, 2008), nomeadamente a unidade na multiplicidade de incidência, a transversalidade de áreas de formação envolvidas e o período de tempo longo em que decorre .

Referências

- Aranha, A. (2005). Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. *Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens*, 10, 75-86.
- Azevedo, L. (2012). *Design de interiores e espaços escolares: influências na aprendizagem* (Tese de mestrado), Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- Camargo, C. (2014). A importância da Iluminação no Ambiente Escolar. *Especialize IPOG Revista on-line* 9(1), 1-17.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M., & Amaral, A. (2012). A Dimensão Emocional da Docência: Contributo para a Formação de Professores, *Revista portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 151-171.
- Janesch, M. (2013). Educação infantil: a importância da iluminação e cor no desempenho e aprendizado da criança. *Especialize IPOG Revista on-line*, 4(1), 1-15.
- Koh, K., & Tan, C. (2016). Promoting reflection in pre-service teachers through problem-based learning: An example from Canada. *Reflective Practice*, 17(3), 347-356.
- Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 152–185.
- Martins, C. (2014). A Dimensão Cromática: Reflexões sobre o uso da Cor na Arquitetura (Tese de Doutoramento em Educação). Universidade do Minho, Braga.
- Medeiro, J. (2017). *Gestão de emoções na educação* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Supervisão Pedagógica). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Menezes, L., & Ponte, J. P. (2006). Da reflexão à investigação: Percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo na área de Matemática. *Quadrante*, 15 (1 e 2), 3-32.

Ponte, J. P., & Chapman, O. (2008). Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In L. English (Ed.), *Handbook of international research in mathematics education* (pp. 225- 263). New York, NY: Routledge.

Teixeira, C., & Flores, M. (2009). Professores que marcam a diferença: perspectivas e experiências de alunos do ensino secundário. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1221-1223). Braga: Universidade do Minho.