



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Instituto de Investigação e Formação Avançada

**O PROCESSO DE TORNAR-SE
EDUCADOR DE INFÂNCIA
NUM CONTEXTO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA
SUPERVISIONADA**

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação

OLGA MARIA TEIXEIRA AMARAL LUDOVICO

ORIENTAÇÃO

PROFESSOR DOUTOR JOSÉ ALBERTO MENDONÇA GONÇALVES

PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO JOSÉ DOS SANTOS NETO

ÉVORA, 2011

Ao João Carlos, meu filho

As coisas nem sempre são o que parecem. A luz branca é a mistura das cores do arco-íris, embora isso não seja óbvio à vista desarmada.

Damásio (2010, p.32)

AGRADECIMENTOS

Para que este estudo se tornasse possível, muitos foram os que, directa ou indirectamente, colaboraram e me ajudaram na sua realização. A todos — incluindo os que involuntariamente omitir — quero expressar os meus agradecimentos, designadamente:

— Aos meus orientadores, Professor Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves, e Professor Doutor António José dos Santos Neto, pela competente orientação desta tese, pela sua permanente disponibilidade, pertinentes observações, sugestões, críticas e conselhos, bem como pelo apoio e incentivo constantes que se constituíram fundamentais para superar as dificuldades inerentes à realização deste trabalho.

— À Universidade do Algarve, nas pessoas do seu Reitor, Professor Doutor João Guerreiro e Vice-Reitora, Professora Doutora Fernanda Matias, que apoiaram institucionalmente a minha candidatura ao Programa de Apoio à Formação Avançada de Docentes do Ensino Superior Politécnico (PROTEC), da qual resultou a atribuição de uma bolsa pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, sem a qual não me teria sido possível concluir o presente trabalho.

— Aos Directores e Presidentes dos Órgãos de Gestão da Escola Superior de Educação e Comunicação, Prof. Adjunto Jorge Santos; Professora Doutora Carolina de Sousa e Professora Doutora Aurízia Anica, pela criação de condições institucionais para a viabilização da dispensa de serviço que a bolsa acima referida implicava.

— À Professora Doutora Helena Ralha-Simões, Directora de Departamento de Ciências Sociais e da Educação, a que pertença e à Professora Adjunta Teresa Vitorino, Coordenadora da Área Científica de Desenvolvimento Curricular, da qual faço parte, pela constante preocupação em me proporcionarem as condições para que pudesse usufruir dos períodos de dispensa de serviço docente, tendo em conta as minhas solicitações, no que respeita à distribuição do horário lectivo.

— Às alunas/futuras educadoras de infância que, no ano lectivo 2005/2006, acederam, com motivação e interesse, em participar neste trabalho e, sem as quais o mesmo não teria sido possível.

— Às minhas colegas educadoras de infância que prontamente aceitaram colaborar nesta investigação, mostrando sempre o seu interesse e empenho, quer na realização das entrevistas, quer na posterior leitura dos respectivos protocolos, quer, ainda, no decorrer do trabalho.

— À Helena Horta, colega e amiga, pela sua prontidão em leccionar algumas disciplinas que me foram distribuídas e pela disponibilidade constante para me ouvir e ajudar nos momentos mais difíceis.

— À Rosa Gonçalves, pelo seu interesse acerca do desenrolar do trabalho e pelas constantes palavras de incentivo para o prosseguir. Uma amiga sempre disposta a ouvir e a aconselhar com sabedoria e sensatez.

— À Professora Doutora Marília Mendonça, minha professora e, posteriormente, colega e amiga, pelas suas palavras de incentivo para levar por diante este trabalho. A ela devo, em parte, a aprendizagem de que *estar em projecto é, sobretudo, uma forma de ser*, na vida e na profissão.

— Ao Professor Doutor Carlos Alberto Simões que, gentilmente, me ofereceu a sua tese de doutoramento, publicada em livro, que se constituiu um suporte bibliográfico de grande relevância para o presente estudo.

— À Professora Doutora Helena Ralha-Simões e à Professora Doutora Carolina de Sousa que, amavelmente, me cederam as suas publicações mais recentes, que se constituíram fontes de elevada pertinência para o enquadramento teórico deste trabalho.

— A todos os colegas que, no decorrer deste trabalho me foram questionando sobre o seu curso, manifestando o seu interesse e dando-me o seu incentivo para continuar, designadamente aos que, de forma empenhada, me ajudaram, como juízes, na análise das entrevistas.

— À Dr.^a Márcia Silva e à Dr.^a Fátima Almeida, técnicas superiores da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, que, atentas, disponíveis e com

grande competência, me ajudaram a resolver as mais diversas situações ligadas à prática docente, poupando-me tempo e preocupações.

— À D. Filomena Vicente, funcionária administrativa da Secretaria da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, pela disponibilidade e prontidão para me disponibilizar a documentação solicitada.

— À D. Paula Linares, coordenadora técnica da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, pela disponibilidade para me facultar toda a informação respeitante às supervisoras cooperantes.

— Aos funcionários da Biblioteca da Universidade do Algarve (Campus da Penha), pela elevada competência e celeridade nos procedimentos relativos à pesquisa bibliográfica e empréstimos inter-bibliotecas.

— À Luísa Dordio que, pelo seu interesse, permanente incentivo e disponibilidade para ajudar, me demonstrou o valor da amizade.

— Ao Rui Carrusca e à Paula pela disponibilidade para me ajudarem a solucionar os problemas informáticos.

— À minha família, em especial aos meus pais e irmã que, numa atitude de escuta constante, sempre estiveram disponíveis para partilhar todos os momentos, devolvendo-me em linguagem de afectos todo o apoio, incentivo e força para levar a bom termo esta tarefa.

— Ao Carlos, com quem partilho sonhos e projectos, pela ajuda, companhia e optimismo permanentes. Sobretudo, por me incentivar a continuar, mostrando-me que com perseverança, determinação e uma constante *visão de futuro* é possível concretizar os nossos objectivos.

— Aos que, mesmo já não estando fisicamente presentes, comigo iniciaram algumas caminhadas e me ajudaram a definir rumos. Hoje, como outrora, continuam a ser modelos de força, de coragem, de persistência e fontes de inspiração.

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa, tem como principal objectivo conhecer o processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada.

Para tal, realizámos entrevistas semi-estruturadas a doze alunas que, no ano lectivo 2005/2006, frequentavam o último ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, e às respectivas seis educadoras cooperantes. Procedemos, também, à análise documental de três Projectos Curriculares de Grupo e de três Análises Críticas a três Projectos Curriculares de Grupo, e de um conjunto de Reflexões Individuais da prática pedagógica, produzidas pelas alunas, durante o ano lectivo.

O estudo evidencia a importância da prática pedagógica supervisionada como espaço/tempo propício para aprender a ser educador de infância, para começar a definir a identidade profissional e a profissionalidade. Mostra, ainda, que o envolvimento em dinâmicas de projecto potencia o desenvolvimento de um conjunto de competências necessárias a um eficiente desempenho futuro da profissão.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de educadores de infância, desenvolvimento profissional, prática pedagógica, supervisão, Projecto Curricular de Grupo.

ABSTRACT

The Process of Becoming a Pre-school Educator in the Context of Supervised Teaching Practice

The main aim of this study, which is qualitative in nature, is to find out about the process of becoming a pre-school educator in the context of supervised teaching practice.

As such, we held semi-structured interviews with twelve students who, in the 2005/2006 academic year, attended the final year of the Licentiate in Pre-School Education at the Higher School of Education of the University of the Algarve, as well as with the six cooperating educators. We also analysed documents of three Group Curriculum Projects and three Critical Analyses of three Group Curriculum Projects, in addition to a series of Individual Reflections on teaching practice produced by the students during the academic year.

The study demonstrates the importance of supervised teaching practice as an ideal vehicle for the students to learn how to be pre-school educators and to begin defining their professional identity and approach. It further shows that the involvement in project dynamics promotes the development of a series of skills necessary for the efficient exercise of the profession in the future.

KEY Words: Initial training of pre-school educators, professional development, teaching practice, supervision, Group Curriculum Project.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	vii
Abstract.....	viii
Índice.....	ix
Lista dos quadros.....	xx
Siglas.....	xxiii

INTRODUÇÃO GERAL

1. Motivações para o estudo.....	26
2. Contextualização do estudo.....	29
3. Caracterização do estudo.....	35
4. Organização do estudo.....	37

CAPÍTULO I – FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

1. Introdução.....	47
2. Caracterização do processo formativo.....	48
2.1. Suporte legal.....	51
2.2. Tendências e modelos de formação.....	59
3. Os (novos) desafios que se colocam à formação inicial de educadores de infância.....	64
3.1. Os reptos de Bolonha.....	69
3.2. Uma formação para o desenvolvimento de competências.....	70
3.2.1. Aspectos históricos da emergência da noção de competência em contexto formativo.....	71
3.2.2. Explorando o conceito de competência.....	72
3.2.3. Competências para uma nova profissionalidade.....	80
4. A componente de prática pedagógica na formação inicial de educadores de infância.....	87
4.1. Enquadramento e importância.....	87
4.2. A Prática Pedagógica na Licenciatura em Educação de Infância da	

Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.....	91
5. Perspectiva de conjunto.....	98

CAPÍTULO II – OS PROJECTOS COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

1. Introdução.....	103
2. O envolvimento em projectos na formação inicial.....	105
2.1. Conceito de projecto.....	106
2.2. A metodologia de projecto.....	110
2.3. Extensão actual do conceito de projecto.....	113
2.4. Projectos em contexto escolar: suas potencialidades formativas.....	115
2.4.1. Projecto Educativo de Escola/Estabelecimento.....	117
2.4.2. Projecto Curricular de Escola/Agrupamento.....	120
2.4.3. Projecto Curricular de Turma/Grupo.....	121
2.4.4. Projectos com as crianças.....	127
3. Contributos do contacto e envolvimento em projectos para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância.....	129
4. Perspectiva de conjunto.....	132

CAPÍTULO III – INÍCIO DO PROCESSO DE TORNAR-SE EDUCADOR DE INFÂNCIA

1. Introdução.....	136
2. Início do processo de tornar-se educador de infância.....	138
2.1. Desenvolvimento e aprendizagem do estudante do ensino superior.....	139
2.2. Começar a ser educador(a) de infância.....	145
2.3. Caminhos para o desenvolvimento profissional.....	148
2.4. Da construção da identidade profissional ao desabrochar da profissionalidade.....	153
3. O papel da supervisão pedagógica.....	157
3.1. Acerca do conceito de supervisão pedagógica.....	158
3.2. A pertinência da supervisão na formação inicial de educadores de infância.....	161
3.3. O processo de supervisão.....	162

3.4. O modelo de supervisão praticado na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.....	172
4. Papel da reflexão.....	176
4.1. Acerca do conceito de reflexão.....	177
4.2. O processo de reflexão: destrezas, conteúdos e formas.....	180
4.3. A formação orientada para o desenvolvimento de educadores de infância reflexivos.....	181
4.3.1. Reflexões escritas acerca da Prática Pedagógica como estratégia formativa.....	188
4.3.2. O modelo seguido na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.....	189
5. Perspectiva de conjunto.....	191

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

1. Introdução.....	196
2. Natureza do estudo.....	197
3. Objectivos.....	199
3.1. Objectivos gerais.....	199
3.2. Objectivos específicos.....	200
4. Questões de pesquisa.....	200
5. Protagonistas e outras participantes do estudo.....	201
5.1. Protagonistas: as alunas/futuras educadoras de infância.....	203
5.2. Outras participantes: as supervisoras cooperantes.....	203
5.3. As instituições onde as alunas realizaram a Prática Pedagógica II.....	205
6. Opções e procedimentos metodológicos.....	206
6.1. Delineamento do estudo.....	206
6.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados e seu tratamento.....	207
6.2.1. Entrevistas semi-estruturadas.....	208
6.2.1.1. As entrevistas às alunas/futuras educadoras de infância..	209
6.2.1.2. As entrevistas às supervisoras cooperantes.....	214
6.2.2. Análise documental.....	220
6.2.2.1. Análise documental aos Projectos Curriculares de	

Grupo.....	223
6.2.2.2. Análise documental às Análises Críticas aos Projectos Curriculares de Grupo.....	227
6.2.2.3. Análise documental das Reflexões Escritas da Prática Pedagógica II elaboradas pelas alunas/futuras educadoras de infância.....	231
6.3. A triangulação.....	234
6.4. Aspectos éticos.....	235

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

1. Introdução.....	239
2. Dados das entrevistas às alunas/futuras educadoras de infância.....	239
2.1. Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo.....	240
2.1.1. Conceito.....	241
2.1.2. Importância atribuída.....	243
2.1.3. Suportes teóricos essenciais.....	246
2.1.4. Elementos constitutivos.....	248
2.2. Participação na concepção/construção de PCG.....	254
2.2.1. Papel desempenhado.....	254
2.2.2. Importância atribuída.....	258
2.2.3. Dúvidas/dificuldades sentidas.....	262
2.2.4. Esclarecimento/ultrapassagem de dúvidas/dificuldades.....	263
2.2.5. Recurso a conhecimentos anteriores.....	265
2.3. Operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo.....	272
2.3.1. Papel desempenhado.....	273
2.3.2. Margem de liberdade.....	276
2.3.3. Dificuldades mais sentidas.....	278
2.3.4. Aspectos mais fáceis.....	282
2.3.5. Recurso a conhecimentos anteriores.....	283
2.4. Competências profissionais desenvolvidas.....	285
2.5. Síntese.....	290

3. Dados das entrevistas às educadoras de infância cooperantes/supervisoras da Prática Pedagógica II.....	304
3.1. Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo.....	304
3.1.1. Conceito.....	305
3.1.2. Importância atribuída.....	307
3.1.3. Suportes teóricos fundamentais.....	308
3.1.4. Elementos constitutivos.....	309
3.2. Concepção/construção do Projecto Curricular de Grupo.....	311
3.2.1. Modo/formas de conhecimento.....	311
3.2.2. Análise do(s) processo(s).....	314
3.2.3. Vantagens da opção tomada.....	316
3.2.4. Estratégias adoptadas na análise do Projecto Curricular de Grupo.....	318
3.2.5. Estratégias adoptadas na concepção e co-construção do Projecto Curricular de Grupo.....	319
3.2.6. Dificuldades sentidas.....	320
3.2.7. Recursos utilizados.....	322
3.3. Operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo.....	323
3.3.1. Aspectos da responsabilidade da educadora.....	323
3.3.2. Margem de liberdade dada às alunas.....	325
3.3.3. Pontos fortes das alunas.....	327
3.3.4. Pontos fracos das alunas.....	328
3.3.5. Estratégias de supervisão adoptadas.....	330
3.4. Desenvolvimento de competências profissionais pelas alunas.....	333
3.4.1. Importância atribuída à elaboração, operacionalização e avaliação do PCG.....	333
3.4.2. Competências profissionais desenvolvidas.....	335
3.5. Síntese.....	338
4. Dados referentes à análise documental realizada aos Projectos Curriculares de Grupo co-construídos pelas alunas/futuras educadoras de infância e respectivas supervisoras cooperantes (Instituição A).....	351
4.1. Identificação.....	354
4.2. Fundamentação/Estrutura.....	355

4.2.1. Justificação do PCG.....	355
4.2.2. Natureza do PCG.....	357
4.2.3. Papel do educador.....	359
4.2.4. Papel das crianças.....	362
4.2.5. Modo de implementação.....	362
4.2.6. Importância do lúdico.....	364
4.2.7. Articulação com as famílias/comunidade.....	364
4.3. Grupo de crianças.....	365
4.3.1. Caracterização.....	365
4.3.2. Nível de desenvolvimento.....	366
4.3.3. Interesses.....	367
4.3.4. Necessidades.....	368
4.4. Finalidades Educativas.....	369
4.4.1. Objectivos Gerais.....	369
4.4.2. Objectivos por área de conteúdo.....	371
4.5. Conteúdos/Áreas de conteúdo.....	373
4.5.1. Formação pessoal e social.....	373
4.5.2. Expressão e comunicação.....	373
4.5.3. Conhecimento do mundo.....	373
4.6. Competências.....	374
4.6.1. Competências ao nível da formação pessoal e social.....	374
4.6.2. Competências ao nível da expressão e comunicação.....	374
4.6.3. Competências ao nível do conhecimento do mundo.....	375
4.7. Estratégias/Actividades.....	376
4.7.1. Formação Pessoal e Social.....	376
4.7.2. Expressão e comunicação.....	376
4.7.3. Conhecimento do mundo.....	377
4.8. Recursos.....	378
4.8.1. Recursos humanos.....	378
4.8.2. Recursos materiais.....	378
4.9. Organização e gestão do ambiente educativo.....	379
4.9.1. Organização e gestão do grupo.....	379
4.9.2. Organização e gestão do espaço.....	380

4.9.3. Organização e gestão do tempo.....	381
4.9.4. Organização e gestão dos materiais.....	381
4.9.5. Pessoal	382
4.9.6. Clima relacional	383
4.9.7. Segurança.....	383
4.10. Avaliação.....	384
4.10.1. Objecto.....	384
4.10.2. Momento/Tempo.....	386
4.10.3. Instrumentos.....	386
4.10.4. Intervenientes.....	387
4.11. Anexos.....	388
4.12. Síntese.....	388
5. Dados referentes às Análises Críticas realizadas pelas alunas/futuras educadoras de infância aos Projectos Curriculares de Grupo elaborados pelas educadoras de infância/supervisoras cooperantes da prática pedagógica (Instituição B).....	410
5.1. Identificação.....	414
5.2. Fundamentação/estrutura.....	414
5.2.1. Justificação do PCG.....	414
5.2.2. Natureza do PCG.....	416
5.2.3. Papel do educador.....	416
5.2.4. Papel das crianças.....	417
5.2.5. Modo de implementação.....	418
5.2.6. Importância do lúdico.....	418
5.2.7. Articulação com as famílias/comunidade.....	419
5.3. Grupo de crianças.....	419
5.3.1. Caracterização.....	419
5.3.2. Nível de desenvolvimento.....	420
5.3.3. Interesses.....	421
5.3.4. Necessidades.....	421
5.4. Finalidades educativas.....	421
5.4.1. Objectivos gerais.....	422
5.4.2. Objectivos por área de conteúdo.....	422

5.5.	Conteúdos/áreas de conteúdo.....	422
5.5.1.	Formação pessoal e social.....	423
5.5.2.	Expressão e comunicação.....	423
5.5.3.	Conhecimento do mundo.....	423
5.6.	Competências.....	423
5.6.1.	Competências na área de formação pessoal e social.....	423
5.6.2.	Competências de expressão e comunicação.....	424
5.6.3.	Competências de conhecimento do mundo.....	424
5.7.	Estratégias/actividades.....	424
5.7.1.	Formação pessoal e social.....	424
5.7.2.	Expressão e comunicação.....	425
5.7.3.	Conhecimento do mundo.....	425
5.8.	Recursos.....	425
5.8.1.	Recursos humanos.....	425
5.8.2.	Recursos materiais.....	425
5.9.	Organização e gestão do ambiente educativo.....	426
5.9.1.	Organização e gestão do grupo.....	426
5.9.2.	Organização e gestão do espaço.....	426
5.9.3.	Organização e gestão do tempo.....	426
5.9.4.	Organização e gestão dos materiais.....	426
5.9.5.	Pessoal.....	427
5.9.6.	Clima relacional.....	427
5.9.7.	Segurança.....	427
5.10.	Avaliação.....	427
5.10.1.	Objecto.....	427
5.10.2.	Momento/tempo.....	428
5.10.3.	Instrumentos.....	428
5.10.4.	Intervenientes.....	429
5.11.	Análise do documento.....	429
5.11.1.	Finalidades.....	429
5.11.2.	Importância atribuída.....	430
5.11.3.	Implicações.....	430
5.12.	Anexos.....	431

5.13. Síntese.....	431
6. Dados das Reflexões Individuais elaboradas pelas alunas/futuras educadoras de infância no decorrer da PPII.....	440
6.1. Primeiro momento: 1ª Reflexão – O início da Prática Pedagógica II.....	443
6.1.1. Dimensão Científica.....	444
6.1.1.1. Conhecimentos na área das ciências da educação.....	444
6.1.1.2. Conhecimentos na área da especialidade.....	444
6.1.2. Dimensão pedagógica.....	447
6.1.2.1. Concepção e desenvolvimento do currículo.....	447
6.1.2.2. Resolução de Problemas.....	450
6.1.2.3. Relação educativa.....	451
6.1.3. Dimensão pessoal.....	452
6.1.3.1. Conhecimento e compreensão de si mesma.....	452
6.1.3.2. Trabalho de equipa.....	454
6.1.3.3. Dimensão social e ética.....	455
6.1.3.4. Perspectiva de desenvolvimento profissional.....	457
6.2. Segundo momento: 4ª Reflexão – Final do primeiro semestre.....	458
6.2.1. Dimensão Científica.....	458
6.2.1.1. Conhecimentos da área das ciências da educação.....	459
6.2.1.2. Conhecimentos da área da especialidade.....	460
6.2.2. Dimensão pedagógica.....	462
6.2.2.1. Concepção e desenvolvimento do currículo.....	462
6.2.2.2. Resolução de problemas.....	465
6.2.2.3. Relação educativa.....	467
6.2.3. Dimensão pessoal.....	468
6.2.3.1. Conhecimento e compreensão de si mesma.....	468
6.2.3.2. Trabalho de equipa.....	469
6.2.3.3. Dimensão social e ética.....	469
6.2.3.4. Perspectiva de desenvolvimento profissional.....	470
6.3. Terceiro momento: 8ª reflexão – Reflexão Final da Prática Pedagógica II.....	470
6.3.1. Dimensão Científica.....	471
6.3.1.1. Conhecimentos da área das ciências da educação.....	471

6.3.1.2. Conhecimentos da área da especialidade.....	473
6.3.2. Dimensão pedagógica.....	476
6.3.2.1. Concepção e desenvolvimento do currículo.....	476
6.3.2.2. Resolução de Problemas.....	481
6.3.2.3. Relação educativa.....	485
6.3.3. Dimensão pessoal.....	487
6.3.3.1. Conhecimento e compreensão de si mesma.....	487
6.3.3.2. Trabalho de equipa.....	490
6.3.3.3. Dimensão social e ética.....	492
6.3.3.4. Perspectiva de desenvolvimento profissional.....	494
6.4. Síntese.....	496
7. Reflexão triangulada sobre os dados.....	511
CONCLUSÕES.....	533
BIBLIOGRAFIA.....	551

LISTA DOS QUADROS

Quadro 1:	Distribuição das alunas/futuras educadoras de infância por instituição e por supervisora cooperante.....	202
Quadro 2:	Caracterização do grupo de alunas/futuras educadoras de infância.....	203
Quadro 3:	Caracterização das supervisoras cooperantes.....	203
Quadro 4:	Grelha de categorização das entrevistas às alunas/futuras educadoras de infância.....	212
Quadro 5:	Grelha de categorização das entrevistas às supervisoras cooperantes.....	218
Quadro 6:	Grelha de categorização do Projecto Curricular de Grupo.....	224
Quadro 7:	Grelha de categorização das Análises Críticas aos Projectos Curriculares de Grupo.....	228
Quadro 8:	Grelha de categorização das Reflexões da PPII.....	232
Quadro 9:	Conceito de Projecto Curricular de Grupo.....	241
Quadro 10:	Importância atribuída.....	243
Quadro 11:	Suportes teóricos essenciais.....	247
Quadro 12:	Elementos constitutivos.....	249
Quadro 13:	Comparação entre as sugestões consignadas na Circular nº 17/ DSDC/DEPEB/2007 e os elementos constitutivos do Projecto Curricular de Grupo, emergentes do discurso das alunas, futuras educadoras de infância.....	250
Quadro 14:	Papel desempenhado.....	255
Quadro 15:	Papel desempenhado: na co-construção do PCG e na análise do PCG elaborado pela educadora cooperante.....	256
Quadro 16:	Importância atribuída.....	258
Quadro 17:	Dúvidas/dificuldades sentidas.....	262
Quadro 18:	Esclarecimento/ultrapassagem de dúvidas/dificuldades.....	264
Quadro 19:	Recurso a conhecimentos anteriores.....	266

Quadro 20:	Papel desempenhado.....	273
Quadro 21:	Margem de liberdade.....	277
Quadro 22:	Dificuldades mais sentidas.....	279
Quadro 23:	Aspectos mais fáceis.....	282
Quadro 24:	Recurso a conhecimentos anteriores.....	284
Quadro 25:	Competências profissionais desenvolvidas.....	286
Quadro 26:	O envolvimento em projectos e o desenvolvimento de competências (adaptado de Degallaix e Meurice, 2008, p.21).....	287
Quadro 27:	Conceito de Projecto Curricular de Grupo.....	305
Quadro 28:	Importância atribuída.....	307
Quadro 29:	Suportes teóricos fundamentais.....	308
Quadro 30:	Elementos constitutivos.....	310
Quadro 31:	Modo/Formas de conhecimento.....	312
Quadro 32:	Análise do(s) processo(s).....	315
Quadro 33:	Vantagens da opção tomada – co-construção do PCG.....	316
Quadro 34:	Vantagens da opção tomada – Análise crítica do PCG existente.....	317
Quadro 35:	Estratégias adoptadas na análise do PCG.....	318
Quadro 36:	Estratégias adoptadas na concepção e co-construção do PCG.....	319
Quadro 37:	Dificuldades sentidas pelas educadoras cooperantes.....	320
Quadro 38:	Dificuldades evidenciadas pelas alunas.....	321
Quadro 39:	Recursos utilizados.....	322
Quadro 40:	Aspectos da responsabilidade da educadora.....	324
Quadro 41:	Margem de liberdade dada às alunas.....	325
Quadro 42:	Pontos fortes das alunas.....	327
Quadro 43:	Pontos fracos das alunas.....	329

Quadro 44:	Estratégias de supervisão adoptadas.....	331
Quadro 45:	Importância atribuída à co-construção ou análise crítica, desenvolvimento e avaliação do PCG.....	334
Quadro 46:	Competências profissionais desenvolvidas.....	335
Quadro 47:	Princípios subjacentes à metodologia de trabalho de projecto.....	363
Quadro 48:	Aspectos considerados para a caracterização do grupo de crianças.....	366
Quadro 49:	Quadro comparativo das subcategorias presentes nos três PCG co-construídos pelas alunas com as respectivas educadoras cooperantes.....	406
Quadro 50:	Quadro comparativo dos três PCG e respectivas APCG.....	413
Quadro 51:	Conhecimentos da área das Ciências da Educação — 1.....	444
Quadro 52:	Conhecimentos da área da especialidade — 1.....	445
Quadro 53:	Concepção e desenvolvimento do currículo — 1.....	447
Quadro 54:	Resolução de problemas — 1.....	450
Quadro 55:	Relação educativa — 1.....	451
Quadro 56:	Conhecimento e compreensão de si mesma — 1.....	453
Quadro 57:	Trabalho de equipa — 1.....	454
Quadro 58:	Dimensão social e ética — 1.....	456
Quadro: 59	Perspectiva de desenvolvimento profissional — 1.....	457
Quadro 60:	Conhecimentos na área das Ciências da Educação — 2.....	459
Quadro 61:	Conhecimentos da área da especialidade — 2.....	460
Quadro 62:	Concepção e desenvolvimento do currículo — 2.....	462
Quadro 63:	Resolução de problemas — 2.....	466
Quadro 64:	Relação educativa — 2.....	467
Quadro 65:	Conhecimento e compreensão de si mesma — 2.....	468
Quadro 66:	Trabalho de equipa — 2.....	469

Quadro 67:	Dimensão social e ética – 2.....	470
Quadro 68:	Perspectiva de desenvolvimento profissional – 2.....	470
Quadro 69:	Conhecimentos da área das ciências da educação – 3.....	471
Quadro 70:	Conhecimentos na área da especialidade – 3.....	473
Quadro 71:	Concepção e desenvolvimento do currículo – Observar.....	476
Quadro 72:	Concepção e desenvolvimento do currículo – Planear.....	477
Quadro 73:	Concepção e desenvolvimento do currículo – Agir.....	478
Quadro 74:	Concepção e desenvolvimento do currículo – Avaliar.....	480
Quadro 75:	Concepção e desenvolvimento do currículo – Comunicar.....	481
Quadro 76:	Resolução de problemas: organização e gestão do ambiente educativo.....	482
Quadro 77:	Resolução de problemas: auto-confiança e relação com outros.....	483
Quadro 78:	Resolução de problemas: planeamento e avaliação.....	484
Quadro 79:	Resolução de problemas: desenvolvimento da acção educativa – actividades e estratégias.....	484
Quadro 80:	Relação educativa – 3.....	486
Quadro 81:	Conhecimento e compreensão de si mesma – as aprendizagens.....	487
Quadro 82:	Conhecimento e compreensão de si mesma – as dificuldades.....	489
Quadro 83:	Conhecimento e compreensão de si mesma – o processo de mudança: estratégias e princípios.....	489
Quadro 84:	Trabalho de equipa – 3.....	491
Quadro 85:	Dimensão social e ética – 3.....	493
Quadro 86:	Perspectiva de desenvolvimento profissional – 3.....	494
Quadro 87:	Componentes de formação do Curso de Formação Especializada “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores”.....	545

SIGLAS

APCG	Análise do Projecto Curricular de Grupo
CAPE	Construção e Avaliação de Projectos Educativos (unidade curricular do 3º ano da licenciatura em Educação de Infância)
ESE	Escola Superior de Educação (esta era a designação à data do estudo. A partir de 2008 passou a designar-se Escola Superior de Educação e Comunicação — ESEC)
IPSS	Instituição Privada de Solidariedade Social
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PE	Projecto Educativo
PEE	Projecto Educativo de Escola/Estabelecimento
PCG	Projecto Curricular de Grupo
PP	Prática Pedagógica
PPI	Prática Pedagógica I (unidade curricular do 3º ano da licenciatura em Educação de Infância)
PPII	Prática Pedagógica II (unidade curricular do 4º ano da licenciatura)
RPME	Rede Pública do Ministério da Educação
TDC	Teoria e Desenvolvimento Curricular (unidade curricular do 2º ano da licenciatura)

INTRODUÇÃO GERAL

Introdução geral

1. Motivações para o estudo

A escolha de um tema ou tópico a investigar tem, normalmente, subjacente os interesses, as motivações e as crenças que preenchem a vida pessoal e profissional do investigador, bem como os seus projectos — entendidos como “visões de futuro”, o futuro que se quer conhecer, prever e, de certa forma, “dominar” através das estratégias de acção e de intervenção —, tendo em vista desempenhos mais eficazes e mais eficientes. Deste ponto de vista, o processo de investigação parece emergir e situar-se numa dinâmica interactiva entre as dúvidas, as incertezas e as interrogações do vivido e a reflexão, o debate, o confronto de dados e teorias e o desejo de melhor compreender, mudar ou melhorar algo.

Na verdade, tal como Sebarroja (2001, p.82), estamos convictos de que “não há possibilidade de aprendizagem sem um mínimo de ilusão, desejo e motivação”. Terá, pois, sido esta inquietação, este desejo de saber para melhor intervir com vista a melhores desempenhos, que nos impulsionou à realização da investigação que efectuámos no âmbito da presente tese de doutoramento.

Efectivamente, nos dez anos em que exercemos funções de educadora de infância directamente com crianças, sempre nos preocupámos em investir na formação contínua e pós-graduada como forma de melhor nos conhecermos, de nos actualizarmos e de nos tornarmos mais competentes no exercício da nossa profissionalidade. À medida que nos tornávamos mais seguras na profissão maior era a necessidade de aprofundar conhecimentos, sobretudo acerca das questões curriculares a abordar junto das crianças: o quê? porquê? como? para quê? Simultaneamente, aumentava a convicção de que uma das metodologias de trabalho com as crianças que mais contribuía também para o nosso desenvolvimento profissional era a metodologia de projecto.

De igual modo, no papel de educadora de infância cooperante da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, procurámos contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores, espelhando na prática diária os pressupostos

teóricos e os princípios éticos e deontológicos que julgamos que todos os educadores devem possuir. Procurávamos, através do exemplo, da demonstração, do desafio à experimentação e à reflexão — e num clima que, supomos, era de disponibilidade, de ajuda e de amizade, mas também de exigência e de rigor —, ajudá-los a tornarem-se educadores de infância. Era um processo em que participávamos com muita motivação e interesse e que procurávamos melhorar constantemente. Compreender o modo como os formandos estruturavam o seu perfil de educadores a partir das vivências da prática pedagógica, sobretudo através da construção e operacionalização do currículo, com forte recurso a uma metodologia de projecto, era uma preocupação permanente. Na verdade, participar e assistir de forma comprometida à passagem de alunos a educadores de infância constituía um desafio que pretendíamos conhecer melhor.

Posteriormente, como docente no curso de formação inicial de educadores de infância, desde o ano lectivo 2000/2001 – quer na leccionação de disciplinas do âmbito da teoria e desenvolvimento curricular, quer na supervisão das práticas pedagógicas –, tendo já anteriormente colaborado como supervisora cooperante na formação dos futuros educadores de infância, como atrás referimos, sempre tivemos a preocupação de conhecer melhor a formação em que participávamos.

Como tal, conhecer o processo de tornar-se educador de infância era uma interrogação permanente. Como Yudina (2009, p.4) escreve nos seus estudos acerca de Vigotsky, “para compreender a verdadeira natureza da mente humana, é necessário acompanhar o seu desenvolvimento”. Conhecer os aspectos e circunstâncias que influenciavam e determinavam esse crescimento profissional (e também pessoal, visto que, em nosso entender, um implica, necessariamente, o outro) era algo a que aspirávamos. A partir deste interesse, algumas interrogações se levantavam: Quais os contextos mais favoráveis ao desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância? Que influência têm os profissionais mais experientes no rumo desse desenvolvimento? Quais as dinâmicas mais propícias à aprendizagem do que é ser educador de infância? Quais as estratégias formativas mais eficazes na formação dos futuros profissionais?

Foi, portanto, enquanto formadora e supervisora de educadores de infância na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve que mais se acentuou o nosso interesse sobre este assunto. Moveram-nos, no decurso destas funções, a curiosidade e a necessidade

de encontrar caminhos que nos conduzissem a respostas para questões como estas: Como se “transformam” estes alunos em profissionais/educadores de infância? Em que consiste o desenvolvimento profissional dos alunos/futuros educadores de infância na formação inicial? Como se processa? Quais as condições facilitadoras desse desenvolvimento, em termos de estrutura curricular, contextos de formação, estratégias formativas e intervenientes no processo de formação inicial? Que espaço é reservado aos formandos — conhecimentos prévios, representações, personalidade, motivação, interesses, nível de implicação — no processo de se tornarem educadores de infância? Na verdade, perseguíamos o anseio de poder vir a responder à pergunta também formulada por Kelchtermans (2009): como podemos melhorar a formação inicial dos futuros educadores de modo a garantir oportunidades de aprendizagem mais adequadas?

Parte destas dúvidas puderam ser exploradas aquando da realização da na nossa própria dissertação de mestrado intitulada “As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar num contexto de supervisão: representações das educadoras de infância cooperantes”, na qual estudámos o modo como as referidas Orientações Curriculares foram utilizadas, geridas e implementadas na prática, por um grupo de educadoras de infância cooperantes da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve. Tentámos, ainda, relacionar o grau de conhecimento que as referidas educadoras cooperantes possuíam das mesmas com a forma como concebiam e orientavam o processo de supervisão.

Este estudo trouxe-nos alguma informação acerca do impacto positivo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) na prática diária de organização e gestão do currículo destas educadoras. Por outro lado, revelou que a utilização das OCEPE terá facilitado o processo de supervisão, na medida em que se tornaram um referencial teórico comum e, como tal, facilitaram a comunicação e forneceram matéria e conteúdo para o exercício da supervisão. O estudo confirmou, ainda, o papel determinante da supervisora cooperante no desenvolvimento profissional dos futuros educadores. Contudo, muitas dúvidas permaneciam ainda acerca do impacto da formação inicial — os conteúdos, os processos, as metodologias, os contextos, os sujeitos — no processo de tornar-se educador de infância. Estas viriam a ser o ponto de partida e o cerne da investigação a desenvolver no âmbito da tese de doutoramento que agora apresentamos.

2. Contextualização do estudo

Convictos, tal como já expressámos, de que o processo de passagem de aluno a educador de infância é determinado por inúmeros factores de ordem contextual, académica, pessoal e relacional, entre muitos outros, cremos que o confronto dos formandos/futuros educadores com situações reais, como é a prática pedagógica supervisionada, constituem um desafio ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Acreditamos, também, que esse processo de tornar-se educador será mais profícuo se decorrer num clima formativo dinâmico, de apelo aos conhecimentos dos formandos, de desafio face ao imprevisto, de confronto com a realidade, de exigência na tomada de decisões, de rigor nas atitudes e de flexibilidade nos procedimentos. Em síntese, num jogo dialéctico e espiralado de projecção, construção, análise, reflexão e reconstrução.

Como Oers (2009, p.15) recorda a partir dos estudos que desenvolveu da obra de Vigostky, “a boa educação deve estar sempre um passo à frente dos alunos, ajudando-os a apropriar-se de novas acções e promovendo, deste modo, o desenvolvimento”. Pretendia, pois, reforçar o pressuposto de que o desenvolvimento se baseia na formação de estruturas complexas das funções psicológicas, na motivação e na relação com o mundo. Nessa medida, promover o desenvolvimento significa fomentar inovações nessas estruturas complexas, através da formação de novas capacidades de pensamento de nível mais elevado, de novas motivações e de novas atitudes.

Com base nestes pressupostos, parecia-nos oportuno estudar o processo de tornar-se educador de infância no contexto de prática pedagógica supervisionada, centrando-nos mais especificamente no contributo da participação dos formandos na tomada de decisões de âmbito curricular, numa perspectiva de projecto, nomeadamente na elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo (PCG) – estratégia formativa que já havíamos experimentado com bastante interesse no ano lectivo 2004/2005 e que se nos afigurou como bastante positiva na formação dos futuros educadores de infância.

Por questões de conveniência pessoal e profissional, relacionadas, sobretudo, com o tempo e a disponibilidade de que dispúnhamos para a investigação, optámos por realizar o estudo junto das doze formandas que, no ano lectivo 2005/2006, constituíam o grupo a quem leccionávamos as unidades curriculares de Prática Pedagógica II e Seminário de

Supervisão II. Solicitámos, também, a colaboração das seis educadoras cooperantes/supervisoras da prática pedagógica em cujas salas as mesmas realizavam a sua prática pedagógica, por, à partida, as considerarmos elementos-chave na formação das futuras profissionais.

Partimos para o estudo conscientes de que não abundam em Portugal os estudos acerca da formação inicial de educadores de infância, em geral, e, muito menos, sobre o processo de tornar-se educador num contexto de prática pedagógica supervisionada, nomeadamente sobre o desenvolvimento profissional que nessa fase da formação se inicia. Na verdade, os estudos existentes surgem na forma de dissertações de mestrado ou teses de doutoramento, estando o seu conteúdo e metodologias, de certa forma, condicionados pelas circunstâncias em que os mesmos foram desenvolvidos. Talvez seja esta escassez de investigação e a dispersão de temáticas abordadas que tenham induzido Estrela, Esteves e Rodrigues (2002, p.50) a afirmarem que “a investigação existente não permite um retrato integral da formação inicial de professores [e de educadores] que se faz em Portugal”. Mesmo assim, tentando fazer um “retrato possível” das situações que a investigação realizada “inclui” na formação inicial de professores e educadores, destacam estas autoras:

- O desfasamento entre a teoria e a prática, traduzido em indicadores como a irrelevância da primeira para a segunda; o choque com a realidade, marcado por dificuldades ao nível da relação pedagógica e da planificação; a deficiente articulação entre a instituição formadora e a escola que acolhe os formandos para a realização da prática pedagógica; o desfasamento de concepções dos formadores (da instituição formadora e da instituição de acolhimento) acerca da prática pedagógica; a falta de articulação entre as diversas componentes da formação e as diferentes apreciações acerca da importância da prática pedagógica no processo de formação.
- Uma concepção de profissionalidade caracterizada por dois registos: um ligado ao discurso dos formadores – sugerindo a aposta na formação de futuros profissionais activos, reflexivos e inovadores – e outro proveniente da observação e/ou da descrição das práticas – que retrata uma formação que consubstancia a concepção de professor como técnico, valorizando os saberes profissionais e os saberes-fazer provenientes das ciências da educação, descurando, assim, as atitudes e os aspectos éticos e deontológicos.

- O desenvolvimento pessoal e profissional do professor como marca persistente no discurso da formação. A este respeito, as mesmas autoras assinalam, contudo, que é quase inexistente a definição do conceito de desenvolvimento e da articulação entre pessoa e profissão, facto que as leva a concluir que “o desenvolvimento profissional é encarado, sobretudo, nos seus aspectos técnico e científico” (p.25).
- A opção por estratégias de formação que se centram em dois planos distintos: o nível macro das estratégias globais de formação, tais como a investigação, a investigação-acção e a supervisão – direccionadas para o desenvolvimento de competências profissionais, como, por exemplo, a condução autónoma do processo de ensino e de aprendizagem; e o nível micro das estratégias de acção pedagógica – como, por exemplo, a análise de narrativas ou o uso de diários.
- A inexistência de estudos que avaliem a formação na sua globalidade.
- A quase total irrelevância das políticas educativas de formação consignadas nos diplomas orientadores, quer em termos de objecto de investigação, quer como quadro referencial e contextualizador da formação que se pratica.

Também Afonso (2002), ao apresentar os resultados de um estudo acerca da avaliação da formação de educadores de infância e de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico acentua, no capítulo referente à organização curricular e funcionamento dos cursos, que

na maioria das situações a filosofia da organização dos cursos não é clara, (...) não há reflexão curricular aprofundada, (...) é deficiente a articulação entre as várias componentes do currículo, (...) o teor dos programas não é satisfatório, (...) os modos de trabalho pedagógico com os alunos não são compatíveis com o tipo de formação, (...) a prática pedagógica não está organizada, nem coordenada, de forma a assegurar a necessária articulação com os outros vectores do plano de estudos”. (p.28)

Ainda assim, refere o mesmo autor, no relatório do inquérito-piloto aos diplomados do ensino superior – 1999, realizado no âmbito do sistema de observação de percursos de inserção de diplomados do ensino superior, integrado no citado estudo, que “a maioria dos diplomados [educadores de infância e professores do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico] reconheceu ter adquirido competências nos domínios do planeamento, coordenação e organização e no trabalho em equipa” (p.26). Tal conclusão contraria o cenário até aqui apresentado, resultante de outros estudos realizados no nosso País, como o de Estrela, Esteves e Rodrigues (2002), que denunciam a queixa recorrente por parte dos candidatos a professores e educadores e dos professores e educadores em início de carreira “sobre a

inadequação da formação inicial, em todos os seus aspectos, para enfrentar os problemas profissionais práticos” (p.44).

Perante estas constatações, num documento datado de 2002, dedicado à síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal (1990-2000), Bártolo Paiva Campos (2002), na qualidade de presidente do INAFOP, advertia para a necessidade de as instituições de ensino superior responsáveis por essa formação inicial se constituírem como objecto de investigação, enveredando “pela investigação da formação que proporcionam” (p.5). Como o autor recomendava logo a seguir, torna-se imprescindível introduzir “mudanças significativas nos cursos de formação inicial de professores no nosso País para responder aos desafios com que a mesma (...) se defronta” (p.5). Este aspecto foi igualmente reforçado por Morgado (2004, p.46) ao alertar para a necessidade de as universidades e escolas de formação “dedicarem uma séria atenção aos conteúdos programáticos dos seus dispositivos de formação”.

A este respeito, Esteves e Rodrigues (2003, p.16), afirmando que o conhecimento científico sobre a formação inicial de professores se apresenta débil, “fragmentário e lacunar”, emitiram a opinião de que “o desenvolvimento da investigação científica é o único caminho para a superação das dificuldades com que a formação inicial de professores ainda se debate no nosso país” (p.16). Em conformidade, alertavam para a pertinência de futuros estudos abordarem problemáticas relativas aos modelos de formação, às competências a desenvolver pelos futuros professores/educadores; à avaliação da formação e dos formandos, à formação dos formadores de professores/educadores e às políticas de formação de professores/educadores, como forma de obter uma melhor compreensão e conhecimento do processo formativo, capaz de possibilitar práticas formativas mais congruentes com as exigências e as necessidades dos públicos actuais.

Na verdade, ao profissional de educação de infância são hoje colocados desafios e exigências que apelam a uma qualificação profissional de elevado nível. Como destacava Fernandes (2000, p.24), nas circunstâncias actuais,

o desenvolvimento profissional do professor não se pode limitar às competências técnicas e relacionais que a sua acção imediata exige. Terá de ter também em conta, cada vez mais, a dimensão crítica da sua competência, pois só esta lhe permitirá assumir-se como intelectual comprometido em transformar as escolas em lugares de emancipação dos sujeitos e de aprofundamento da democracia.

Reflexo destes novos reptos colocados aos professores e educadores é também o conjunto de documentos legais que nos últimos anos têm sido publicados e que não podem ser ignorados no decorrer do processo formativo. Com efeito, estes documentos esboçam princípios e clarificam orientações do perfil dos profissionais que se deseja venham a integrar o sistema educativo. De entre outros, destacamos o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil geral do desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e, ainda, o Decreto Regulamentar n.º 3/2008, de 21 de Janeiro, alterado pelo Decreto Regulamentar n.º 27/2009, de 6 de Outubro – Prova de avaliação de competências e conhecimentos como requisitos necessários a um desempenho profissional de qualidade para o exercício efectivo de funções docentes.

Face a esta realidade, importa, cada vez mais, que a formação inicial dos futuros educadores de infância os prepare, efectivamente, para um desempenho intelectual, técnico, relacional, moral (Formosinho e Niza, 2001), inovador e criativo, que os capacite para a descoberta de problemas e para a sua resolução através da experimentação de novas soluções (Woods, 1991). Neste sentido, entendemos que a formação inicial de educadores de infância se deve constituir como um processo no qual os formandos se devem implicar activamente, de modo comprometido e empenhado, a partir das representações e competências que possuem. Este processo deverá ocorrer inscrito num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular (Simões, Ralha-Simões, Silva, Gonçalves e Ribeiro Gonçalves, 1994), também partilhado por um conjunto de indivíduos que intencionalmente colaboram na formação — os professores e os supervisores —, ajudando a criar contextos facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional e da aprendizagem, isto é, activando processos de interformação (Marcelo García, 1999).

Defendemos, pois, uma formação inicial de educadores de infância que, enquanto primeira fase de um longo processo de desenvolvimento profissional, promova nos mesmos a capacidade de construção de conhecimento, a partir de uma atitude crítica e reflexiva, capaz de gerar conhecimento prático, estratégico e inovador, abrindo caminho à emancipação profissional. Tal como Sá-Chaves (2008, p.12), idealizamos uma “nova concepção de formação, que subentende as ideias de complexidade, de não fragmentação e de incerteza, associadas à ideia de esperança numa visão mais humanizada da acção

educativa nas suas mais variadas tipologias, destinatários e níveis de intervenção”. Defendemos, portanto, um paradigma de formação assente em pressupostos de natureza construtivista e desenvolvimentista e de matriz reflexiva, crítica e ecológica.

Para tal, importa, como salienta Marcelo García (1999), que esta formação se desenvolva suportada por princípios éticos, didáticos e pedagógicos, que facilitem a vivência de processos de mudança, incentivem a inovação e promovam a autonomia e o sentido de responsabilidade. Nestas circunstâncias, parece-nos útil a aposta em estratégias de formação que vão ao encontro das necessidades dos formandos.

Julgamos, portanto, que possibilitar-lhes vivências, devidamente supervisionadas, no âmbito do desenvolvimento organizacional e curricular da instituição onde realizam as práticas pedagógicas, como, por exemplo, na construção (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo (PCG), poderá ser uma estratégia formativa apropriada aos desígnios da formação. Trata-se de proporcionar um contacto privilegiado com a realidade da prática docente, colocando o acento tónico numa lógica de projecto (Alarcão e Roldão, 2008).

Na verdade cremos, tal como Marcelo García (1999, p. 166), que “os adultos aprendem de forma mais eficaz quando têm necessidade de conhecer ou resolver um problema”. Estamos também convictos de que o processo de descoberta pode ser impulsionador e auxiliar da aprendizagem. Por conseguinte, entendemos que confrontar os formandos, futuros educadores, com situações práticas e implicá-los, devidamente acompanhados e supervisionados, no planeamento e desenvolvimento do currículo, poderá ter efeitos bastante positivos no processo de se tornarem educadores de infância e, portanto, ao nível do seu desenvolvimento profissional. Trata-se de os colocar em acção, partindo do pressuposto de que “o domínio da acção é muito aleatório, muito incerto. Impõe-nos uma consciência muito aguda dos imprevistos, mudanças de rumo, bifurcações e impõe-nos a reflexão sobre a sua própria complexidade” (Morin, 1991, p.97). Pois, como defendia Agostinho da Silva, “o essencial para a vida futura [não é] ‘conhecer’ [mas] ‘saber conhecer’, habituar o espírito a uma atitude crítica e pô-lo em contacto franco e inteligente com os problemas da vida” (Mota, 2002, p.20-21). Como Strandberg (2009, p.17) lembra, “o desenvolvimento (...) não desabrocha a partir do mundo mental interior. Baseia-se, pelo contrário, na vida real e prática”.

Julgamos que a vivência de um processo formativo desta natureza – de relação e interacção com os outros e com as situações reais – poderá despertar nos formandos a sua capacidade criadora, impulsionadora de mecanismos de projecção do futuro. Será também nesta dinâmica de interacção social com os seus pares e com os supervisores que se poderá vir a concretizar o que Vygotski (1979) designou de “zona de desenvolvimento próximo” possibilitando que os formandos se vão desenvolvendo como profissionais e como pessoas, progressivamente mais autónomos. Efectivamente, “Vigotsky considerava a actividade partilhada o mais importante dos meios socioculturais de desenvolvimento” (Rubtsov, 2009, p.13). Esta era, na sua opinião, o modo fundamental de aprender (Neto, 1998).

Sabe-se, no entanto, por exemplo através das pesquisas de Marcelo García (1999) com professores já em exercício que, relativamente ao desenvolvimento de projectos curriculares pelos mesmos, existe pouca meta-análise, divulgação e utilização dos resultados. O autor conclui mesmo que,

os professores, de algum tempo a esta parte, se têm vindo a implicar no desenvolvimento curricular, mas, contudo, pouca investigação se realizou para determinar o impacto destas experiências no seu desenvolvimento profissional”. (p.171)

Tal constatação, embora não directamente relacionada com a formação inicial de educadores de infância, acaba por ser mais um indício da insuficiente investigação sobre esta matéria.

3. Caracterização do estudo

Tendo como por base os pressupostos apresentados e visando conhecer o modo como ocorre a passagem de aluno a educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada, no último ano da sua formação inicial, definiram-se como **objectivos gerais** da investigação:

- Conhecer o processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada.
- Conhecer o modo como se inicia e processa o desenvolvimento profissional num contexto de prática pedagógica supervisionada.
- Conhecer as implicações, em termos de desenvolvimento profissional, do envolvimento das alunas/futuras educadoras de infância no processo de construção (ou Análise Crítica), desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo,

elaborado, implementado e avaliado no contexto da Prática Pedagógica supervisionada do último ano da licenciatura em educação de infância.

- Conhecer o modo como este processo foi percebido pelas alunas, em termos do seu desenvolvimento e aprendizagem.
- Conhecer o papel da supervisão no âmbito deste quadro formativo, nomeadamente os seus contributos para o desenvolvimento profissional destas futuras educadoras de infância.
- Identificar características de ambientes formativos facilitadores do desenvolvimento profissional na formação inicial.
- Identificar as competências profissionais evidenciadas pelas alunas no decorrer deste processo formativo.

Parecia-nos, então, oportuno, enveredar por um estudo de natureza qualitativa — paradigma que, em nossa opinião, melhor enquadraria a natureza das nossas interrogações — e investigar, numa perspectiva hermenêutica e de descrição e interpretação de dados, a situação formativa em toda a sua complexidade e em contexto natural, tendo em vista a compreensão da mesma, a partir quer da perspectiva dos sujeitos da investigação — as doze alunas/futuras educadoras —, tentando conhecer como pensavam, como sentiam e viviam a formação inicial, quer das representações, percepções e conhecimentos das respectivas seis educadoras/supervisoras cooperantes.

Considerámos também relevante, para um melhor conhecimento deste processo, a análise de um conjunto de documentos produzidos pelas formandas no decorrer do processo formativo, que evidenciasse e clarificasse as principais marcas do mesmo no desenvolvimento e aprendizagem das futuras profissionais. Em concordância com a dinâmica implementada na Prática Pedagógica II (PPII), analisámos, designadamente:

- os três Projectos Curriculares de Grupo (PCG), co-construídos por três parcerias de alunas/futuras educadoras de infância com as respectivas supervisoras/educadoras cooperantes (situação que ocorreu na Instituição A: IPSS);
- as três Análises Críticas aos PCG, realizadas por três parcerias de alunas, nos casos em que estes documentos já haviam sido realizados pelas supervisoras/educadoras cooperantes (situação que ocorreu na Instituição B: RPME);

- três Reflexões Individuais da Prática Pedagógica II de cada formanda/futura educadora de infância, correspondendo, respectivamente, ao início da PPII, ao final do primeiro semestre e ao final do ano lectivo, perfazendo um total de trinta e seis Reflexões Individuais analisadas.

4. Organização do estudo

Tal como o roteiro gráfico da investigação apresentado no final deste ponto clarifica, em termos estruturais, organizámos a tese em duas partes. A primeira corresponde ao quadro conceptual que a suporta e a segunda é constituída pela descrição da parte empírica do estudo. Na tentativa de apresentar um todo coerente e sequencial, integrámos três capítulos na primeira parte e dois na segunda.

No que à **primeira parte** respeita, após a introdução, que deixa antever o desenvolvimento do estudo, segue-se a revisão da literatura.

Num **primeiro capítulo**, dedicado à “**Formação inicial de educadores de infância**”, tentámos fazer uma abordagem transversal, em torno de uma pluralidade de aspectos conceptuais que, em nosso entender, deverão estar na base do processo formativo.

Será aqui oportuno lembrar que, situando-se o estudo no ano lectivo 2005/2006, era já sentida uma mudança de paradigma de formação, consubstanciada pela Declaração de Bolonha, assinada em 1999, mas cujos princípios foram formalmente assumidos em Portugal em 2005, com a publicação dos princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro) e com a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Como tal, não surpreende que alguns dos princípios veiculados naquela Declaração começassem a ecoar nas práticas e nos discursos formativos. Era, naturalmente, um modo de, progressivamente, integrarmos uma nova visão da formação, de nos apropriarmos de novos conceitos e de nos prepararmos para as necessárias mudanças nas práticas formativas. Não será, pois, de estranhar que, embora o estudo se reporte a um período pré-Bolonha, o quadro teórico que o suporta contemple muitos dos princípios previstos nesse novo paradigma formativo.

É nesta lógica que o primeiro capítulo testemunha o posicionamento que fomos construindo acerca dos pilares que devem sustentar a formação inicial. Para tal, seguindo-se a uma breve introdução do capítulo, começamos, no ponto dois, por caracterizar o processo formativo, recorrendo, em primeiro lugar, aos suportes legais que determinam as diferentes dimensões da formação, especificam a estrutura curricular e definem metas de desenvolvimento e aprendizagem, para, em continuidade, nos centrarmos nas tendências e modelos que mais têm marcado a formação inicial de educadores de infância em Portugal, sobretudo a partir de finais da década de oitenta.

Contudo, e porque a formação inicial decorre num contexto em constante devir, importa saber enquadrá-la nesse contexto, de molde a preparar os futuros profissionais para agirem com eficácia face à complexidade de situações que irão enfrentar futuramente. Nesse sentido, focámo-nos, no terceiro ponto deste capítulo, nos (novos) desafios que se colocam à formação inicial de educadores de infância, resultado das orientações e regras resultantes da Declaração de Bolonha que, entre outros aspectos, apela ao desenvolvimento de competências como via para um desempenho de qualidade numa sociedade caracterizada pela heterogeneidade, onde, cada vez mais, se exige dos profissionais desempenhos de qualidade — marcados pelo rigor do conhecimento, pelo domínio das situações e pela capacidade de actualização —, resultado de uma postura reflexiva, da motivação para aprender, da disponibilidade para a construção conjunta de conhecimentos e da flexibilidade para lidar com as mudanças constantes.

Assim sendo, considerámos pertinente explorar o conceito de competência antes de reflectir sobre as competências desejáveis para essa nova profissionalidade, que exige ao futuro educador de infância o domínio de um conjunto de saberes, quer das ciências da educação, quer da especificidade da educação de infância, mas, também, a capacidade de os “transformar” e “transferir” para o campo da acção educativa, através do recurso a metodologias, estratégias e parcerias que, a par de uma saudável e responsável relação educativa, lhe permitam agir numa dimensão pedagógica, com forte intencionalidade educativa.

O desenvolvimento de competências profissionais ocorre, a nosso ver, num processo formativo que possibilita o contacto com uma realidade concreta e a possibilidade de nela intervir, de modo fundamentado, reflectido e planeado, pondo à prova os conhecimentos já

adquiridos, num exercício em que a teoria alimenta a prática e esta ajuda a construir novos saberes.

Como temos vindo a deixar transparecer, a prática pedagógica constitui, em nosso entender, o espaço privilegiado para a “passagem” de aluno a educador. Na verdade, é na prática pedagógica, como no ponto três se descreve, que os formandos/futuros educadores têm a oportunidade de experimentar, em contexto real, os saberes adquiridos na componente teórica da sua formação e atribuir-lhes sentido e significado. Digamos que é, de facto, na prática pedagógica que o processo de “tornar-se” educador de infância mais se evidencia.

Para essa consciencialização concorre grandemente a supervisão, que deverá ser desenvolvida de forma sistemática, num clima de segurança, abertura e diálogo, promotor da reflexão e do desafio à aprendizagem. Uma supervisão que ajude a clarificar, a compreender, a aceitar, a respeitar, a analisar, a interrogar, a partilhar e que engloba a ideia de que, tal como nas crianças, há uma zona de desenvolvimento próximo na aprendizagem dos adultos (Neto, 2007a; Vonta, 2009). Em síntese, uma supervisão que contribua para que cada aluno/futuro profissional aprenda a superar-se e a fazer eco dessas práticas futuramente, na comunidade educativa onde vier a desenvolver a sua acção.

Este último ponto conclui com a descrição do modo como se encontrava organizada a componente de prática pedagógica na Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no período a que se reporta o estudo.

O capítulo termina com uma perspectiva de conjunto que pretende sumariar e inter-relacionar os vários tópicos abordados.

O **segundo capítulo**, intitulado “**Os projectos como uma estratégia formativa**”, reflecte a nossa posição acerca do importante papel do contacto e do envolvimento dos formandos com a abordagem e dinâmica de projecto, durante a formação inicial.

Como refere Cabral (1999),

o projecto vive da tensão que existe entre o hoje e o amanhã, entre o ser e o tornar-se, entre a visão e a realidade. O projecto (...) tem de saber antecipar não só conteúdos importantes, mas processos de aprendizagem e horizontes de desenvolvimento. (p.43)

De acordo com este autor, isso só será possível

quando abdicarmos da (...) condição de (...) detentores do conhecimento e nos elevarmos à condição de aprendedores (...) quando deixarmos de ser técnicos educacionais a passarmos a ser cientistas, quando deixarmos de ver o mundo, a realidade, como fragmentos desconexos, mas como um todo integrado, dinâmico, vivo. (p.43)

Considerando, assim, portanto, que o envolvimento dos futuros educadores poderia constituir uma estratégia formativa e um elevado desafio ao seu desenvolvimento, começámos, após uma curta introdução, por explorar o conceito de projecto, passando de imediato à clarificação da metodologia de projecto e à extensão, potencialidades e dimensão actual do referido conceito, em contexto formativo. Desta explanação emergiu a necessidade de especificar os diferentes projectos em contexto educativo, pois, na verdade, é sobre eles que irá assentar grande parte da acção educativa dos futuros profissionais — daí a pertinência de os envolver na dinâmica de projectos, quer consultando e analisando criticamente os já existentes, quer participando na sua construção enquanto instrumentos de gestão curricular e pedagógica, quer experimentando a designada metodologia de trabalho de projecto.

Com efeito, consideramos que tais experiências, devidamente contextualizadas, supervisionadas e reflectidas, constituem um veículo de apreensão, integração e consolidação de conhecimentos, bem como o desencadear de um conjunto de atitudes, sentimentos e competências face à tarefa de educar, pelo que, dado o seu elevado potencial, não deverão ser ignoradas no processo formativo. Consequentemente, também os contributos do envolvimento em projectos na formação inicial mereceram a nossa atenção neste ponto.

Como forma de concluir este segundo capítulo, é feita uma análise de conjunto dos vários pontos explorados.

O **terceiro capítulo**, intitulado “**Início do processo de tornar-se educador de infância**”, foca os principais factores que, do nosso ponto de vista e, no contexto em estudo, concorreram para a “passagem” de aluna a educadora de infância. Assim, depois de uma breve introdução contextualizadora do capítulo, começamos por destacar, no ponto dois, um conjunto de aspectos que caracterizam esta etapa de vida académica dos estudantes e que são determinantes no rumo que os mesmos tomam. Efectivamente, o modo como o

estudante vive o percurso universitário, como, por exemplo, a integração em novos grupos sociais, o contacto com diferentes ambientes culturais, o interesse pelo saber e a capacidade de analisar e interpretar as diversas situações constituem amplas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste caso, compete à instituição formadora criar as condições para que os formandos comecem a desenvolver, na formação inicial, um conjunto de competências pessoais e profissionais que os habilitem para o exercício da profissão para a qual se estão a formar.

Por conseguinte, formar educadores de infância significa apetrechá-los, progressivamente, com os recursos teóricos, práticos e de desenvolvimento pessoal que lhes possibilitem enfrentar as situações complexas e resolver com eficácia os problemas. Importa, portanto, que na formação inicial tenham a possibilidade de experimentar na prática a vivência de “ser educadores”.

Efectivamente, como se continua a salientar no ponto dois deste terceiro capítulo, é no confronto com as situações reais, ou seja, em ambiente de jardim de infância, que os futuros educadores têm a possibilidade de observar, experimentar, desconstruir, reconstruir e construir conhecimento, numa dinâmica marcada pela relação teoria-prática e pautada pela reflexão. Na verdade, é na prática pedagógica que os futuros profissionais começam a ser capazes de tomar decisões e fazer opções, definindo com mais clareza o seu projecto de desenvolvimento profissional. É, ainda, no contexto de prática pedagógica, em situação real de educação pré-escolar, que começam a encontrar sentido e significado para os conhecimentos anteriormente adquiridos na componente teórica do curso, passando a ser capazes de os integrar e de os aplicar com intencionalidade educativa. É neste processo que se vão tornando educadores, começando a construir a sua identidade profissional e, progressivamente, induzindo o desabrochar da sua profissionalidade.

Contudo, para que tais experiências em contexto de prática pedagógica em Jardim de Infância tenham efeitos formativos positivos no desenvolvimento dos futuros profissionais, há que acautelar o seu acompanhamento por profissionais mais experientes, conhecedores da especificidade da educação de infância e competentes para conduzirem os formandos no processo de “tornarem-se” educadores. Tal como no ponto três se explicita, compete aos supervisores tal tarefa. Para que a sua acção seja promotora do conhecimento e

impulsionadora de níveis superiores de desenvolvimento, importa, como também se refere neste ponto, que dominem um conjunto de conhecimentos específicos do campo da supervisão que lhes permitam agir de acordo com princípios de respeito, empatia, autenticidade e congruência, bem como pôr em prática um conjunto de estratégias de ajuda e de desafio à aprendizagem dos formandos.

Para concluir este ponto, fazemos uma breve abordagem ao modelo de supervisão praticado na escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, à data em que decorreu o estudo.

Na sequência dos princípios que temos vindo a enumerar como pilares do início do processo de tornar-se educador, não poderíamos ignorar o papel da reflexão. Esta é, como no ponto quatro se descreve, uma prática que induz à observação, à análise e ao questionamento, com vista à compreensão dos fenómenos educativos.

Nesse sentido, deverá a formação ser orientada para o desenvolvimento de educadores de infância reflexivos. Alertar para a importância da reflexão, ajudar o aluno a desenvolver o pensamento reflexivo, propor tarefas de reflexão, dar retorno positivo dessas tarefas e orientar no sentido de as melhorar, são funções que competem ao supervisor, no sentido de ajudar os alunos a, num espírito de entusiasmo, curiosidade, energia e capacidade de renovação, procurarem os propósitos educativos e éticos da sua própria conduta e, de uma forma progressivamente mais autónoma, serem capazes de gerir, de modo seguro e confiante, os conflitos e dilemas com que se confrontam.

Como ainda neste ponto se elucida, não só as reflexões em grupo mas também as reflexões escritas individuais acerca da prática pedagógica constituem, do nosso ponto de vista, uma estratégia formativa de valor inestimável para o desenvolvimento profissional em construção, na formação inicial.

A finalizar o ponto quatro, apresentamos o modelo e as estratégias promotoras da reflexão seguidos na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.

O terceiro capítulo termina com uma perspectiva de conjunto, com o objectivo sintetizar e interligar os diferentes pontos tratados.

A **segunda parte** do estudo corresponde à sua dimensão empírica e integra o terceiro e quarto capítulos.

O **quarto capítulo — Metodologia** — é constituído pela apresentação, descrição e justificação de todo o processo metodológico do estudo, seguido na investigação, em particular na sua vertente empírica. Como tal, explicitam-se os pressupostos teórico-metodológicos, apresentam-se as questões de pesquisa e os objectivos definidos, identificam-se e caracterizam-se as protagonistas (alunas/futuras educadoras de infância), as restantes participantes do estudo (educadoras cooperantes), os contextos institucionais onde as alunas realizavam a prática pedagógica — um Jardim de Infância Privado de Solidariedade Social (Instituição A) e um Jardim de infância da Rede pública do Ministério da Educação (instituição B) —, bem como se indicam as opções metodológicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

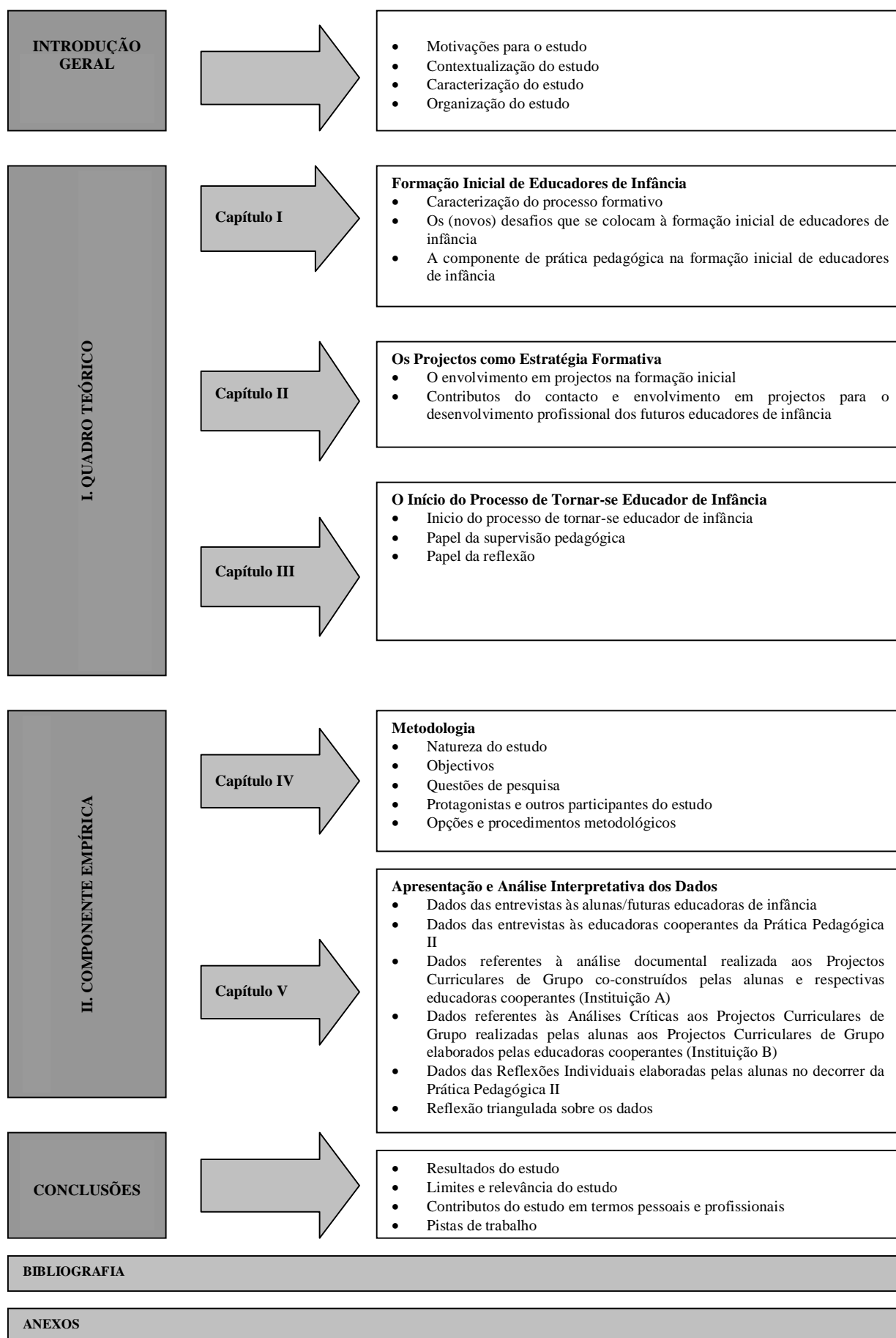
No **quinto capítulo**, intitulado “**Apresentação e análise interpretativa dos dados**”, procedemos à análise interpretativa dos dados recolhidos e tratados como no capítulo anterior descrevemos e, procurando dar aos mesmos uma visão holística, apresentamos uma síntese final.

Por último, as **Conclusões** contemplam as considerações finais resultantes da nossa reflexão sobre todo o processo investigativo desenvolvido. Apresentam-se, assim, os resultados do estudo; os limites e relevância do mesmo, os contributos do estudo para o nosso desenvolvimento e formação, em termos pessoais e profissionais, e pistas de trabalho e investigação para o futuro.

A **Bibliografia** inclui todas as referências e outras fontes que considerámos relevantes e que nos serviram de suporte na construção e fundamentação da tese.

De referir, também, que a tese contém um volume de **Anexos**, onde se encontram os instrumentos utilizados para a recolha de dados, bem como alguns exemplos do processo de tratamento dos mesmos, escolhidos aleatoriamente de entre o vasto volume de informação a que cada instrumento deu origem.

ROTEIRO GRÁFICO DA INVESTIGAÇÃO



CAPÍTULO I

FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

1. Introdução

Convictos, tal como Nóvoa (1997, p.18), de que é no decurso da formação que se produz a profissão docente, e que a formação inicial de educadores “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos (...) é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, apresentamos, neste capítulo, a perspectiva de alguns autores que nos serviram de guias para o estudo e compreensão da problemática da formação inicial de educadores de infância enquanto primeiro momento do desenvolvimento profissional dos mesmos, na tentativa de encontrar resposta para questões como as seguintes:

- Qual o modelo de formação inicial mais favorável ao desenvolvimento profissional dos futuros educadores no processo de “tornarem-se” educadores de infância?
- Quais as estratégias formativas que melhor capacitam os futuros educadores para agirem com eficácia face às situações educativas que irão enfrentar?
- Que perfil de educador de infância será desejável edificar na formação inicial, tendo em vista um desempenho eficaz, numa sociedade multicultural em constante mudança?

Na demanda de contributos para a resposta a estas e outras questões, revisitámos conceitos, pressupostos e abordagens formativas que nos servem de referência e que nos ajudaram a definir e a consolidar as nossas próprias convicções. Na verdade, a nossa responsabilidade de formadora impele-nos para uma constante interrogação acerca dos percursos mais eficazes para que o processo de tornar-se educador de infância seja bem sucedido. É nessa medida que nos parece que uma formação que promova o desenvolvimento de competências poderá ser uma das vias a seguir. Para isso importa apostar em metodologias activas, que apelem aos saberes dos formandos, ao seu envolvimento, comprometimento e responsabilização. Cremos que o envolvimento dos futuros profissionais numa dinâmica de projecto poderá ser uma estratégia adequada, pelo que, neste capítulo, nos deteremos também nas potencialidades formativas desta metodologia.

Dado o nosso contexto de estudo, não poderíamos, de igual modo, deixar de abordar a pertinência da prática pedagógica supervisionada, com forte carácter reflexivo, na formação inicial de educadores de infância, a partir do pressuposto de que, num modelo reflexivo de formação — como defendemos —, a mesma concorre significativamente para a “construção”

destes futuros profissionais. Assim, percorrendo o pensamento de um conjunto de autores que com as suas investigações e experiências têm contribuído para o estudo desta problemática, procurámos encontrar contributos que vão no sentido da resposta a questões como:

- Que princípios ou pressupostos estão na base de uma prática pedagógica supervisionada promotora do desenvolvimento dos alunos/futuros profissionais?
- Quais os contributos desta prática pedagógica para o desenvolvimento profissional dos alunos/futuros educadores de infância?
- Em que moldes deve esta processar-se para que o desenvolvimento pessoal e profissional ocorra?

São todos estes aspectos enunciados que procuraremos abordar no presente capítulo, tentando fazê-lo num texto dinâmico, resultado de múltiplos contributos e expressão dos princípios teóricos em que acreditamos e que defendemos e que consideramos fundamentais num processo de formação inicial. Processo que se quer seguro, coerente, partilhado e que, acima de tudo, vise, como lembra Mota (2002, p.19), citando Agostinho da Silva, “levar a pessoa existente em cada um de nós a ser um ser humano capaz de se ultrapassar a si próprio, capaz de se elevar ao máximo possível e, através da sua elevação pessoal, ser capaz de elevar todos quantos consigo interagem”.

2. Caracterização do processo formativo

Conhecedores de uma realidade sócio-cultural, política e económica cada vez mais marcada pela diversidade, pela mudança constante e acelerada, pela exigência e pela informação — uma sociedade frenética onde quase tudo é pensado, discutido e decidido à escala global — onde os ritmos, as práticas de ensino e as propostas formativas de outrora ficam aquém do necessário, Formosinho e Niza (2001) previam, há já cerca de dez anos, a necessária mudança no quadro do ensino e da formação, como forma de corresponder aos novos anseios. Afirmavam-no do seguinte modo:

Esta forte expectativa de um ensino formativo e com sucesso para uma população heterogénea determinará sem dúvida a vocação da escola e exigirá uma redefinição profunda da formação de professores que há-de emergir do *ethos* crítico das instituições de ensino superior que profissionalizam os professores no sentido de uma nova cultura organizacional da formação. (p.2)

Reflectir sobre as inevitáveis e necessárias mudanças no campo da educação e da formação — que vão para além de “modas” fugazes ou correntes efémeras, mas que dizem respeito ao *devoir* global — implica, todavia, conhecer em profundidade a realidade e acompanhar, com sentido crítico, as várias tendências e paradigmas, retirando de cada um o que de construtivo traz consigo e, nessa base, projectar novas metas.

No que à formação inicial de educadores de infância diz respeito, importa começar por recordar que esta se constitui como o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo, com vista à preparação do sujeito, através de um processo de aprendizagem, desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional para a entrada na profissão docente (Marcelo García, 1997; Dias, 2008). É nesta óptica que a formação inicial é tida como um elemento nuclear, tanto em termos de construção da identidade profissional docente, como na concepção de processos de ensino e aprendizagem (Morgado, 2007).

Estrela (2002a, p.18) entende a formação inicial como o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada”. Trata-se, segundo a autora, de um processo complexo, por colocar a pessoa do educador no centro da problemática e por ser atravessado por múltiplas variáveis — de ordem política, filosófica, histórica, científica e técnica — inter-relacionadas, que fazem apelo aos mais diversos saberes disciplinares. Como também sublinha Ponte (s.d), há, nela, que atender não só ao que ao futuro profissional tem de saber, mas também ao que é capaz de fazer e aos valores que assume como sustentáculos da sua prática profissional futura.

Atentando nas múltiplas variáveis que interferem e determinam o rumo da formação inicial, Estrela (2002a) considera, também, que a formação de educadores é, acima de tudo, um *problema político*, na medida em que, implícita ou explicitamente, os futuros profissionais são formados para exercer determinadas funções tendo em vista a prossecução dos objectivos do sistema. Por outro lado, um programa de formação acaba, necessariamente, por reflectir e legitimar uma hierarquia dos vários saberes considerados socialmente relevantes, transformando-se, assim, num instrumento de controlo e de regulação social. Mas é também um *problema filosófico*, no sentido em que remete para um determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo, com as consequentes

repercussões na concepção da formação e na construção de posturas éticas e axiológicas orientadoras da acção formativa. É, por outro lado, um processo *historicamente situado* que envolve representações e valorações do passado ao qual se pretende dar continuidade ou romper e antecipar o futuro. Veicula uma imagem da profissão, das suas relações com o Estado e a sociedade e uma concepção de profissionalidade e de profissionalismo. Finalmente, segundo a mesma autora, toda a formação envolve uma problemática de ordem *científica e epistemológica*, na medida em que tem por base o conjunto de conhecimentos que a investigação científica foi produzindo e que determinarão a leitura do real e constituem pontos de apoio e de referência à construção do acto pedagógico e do acto de formação.

Como tal, deve esta formação ser multifacetada e multidisciplinar, assente em bases sólidas de conhecimentos gerais e transponíveis. A esse respeito, Roldão (2007, p.39) pronuncia-se do seguinte modo:

formar um profissional de ensino de qualidade significa torná-lo detentor de um saber muitíssimo rigoroso e que seja activo, um saber em uso, um saber que se caracteriza por ser mobilizável e não um saber inerte.

Tal pressuposto, salienta ainda Roldão, impõe um reforço da exigência e da qualidade científicas da formação, por forma a desenvolver a capacidade de conhecer, de pensar e de agir, fundamentadamente. Para isso, a formação tem de passar pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas, num processo permanentemente acompanhado de reflexão crítica (Mendonça, 1994; Marcelo García, 1997; Nóvoa, 1997). Importa, sobretudo, ter em vista o desenvolvimento do pensamento divergente, com o objectivo de despertar a iniciativa e a responsabilidade; estimular a capacidade de planear e executar, incentivando ao esforço e à perseverança e dando confiança e segurança no confronto com os problemas reais e, não menos importante, activar e socializar a formação e o ensino, através da inserção do formando, conscientemente, na vida social e profissional (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996).

Numa reflexão sobre o modo como tem decorrido a formação nas últimas décadas, Alonso (2005) considera, contudo, que, apesar do avanço verificado nos últimos anos na conceptualização da formação inicial de educadores, a análise das práticas predominantes

nas instituições de formação permite, ainda, encontrar marcas de uma visão aplicativa, instrumental e não-ética das relações teoria-prática, características das concepções positivistas, tais como a influência do modelo transmissivo; a concepção abstracta da teoria e da prática; a descontextualização da formação; o prevalecimento do individualismo; os formandos entendidos como objecto de formação; a estrutura celular e academicista das instituições de formação; a separação entre a escola formadora e os locais onde os formandos desenvolvem as práticas pedagógicas; e a fraca continuidade e interacção entre as diferentes etapas da formação.

No entanto, adverte a mesma autora, a influência das perspectivas construtivista, interpretativa e crítica, a par dos desafios que a realidade cultural coloca a estes profissionais, começa a alterar o panorama da formação inicial dos educadores de infância, “possibilitando a abertura a pontes epistemológicas entre o conhecimento prático e o teórico, entre o conhecimento pessoal e aquele científica e socialmente validado” (Alonso, 2005, p.5).

Também a legislação vigente constitui uma “janela aberta” à adopção de modelos e processos formativos mais consentâneos com a realidade actual. É nesse sentido que, no ponto seguinte, revisitamos e analisamos alguns princípios legislativos.

2.1. Suporte legal

A Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, prevê, no seu artigo 30º, ponto 1, que a formação de educadores (...) deve assentar nos seguintes princípios:

- a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores (...) a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- (...)
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador (...) [vier] a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- g) Formação que estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

Tais princípios são retomados no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, que aprovou o ordenamento jurídico da formação dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário. No que à formação inicial diz respeito, este Decreto-Lei refere, no artigo 7º, o seguinte:

- 1 - A formação inicial de educadores de infância (...) é a que confere qualificação profissional para a docência.
- 2 - Para efeitos do disposto no número anterior, entende-se por qualificação profissional a que permite o ingresso na carreira de educadores de infância (...)
- 3 - A formação inicial terá como objectivos fundamentais:
 - a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;
 - b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade;
 - c) A formação científica no domínio pedagógico-didáctico;
 - d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
 - e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.

No que concerne à estrutura curricular dos cursos de formação, o referido Decreto-Lei estipula que:

- 1 - Os cursos de formação inicial de educadores de infância (...) disporão de uma estrutura adequada, que incluirá, designadamente:
 - a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;
 - b) Uma componente de ciências de educação;
 - c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

A prática pedagógica é, neste contexto, considerada uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das competências que integram a função docente.

Considerada um factor essencial de qualidade da educação pré-escolar, a formação dos educadores de infância foi uma das áreas contempladas no programa para a expansão e desenvolvimento deste nível educativo, estipulando a Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro (alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo), que os educadores de infância deverão passar a adquirir a qualificação profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura.

Mais recentemente foi aprovado o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001) e, pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Anexo n.º1, o Perfil específico de desempenho

profissional do educador de infância, que se constituem como importantes referenciais a ter em conta na formação inicial.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto enuncia, em concreto, referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando, simultaneamente, exigências para a organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes. Para que tal desiderato possa ser atingido, são contempladas nesse normativo, quatro dimensões:

- *Dimensão profissional, social e ética*, em função da qual se prevê que o docente promova “aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada”, devendo, para tal:
 - Assumir-se como profissional de educação que tem como função específica ensinar, sendo para isso necessário recorrer ao saber próprio da profissão e apoiar-se na investigação e reflexão partilhada da prática educativa, privilegiando também as orientações de política educativa vigentes.
 - Exercer a sua actividade profissional segundo os princípios da escola inclusiva, garantindo a todos um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, que vão ao encontro das suas necessidades e direitos e que concorram para o seu desenvolvimento integral.
 - Fomentar o desenvolvimento da autonomia e da plena inclusão dos alunos na sociedade.
 - Promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, garantindo o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento da sua identidade individual e cultural.
 - Identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e restantes membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e rejeitando processos de exclusão e discriminação.
 - Manifestar capacidades relacionais e de comunicação, assim como de equilíbrio emocional, nas várias situações da sua actividade profissional.
 - Assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhes estão associadas.

- *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, que prevê que o professor/educador promova aprendizagens no âmbito do currículo, enquadradas por uma relação pedagógica de qualidade e integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. Para isso, o docente deve:
 - Promover aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram.
 - Utilizar, de forma integrada, saberes específicos da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares ajustados ao respectivo nível e ciclo de ensino.
 - Organizar as situações de aprendizagem e promover, individualmente ou em grupo, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e das opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele oportuna.
 - Utilizar correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização objectivo da sua acção formativa.
 - Utilizar, de acordo com as diferentes situações, linguagens diversas e suportes variados, designadamente as tecnologias de informação e comunicação.
 - Promover o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo, bem como a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar.
 - Desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, promotoras do sucesso e realização de cada aluno e mobilizadoras de valores, saberes e experiências oriundas da diversidade em presença.
 - Assegurar a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e cooperar na detecção e acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais.
 - Incentivar a construção participada de regras de convivência democrática, assim como gerir, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa.
 - Utilizar a avaliação nas suas diversas modalidades, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

- *Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, que se traduz no exercício da actividade profissional de forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que a mesma se insere. Esta dimensão requer que o profissional:
 - Perspective a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática.
 - Participe na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola.
 - Integre no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa.
 - Colabore com todos os intervenientes no processo educativo, fomentando a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre todos os intervenientes da comunidade educativa, bem como com outras instituições da comunidade.
 - Promova interacções com as famílias.
 - Valorize o espaço educativo enquanto pólo de desenvolvimento educativo e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e colaborando nos seus projectos.
 - Coopere na elaboração e realização de estudos e projectos de intervenção integrados na escola.

- *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*, que perspectiva que o docente incorpore a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a, nomeadamente, a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais. Para tal, necessita de:
 - Reflectir sobre as suas práticas, a partir da experiência, da investigação e de outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, designadamente do seu próprio projecto de formação.
 - Reflectir sobre aspectos éticos e deontológicos próprios da profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas.

- Participar no trabalho em equipa, encarando-o como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências.
- Desenvolver competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as semelhanças e diversidades das diferentes realidades nacionais e internacionais.
- Participar em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Por seu lado, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Anexo n.º1 – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância — contempla duas dimensões:

- *Concepção e desenvolvimento do currículo*, ou seja, compete ao educador de infância conceber e desenvolver o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, tendo em vista a construção de aprendizagens integradas. Para tal, deverá o mesmo intervir em diferentes âmbitos:
 - Organização do ambiente educativo – organizando o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, por forma a proporcionar às crianças experiências educativas integradas; disponibilizando e utilizando materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança; procedendo a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças; mobilizando e gerindo os recursos educativos, sobretudo os ligados às tecnologias da informação e da comunicação; e criando e mantendo as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.
 - Observação, planificação e avaliação – observando cada criança, assim como os pequenos grupos e o grande grupo, tendo em vista a planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem; tendo em conta, na planificação do

desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras; planificando a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em atenção os dados recolhidos na observação e na avaliação, assim como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes do processo educativo; planificando actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares; avaliando, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

- Relação e acção educativa – relacionando-se com as crianças de modo a favorecer a sua segurança afectiva e a promover a sua autonomia; proporcionando o envolvimento de cada criança em actividades e projectos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos ou em grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade; fomentando a cooperação entre as crianças, assegurando que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo; envolvendo as famílias e a comunidade nas actividades e projectos a desenvolver; apoiando e fomentando o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo; estimulando a curiosidade da criança pelo que a rodeia, proporcionando a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; fomentando, na mesma, capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender; criando as necessárias condições para o desenvolvimento pessoal, social e cívico das crianças, numa perspectiva de educação para a cidadania.

- *Integração do currículo*, isto é, o educador de infância deverá mobilizar o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo. Por conseguinte, a sua intervenção deverá ancorar-se nos seguintes campos:

- Expressão e comunicação – organizando um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças; facilitando o desenvolvimento da

linguagem oral de todas as crianças, dando atenção especial às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos; favorecendo o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através da exploração de materiais escritos; promovendo, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora), inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular; desenvolvendo a expressão plástica através do recurso a linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo; desenvolvendo actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros, bem como possibilitando o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical; organizando actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal; facilitando o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas; organizando jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras; promovendo o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta as diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo e da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos.

- Conhecimento do mundo – promovendo actividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos; incentivando a observação, a exploração e a descrição de relações entre objectos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica; criando oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida; estimulando a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente; promovendo a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos, despertando o interesse pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito; proporcionando ocasiões de observação de

fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto e o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamento de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

Todavia, mesmo existindo um conjunto de orientações legais, muitas questões ainda se colocam e aguardam investigação e reflexão para maior inteligibilidade. São disso exemplo, as que Sanches (2003) pertinentemente a seguir coloca:

Que ideia de professor para a actual sociedade do conhecimento em mudança veloz? Que competências e atitudes incluir nos programas de desenvolvimento do futuro professor? Que concepções de formação privilegiar? Que pressupostos — psicológicos, epistemológicos, sociais, políticos, entre outros — lhe subjazem? Que relação entre referenciais, fins, práticas e meios de formação? Qual a eficácia em termos de efeitos no ensino dos professores que realizaram a formação inicial segundo modelos diferentes?

Conscientes de que não encontraremos resposta únicas e imediatas para estas e outras questões, até porque como lembra Damásio (2010, p.22), abordar questões não é o mesmo que responder-lhes”, centremo-nos, mesmo assim, nas tendências e modelos de formação de educadores mais frequentes nas últimas décadas.

2.2. Tendências e modelos de formação

Se tentarmos conhecer as diferentes tendências que marcaram a formação inicial de educadores de infância nas últimas décadas, deparamo-nos, desde logo, com uma proliferação de tipologias e uma diversidade de terminologias, resultantes, sobretudo, da diversidade de critérios assumidos. É neste contexto que, quer Sá-Chaves (2002a), quer Morgado (2007), ao fazerem uma explanação das principais tradições de formação de professores e educadores que modelaram esse processo ao longo do Século XX salientam as seguintes:

- a) *A tradição académica* — em que o conhecimento disciplinar figura como componente essencial e prevalece sobre os saberes de carácter pedagógico, sendo o processo educativo caracterizado pela transmissão da herança cultural e científica. Ao professor/educador, entendido como especialista numa determinada área do saber, cabe-lhe criar as condições para que os alunos/crianças compreendam e se apropriem dos conhecimentos por si transmitidos. No que à preparação dos futuros profissionais diz respeito, este modelo privilegia “o conhecimento da matéria a

ensinar, devendo esta ser complementada com um experiência de aprendizagem numa escola” (Morgado, 2007, p. 45).

- b) *A tradição da eficácia social* – baseada em princípios da psicologia behaviorista, assenta na importância do “estudo científico do ensino” (Morgado, 2007, p.45) para, a partir daí, definir princípios e práticas que conduzam a formação de professores e educadores. O professor/educador é visto como um técnico a quem cabe adoptar os princípios pré-definidos, que deve operacionalizar através de um conjunto de destrezas específicas e observáveis.
- c) *A tradição desenvolvimentista* – este modelo, associado às ideias de John Dewey (1998, 2002) acerca da educação, ganhou visibilidade com o movimento a favor do estudo da criança. Isto significa que a ordem natural de desenvolvimento da criança determina o rumo a dar à acção educativa. Para tal, cabe ao educador pôr à prova um conjunto amplo de competências que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças num ambiente rico de estímulos. No que toca à formação de educadores, tais princípios impelem o formando/futuro educador para o centro do processo formativo, devendo este ser gerador de condições que favoreçam o pleno desenvolvimento das suas competências.
- d) *A tradição de reconstrução social* – concebe a escolarização e a formação de professores e educadores como determinantes para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. Aos professores e educadores é-lhes, portanto, atribuído o “poder” de agir no sentido da transformação. Nesse sentido, devem os programas de formação inicial promover o confronto com os problemas reais da escola, da sociedade e da cultura, de modo a que os futuros profissionais tomem consciência e adquiram capacidade de resposta face às situações que irão enfrentar na sua tarefa educativa futura.

Joyce, Weil e Calhoun (2000) descrevem, por seu lado, os seguintes quatro tipos de modelos de ensino:

- 1) *Os modelos de processamento de informação*, que alternam entre a focalização vaga na memorização de conhecimentos e formas específicas de raciocínio indutivo, baseando-se em múltiplos quadros conceptuais que salientam o processamento da informação com base na metacognição, nos processos de pensamento individual invocados pelas teorias da aprendizagem, nos conceitos principais das diversas

disciplinas académicas bem como nas estratégias conceptuais formuladas de acordo com as teorias do desenvolvimento intelectual. Como Ralha-Simões (2009, p.50) refere, “ incluem a construção de conceitos, o raciocínio indutivo, o treino através da pesquisa, os organizadores estruturados, a memorização e a pesquisa científica”.

2) *Os modelos de desenvolvimento pessoal*, que concebem as aprendizagens como o resultado das experiências pessoais na situação de aprendizagem. Estes modelos valorizam os contextos, procuram promover as relações interpessoais e a construção da auto-imagem positiva e da auto-responsabilização, sobretudo através de experiências de ensino e de aprendizagem não directivas, criativas e com recurso à reflexão consciente e partilhada.

3) *Os modelos comportamentais*, que recorrem a estratégias para alterar comportamentos observáveis em situação educativa, manipulando as condições em que estes ocorrem. Para tal, procuram um domínio faseado das aprendizagens, através de um ensino dirigido, da aprendizagem do auto-controlo, do desenvolvimento de competências, da aprendizagem de conceitos e do treino da assertividade.

4) *Os modelos de interacção social*, que valorizam a aprendizagem cooperativa e, como tal, promovem situações de aprendizagem em grupo, o desempenho de papéis e a pesquisa.

Subsequentemente, vários autores (Joyce, Weil e Calhoun, 2000; Sá-Chaves, 2002a; Morgado, 2007; Portugal, 2009; Ralha-Simões, 2009) acentuam o facto de nenhum modelo, entendido como “um conjunto de linhas-mestras que permitem delinear actividades e enquadramentos educativos” (Ralha-Simões, 2009, p.49), conseguir, por si só, dar resposta às exigências que se colocam ao nível da formação dos profissionais da educação, face a uma sociedade cada vez mais complexa e exigente. Joyce, Weil e Calhoun (2000) referem mesmo que uma razão para não nos limitarmos a um único modelo de ensino, por muito abrangente e estruturado que nos possa parecer, reside no facto de nenhum deles ter sido pensado para ser aplicado em todos os tipos de abordagem educativa.

Em Portugal, considera Morgado (2007), tem predominado um paradigma de cariz mais técnico, assente numa lógica disciplinar, concorrendo para uma concepção de professor/educador como «transmissor de conteúdos», ao invés de um professor/educador

inovador, construtor e gestor de situações de aprendizagem integradas, significativas e eficazes. Tal situação deve-se, a seu ver, sobretudo a três aspectos: 1) ao facto de a formação inicial estar totalmente a cargo das instituições de ensino superior, redundando naquilo a que Formosinho, Ferreira e Machado (2000a), bem como Estrela (2002a), designam de *universitação da formação*, com implicações quer ao nível da qualificação profissional, quer da profissionalidade docente, manifestando-se através da sobrevalorização da dimensão académica da formação em detrimento da dimensão profissional dos futuros docentes; 2) à inexistência de uma efectiva simbiose entre as instituições de formação e os contextos de trabalho dos futuros profissionais; 3) a uma matriz curricular dos cursos de formação inicial fundada em conceitos de currículo como aglomerado de disciplinas, ao invés de um conjunto coerente, integrado e articulado de saberes científicos e pedagógicos que contribua para o desenvolvimento de competências que facilitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade.

A este respeito Estrela (2002a, p.20) prefere falar de modelos, não como paradigmas a serem imitados, mas como representações simplificadas “de variáveis do real, visando fins puramente descritivos e não normativos”, alertando-nos para o facto de não haver modelos puros com características mutuamente exclusivas, mas que se definem, sim, “pela orientação predominante e pelas relações hierárquicas que se estabelecem entre os vários componentes da formação”. Seguindo o critério “do lugar ocupado pelo sujeito no processo de formação” (p.20), esta autora fala-nos dos modelos encontrados na literatura internacional que fornecem quadros de referência para a compreensão do que se passa na realidade portuguesa:

- a) *O futuro professor/educador como objecto de formação* – assentes numa pedagogia de tipo transmissivo, estes modelos atribuem ao sujeito em formação um papel passivo na elaboração do currículo da formação. Incluem-se nesta categoria os modelos de tipo corporativo, em que os saberes relativos à profissão são aprendidos junto de um professor mais experiente; o modelo académico, que aposta na transmissão do conhecimento das áreas do saber e no pressuposto de que basta saber para ensinar; e, ainda, os modelos construídos a partir dos conhecimentos que a investigação científica disponibiliza.
- b) *O futuro professor/educador como sujeito activo da sua formação* – influenciados pela psicologia humanista e pelas correntes construtivistas, desenvolvimentistas e

cognitivistas, estes modelos de formação conferem a centralidade à pessoa do formando e afirmam a indissociabilidade da pessoa e do profissional. São modelos de carácter personalista e centrados no percurso e, no que respeita ao currículo de formação, contestam a lógica de aplicação da teoria à prática e optam por uma lógica de transferibilidade dos saberes construídos em situação profissional para outras situações de prática. As necessidades dos sujeitos/formandos constituem o ponto de partida para as metas que o currículo de formação deverá alcançar. A função da formação será, pois, ajudar o formando, enquanto aprendente activo capaz de agir e de reflectir, a tornar-se professor/educador nas várias dimensões da sua profissionalidade. É nesta perspectiva que o conceito de profissionalismo se liga ao “dever de auto-desenvolvimento e a uma ética contextualizadora do cuidado, sensível às necessidades dos alunos que constituem o centro do ensino-aprendizagem” (p.24).

- c) *O futuro professor/educador como sujeito e objecto da formação* – estes modelos consideram que a formação de professores/educadores deverá promover a sua capacidade de análise e de interrogação das situações profissionais, tendo em conta os contextos sociais e institucionais em que as mesmas ocorrem. Essa atitude de questionamento crítico a desenvolver nos futuros profissionais deverá estender-se à análise das consequências morais e sociais da sua acção educativa.

Quanto à lógica de desenvolvimento curricular subjacente a estes modelos, é entendido que, por um lado, há competências e saberes pré-definidos dos quais o futuro docente se deverá apropriar para saber agir adequadamente em situações de ensino; por outro, há um currículo aberto aos problemas e situações emergentes da realidade e que poderão ser alvo de questionamento, de pesquisa e de confronto teoria-prática. Será esse questionamento que irá possibilitar aos futuros profissionais a tomada de consciência crítica do real. Acresce ainda salientar que é desses problemas ou situações merecedoras de questionamento, identificados pelo formando, que depende a selecção das metodologias a utilizar na formação. Como Estrela (2002a, p. 24) sublinha,

trata-se de programas que são orientados por um conceito de profissionalismo assente numa ética do dever, do compromisso e da justiça social, justiça concebida como equidade enquanto via para a igualdade e assente num conceito de professor como inovador ou como investigador. Professor que deve ser dotado de uma atitude investigativa e crítica, consumidor crítico da investigação feita por outros (...) mas também capaz de participar de forma metodicamente conduzida na

construção do conhecimento profissional, em ordem a uma intervenção fundamentada na turma e na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Efectivamente, trata-se, como salienta Alonso (2005), de apetrechar os futuros profissionais com instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhes permitam desempenhar uma prática reflexiva, investigativa, criativa e participativa, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro.

Para tal, alerta Ralha-Simões (2009, p.56), importa “apelar a modelos (...) que coloquem os profissionais, desde a formação inicial, em confronto com diferentes perspectivas, aumentando a sua tolerância à ambigüidade e estimulando-os a evitar o raciocínio linear”.

Não surpreende, portanto, que Estrela (2002a), ao reflectir sobre os modelos de formação dos professores e seus pressupostos conceptuais, alerte para a necessidade de as escolas de formação se questionarem sobre a formação que proporcionam e sobre a articulação que estabelecem com as escolas onde se desenvolve a prática.

3. Os (novos) desafios que se colocam à formação inicial de educadores de infância

Já não restam dúvidas de que a actual sociedade, marcada pela globalização, pela interdependência, pelo conhecimento e pela inovação, evolui no sentido de transformações que se manifestam em amplos sectores e campos de acção, designadamente nos campos político, cultural e social, com repercussões no domínio da ciência e da produção de conhecimento científico. Face a estas mudanças, importa que as instituições educativas, nomeadamente as que se ocupam da formação de professores e educadores, não fiquem à margem destas metamorfoses (Leitão e Alarcão, 2006), mas, pelo contrário, as encarem como mais-valias e como desafios para um salto qualitativo na formação destes profissionais.

No plano político, por exemplo, aos profissionais da educação são hoje atribuídas novas funções e responsabilidades que exigem a sua colaboração activa com outros membros da comunidade educativa. No plano cultural, a diversidade de culturas exige aos profissionais

da educação um grande esforço de compreensão e de aceitação das diferenças, no sentido de fazerem delas recursos e pontos de partida para a construção de práticas mais adequadas, promotoras da liberdade, da justiça e de humanismo. No plano social, salientam-se mudanças importantes ao nível dos valores e das atitudes mais tradicionais que apelam a uma convivência de “autoridade democrática assente numa relação que se constrói e se desenvolve ao longo do processo interactivo” (Leitão e Alarcão, 2006, p.53).

É neste quadro político, social e cultural que importa situar a formação inicial dos futuros educadores de infância. Uma formação que os ajude a adquirir novos conhecimentos e a consolidar saberes, bem como a desenvolver as capacidades e os recursos necessários ao desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Nesta mesma linha, Estrela (2002a, p.26) alerta para a necessidade de uma formação inicial que aposte em competências e atitudes básicas de “capacidade de procurar, seleccionar, organizar e criticar informação proveniente de diversas fontes; atitude investigativa e crítica do real; atitude de flexibilidade que garanta a adaptação a situações novas, atitude de abertura e respeito face à diversidade”.

Em síntese, que seja intelectualmente estimulante (Dias, 2008), no sentido de abrir horizontes aos sujeitos da formação, que os tornem mais curiosos, mais exigentes, mais responsáveis e mais solidários. Como Baptista e Sanches (2005) assinalam, formar educadores hoje é formar para a análise, para a reflexão, para criar e gerir cenários de intervenção e para dar respostas diversas a situações e problemas perspectivados numa dimensão macro em alternância com visões meso e microssistémicas, pois, como Portugal (2001, p. 156) lembra, “em qualquer contexto de infância, trabalhar com crianças é uma tarefa complexa, exigindo um elevado nível de competências e conhecimentos”.

Os modelos de formação que colocam o futuro educador como sujeito e objecto da formação, portanto, de tradição desenvolvimentista, baseados num paradigma reflexivo, são aqueles que, em nosso entender, oferecem maiores potencialidades no sentido das exigências de formação no contexto sócio-económico, cultural e científico que marca a actualidade. Na verdade, estamos convictos da necessidade de uma formação de educadores integrada e flexível, ou seja, que interligue conhecimentos mais gerais das ciências da educação com os das áreas específicas e com os saberes de âmbito pedagógico – situação

que implica uma interacção permanente, acompanhada e reflectida, entre os contextos de formação e os contextos reais onde os profissionais desenvolvem a sua acção educativa.

Nesse sentido, importa desenhar, conceber e desenvolver a formação inicial no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional do futuro educador. Tal significa criar as condições para o desenvolvimento de competências básicas de autoformação, de adaptabilidade, de flexibilidade, de capacidade de trabalhar em equipa, de pensar por si-próprios e de dar provas de uma adequada maturidade pessoal e interpessoal (Alonso, 2005; Portugal 2009, Ralha-Simões, 2009), ou seja, promover “a capacidade de responder às exigências individuais ou sociais, ou de efectuar uma tarefa com sucesso comportando dimensões cognitivas e não cognitivas” (Leitão e Alarcão, 2006, p.54).

Numa síntese construída com base nas contribuições de vários autores, que pretende sumariar os princípios, atributos pessoais, conhecimentos e competências que devem caracterizar o educador de infância, Portugal (2001, p.163-164) afirma que,

qualquer curso de formação deverá preparar o educador para: respeitar os direitos, responsabilidades e necessidades das crianças; oferecer a todas as crianças igualdade de oportunidades para aprender; questionar práticas e comportamentos opressivos; trabalhar em parceria com as famílias; relacionar teoria, experiência e prática; proporcionar aprendizagens activas e significativas, trabalhar em equipa.

No que diz respeito às disposições ou atributos pessoais do educador de infância, esta autora considera que o mesmo deverá ter elevadas expectativas relativamente às crianças e a si próprio. No que diz respeito às crianças, tais evidências destacam-se no gosto e na sensibilidade genuína relativamente às mesmas, enquanto seres autónomos e de pleno direito, em simultâneo com atitudes de abertura, sensibilidade e colaboração com os outros adultos que participam na educação da criança. Para isso, importa que, em termos pessoais tenha uma auto-imagem positiva; um espírito questionador e reflexivo e consciência da necessidade de mais desenvolvimento pessoal e profissional. Que tenha vontade de apoiar outros pessoal e profissionalmente; “vontade de partilhar conhecimentos e experiências de forma a promover o desenvolvimento e trabalho em equipa; ser capaz de comunicar-se bem com os colegas, pais e outros agentes e sobretudo com as crianças, independentemente da sua cultura, raça, religião, sexo ou necessidades especiais” (p.164).

Continuando a sua explanação, Portugal (2001, p.165) lista, ainda, um conjunto de “conhecimentos e competências importantes” que a formação inicial deve proporcionar aos futuros educadores, designadamente:

- Ao nível do “desenvolvimento humano da criança”, em que são fundamentais conhecimentos acerca das teorias do desenvolvimento humano; a compreensão da relação entre a teoria e a prática; e o papel determinante do adulto no desenvolvimento da criança.
- No que toca à “aprendizagem”, são imprescindíveis conhecimentos sobre o modo como a criança aprende e o papel do jogo enquanto elemento central na aprendizagem. Importa, portanto, conhecer uma diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem, bem como saber observar, registar, avaliar e comunicar.
- Relativamente aos aspectos curriculares, o educador deverá dominar todas as áreas e domínios das Orientações Curriculares, sem esquecer, mais uma vez, a importância do jogo no currículo.
- No que diz respeito ao “trabalho em equipa”, importa possuir conhecimentos sobre estratégias de trabalho e de gestão que possibilitem ser capaz de definir papéis e tarefas e de gerir eficazmente processos de mudança e de desenvolvimento profissional.
- Ter a consciência da “infância enquanto constructo social”, o que implica ter conhecimentos sobre o *background* histórico-cultural subjacente a certas concepções da infância e as consequências das mesmas na vida das crianças. Reconhecer a criança enquanto cidadã, com direitos e responsabilidades, e saber interpretar o modo como as diferentes sociedades constroem a infância torna-se, pois, fundamental.
- Ter presente que a família é um elemento crucial na vida da criança, pelo que deverá desenvolver e aprimorar competências de trabalho junto da mesma como forma de adequar a acção educativa a cada situação concreta.
- Promover a “igualdade de oportunidades”, respeitando os direitos da criança e a legislação de apoio e protecção às crianças.
- Ser conhecedor das “políticas educativas” e do seu impacto nos contextos de infância.
- Estar a par dos conhecimentos e teorias mais recentes no campo da “investigação” em educação de infância e compreender as suas implicações práticas. Ou seja, deverá

desenvolver competências de análise e reflexão sobre a investigação mais recente, bem como de observação e avaliação não só dos efeitos da sua acção educativa sobre as crianças, mas também do seu próprio desempenho e desenvolvimento.

Também Cró (1998, p.32) lembra que a formação de educadores deverá ser “a mais humana possível, a fim de oferecer à sociedade uma geração de educadores (...) que responda adequadamente às expectativas do Homem de hoje”, pelo que sugere uma formação que privilegie as componentes nucleares que se enunciam:

- Intelectual, pondo a tónica nas competências de ordem cognitiva;
- Social, pondo a tónica no desenvolvimento de competências de ordem afectiva, de colaboração, de cooperação e de trabalho em equipa;
- Autoformação, pondo a tónica nas qualidades de organização, estruturação, de intervenção e de criatividade.

Contudo, a área de definição de competências a desenvolver pelos formandos durante o processo de formação inicial apresenta-se especialmente problemática em Portugal, devido à já afirmada falta de consenso em relação à melhor opção, verificando-se uma grande diversidade de abordagens, consoante os tipos de formação, as instituições e os sujeitos que nela interferem. Desta situação resulta, sobretudo, alguma ausência de direcção quanto a objectivos e estratégias de formação. Na verdade, segundo Vieira (1993), a definição de competências deveria ser uma tarefa negociada e partilhada pela instituição onde decorre a formação inicial, o Ministério da Educação e o próprio aluno em formação, em função das necessidades e perspectivas de formação. Daí decorreria a formulação negociada de pressupostos, princípios e metas gerais de formação, com especificação de competências fundamentais, em congruência com essas metas. Nestes moldes, a definição de competências assumiria o ponto de partida para a definição de objectivos e formas de realização do trabalho a desenvolver pelos formandos ao longo do processo formativo.

Foi neste contexto de necessidade reconhecida de mudança que a nossa presença no conjunto de países que integram a União Europeia nos impeliu para processos que, necessariamente, temos que integrar. É o caso do Processo de Bolonha que traz consigo acentuadas mudanças, quer na estrutura curricular dos cursos, quer em todas as vertentes do processo de desenvolvimento da formação inicial.

3.1. Os reptos de Bolonha

O denominado processo de Bolonha, cuja génese remonta à Carta Magna das Universidades – assinada em Bolonha, em Setembro de 1988, pelos Reitores das Universidades Europeias – e à Declaração de Bolonha – subscrita em Junho de 1999, por 29 Ministros da Educação de países europeus –, visa levar a cabo um conjunto de princípios e valores fundamentais no campo da educação e da formação, procurando responder aos desafios da construção de uma Europa mais reforçada ao nível das dimensões intelectual, cultural, social, científica e tecnológica (López, 2005; Morgado, 2007, Ferreira e Mota, 2010). Como lembra Varela de Freitas (2007, p. 8), “ a Europa enfrenta um desafio: alterar o que existe com a finalidade de encontrar e consolidar um paradigma de professor europeu”. Neste contexto, cabe a cada país munir os seus cidadãos com competências que lhes possibilitem enfrentar com sucesso os desafios contemporâneos. Ao ensino superior, enquanto instância especializada na produção, transmissão e promoção dos conhecimentos e das aprendizagens dos cidadãos (Morgado, 2007), cabe-lhe o papel de alterar rotinas há muito instaladas para dar lugar à reformulação de prioridades e adoptar novos modelos de formação que incitem ao aprender a aprender (Neto, 2007a), à valorização do pensamento crítico, reflexivo, criativo; que facilitem aprendizagens significativas e transponíveis; que promovam o trabalho em grupo e a capacidade de relacionamento, isto é, que possibilitem a construção de uma nova profissionalidade docente (Roldão, 2006).

Na verdade, as mudanças de lógica de ensino e formação que a adesão aos princípios de Bolonha configura, suscitam, no plano das culturas profissionais e organizacionais dominantes e práticas de ensino tradicionalmente inquestionadas, alguma perturbação associada aos quadros curriculares de referência anteriores e a práticas de ensino ancoradas num paradigma transmissivo (Roldão, 2005b). Para além dos conhecimentos científicos, técnicos e culturais (López, 2005; Ferreira e Mota, 2009), sustentáculo da formação, o currículo desta deve, agora, começar a incorporar o desenvolvimento de um conjunto de competências identificadoras de um determinado perfil profissional (López, 2005).

Por outro lado, perante o paradoxo da necessidade crescente da escolarização e da formação superior, a par da constatação (não raras vezes), da sua ineficácia, torna-se cada vez mais

pertinente reflectir acerca de como fazer aprender e apropriar saberes por outros, ou seja, como ensinar para tornar os formandos futuros profissionais competentes.

A este respeito, Roldão (2005b) tem vindo a alertar para a necessidade de organizar o currículo de formação – entendido como conjunto de aprendizagens tidas como necessárias num dado contexto formativo –, como o conjunto de saberes relevantes para um desempenho social ou profissional, em que as competências constituem a meta a alcançar. Para isso, importa apostar em metodologias que possibilitem a construção de “saberes em uso”, isto é, autênticas formas de conhecimento que permitam aos formandos entender mais, usufruir melhor, participar com mais conhecimentos científicos e culturais nas diferentes situações com que se confrontam, sabendo fundamentar, argumentar e decidir. Importa também criar mecanismos formativos que possibilitem aos formandos a transposição adequada de saberes para outros contextos, domínios ou situações. Trata-se de desencadear situações facilitadoras da mobilização, isto é, da capacidade de convocação, face a uma situação, dos conhecimentos anteriores necessários, sua articulação e uso adequado face à nova situação.

3.2. Uma formação para o desenvolvimento de competências

Como facilmente se depreende do atrás exposto, o debate acerca das competências domina o discurso pedagógico contemporâneo, aparecendo o conceito de competência como um conceito-chave no discurso sobre a formação profissional dos professores e educadores. Le Boterf (2005) fala mesmo de um “efeito de moda” no interesse crescente pelas competências. Contudo, muitas questões e desconfianças se têm levantado sobre a temática, em parte devido à ambiguidade e imprecisão conceptual e terminológica do conceito de competência(s) (Baptista e Sanches, 2005).

Certos de que o esclarecimento acerca deste conceito – carregado de ambiguidades – está longe de ser transparente e de reflectir um sentido único e unânime¹, entendemos ser fundamental a compreensão do mesmo, no âmbito do nosso estudo. Para tal, dedicar-nos-emos nos próximos pontos à sua exploração, no sentido de melhor compreender a

¹ Canário (1999) evoca Reinbold e Breillot (1993) para lembrar que foram recenseadas cerca de 120 diferentes definições deste conceito

emergência do conceito de competência no ensino superior e, ainda, com o objectivo de encontrar suporte teórico que justifique a pertinência de uma formação inicial que promova o desenvolvimento de competências nos formandos/futuros educadores de infância. Começamos, pois, por fazer uma incursão na sua história, para, de seguida, tentar aprofundar o significado do conceito e as principais características que lhe estão inerentes, focando, por fim, alguns dos aspectos a ter em conta na sua avaliação.

3.2.1. Aspectos históricos da emergência da noção de competência em contexto formativo

O termo competência, que deriva do latim *competentia*, designa, em sentido genérico, a “capacidade para apreciar ou resolver qualquer assunto” (Almeida, 2007, p.246). Oriunda do mundo empresarial e do trabalho, a noção de competência transitou para o universo escolar por via da formação profissional inicial e contínua. Na verdade, a conjuntura económica que se desenhou a partir dos anos setenta do século passado, caracterizada por rápidas evoluções tecnológicas e por um fluxo de produção industrial impulsionado pelo aumento da procura, desencadeou a valorização das qualidades singulares dos indivíduos, da sua história pessoal e profissional, ou seja, os aspectos que lhes permitiam desenvolver situações de trabalho inéditas. A este conjunto de capacidades singulares Rey (2005) dá o nome de competência.

Nos anos oitenta, o direito de todos ao sucesso assume uma nova dimensão: o direito de cada um a uma formação de qualidade. Esta década foi, assim, caracterizada pela valorização das competências individuais na consecução dos desempenhos, atingindo esta preferência o seu culminar nos anos noventa, com as novas exigências de competitividade e crescente complexidade das situações profissionais que motivavam novas formas de organização do trabalho e deixavam margem para uma maior iniciativa dos profissionais.

Consequentemente, a década de 1990 marca a introdução nos sistemas escolares de vários países de um novo conceito – o de competência – e, logicamente, o estabelecimento de novas práticas que atribuem aos professores o papel de criadores e animadores de situações de aprendizagem, mentores de trabalhos cooperativos e de práticas pedagógicas diferenciadas (Barreira e Moreira, 2004).

Na verdade, a capacidade de respostas variadas e a adaptação permanente a novas e diversificadas situações têm vindo a marcar as exigências desde então até à actualidade, tornando imperativo a aposta na inovação e na capacidade de gerir o imprevisto. Tal situação implica o desenvolvimento de um profissionalismo definido pela capacidade de fazer face às contingências e de empreender actividades, o que envolve iniciativa, decisão, responsabilização, flexibilidade, cooperação e investimento pessoal para fazer face às eventualidades e acontecimentos. Trata-se, como refere Le Boterf (2005), de uma competência pluridimensional, que integra exigências de qualidade, de reactividade e de relação.

3.2.2. Explorando o conceito de competência

O conceito de competência começou por ser utilizado em linguística, resultado dos contributos de Chomsky (1969), que a concebe como uma capacidade de continuamente improvisar e inventar algo novo, sem se socorrer de uma lista pré-estabelecida, vindo a alargar-se também à psicologia, à sociologia e à área das ciências do trabalho.

No que respeita ao seu uso em ciências da educação, Barreira e Moreira (2004, p.40) referem-se a este conceito como “a mobilização integradora de saberes, saberes-fazer, saberes-estar, saberes-tornar-se, com vista à resolução de um problema em contexto”. De igual modo, também Le Boterf (2005) associa ao conceito de competência o saber-agir, ou seja, saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos (saberes, aptidões, capacidades), num determinado contexto, com vista à realização de uma tarefa ou resolução de um problema. Também Simões (1996) defende que a competência não depende apenas de eventuais conhecimentos e técnicas, mas tem a ver, sobretudo, com o modo como o professor organiza e integra as suas capacidades, além da forma como, numa situação específica, opta por agir de uma determinada maneira.

A competência não é, portanto, uma “soma” de saberes, de saberes-fazer e de saber-ser, mas pode ser considerada como uma disposição para agir ou como um processo. Ou seja, ser competente significa, perante um problema, saber seleccionar os elementos pertinentes, num conjunto de recursos, mas também organizá-los, através da construção de uma combinatória particular de múltiplos elementos resultantes de triagens, com conhecimento de causa. É

nesta lógica que enquadrámos a definição de competência defendida por Rey (2005, p.23) como “a capacidade individual de adaptação, nova e não estereotipada, a situações inéditas. Logo, é importante o domínio dos processos, assim como a capacidade de os mobilizar para enfrentar um problema inédito”.

Nesta perspectiva, fácil será entender que possuir conhecimentos ou capacidades não é, por si só, suficiente para se ser competente em determinada área (Perrenoud, 1999b). Na verdade, ser competente significa saber fazer uso consciente, correcto e adequado de um conjunto de recursos cognitivos, num contexto singular, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações (Perrenoud, 2000a).

Também Degallaix e Meurice (2008, p. 17) consideram que “a competência designa uma aptidão para mobilizar diversos recursos (saberes, aptidões e atitudes), permitindo realizar um certo número de tarefas numa família de situações, quer dizer, num conjunto de situações próximas umas das outras”. Deste modo, uma pessoa competente é alguém que sabe o que fazer, como fazer, em que ordem fazer e em que situações fazer.

Um tal desempenho deriva, segundo aqueles autores, da existência de duas categorias de competências: as competências disciplinares e as competências transversais.

Quanto às competências disciplinares, elas exercem-se numa disciplina escolar, sendo que umas são mais globais que outras e necessitam do domínio de outras mais específicas. No entanto, cada uma das competências mais específicas pode, por sua vez, implicar o domínio de outras ainda mais específicas. Nesta perspectiva, qualquer competência é mais específica em relação a algumas e mais global em relação a outras.

As competências transversais “constituem não só procedimentos fundamentais do pensamento, transferíveis de uma matéria para outra mas englobam igualmente todas as interacções sociais, cognitivas, afectivas, culturais e psicomotoras” (Degallaix e Meurice, 2008, p. 18) entre o indivíduo e a realidade que o rodeia. São mais universais que as primeiras e a sua construção passa por aprendizagens em várias disciplinas ou fontes de saber.

No que concerne às características das competências, Barreira e Moreira (2004) assinalam-nas como:

- complexas, isto é, assentam na organização dinâmica dos seus componentes e não na sua forma;
- evolutivas, na medida em que se apoiam em recursos a mobilizar em contextos ou situações variadas;
- globais, ou seja, integram saberes mas não se reduzem a eles, pois apelam a recursos de vária e distinta ordem;
- interactivas, pois estão sempre ligadas aos seus contextos de aplicação (por esse motivo, não podem ser definidas independentemente das situações em que se exercem) e desenvolvem-se através da sua utilização em situações diversas.

A estas características Rey (2005) acrescenta:

- A adaptabilidade, que se traduz na capacidade de um indivíduo enfrentar eficazmente uma situação inesperada.
- A singularidade, ou seja, a competência pertence exclusivamente a um indivíduo e enquadra-se na sua história de vida e na sua personalidade. Por este motivo, os mesmos autores salientam que “a competência exprime-se não pela adequação de uma operação a uma situação, mas pela adequação de um indivíduo a uma situação” (p.22).

Será de acordo com este princípio que, segundo Roldão (2003, p. 20), “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)”. A autora reforça, ainda, que a competência refere-se “ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático” e que, uma vez adquirida, não se esquece nem se perde, mas pode ampliar-se e consolidar-se. Num outro documento, Roldão (2002 p.62) clarifica que “a alimentação da competência faz-se com muito conhecimento, não *ao lado* dele, antes por dentro dele e tornando-o parte da nossa estrutura de compreender e agir – aí nos tornamos competentes”.

Deduz-se do atrás exposto que a competência manifestada não é inventada. De facto, as competências de uma pessoa constroem-se em função das situações que a mesma enfrenta com maior frequência (Perrenoud, 1999a). Como tal, requerem a existência de recursos e a capacidade da sua mobilização em tempo útil e de forma consciente. A evidência de tais saberes, capacidades e predisposições desenvolve-se nas práticas que requerem o uso e a análise e não apenas o treino de fazer, bem como por meio do exercício da reflexão, da vivência de situações complexas que impliquem a mobilização de saberes, a sua transposição e a sua combinação em situações originais.

É aqui, no que à formação inicial de educadores diz respeito, que o acompanhamento pedagógico e didático e a intencionalidade do formador ganham relevo, ao possibilitarem as condições para a associação dos conhecimentos a práticas pedagógicas, com sentido para os formandos, dando-lhes a possibilidade de mobilização e de transferência.

De salientar que as competências, ao contrário dos saberes, não se transmitem, nem se ensinam. Elas são aquisições, aprendizagens construídas e não virtualidades da espécie (Perrenoud, 1999a), pelo que quem pretender dominar determinadas competências terá de o conseguir pelo seu empenhamento e esforço pessoal, pela sua forte implicação e pelo seu investimento em termos de imaginação, engenhosidade e perseverança, mediante as situações de ensino e aprendizagem que lhe são proporcionadas. Como tal, também o formando, neste caso o futuro educador de infância, tem de estar motivado e envolvido nas diferentes situações formativas que lhe são propostas, abraçando-as com o interesse, o entusiasmo e a curiosidade que são necessários para realizar novas aprendizagens.

Será, portanto, desejável que estas situações formativas apelem à transparência dos processos, dos ritmos, dos modos de pensar e de agir, em simultâneo com a aposta num trabalho de cooperação a desenvolver, num crescendo de exigência e complexidade, de modo a facilitar o desenvolvimento de competências. E isto porque, de acordo com Barreira e Moreira (2004), uma competência, para ser dominada, deve ser exercitada numa família de situações, sendo esta entendida como “um conjunto de situações próximas umas das outras mas necessariamente diferentes” (p.25), através de num conjunto diversificado de actividades de aprendizagem, tais como:

- actividades de exploração, que propiciam novas aprendizagens (novos conceitos, regras, fórmulas);
- actividades de aprendizagem por resolução de problemas, que proporcionam a resolução de situações-problema complexas;
- actividades de aprendizagem sistemática, que possibilitam a sistematização dos diferentes saberes e os saberes-fazer pontuais, abordados nas actividades de exploração;
- actividades de estruturação, que permitam situar novas aprendizagens em relação aos conhecimentos já adquiridos e estabelecer ligações entre estes;
- actividades de integração, que implicam a mobilização de adquiridos que foram objecto de aprendizagens separadas, dando-lhes sentido;
- actividades de avaliação, que permitam avaliar os adquiridos dos formandos.

Pelo anteriormente exposto, poder-se-á afirmar que as competências podem ser consideradas como o resultado da conjugação de três factores: o *saber agir*, que implica saber combinar os recursos pertinentes (conhecimentos, esquemas, hipóteses, modelos, conceitos, informações, métodos); o *querer agir*, intimamente ligado à motivação pessoal do indivíduo e ao contexto mais ou menos estimulante no qual intervém; e o *poder agir*, ligado à existência de um contexto favorável à acção esperada (Almeida, 2007). É, portanto, na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se desenvolve uma competência (Perrenoud, 1999a).

O formador, como facilmente se depreende, assume um papel primordial no processo de desenvolvimento de competências. Na verdade, qualquer que seja o nível educativo ou de ensino em que exerce a sua acção, este deve assumir o papel de orientador, animador e cooperante, proporcionando as mais diversas experiências de aprendizagem. Para tal, importa investir em metodologias activas e na organização de recursos variados, que possibilitem ao aluno/formando o papel de actor principal, nomeadamente através de processos de pesquisa, de um questionamento constante, do confronto com situações-problema ou do desafio de enveredar por um projecto. Tais propostas ou situações de aprendizagem exigem, da parte do formando, um esforço de organização da informação e dão-lhe a possibilidade de mobilizar e contextualizar os saberes, de desenvolver um trabalho em parceria, bem como de exercitar a comunicação e a auto-avaliação – aspectos que,

certamente, ao darem sentido e validade às aprendizagens, contribuem para uma maior motivação e autonomia.

Nesta perspectiva, fácil será perceber a posição de Le Boterf (2005), ao considerar que toda a competência suporta duas dimensões indissociáveis: individual e colectiva. Isto porque:

- Para agir com competência, o indivíduo deverá combinar e mobilizar, quer os seus próprios recursos, quer os recursos do contexto. Assim, a resposta competente é uma resposta de rede e de interacção e não uma resposta individual.
- Embora a competência resulte de uma construção e de um compromisso pessoal, o indivíduo não é o único responsável pela produção dessa acção, pois, na verdade, uma acção competente resulta de uma responsabilidade partilhada entre a própria pessoa e um conjunto de variáveis que incluem, entre outros aspectos, o contexto de acção, a sua organização, os recursos e o dispositivo de formação.

Destaca-se, assim, a importância da articulação das competências individuais com os saberes colectivos acumulados e as redes de cooperação. Por outro lado, evidencia-se a importância dos conhecimentos prévios, denominados por Degallaix e Meurice (2008) de “adquiridos”, ou seja, as representações que permitem aos formandos tratar qualquer nova informação. A este respeito, estes autores alertam para a importância de elaborar dispositivos de aprendizagem que possibilitem aos formandos a mobilização dos seus actuais conhecimentos, a confrontação com novas realidades e com pontos de vista diferentes, para, em seguida, reestruturarem e reorganizarem esses conhecimentos em função da nova experiência.

Ressalta também, dos pressupostos atrás apresentados, uma forte aposta em metodologias activas, assentes numa perspectiva construtivista. Estas permitem ao formando agir e reagir com o meio que o rodeia, atribuindo-lhe sentido, num processo simultâneo de apropriação dos conhecimentos e dos processos de pensamento. Para tal, importa que os formandos sejam confrontados com problemas que estejam ao seu alcance, ou, recuperando a expressão de Vygotsky (1979), que se situem na sua zona de desenvolvimento próximo.

Perrenoud (2000a) define oito grandes categorias de competências fundamentais para a autonomia das pessoas, que aqui recuperamos por também as considerarmos fundamentais ao desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância:

- saber identificar, avaliar e valorizar as suas possibilidades, os seus direitos, os seus limites e as suas necessidades;
- saber formar e conduzir projectos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;
- saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistémica;
- saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma actividade colectiva e partilhar liderança;
- saber construir e estimular organizações e sistemas de acção colectiva do tipo democrático;
- saber gerir e superar conflitos;
- saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las;
- saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais.

Para alcançar tais objectivos, torna-se necessário apostar em práticas educativas e formativas activas, cooperativas e construtivistas, que invistam no trabalho por problemas e projectos, na proposta de tarefas complexas e desafios que incitem os formandos a mobilizar os seus conhecimentos e, em certa medida, a completá-los. Importa, de igual modo, praticar uma avaliação formativa sistemática, que envolva o formando num processo de questionamento e reflexão que o ajude a compreender a dimensão das suas competências.

Avaliar competências é sinónimo de avaliar como os adquiridos (saberes, capacidades, predisposições e sentimentos) são mobilizados no sentido da resolução de um determinado problema. Ou seja, verificar como é que os conhecimentos se incorporaram nos alunos/formandos, em termos da sua capacidade de os mobilizar (Roldão, 2002). Trata-se de uma avaliação que, num primeiro momento, tem como função orientar as aprendizagens – a avaliação diagnóstica –, mas que visa também, num processo formativo por excelência, regular de forma contínua as aprendizagens. Consiste, portanto, num processo marcado pela auto-avaliação formativa, com um forte envolvimento do formando na apreciação da qualidade das suas aprendizagens, em simultâneo com uma co-avaliação formativa, que confronta essa auto-avaliação do aluno com a hetero-avaliação do formador.

Salienta-se, desta forma, uma avaliação formadora, ou seja, uma avaliação formativa com uma forte componente metacognitiva. Com efeito, ao formando é dada a possibilidade de poder regular retroactivamente as aprendizagens e aperfeiçoá-las.

Para que a avaliação cumpra estas funções, deverá o formando ser confrontado com situações saídas da família de situações que definem as competências a ser avaliadas e com a resolução de problemas, de âmbito variado, devidamente contextualizados –, como, por exemplo, um trabalho de projecto –, ou poderá ser feita através de produtos específicos, tais como, por exemplo, os diários e os portfólios.

Segundo Barreira e Moreira (2004), o diário é uma forma de expressão escrita, de registo pessoal de ideias e reflexões, onde o aluno faz descrições do observado e do vivido, enuncia as dificuldades e responde a perguntas. É um documento que possibilita ao aluno a reflexão sobre os seus novos adquiridos, o auto-conhecimento das suas forças, fraquezas, interesses e necessidades, o estabelecimento de pontes com os seus saberes anteriores, a clarificação das suas ideias e a avaliação do seu nível de desenvolvimento.

O portfólio consiste numa colecção organizada dos trabalhos mais significativos do aluno, produzidos ou elaborados durante o processo de aprendizagem ou formação. Assim sendo, oferece um quadro/amostra geral dos seus mais significativos progressos de aprendizagem e desenvolvimento, no decurso do processo formativo. Constitui-se como um documento que serve de prova ou testemunho do seu desempenho e, como tal, um instrumento de avaliação formativa.

A avaliação de competências deve incidir em tarefas contextualizadas e abordar problemas complexos, pois só deste modo possibilita ao estudante pôr à prova os seus adquiridos. Deve também exigir a utilização funcional de conhecimentos disciplinares e contribuir para que os formandos desenvolvam mais as suas competências. Para tal, importa que o processo de avaliação considere as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos e que a informação extraída da avaliação leve em linha de conta as suas aptidões, os seus conhecimentos anteriores e o seu grau actual de domínio das competências visadas.

Segundo Portugal (2001, p.169), “uma maneira de se avaliar a eficácia de uma determinada formação consiste na verificação do grau em que competências e conhecimentos se mantêm uma vez terminado o tempo de formação”. De acordo com esta autora, “o nível mais completo de desenvolvimento de competências acontece quando os alunos consideram a abordagem teórico-prática a desenvolver como uma extensão das suas próprias crenças” (p. 170), ou seja, há uma identificação com um determinado projecto educativo e, conseqüentemente, a sua interiorização, proporcionando esse processo satisfação pessoal para o formando. Compreende-se, assim, que Almeida (2007, p.260) escreva, convictamente que

a competência engloba em si dimensões como a autonomia, adaptabilidade, flexibilidade, criatividade e responsabilidade, que tornam o seu portador agente do seu próprio destino, capaz de tomar decisões e de agir (saber-fazer) esclarecidamente (saber-saber), numa dialéctica construtiva eu-mundo, eu-outro (saber-agir).

Será, pois, através do domínio de um conjunto de competências de autonomia, adaptabilidade, flexibilidade e criatividade que os futuros profissionais poderão encontrar e definir o seu espaço numa realidade social multifacetada, transitória, fugaz, mutável e plural.

3.2.3. Competências para uma nova profissionalidade

Na actualidade, por alguns designada de pós-modernidade, os educadores são permanentemente confrontados com situações de grande mudança, que exigem, da sua parte, novas competências de comunicação, de resolução de problemas, de trabalho em equipa, bem como uma cada vez maior flexibilidade cognitiva, que lhes permita fazer face aos obstáculos e às adversidades. Numa perspectiva formativa, importa perspectivar a ultrapassagem desse confronto com a criação de condições de promoção do desenvolvimento de novas competências. Na verdade, é deste processo dinâmico que vai resultar o eventual acesso a um nível de desenvolvimento superior (Sousa, 2008).

Segundo Formosinho e Niza (2001, p. 1), “a formação profissional de professores não tem conseguido responder com eficácia à democratização do acesso à escola e ao conseqüente direito que os alunos têm a serem bem sucedidos na sua escolaridade”. Tal facto fundamenta-se, por um lado, com o dever público de equidade no tratamento dos alunos e, por outro, com as necessidades impostas pelo desenvolvimento económico e social, a par das conseqüentes mudanças qualitativas e exigências no mundo do trabalho. De acordo com

aqueles autores, a formação inicial tem sido especialmente apontada por não ter conseguido formar profissionais suficientemente competentes para inverter ou abrandar a situação.

No entanto, não restam dúvidas de que a qualificação que advém da formação inicial constitui um ponto de partida para criar competências profissionais; ou seja, ao visar apetrechar o indivíduo com recursos (conhecimentos, saber-fazer, qualidades relacionais e experiências profissionais), a formação inicial possibilita, através de um processo supervisionado, as condições para que o formando desenvolva a capacidade de combinar esses recursos para gerir com sucesso as situações que irá enfrentar, bem como as acções que terá de desenvolver.

A ideia de uma formação profissional de educadores orientada para o desenvolvimento de competências tem subjacente uma perspectiva formativa de matriz reflexiva e pressupõe que cada um se torne capaz de analisar criticamente as situações educativas, para agir na complexidade e na incerteza da acção educativa. Formar este profissional pressupõe uma prática de formação centrada no formando, mobilizadora de estratégias diversificadas e diferenciadas, simultaneamente facilitadora do desenvolvimento das competências necessárias a um desempenho profissional de qualidade (Cró, 1998; Baptista e Sanches, 2005, Almeida, 2007).

Na verdade, a aposta numa formação inicial fundada num modelo integrado e flexível, sustentado na construção conjunta e articulada de contextos formativos coerentes, que permitam aos formandos atribuir um significado pessoal e profissional às diferentes experiências que integram o currículo de formação (Alonso, 2005), a par do exercício de uma prática reflexiva, parece constituir uma viragem no cenário que muitas vezes tem marcado a formação inicial. Capacitar o formando com os instrumentos teóricos e práticos que lhe possibilitem investigar e produzir saberes contextualizados, bem como confrontá-lo com as situações reais de prática pedagógica, que terá de gerir com eficácia, poderão proporcionar o desenvolvimento de competências profissionais que lhe permitam, autonomamente, fazer face à diversidade e à transformação na sua área de intervenção, dando, assim, resposta às exigências da sociedade contemporânea.

Para a consecução de tão importante objectivo, torna-se necessário delinear estratégias de intervenção educativa, fundamentadas numa perspectiva epistemológica, de natureza construtivista, ecológica e sistémica, orientadas para a pessoa do profissional, qualquer que seja o seu campo de acção (Sousa, 2008).

Le Boterf (2005) destaca cinco contributos da formação para o desenvolvimento profissional:

- Aquisição de recursos para saber agir com pertinência.
- Treino para a combinação desses recursos, de modo a construir e aplicar respostas pertinentes face às exigências profissionais. A pedagogia da simulação, a formação centrada na resolução de problemas, os estudos de caso e a pedagogia de projecto são exemplos de modalidades de formação que permitem aprender a combinar vários recursos bem como diversos campos disciplinares para analisar e resolver uma situação/problema.
- Proposta de objectivos realistas de aprendizagem de competências, ou seja, e retomando a noção de Vygotsky de zona de desenvolvimento próximo, fixar os objectivos de aprendizagem com base no que o formando é capaz de fazer com um outro (par ou supervisor) e que deve ser capaz de, posteriormente, fazer sozinho. Trata-se de conceber as situações de aprendizagem como situações de desequilíbrio suficiente, mas não excessivo.
- Desenvolvimento da capacidade de reflexividade e de transferência, isto é, saber descrever como e porque age de tal maneira. Trata-se de, após algum distanciamento, tomar consciência de uma situação, estruturá-la, reforçá-la e corrigir os esquemas operatórios que concretiza. É a partir desta reflexão que o formando, graças a um trabalho de abstracção e de conceptualização, poderá reinvestir a sua experiência noutras práticas ou situações profissionais. Refere-se aquele autor à metacognição, termo introduzido por Flavell (1976, 1979) e que diz respeito ao conhecimento que se tem dos próprios processos cognitivos, dos seus produtos e de tudo o que lhe diz respeito.

Verifica-se, assim, que a aquisição de conhecimentos e a realização de uma acção com sucesso não são condições suficientes para que o indivíduo seja capaz de transferir essa aprendizagem para um contexto diferente. Para o conseguir fazer, é necessário a

compreensão do porquê e de como o consegue. Deste modo, para transferir, ou seja, para ser capaz de renovar, num outro contexto, o que já aprendeu, o formando deve apresentar um nível de autonomia que lhe permita libertar-se dos seus contextos de aprendizagem. Trata-se de conseguir um distanciamento que possibilite a libertação da acção do contexto particular de aprendizagem e saber estar perante um problema, resolvê-lo e saber dar conta do modo como o fez.

De acordo com Le Boterf (2005), para desenvolver a faculdade de transferir, a formação deverá ser concebida e organizada por forma a que seja possível:

- que o sujeito aprenda de forma contextualizada, sabendo que deverá descontextualizar, ou seja, “deve ser claro para os aprendentes que o desafio de uma aprendizagem não está em si próprio, mas nas transferências que poderá originar” (p.77);
- aumentar as situações ou ocasiões de práticas de transferências;
- incentivar os formandos a estabelecerem pontes entre as aprendizagens realizadas e as situações em que poderão ser reutilizadas;
- investir em métodos de resolução de problemas ou operações cognitivas em relação a um domínio particular de aplicação, sendo “esta particularização que, paradoxalmente, tornará possível a transferência: é preciso contextualizar para poder em seguida generalizar ou recontextualizar” (p.77);
- desenvolver uma prática de intervenção que permita aos formandos progredir nas suas capacidades metacognitivas;
- proporcionar situações de aprendizagem suficientemente complexas, de modo a fornecerem aos formandos recursos que possam ser reutilizados em situações variadas;
- facilitar a partilha, o confronto das estratégias cognitivas e as representações dos formandos entre si;
- desenvolver a capacidade de aprender a aprender, o que significa fazer da sua prática uma oportunidade de criação de saber, analisando e auto-avaliando-se, pondo-se em causa e descobrindo os seus próprios estilos de aprendizagem;
- atribuir um lugar justo à auto-avaliação.

É ainda Le Boterf (2005, p. 21) a dizer-nos que o profissional deve saber “navegar na complexidade em função de referências mais do que executar um plano pré-concebido”. Isto é, para ser profissionalmente competente, não basta ser capaz de executar o prescrito, é necessário ir para além dele. Ser um profissional competente é, pois, ser capaz de gerir situações complexas, imprevisíveis e instáveis que apelam à capacidade de invenção, de reconstrução e de inovação, através de uma combinação de recursos apropriados.

Assim sendo, o *saber fazer* de execução é claramente insuficiente e representa o grau mais elementar da competência, pois reduz-se a executar uma operação e a aplicar e a respeitar instruções. Espera-se do profissional competente um *saber agir e reagir*, ou seja, saber o que fazer e quando fazer. Desta forma, diante da complexidade das situações e das lógicas de acção, assim como perante os imprevistos e as eventualidades, o profissional deve ter iniciativas e saber tomar decisões, negociar, arbitrar, fazer escolhas e correr riscos, reagir aos acontecimentos inesperados e a problemas, inovar e assumir responsabilidades. Ou seja, mais do que saber agir eficazmente perante um imprevisto, importa igualmente antecipá-lo.

Este conceito de competência afasta-se da ideia de uma acumulação de conhecimentos e solicita um domínio de estratégias (Rey, 2005). De facto, a transferência de conhecimentos ou a sua integração em competências não são automáticas e passam por um trabalho de acompanhamento pedagógico e didáctico, sem o qual nada ocorrerá (Perrenoud, 1999a). É neste âmbito que, segundo Barreira e Moreira (2005), a situação-problema em contexto ganha um papel de relevo, na medida em que são as questões e os problemas apresentados que fazem apelo à mobilização dos saberes e das capacidades. Por conseguinte, salientam estes autores, o formador deve ser autónomo, criativo, animador, mais do que transmissor de conhecimentos. Deve, portanto, deixar de ser o protagonista, para assumir o papel de formador que sustenta a aprendizagem, organiza situações complexas, inventa problemas e desafios e negocia projectos com os formandos. Aposta-se, assim, numa perspectiva socioconstrutivista em que o aluno, futuro educador, em cooperação com os colegas, formadores e supervisores, realiza aprendizagens ao trabalhar a informação, analisando-a em todas as suas dimensões e integrando os saberes, tendo em vista o desenvolvimento de competências que, na plenitude do seu desenvolvimento, se caracterizam por serem criativas (resposta a problemas), eficazes (dão sentido aos saberes e capacidades) e integradoras (têm em conta os diversos componentes) (Barreira e Moreira, 2005).

Nesta lógica, importa que a formação inicial dos futuros educadores de infância lhes proporcione (em contexto supervisionado) liberdade de acção e de iniciativa. Para isso, é fundamental uma focagem no aluno/formando, baseada numa pedagogia diferenciada e em métodos activos, devendo para tal oferecer-se a esse futuro profissional condições que lhe permitam, tal como refere Perrenoud (1999a, p, 53),

- considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;
- trabalhar regularmente por problemas;
- criar ou utilizar outros meios de ensino;
- negociar e conduzir projectos com [as crianças];
- adoptar um planeamento flexível e improvisar;
- implementar e explicitar um novo contrato didáctico;
- praticar uma avaliação formadora;
- optar por uma menor compartimentação disciplinar.

Na verdade, procura-se preparar os formandos para que, futuramente e já no exercício da sua profissionalidade, saibam agir com competência. Segundo Le Boterf (2005), um profissional sabe agir com competência se, perante uma situação:

- sabe combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer e qualidades pessoais, entre outros aspectos);
- realiza, num contexto específico, actividades profissionais de acordo com certas exigências profissionais;
- tem como finalidade a produção de resultados.

Convém, neste contexto, aqui lembrar o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, bem como o Perfil específico do educador de infância, definidos nos Decretos-Lei nº 240/01 e 241/01 de 30 de Agosto, respectivamente, que constituem o quadro de orientação para a organização da formação inicial destes profissionais, que contempla, como no início deste capítulo foi focado, as seguintes dimensões:

- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Participação na escola e de relação com a comunidade;
- Social e ética;
- Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Cada uma destas dimensões, na verdade, aponta para um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelos referidos profissionais. Assim, no que respeita à dimensão de

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, aqueles documentos legais apontam para competências ao nível da concepção e desenvolvimento do currículo, da organização de ambientes educativos, da planificação, da observação e da avaliação, bem como da relação e acção educativa. Na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, estão implícitas competências relativas ao envolvimento na administração da instituição, na participação em projectos e actividades e, ainda, de interacção escola/família/comunidade. Na dimensão social e ética são pressupostas competências relativas aos deveres e dilemas éticos da profissão. Finalmente, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, destacam-se as competências reflexivas e investigativas.

A finalidade fundamental da formação inicial de educadores de infância será, pois, criar condições para a emergência de um conhecimento profissional orientador de uma “*actuação compreensiva*, dando prioridade aos espaços formativos que favoreçam a aquisição de *estratégias metacognitivas*, mediadoras entre o pensamento e a acção e norteadas por uma consciência ética” (Alonso, 2005, p.12). A criação de espaços de mediação entre a teoria e a prática, sustentados por estratégias de estímulo à reflexão e à investigação, assume, portanto, vital importância no processo formativo.

Como destacam Baptista e Sanches (2005), não basta ter bons projectos de formação para formar bons educadores. Para promover o desenvolvimento profissional destes futuros profissionais, importa que a formação inicial seja articulada com a acção pedagógica e organizacional (Alonso, 2005); daí a pertinência de envolver os futuros educadores de infância na elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos, vendo-os como futuros verdadeiros profissionais de ensino, com protagonismo na gestão da escola e do currículo (Leitão e Alarcão, 2006). Ou seja, é imprescindível criar ambientes formativos dinâmicos, que permitam aos formandos envolver-se activa e responsabilmente nas dinâmicas dos contextos, com o apoio de supervisores competentes, que ajudem e facilitem esse desenvolvimento. A prática pedagógica, constitui o espaço de excelência para que esse desenvolvimento possa ocorrer, como veremos no ponto seguinte.

4. A componente de prática pedagógica na formação inicial de educadores de infância

Como anteriormente foi abordado, é a partir dos anos oitenta do século passado que a formação de professores e educadores começa a ser questionada, dando lugar ao movimento de profissionalização do ensino a par das reformas da formação nas instituições de formação desses futuros profissionais. Com efeito, algumas das propostas de reforma da formação apresentadas fundamentam-se nas potencialidades do exercício de uma prática reflexiva, em termos de construção de conhecimento e desenvolvimento de competências a partir da análise e investigação, pelo professor/educador, acerca da sua prática pedagógica.

Os novos modelos de concepção e organização da formação profissional dos professores e educadores encaram, desse modo, a prática pedagógica como um verdadeiro espaço de aprendizagem pela experimentação, acção, reflexão, confronto e teorização, num clima relacional que se pretende marcado pela ajuda e pela comunicação, propício ao desenvolvimento, aprendizagem e autonomia do formando.

É neste contexto que se justifica debruçarmo-nos sobre a importância da Prática Pedagógica na formação inicial dos educadores de infância e do contributo da mesma para o seu desenvolvimento profissional no processo de “tornarem-se” educadores de infância.

4.1. Enquadramento e importância

Juntamente com as componentes teórica de ciências da educação e a componente de ciências da especialidade, a prática pedagógica é uma componente fulcral (Alarcão e Tavares, 1987) na formação de educadores. Vista como a componente da formação inicial que tem como finalidade explícita iniciar os futuros educadores no mundo da prática profissional docente, a prática pedagógica é a componente curricular da formação inicial que visa, em termos formais, o desenvolvimento das competências para o desempenho docente, ou seja, a capacidade de mobilização dos recursos (saberes, atitudes, predisposições) necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente quotidiana. Constitui, por isso, o espaço no qual o processo de formação se operacionaliza, através da formação obtida pela interacção dos vários tipos de informação em presença

(Formosinho, 2001). Assume-se, portanto, como um espaço e um tempo de articulação entre a teoria e a prática, numa perspectiva construtivista de construção de conhecimento (Portugal, 2002; Ribeiro, 2002).

Com lugar central no processo de iniciação à profissão (Scheerens, 2009), a prática pedagógica sustenta-se em todos os outros conhecimentos anteriormente desenvolvidos, mas não consiste numa mera aplicação dos mesmos. Pelo contrário, enquanto unidade curricular específica, tem objectivos e finalidades próprios que incluem a experimentação desses saberes, a par de um processo de reflexão promotor da construção de saberes, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional do(a) futuro(a) educador(a). Logo, “é uma experiência de construção de significado a nível das competências de acção” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p.64).

Como tal, compete à instituição formadora proporcionar aos formandos, nesse contexto curricular, a integração na acção docente das outras aprendizagens feitas no âmbito das restantes componentes curriculares do curso. Como referem Formosinho e Niza (2001, p.7), “é a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana”. Também Nascimento (2007) salienta a importância deste período na (re)estruturação das representações da docência, quer através das imagens realistas da profissão, quer no favorecimento de uma auto-descoberta relativamente ao desempenho profissional.

Verifica-se, deste modo, que o processo de formação deverá ter em conta as exigências do desempenho profissional. Assim, importa que os contributos disciplinares constituam verdadeiros recursos de uma acção contextualizada. Nesse sentido, deverá a prática pedagógica ser considerada no âmbito de uma gestão curricular integrada, tendo, igualmente, como referentes estruturantes os perfis de desempenho docente consignados, respectivamente, no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário e no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Estes perfis de competências, como vimos anteriormente, visam uma formação que tem como finalidade apetrechar os futuros

educadores para actuarem de modo eficaz em contextos singulares, marcados pela complexidade e pela incerteza.

Trata-se, segundo Canário (1999, p.16), de formar futuros profissionais como “solucionadores de problemas” face a situações únicas e inesperadas, o que implica, segundo o autor, “o desenvolvimento de elevadas capacidades de abstracção, a aquisição de uma visão sistémica que lhes permita lidar com a complexidade, o recurso sistemático à experimentação (aprende-se com o erro) e o desenvolvimento de modos de aprendizagem em exercício, na interacção com os pares”. Em síntese, saber usar os novos saberes científicos e técnicos a par de uma dimensão cultural relacionada com uma visão total da profissão, marcada pela lucidez e pelo questionamento crítico, que lhe permitem saber escutar e construir sentidos (Canário, 1999), tornando-os, simultaneamente, mais autónomos no acesso ao conhecimento e mais esclarecidos na participação social. Por conseguinte, são necessárias capacidades como a flexibilidade, a reflexão sobre a experiência pessoal, a abertura à inovação e à pesquisa, o aprender a aprender, o diálogo e o trabalho colaborativo, bem como o respeito pela diferença (Alonso, 2006).

Não restam assim dúvidas de que a prática pedagógica assume, de facto, um papel fulcral na formação, pois constitui uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Ocupando um lugar de destaque na formação dos educadores de infância, constitui-se como uma fonte de conhecimento, através da análise interpretativa das situações práticas, reflectidas numa óptica abrangente de tipo fenomenológico, proporcionando, deste modo, a integração dos conhecimentos (sociológicos, ecológicos, psicológicos e pedagógicos). De facto, a planificação, a execução e a reflexão tornam-se pré-requisitos para a apropriação dessas mesmas práticas e possibilitam a construção de um corpo de conhecimentos dotado de sentido, globalidade e coerência, integrado num quadro teórico de referência, resultando numa prática pedagógica pessoal, fundamentada e reflectida (Gomes e Medeiros, 2005).

A prática pedagógica possibilita, assim, através das suas funções — socializadora, relacional, desenvolvimentista e reflexiva —, o desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros educadores de infância, tratando-se de um processo

que envolve a pessoa do formando, numa diversidade de vertentes relacionadas com as formas de organização e de apreensão dos conhecimentos, as crenças, os valores, os sentimentos e as atitudes do próprio formando, no seu contexto de referências sócio-culturais e educativas, e com vista, por sua vez, a otimizar o desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa dos (seus) alunos (Gomes e Medeiros, 2005, p.21).

O formando, futuro educador de infância, ocupa o centro do seu processo formativo, devendo ter a possibilidade de tempos e espaços de auto-reflexão, com implicações nos domínios da auto-avaliação, da auto-estima e do auto-conceito profissional, aspectos privilegiados pelo paradigma formativo de reflexividade crítica, numa perspectiva construtivista do conhecimento.

Numa resenha acerca da investigação realizada em Portugal na década de noventa, Estrela, Esteves e Rodrigues (2002, p.37) sintetizam, como a seguir apresentamos, as recomendações relativas à componente de Prática Pedagógica:

- a prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- a prática pedagógica deve orientar-se para o desenvolvimento da competência técnica e também para o das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;
- a prática pedagógica deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- por isso, deve favorecer o trabalho de projecto que promove a convergência de diferentes saberes e a cooperação de diferentes actores para a sua condução, orientada para finalidades conscientes, contextualizadas e negociadas;
- a prática pedagógica deve focar, não apenas a sala de aula, mas toda a actividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- a prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;
- a prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interacção entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.

Gómez (1997), por seu lado, entende a prática pedagógica como o eixo central do currículo de formação e situa-a no centro deste, atribuindo-lhe o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do futuro profissional. Efectivamente, configura a mesma como um espaço formativo real onde o futuro educador tem a possibilidade de observar, analisar, experimentar e reflectir num ambiente de ajuda e de protecção por parte dos seus pares e supervisores:

A prática como eixo do currículo da formação (...) deve permitir e provocar o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no *conhecimento-na-acção*, próprio desta actividade profissional; das capacidades, conhecimentos e atitudes em que assenta tanto a *reflexão-na-acção*, que analisa o *conhecimento-na-acção*, como a *reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção*. Todas estas capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento académico, mas sim da mobilização de outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real. (p.111)

Efectivamente, já Dewey (1998, 2002) elegia a prática como espaço privilegiado para a aprendizagem e para a autonomia dos formandos. Nesse sentido, considerava que a situação de experiência directa, o confronto com problemas autênticos, o procurar descobrir a solução dos problemas e a organização mental das descobertas e aprendizagens realizadas constituíam um estímulo ao pensamento e um fortalecimento dos recursos intelectuais e culturais dos mesmos.

4.2. A Prática Pedagógica na Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

A Universidade do Algarve, à semelhança de outras universidades do país, nomeadamente Minho, Aveiro, Lisboa e Porto, tem procurado implementar, investigar e difundir programas de formação mais coerentes com uma nova racionalidade (Sá-Chaves, 2002a).

O plano de estudos da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, nos planos curriculares anteriores às alterações de Bolonha, em cujo âmbito temporal este estudo se situa, enquadrava-se no campo da reestruturação dos Cursos de Formação Inicial de Professores e Educadores de Infância ocorrida em 2001, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve (ESE, 2001).

Da leitura e análise dos princípios orientadores desses planos de estudos salientavam-se, por mais significativos, alguns aspectos, que, sinteticamente, passamos em revista.

Globalmente, verifica-se que a configuração dos referidos planos de estudos era justificada pela necessidade de repensar a formação dos educadores, os seus papéis, responsabilidades, conhecimentos e competências inerentes ao desempenho das suas funções.

Assim, como a propósito refere Severino (2007), visava-se ultrapassar uma preparação teórica desfasada das práticas e desligada da realidade educativa a que se reporta, transcendendo a tradição exclusiva de transmissão de conhecimentos disciplinares, tendo, para tal, sido introduzidas as seguintes vertentes:

- uma abordagem transdisciplinar e transversal da formação;

- eixos de formação que se ligam com a dimensão pessoal, determinantes da construção da identidade daquele que ensina e da sua apropriação de um projecto de formação;
- desenvolvimento das competências técnica, pessoal e crítica, relacionadas com as diversas dimensões da intervenção educativa, como a clínica, que implicavam, desde o período inicial da formação destes profissionais, que se procurasse promover um posicionamento pessoal reflexivo e crítico contextualmente situado dos formandos.

Na verdade, a compreensão da complexidade dos contextos sociais e das mudanças que ocorrem na sociedade e na escola constituía um eixo fundamental naquele projecto de formação inicial de educadores de infância, o qual dava relevância à dimensão relacional da formação, privilegiando uma prática educativa promotora da relação do educador com a comunidade educativa e com as famílias.

Um outro eixo principal da formação preconizada consubstanciava-se na investigação formativa, pretendendo-se incentivar atitudes inovadoras face ao papel da pesquisa na intervenção educativa, numa preparação dos futuros profissionais para a apropriação dos resultados da pesquisa já efectuada e para que pudessem vir a assumir-se como práticos da investigação, ao longo do seu percurso formativo e profissional.

Em síntese, os eixos estruturantes do projecto formativo do curso de Formação de Educadores de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, à data a que se reporta o nosso estudo, assentavam nos seguintes princípios orientadores:

1. Implicação dos formandos no seu projecto de formação

Com este princípio, visava-se promover a reflexão dos formandos sobre o processo formativo, implicando-os na construção de um projecto pessoal de formação. Ou seja, pretendia-se que os alunos/futuros profissionais pensassem, questionassem e investigassem com base na assunção de atitudes críticas e reflexivas promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento. Para tal, previa-se o contributo de respostas diferenciadas, tais como a realização de seminários temáticos, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, a participação em projectos de investigação ou de

intervenção, disciplinas de opção e a realização de um projecto de final de curso (Severino, 2007).

2. Articulação entre a teoria e a prática

Concebido o formando como agente do seu próprio desenvolvimento, pertinente se tornava a necessidade de articulação entre os saberes teóricos e os saberes experienciais, visto a estrutura curricular privilegiar o estabelecimento de uma relação dialéctica entre o pensamento e a acção, promotora de interacções intra e interpessoais, com vista a uma acção eficaz sobre o real, reorganizando e alargando o campo experiencial dos alunos/futuros educadores de infância e possibilitando-lhes a produção de novos conhecimentos.

Seria enquadrada nesta perspectiva de complementaridade entre as componentes teóricas e prática da formação que se visava, de forma explícita, o estreitamento de relações entre a Escola Superior de Educação e as instituições onde os alunos desenvolviam a prática pedagógica.

3. Permanente interacção com a comunidade educativa

Este princípio remetia para a necessidade do desenvolvimento de uma prática de comunicação e de interacção entre a instituição educativa, neste caso o Jardim de Infância e a comunidade, de modo a que os formandos compreendessem que o espaço educativo é um contexto social complexo que exige saber, saber-fazer e saber-ser para nele intervir de forma adequada. Mas, também, que os alunos/futuros profissionais tomassem consciência de que a formação visa, fundamentalmente, formar cidadãos competentes para participarem e intervirem activa e conscientemente na sociedade.

4. Formação apoiada na investigação

Com este princípio tinha-se em vista que o formando fosse sendo capaz de compreender e de gerir a sua própria actuação, face à complexidade e imprevisibilidade inerentes às múltiplas variáveis em presença no acto educativo. Pretendia-se, pois, que o futuro profissional pudesse vir a tornar-se um sujeito da pesquisa e não apenas um mero consumidor acrítico dos contributos das descobertas da investigação educacional.

Ainda na mesma linha, era objectivo daquele projecto formativo que a formação inicial promovesse a maturidade psicológica do formando, utilizando, para isso, estratégias facilitadoras da reorganização das percepções acerca de si próprio, dos outros e das relações interpessoais, no sentido da construção e afirmação do seu eu profissional.

No que à prática pedagógica diz respeito, foi tido em conta o Decreto-Lei 344/89, que estabelece que esta componente curricular deverá ser orientada de forma articulada, pela instituição formadora e pela instituição de acolhimento/Jardim de Infância, visando a iniciação formal dos formandos na prática profissional docente. Esta iniciação concretizava-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso, sendo a duração dos períodos de contacto com a prática crescente e a responsabilização dos formandos progressiva, culminando com a Prática Pedagógica II, no quarto e último ano da licenciatura. Assim sendo, a prática pedagógica era perspectivada em dois momentos:

- iniciação à prática profissional (no 1º e 2º anos da Licenciatura);
- prática pedagógica (no 3º e 4º anos da Licenciatura).

Deste modo, de acordo com o Plano de Estudos do Curso de Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve (2001), as actividades de iniciação à prática profissional ocorriam no primeiro e segundo anos do curso, inseridas, respectivamente, nas disciplinas de Seminário “Educação e Sociedade”, com a duração de uma semana, cujas actividades se focalizavam no estudo do contexto sócio-educativo da instituição de acolhimento/Jardim de Infância, e de Seminário “Contextos Educativos”, no decurso de duas semanas, cujo enfoque se centrava em contextos educativos diversificados e/ou no Jardim de Infância como mesossistema.

No terceiro e quarto anos do curso, a prática pedagógica decorria no âmbito de duas disciplinas anuais: a “Prática Pedagógica I” e a “Prática Pedagógica II”. À primeira correspondia uma carga horária anual de 180 horas (quatro horas semanais, no primeiro semestre e oito horas semanais no segundo semestre), e, à segunda, um total de 420 horas (20 horas semanais, no primeiro semestre e oito horas semanais, no segundo semestre). Estas duas disciplinas realizavam-se em Jardins de Infância, num sistema de co-responsabilização dos formandos com a educadora responsável pela sala/supervisora cooperante, e com a supervisão de docentes da Escola Superior de Educação.

De realçar que estas duas disciplinas decorriam em estreita ligação com os Seminário de Supervisão I e Seminário de Supervisão II, respectivamente no terceiro e quarto anos do curso, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas acompanhadas por profissionais conhecedores da especificidade da educação de infância e, simultaneamente, das peculiaridades do processo formativo de “tornar-se educador” de infância. Durante este processo, os formandos eram, portanto, acompanhados e apoiados na apropriação do seu projecto de formação personalizado, construído em interacção com a comunidade educativa, sustentado por uma atitude investigativa e perspectivado como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da vida.

Pretendia-se, assim, ajudar a desenvolver um conjunto de competências que sustentassem o perfil de desempenho geral e específico do educador de infância, estabelecendo uma relação estratégica entre a formação e a vida profissional.

Visando o desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos, procurava-se que, com este conjunto de disciplinas, os mesmos desenvolvessem, entre outros aspectos, práticas de observação e análise (tanto de elementos de natureza estrutural como das situações determinadas pela relação educativa), utilizando-as como suporte para uma intervenção mais adequada aos níveis do planeamento, da acção e da avaliação de situações de aprendizagem e de desenvolvimento.

Era, contudo, no último ano da licenciatura que a disciplina de Prática Pedagógica II — assente em princípios que preconizavam a educação e a formação como processos contínuos que se prolongam ao longo da vida, a educação para todos com sucesso, como requisito para o desenvolvimento individual e colectivo e a educação como um processo que extravasa os muros da instituição e exige a construção de parcerias com a comunidade envolvente —, oferecia as melhores condições para a experimentação de situações que favorecessem o desenvolvimento e mobilização de competências ao nível das dimensões técnica, clínica, pessoal e crítica. Nesse sentido, apontava o seu Programa (2005/2006, pp.2-3) como objectivos a atingir pelos formandos:

- Conhecer e assumir o Projecto Educativo do Agrupamento/Instituição e co-construir (ou analisar), desenvolver e avaliar o Projecto Curricular de Grupo;
- Aprofundar conhecimentos desenvolvendo competências que conduzam a uma melhor compreensão da complexidade das situações educativas;

- Estabelecer relações educativas que sustentem as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças;
- Desenvolver competências no domínio do planeamento, execução e avaliação das actividades com as crianças, as famílias e a comunidade;
- Desenvolver competências de análise e reflexão crítica, assim como do empenhamento na concretização dos valores da cidadania;
- Fortalecer a autonomia pessoal e profissional como processo contínuo que se prolonga ao longo da vida.

No que toca à previsão das competências a desenvolver pelos formandos, o programa, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, abrangia o seu desenvolvimento no âmbito de três domínios: instrumental, de planeamento e avaliação e de reflexão.

Relativamente às estratégias de acção, o programa esclarecia que os alunos deveriam conceber, organizar e desenvolver coerentemente a prática, com critérios de rigor científico e metodológico, tomando decisões fundamentadas, com vista à apropriação das aprendizagens curriculares por todos os educandos, gerindo com equilíbrio as relações interpessoais que integram e envolvem a relação pedagógica, numa perspectiva de bem-estar sócio-afectivo. Como tal, previa-se um conjunto de estratégias directamente relacionadas com os âmbitos da observação, planificação, acção, articulação, comunicação, avaliação e reflexão. Enquadravam-se nessas estratégias e actividades:

- a Reflexão Crítica do Projecto Educativo do Agrupamento/Instituição;
- a (co)Construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo;
- a realização de um Projecto com as Crianças.

Esta era, portanto, uma unidade curricular que, de modo progressivo, se propunha ajudar a integrar os estudantes no contexto educativo de Jardim de infância e os envolvia, através do recurso a estratégias diversificadas, e, com o acompanhamento e apoio das supervisoras cooperantes e das supervisoras da instituição de formação, na dinâmica das instituições. Ou seja, era no âmbito da Prática Pedagógica II que os futuros educadores de infância tinham a possibilidade de, num processo faseado, entrar em pleno no campo da prática pedagógica que constituiria a sua acção futura. Digamos que era nesse primeiro contacto directo com as práticas profissionais que os formandos se confrontavam com as diversas dimensões da realidade educativa.

Em estreita articulação e interdependência com a disciplina de Prática Pedagógica II, funcionava, como já referimos, a disciplina de Seminário de Supervisão II. Na verdade, uma justificava a outra.

A Supervisão era entendida, neste contexto, como um processo contínuo de partilha, que integrava o questionamento e a análise reflexiva sobre a prática profissional dos alunos e que visava o desenvolvimento da competência pessoal e profissional do futuro educador num meio organizacional. Por conseguinte, desenvolvia-se a mesma em sucessivos ciclos, constituídos, cada um deles, por momentos de reflexão pré-activa (planeamento da acção educativa a desenvolver), seguidos de uma fase activa (a própria acção educativa) e de momentos de reflexão pós-activa (sobre o processo educativo experienciado no contexto educativo), visando, sobretudo, despoletar no futuro educador a consciencialização da necessidade de organização, de gestão e avaliação do processo educativo, numa perspectiva de integração de conhecimentos, competências e atitudes, por meio de uma harmoniosa articulação entre o pensamento e a acção.

Vistas como parte integrante da formação, ou seja, como oportunidade indispensável para a observação e análise das situações reais e de uma progressiva intervenção, devidamente acompanhada, que permitisse a consciencialização gradual dos diferentes papéis do educador, bem como a tomada de consciência das competências necessárias para um desempenho de qualidade, estas unidades curriculares tinham, no seu conjunto, como objectivo principal a integração progressiva dos formandos em contextos reais que potenciassesem o seu desenvolvimento pessoal e profissional, processo que decorria sob orientação de educadoras já com alguma experiência (designadas de educadoras cooperantes ou supervisoras cooperantes).

Para isso, havia a preocupação em integrar as formandas em contextos diversificados e que garantissem a prossecução dos pressupostos até aqui referidos. Nesse sentido, eram contactadas educadoras e instituições, de acordo com alguns critérios. No que diz respeito às educadoras, deveriam as mesmas ser possuidoras do grau académico de licenciatura em educação de infância, desenvolver uma acção educativa de qualidade, estar motivadas para colaborar na formação dos futuros educadores, manifestar predisposição para a inovação das práticas, para a indagação e para a reflexão; desenvolver e promover dinâmicas reflexivas no

seio da equipa de trabalho. Relativamente às instituições, eram tidas em conta as boas práticas de acolhimento e relacionamento com os formandos, bem como não distar mais de trinta quilómetros da instituição formadora.

Quanto à distribuição dos formandos pelas diferentes instituições, a escolha era feita pelos mesmos, segundo determinados critérios, nomeadamente formar parcerias de dois alunos (as), que se escolhiam entre si, evitando que as parcerias se repetissem ao longo das diferentes práticas. Cada parceria escolhia, de seguida, um contexto diferente daquele onde já havia realizado prática pedagógica. Pretendia-se, assim, proporcionar oportunidades que promovessem, entre outros aspectos, o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa, de aceitação e respeito pelo outro, de saber lidar com a diferença, de agir face ao imprevisto, de relacionamento interpessoal, de adaptação face a uma nova realidade, de resiliência e de pesquisa.

Visava-se, desta forma, proporcionar situações, ambientes e contextos de qualidade para o desenvolvimento do saber profissional dos futuros educadores. Ou seja, contextos formativos que desencadeassem processos de socialização profissional participada e reflectida criticamente, dando espaço ao pensamento divergente e à construção de saber a partir da experimentação e da articulação entre a teoria e a prática e conseqüente reflexão.

5. Perspectiva de conjunto

Aprender a ser educador de infância é, na expressão de Arends (1995, p. xv), “uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções”. Efectivamente, “tornar-se” educador de infância implica a vivência de um processo formativo exigente e complexo que envolve, da parte do formando, a predisposição para se apropriar de um conjunto de conhecimentos, desenvolver uma série de atitudes e gerir os mais variados sentimentos que, progressivamente, o vão “transformando” de aluno em educador. Não é um processo linear, mas sim marcado por avanços, paragens, retrocessos e dilemas, num movimento dialéctico entre o ser, o querer, o desejo, a regra, o rigor, a certeza, a dúvida, a incerteza e o desafio, entre tantos outros aspectos.

Ser educador de infância implica ser pessoal e profissionalmente competente ao mais alto nível. Implica, como conclui Woods (1999), ser cientista e artista, ou seja, agir com base no rigor do conhecimento científico, mas, igualmente, com imaginação, com criatividade, com emoção, com singularidade, com flexibilidade, com ludicidade e com afecto. Como Patrício (1992, p.27) comenta, um educador

não é apenas um agregado da ciência da especialidade e da ciência da educação, mas o produto de uma formação mais complexa, que compreende também a formação pessoal e a formação social, competindo às instituições superiores de formação proporcionar de igual modo as condições de realização desta formação.

Nesse sentido, é cada vez mais pertinente a opção por modelos de formação inicial que, baseados em princípios construtivistas e ecológicos do desenvolvimento e da aprendizagem, facultem aos futuros profissionais a possibilidade de desenvolverem as competências necessárias para enfrentarem com êxito os desafios da profissão e da sociedade. Para isso, importa adoptar modelos, práticas e estratégias formativas que os incentivem a gerir o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Importa colocar-lhes desafios e responsabilidades que apelem ao uso dos seus saberes, capacidades e sentimentos para, progressivamente, e num processo reflexivo, evoluírem e melhorarem o seu desempenho.

Trata-se, em suma, de os apetrechar com as ferramentas que conduzam ao desenvolvimento das competências pessoais e profissionais, necessárias ao exercício da profissão numa sociedade em constante mutação, caracterizada pela diversidade e, por isso, complexa e exigente.

Num contexto desta natureza, “há que promover a formação de profissionais crítico-reflexivos, responsáveis pela sua autonomia e desenvolvimento profissional” (Jacinto, 2003, p.25), apetrechando-os com os recursos que sustentarão a tomada responsável e criativa de decisões futuras. Como Tavares (2003) acentua, há que inovar de forma equilibrada, ajustada, inteligente, consciente e actuante, ao nível dos sujeitos, dos conteúdos e dos processos.

A prática pedagógica, “sempre mais rica que as teorias que pretendem fundamentá-la” (Mendonça, 1994, p. 87), constitui fonte de criatividade e oportunidade de, num espaço de

experimentação e de reflexão partilhada, os futuros educadores de infância se descobrirem e afirmarem enquanto edificam o seu projecto pessoal e profissional.

Na verdade, a prática pedagógica oferece situações únicas e individualizadas que apelam a posturas coerentes e informadas e a práticas responsáveis, sustentadas por um discurso dialógico, pelo estabelecimento de relações e de interacção, com base numa postura ética (Altet, 2000). Será, pois, na prática pedagógica que os formandos/futuros educadores de infância desenvolverão, num processo de experimentação-na-acção e de reflexão sobre o vivido, um conjunto de competências necessárias a um desempenho eficaz.

CAPÍTULO II

OS PROJECTOS COMO ESTRATÉGIA FORMATIVA

1. Introdução

Ser capaz de corresponder eficazmente às diversas solicitações que o exercício da profissão irá trazer aos futuros educadores de infância requer que a formação inicial os prepare para lidarem com o incerto, facultando-lhes os instrumentos conceptuais, teóricos, técnicos, psicológicos e práticos, que lhes possibilitem lidar com sucesso as constantes situações problemáticas que irão enfrentar.

É no campo da prática pedagógica que os formandos/futuros profissionais têm a possibilidade de experimentar essas teorias, técnicas e metodologias. É em situação educativa real que aprendem a gerir os seus sentimentos. É face aos problemas concretos que têm de saber dar uma resposta adequada, fundamentada, pedagógica e intencional. É nesse âmbito que deverão saber reagir como profissionais informados e motivados. No fundo, trata-se de encarar a prática pedagógica como um desafio constante, que implica uma permanente atitude de disponibilidade, de curiosidade e de humildade para pesquisar, para ouvir, para discutir, para projectar, para planear, para agir, para avaliar, para reflectir e para reformular.

O contacto com os projectos que, na actualidade, constituem documentos de suporte e de fundamento à actividade educativa e formativa das instituições educativas onde os alunos/futuros educadores desenvolvem a prática pedagógica poderá constituir, em nosso entender, uma excelente mais valia-formativa, no sentido em que, como salienta Barbier (1993, p.47),

as práticas de elaboração de projecto e de planificação são experiências que se situam no campo dos *fenómenos mentais e intelectuais*, tendo como suporte estados de consciência. Têm como produto *representações*, isto é, *realidades que têm* a característica dominante de se reportarem *elas próprias a outros objectos sendo simultaneamente dotadas de uma existência independente destes últimos* e podendo, portanto, aparecer e desenvolver-se na sua ausência.

Por esse motivo, como Barbier (1993, p.47) insiste em explicar,

o projecto não significa somente previsão, nem antecipação, nem planificação; projecto é tudo isto, mas é ainda mais: é *volição*, isto é, empenhamento da pessoa. O projecto é, aliás, frequentemente apresentado como uma *mentalização* de um desejo, de um móbil que ele permite ainda reconhecer. Um certo número de *démarches* de projectos funcionam por esta razão como *démarches* de identificação, ou de *reconhecimento dos desejos de produção de mudança* dos actores implicados.

Nesse sentido, é nossa interpretação que a implicação dos alunos/futuros educadores de infância numa dinâmica de projectos os impele para níveis de desenvolvimento superiores, pois, na interactividade da concepção, do planeamento — enquanto futuro desejado —, da execução, da gestão de recursos e da avaliação, o formando é submetido a um processo de tomada de decisões e gestão de recursos pessoais (aqui entendidos por conhecimentos, atitudes, predisposições e sentimentos), para fazer face a uma situação inédita, despoletadora de aprendizagens significativas.

Será, pois, de acordo com esta visão, que o presente capítulo aborda as potencialidades dos projectos no desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos/futuros educadores. Efectivamente, estamos em crer que, quer a possibilidade de co-construir um Projecto Curricular de Grupo, quer a de o analisar, no caso em que este já esteja elaborado, seguida da sua operacionalização e avaliação, constituem excelentes oportunidades de construção de conhecimento e de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Na verdade, tais experiências implicam um vasto conhecimento que vai do nível macro, passando pelo meso e culminado no nível micro do contexto educativo. Ou seja, ao participarem na dinâmica de construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo (PCG), os estudantes têm necessariamente de conhecer em profundidade o Projecto Educativo de Escola/Agrupamento e o Projecto Curricular de Escola, como forma de dar continuidade educativa junto de um grupo específico de crianças, aos princípios que os mesmos configuram.

De modo a justificar a nossa opinião, procurámos revisitar autores cujas teorias e estudos desenvolvidos nos ajudassem a prosseguir mais informados, sobretudo depois de encontrar pontos de apoio teórico para responder as questões como:

- Quais os efeitos, em termos de desenvolvimento e aprendizagem, do envolvimento dos alunos/futuros educadores de infância, num processo partilhado de construção (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação de projectos?
- Que dimensões profissionais são exercitadas neste processo?
- Que competências pessoais e profissionais poderão ser desenvolvidas nessa dinâmica?

Nesse sentido, foi nossa preocupação primeira explorar o conceito de projecto e fazer uma retrospectiva da evolução do mesmo desde a sua origem, no século XV (Boutinet, 1996), até

à actualidade. Desse olhar compreensivo passámos para a abordagem da metodologia de projecto, enquanto processo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem, com base em procedimentos de pesquisa, experimentação, discussão, reflexão e avaliação, numa dinâmica de diálogo e partilha entre os diversos intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem.

Nesta sequência, tornou-se imperioso fazer alguma incidência na extensão actual do conceito de projecto para, de imediato, nos focarmos nos vários projectos em contexto escolar e nos contributos do envolvimento, devidamente supervisionado, nos mesmos, para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância.

A concluir, é apresentada uma perspectiva de conjunto, ilustrativa da ideia de que o recurso ao contacto e ao envolvimento em projectos, durante a formação inicial, constitui um forte potencial formativo. Ao favorecer o desenvolvimento de competências diversificadas aos níveis do *saber-fazer*, *saber-estar* e *saber-ser*, esta estratégia possibilita, na verdade, que todos “façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal” (Delors, 2001, p.15), despoletando, simultaneamente, a emergência da construção de um projecto profissional (Bireaud, 1995), elementos indispensáveis para prosseguir, com rumo e com objectivos, na formação e na profissão.

2. O envolvimento em projectos na formação inicial

Na opinião de Alarcão e Tavares (1987), têm faltado, na formação inicial, experiências que levem os formandos à prática de tomada de decisões e à crescente confiança que tais experiências desencadeiam. Com vista a colmatar esta lacuna, sugerem que se promova o trabalho em pequenos grupos e o trabalho de projecto. Tal aspecto foi igualmente defendido por Vasconcelos (2005, p.7), quando pertinentemente escrevia:

Afigura-se-nos, em termos pedagógicos, a extrema relevância de uma metodologia de trabalho de projecto enquanto forma de abordagem pedagógica mas, e fundamentalmente, enquanto princípio e meio de todo o processo formativo.

O mesmo será dizer, estratégias formativas baseadas em teorias construtivistas, que confrontem os formandos com as dificuldades inerentes à prática pedagógica, mas que, de uma forma apoiada, lhes possibilitem organizar um conjunto de intenções que antecipem a acção (Pacheco e Morgado, 2002), isto é, que proporcionem a estruturação dos problemas e lhes permitam intuição, sensibilidade e raciocínio no desenho da sua resolução. Que lhes facultem, afinal, o uso de saberes e técnicas, mas também pôr à prova um conjunto de competências necessárias para agir no indeterminado. Ou seja, o recurso a “uma estratégia formativa, construtiva, flexível, pessoal” (Alarcão, 1996c, p.25) que desperte para a apreciação da sua capacidade de “fazer”, através do diálogo com a própria acção e com os desafios que esta coloca.

2.1. Conceito de projecto

Num tempo caracterizado pela cultura tecnológica, em que a busca da antecipação com o propósito de “explorar o futuro para domesticá-lo” (Boutinet, 1996, p.17) impera, é cada vez mais comum o uso do termo projecto em todas as áreas da sociedade (Barbier, 1993). Como Homem (1998, p.12), aliás, sublinha, “vivemos hoje uma sociedade de «projectos»”.

Se nos centrarmos no terreno educativo, verificamos que, também aí, é bem evidente a actualidade deste conceito. Barbier (1993, p.20) lembra, a propósito, que a noção de projecto em contexto educativo cobre conteúdos extremamente variáveis, “pois é utilizada para designar tanto uma concepção geral de educação (um projecto educativo) como um dispositivo específico de formação (um projecto de formação propriamente dito) ou ainda uma determinada *démarche* de aprendizagem (a pedagogia do projecto)”. Costa (2003, p.1336) refere mesmo que as escolas se transformaram em “organizações de projectos”.

Não surpreende, pois, que a ideia de projecto assuma uma importância crescente e suscite o interesse dos docentes, podendo afirmar-se que a participação na concepção, realização e avaliação de projectos educativos é, nos nossos dias, um aspecto essencial na actividade dos professores e educadores de infância. Diríamos mesmo, tal como Canário (1990, pp. 108-109), que

a concepção, execução e avaliação de projectos educativos constitui o cerne de uma estratégia de formação em que os professores são agentes e sujeitos de um processo de apropriação pessoal e de progressiva elucidação da natureza e limites das suas práticas pedagógicas.

Neste contexto, falar de projecto e reflectir sobre a sua pertinência no plano formativo implica conhecer a origem, o significado e a evolução deste conceito. Ou seja, será importante situá-lo epistemologicamente, compreender em que contexto ideológico e científico surgiu e se tem vindo a desenvolver.

De acordo com Boutinet (1996), o termo “projecto” terá surgido no século XV, ligado à arquitectura e com uma conotação espacial, significando “lançado à frente”. Tal significado estaria, provavelmente, ligado ao verbo latino *projicio*, que significava “projectar”, “expulsar”. Por influência grega e por via indirecta integra, também, a noção de problema (*ballein*) (Mendonça, 2001).

Ponte, Brunheira, Abrantes e Bastos (1998) acrescentam, ainda, que terão sido os arquitectos do renascimento italiano quem valorizou e racionalizou a fase de concepção de uma obra, ou seja, o seu “projecto”, facto que está associado à preocupação em usar métodos científicos, à descoberta das leis da perspectiva e ao uso de sistemas de projecção de objectos e relações espaciais, evidenciando um duplo sentido no projecto: por um lado, a ligação à projecção bidimensional e, por outro, a conotação com um desenho antecipador da obra.

Contudo, a par da evolução da tecnologia industrial, também a arquitectura evoluiu e se complexificou consideravelmente, implicando que à importância central de antecipar a execução passasse a ser necessário associar outras dimensões, tais como a gestão da complexidade e a coordenação das múltiplas técnicas que vão sendo usadas, bem como a articulação entre concepção e realização.

É a partir do século XVIII, como consequência do desenvolvimento científico e da emergência de novas filosofias, que atribuem aos homens um papel determinante na história, que o conceito de projecto surge associado ao progresso e à evolução social.

Contudo, só nos séculos XIX e XX, caracterizados por uma nova temporalidade científica e técnica, ávida de progresso, é que o conceito de projecto passa a surgir associado ao conceito de intencionalidade, que tem a ver com a relação que o ser humano estabelece com os objectos do seu ambiente para os quais se orienta a sua consciência (Ponte,

Brunheira, Abrantes e Bastos, 1998). Desta forma, projecto e intencionalidade apresentam-se como as duas manifestações privilegiadas de uma consciência que se quer visada (Boutinet, 1996).

De acordo com Macedo (1995), a abordagem teórica do conceito de projecto desenvolve-se em campos relativamente precisos, nomeadamente o campo filosófico, psicológico e sociológico.

Os contributos filosóficos sobre o projecto estão intimamente marcados pela fenomenologia alemã e pelo existencialismo francês. Contudo, Boutinet (1996) associa a Fichte — que fala da realização do “eu” pela acção e pela liberdade — a aparição pela primeira vez do conceito de projecto. Também Heidegger (Lévinas, 1998) encara, através do projecto de existência — designação que dá ao modo privilegiado de compreensão de si próprio — a consciência antecipadora, passando o projecto a ser conotado com “inquietação”. Os contributos de Bloch (Bloch, 2005; Apolinário, 2008), por seu turno, permitem encontrar convergências entre projecto e a ideia de utopia concreta, sendo esta associada, de uma forma optimista, a “uma antecipação que exprime uma tendência permanente, realizando-se por intermitência e exprimindo a potencialidade do ser” (Boutinet, 1996, p.59). Já Sartre (2005), defensor do existencialismo, vê no projecto a expressão concreta da liberdade do homem, o qual lhe permite ultrapassar-se a si mesmo e, como tal, construir-se, através desta consciência da ausência que experimenta e que concretiza na sua liberdade.

Como se pode constatar, o projecto, no campo filosófico, centrando-se no homem, “surge como o modo do «ser» entrar em relação com o tempo futuro e com o espaço a recriar: o projecto constitui-se no modo do ser existir no mundo” (Macedo, 1995, p.101).

No campo da psicologia, devem-se sobretudo a Dewey os primeiros trabalhos relacionados com a ideia de projecto, fundamentados sobretudo no pragmatismo, segundo o qual toda a actividade humana tem em vista um fim determinado que ela própria define. É a partir desta ideia de projecto como aprendizagem finalizada que Dewey (1998, 2002) desenvolve o seu método de “aprender fazendo” — um processo que permite ao aluno seleccionar os

seus próprios objectivos e, através da construção e da realização do projecto num processo de implicação activa, adquirir conhecimentos e desenvolver capacidades (Macedo, 1995).

No campo da sociologia, deve-se a Touraine (2000) a formalização mais significativa do conceito de projecto, sobretudo ao enquadrar o indivíduo e o seu projecto pessoal numa relação dialéctica com o projecto colectivo e o projecto organizacional.

Actualmente, o conceito de projecto tem subjacente a ideia nuclear de “atirar para a frente”, de “lançar”, bem como de “antecipação intencional do futuro, pressupondo uma certa autonomia a respeito dos dados presentes” (Simões, 2009, p.50).

Kilpatrick (2007) aplica o termo “projecto” associado a um acto intencional como essência do projecto. A intenção é, segundo ele, “a urgência interior” que leva um indivíduo a enfrentar os obstáculos e as dificuldades. Isto é, “leva ‘prontidão’ aos recursos interiores pertinentes do saber e do pensamento” (p.18). A intenção age enquanto meta, guia o pensamento, orienta as análises de planos e material originadas por sugestões interiores adequadas e testa essas várias sugestões de acordo com a sua pertinência para o fim em vista. Assim sendo, e porque contempla um objectivo específico, a intenção define o sucesso. É deste modo que, na senda da perspectiva daquele autor, se pode dizer que a progressiva obtenção de êxito por referência a metas traz satisfação nas fases sucessivas de desenvolvimento. Nas próprias palavras do mesmo autor,

a intenção proporciona (...) o poder motor, disponibiliza recursos interiores, guia o processo até ao seu fim preconcebido e, pela via desse êxito satisfatório, identifica, na mente e carácter do sujeito, os passos bem sucedidos, como partes e parcelas de um todo. O acto intencional utiliza realmente as regras da aprendizagem. (Kilpatrick, 2007, p.18)

Feita uma breve abordagem ao estatuto conceptual do projecto, centremo-nos de imediato no projecto com intencionalidade pedagógica, aquele que mais nos interessa aprofundar e compreender no âmbito do nosso estudo.

Resultado do desenvolvimento dos sistemas de escolarização nas nossas sociedades industriais, ávidas consumidoras de novas e diversificadas competências (Barbier, 1993), o projecto pedagógico é de aparição relativamente recente. Na verdade, datam de 1915 a 1920 os primeiros trabalhos sobre a pedagogia do projecto da autoria de Dewey e

Kilpatrick (Silva, 1994). Opondo à pedagogia tradicional uma pedagogia progressista — também denominada de pedagogia aberta —, estes autores defendiam que os métodos activos, favorecedores das disposições criadoras e construtivas das crianças e jovens e tendo por base os seus interesses, lhes davam a possibilidade de elas se tornarem protagonistas da sua formação, construindo aprendizagens concretas e significativas para si. A este processo denominava Dewey (1998, 2002) de *learning by doing*.

Entramos, pois, na fase em que o aluno passa de objecto a sujeito da sua própria formação, contemporânea dos defensores da Educação Nova, tais como Freinet, Montessori, Decroly e Makarenko, que valorizam a liberdade da criança e as suas necessidades de actividades. Contudo, só meio século depois dos trabalhos dos seus pioneiros e após o insucesso da pedagogia por objectivos (1970-1980), a pedagogia de projecto reapareceu. Na verdade, o método dos projectos, inspirado nos princípios pedagógicos preconizados por Dewey (1998, 2002) espera fazer descobrir um verdadeiro método de pensar através das relações fundamentais que todo o ser mantém, de forma dialéctica, com o seu meio. Em Portugal a chamada pedagogia de projecto encontrou eco sobretudo depois da reforma curricular proposta por Veiga Simão (Macedo, 1995).

2.2. A metodologia de projecto

Cortesão (1990) define trabalho de projecto como “uma actividade intencional através da qual o actor social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real” (p.89). Não será pois de estranhar que Halté (2001) considere que as características, designadamente, os métodos e técnicas próprias do trabalho de projecto lhe confirmam o estatuto de metodologia.

Nesta mesma linha de ideias, Castro e Ricardo (1994, p. 12) afirmam:

o trabalho de projecto é (...) uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas. Estes deverão ser pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e ter uma ligação à sociedade (...). Terão, naturalmente, que ser realizáveis com o tempo, as pessoas e os recursos disponíveis ou acessíveis. Trata-se de uma aprendizagem-acção, na qual o processo pode ser tanto — ou mais — importante do que o produto.

Segundo Costa (2003), quer na educação em geral, quer nas escolas em particular, a metodologia de projectos tem vindo a assumir um peso cada vez maior na concepção, planificação e realização de diversas actividades em distintos níveis do seu funcionamento.

Esta metodologia tem como finalidade determinar o porquê, o para quê, o quando, o quê, o como e com que meios se desencadeia o projecto, sendo que esta previsão do processo se apresenta como um instrumento de trabalho aberto à mudança e à introdução e adequação de novas propostas que possam ocorrer no decurso do trabalho.

Esse decurso é marcado por etapas que, embora sem fronteiras definidas, se podem identificar como:

- identificação/formulação do problema;
- preparação e planificação do trabalho
- pesquisa/produção;
- apresentação/globalização/avaliação final.

No que se refere à primeira etapa, identificação/formulação do problema, este é descrito, estudado e enquadrado até ao pormenor. É durante este processo que poderão emergir outros problemas parcelares resultantes do primeiro. O problema ou problemas parcelares resultantes das vivências, dos interesses e das necessidades dos sujeitos são os que melhor se adequam à metodologia de projecto. Assim se justifica a divisão do grande grupo em pequenos grupos de trabalho, consoante os interesses, sem que tal signifique o afastamento de uma visão globalizante.

É na segunda etapa que surge o desencadear de dinâmicas próprias adequadas à intencionalidade do projecto, tais como o esboço de uma planificação que, como momento de reflexão em grupo e como antevisão da estrutura do trabalho, preveja os recursos e limitações, os meios, a opção por determinados métodos e técnicas e a distribuição de funções, bem como a previsão de tempos e espaços de acção prática e de reflexão teórica e, ainda, de encontros inter-grupos. Este plano de acção assume a forma de guião, pelo que estará sujeito a reformulações mediante a prática. Deste modo, a relação plano/concretização desencadeia-se com base na abertura e na flexibilidade.

A terceira etapa, correspondente a um momento de pesquisa e produção, é caracterizada pela realização de trabalho de campo, acompanhada de reflexão teórica e de produção.

Temos assim uma dinâmica integradora e de síntese entre a teoria e a prática, que se revela num movimento em que a prática alimenta a teoria e esta fundamenta aquela. Tal como Halté (2001) refere, “pela prática se humaniza, se socializa o saber; a teoria ajuda a ultrapassar o empirismo, estrutura e aprofunda esse saber” (p.77). Tal perspectiva salienta uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do saber promovida pela metodologia de projecto.

De referir também, a importância da avaliação que, enquanto momento de questionamento do trabalho desenvolvido, pode, igualmente, ser relevante em termos de retroacção. Na verdade, ao incidir sobre as dinâmicas, os processos e os produtos, a avaliação contribui decisivamente para o desenrolar do projecto.

Finalmente, a etapa de apresentação, globalização e avaliação final consiste na apresentação, através das mais diversas formas – dramatizações, filmes, exposições, cartazes, relatórios, comunicações e reuniões –, do produto final. A avaliação assume, nesta parte final do projecto, a sua grande relevância: por um lado, apresenta a sistematização da avaliação contínua que foi sendo realizada durante o processo, com todas as implicações daí decorrentes para a evolução do mesmo; por outro, esta avaliação globalizante irá desencadear a consciencialização de novas questões, novos problemas e novos tópicos de interesse. É neste sentido que se pode afirmar que a avaliação de um projecto pode constituir o ponto de partida, a emergência, de um outro projecto.

Decorrente do atrás exposto, parece evidenciar-se na prática do projecto um novo conceito de aprender. Na verdade, essa prática pretende, através da implicação do aluno na construção do seu próprio saber (Macedo, 1995), desencadear uma relação agradável com a aprendizagem e impulsionar a procura do conhecimento, numa dinâmica marcada pelo questionamento, pela pesquisa, pela acção e pela reflexão, num movimento em espiral, no qual as soluções para um problema constituem o ponto de partida e a alavanca para novos projectos. Deste modo, a compreensão desenvolve-se e o saber constrói-se de uma forma natural e progressiva, como resultado da entrega e da dedicação do sujeito à situação

problemática. Digamos que o indivíduo constrói o seu próprio saber através do papel activo que tem no processo de aprendizagem.

2.3. Extensão actual do conceito de projecto

Na actualidade, e como herança do pensamento pedagógico moderno de aproximar a escola da vida, a ideia de “aprender a aprender” serve de sustentáculo para um conjunto de princípios cujo âmago incide sobre a relevância do sujeito no processo de construção de aprendizagem significativa, realizada num contexto de não-directividade, em que o aluno/formando passa a ser o pólo activo da sua própria aprendizagem, aspecto que Rogers (1985) definiria como pedagogia centrada no aluno.

É nesta perspectiva que radicam os movimentos contemporâneos, cuja dinâmica visa a descentralização, e em que a autonomia assume o estatuto de um valor. Apostando fortemente no trabalho em equipa e numa concepção sistémica das situações, as mais recentes tendências de formação optam pelo realismo intelectual e fazem apelo à experiência, favorecendo a inovação e valorizando a criatividade.

É neste contexto que, nos dias de hoje,

a palavra “projecto” está ligada à previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas acepções que correspondem a graus diferentes dessa previsão: referir uma intenção ou tensão mais ou menos vaga, corresponder a uma visão mais precisa da sua realização o que implica ter um plano de acção mais ou menos bem definido, constituir (...) uma representação clara do que se pretende realizar acompanhada de uma previsão dos recursos”. (Silva, 1998, p.91)

A estes aspectos de previsão, de antecipação e de planificação urge acrescentar o da volição, ou seja, o empenhamento da pessoa. Na verdade, num projecto, o sujeito projecta-se a si próprio, “eventualmente, ao mesmo tempo que projecta, em imaginação, o produto de acções que se propõe realizar” (Bru e Not, 1990, p.154), numa dinâmica de aspiração profunda e de pulsão, num movimento que vai do interior para o exterior, no sentido da apropriação pelo sujeito desse algo que idealizou e desejou. Como Cabral (1999, p.108) destaca,

o projecto deve ser motivado pela antecipação das possibilidades e surgir da tensão que existe entre o *já* e o *ainda não*; entre o hoje e o amanhã; ou mesmo, entre teoria e prática; entre tecnologia e ciência; entre saber e saber fazer; entre esperança e angústia.

Também Cortesão (1990, p.81) define projecto como

o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da acção. É como que um comprometimento entre a reflexão necessária e a acção desejada. É a tentação de se lançar na aventura, de correr o risco, de tentar, de se expor, de passar da situação protegida do espectador, ou daquele que se contenta com sonhos seus, à posição vulnerável que resulta de se ser actor, com o risco de ver as suas ideias traduzidas em propostas, em acções, efeitos, resultados, de, apesar do pudor, ver os outros tendo acesso às suas ideias e criticando as suas realizações”.

Por outras palavras, o projecto permite fazer advir um futuro desejado que, contudo, e tendo em conta a sua perspectiva operatória, não pode dirigir-se para um prazo demasiado longo, nem limitar-se a um tempo demasiado imediato. Na verdade, e como refere Boutinet (1996, p. 91), o carácter parcialmente determinado do projecto “faz com que nunca esteja totalmente realizado, estando sempre a ser retomado, procurando indefinidamente polarizar a acção em direcção àquilo que ela não é”, isto é, o projecto, através da identificação desse futuro desejado e dos meios adequados para o alcançar, fixa, simultaneamente, um certo horizonte temporal, no interior do qual evolui.

Temos, pois, o projecto como figura antecipadora do futuro, intimamente relacionado com o conceito de previsão. Esta, pautando-se pela normatividade científica, centrada no conhecimento das coisas; aquele, por sua vez, na base da eficácia, procura transformá-las, integrando no seu seio a inovação e a criatividade. Por conseguinte, o projecto enquadra-se numa óptica que privilegia a transformação, levando em consideração as condições reais, ou seja, a opção por campos novos, na ordem do possível, reservando sempre a possibilidade de criar, de inventar, de transformar.

Como Barbier (1993, p.49) assegurava,

o conteúdo de um projecto não tem a ver com acontecimentos ou objectos pertencendo ao ambiente actual ou passado do actor que o elabora, mas com acontecimentos ou objectos ainda *não verificados*. Não se debruça sobre factos, mas sobre *possíveis*. Relaciona-se com um *tempo a vir*, com um *futuro* de que constitui uma antecipação, uma visão prévia.

Efectivamente, já Dewey (1990, p. 15) referia, que “o projecto supõe a visão de um fim”, pelo que implica uma previsão das consequências resultantes da acção que move todo o impulso inicial. Uma operação intelectual de tal complexidade exige, como ponto de partida, a observação objectiva das condições e das circunstâncias, bem como um conhecimento profundo das produções semelhantes realizadas no passado e, ainda, uma avaliação que sintetize toda esta informação. Carvalho (1990), refere a este propósito, que

um projecto compreende uma estratégia, a qual “descodifica e desdobra os grandes objetivos dos ideais sob a forma de fins desenvolvidos segundo etapas que se tentam precisar de acordo com os meios disponíveis. Em poucas palavras: a estratégia torna realizável o ideal” (p.74).

2.4. Projectos em contexto escolar: suas potencialidades formativas

Não nos restam muitas dúvidas quanto aos efeitos formativos da utilização e exploração dos projectos existentes em contexto escolar nos alunos/futuros educadores, durante a formação inicial. Efectivamente, consideramos que, quer como estratégia formativa, quer como metodologia de trabalho a experimentar pelos formandos, o envolvimento em projectos oferece elevadas oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem. Sobre as potencialidades dos projectos, Castro e Ricardo (1994, p.9) frisam mesmo que estes servem:

- Para praticar competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação de processos.
- Para aprender fazendo, para ligar a teoria à prática, para fazer uma interdisciplinaridade (...).
- Para realizar aprendizagens e desenvolver as múltiplas capacidades das pessoas que são os alunos (...).
- Para aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos existentes.

Por outro lado, convém não esquecer que o terreno de acção dos futuros educadores exige que estes comecem logo durante a formação inicial a desenvolver “competências no que diz respeito à construção e desenvolvimento de projectos, sejam eles de que natureza forem” (Almeida, 1998, p.31).

Como Macedo (1995, p.99) escrevia,

o termo projecto só por si, ressalvadas as devidas distâncias, é como a palavra «amor»: forte, fundamental, faz parte do vocabulário considerado de significado universal mas que só ganha verdadeiramente sentido no contexto de que é parte e na dinâmica que ele próprio desencadeia.

Na verdade, estamos convictos, tal como Robalo (2004, p.9), que “os projectos curriculares (...) enquanto instrumentos de gestão pedagógica, parecem promover uma cultura reflexiva e analítica dos processos de ensinar e fazer aprender e, parecem encerrar qualidades de gerar trabalho cooperativo entre os actores educativos”.

Também Simões (2009, pp. 52-53) é de opinião que

o carácter complexo e ao mesmo tempo abrangente do planeamento de um projecto deriva de uma conjugação de factores estruturais — o grau de articulação interna e externa da organização e de factores contextuais e situacionais — o planeamento é contextualmente dependente e situacionalmente orientado; assim como de factores relativos aos recursos organizacionais — a sua estabilidade, flexibilidade e fiabilidade e de factores institucionais — nível de institucionalização das actividades e clientela. Deste modo, pode considerar-se que projectos de intervenção, projectos de formação, projectos de escola, tal como o próprio trabalho de projecto vão no sentido de uma *intervenção construtiva tanto a nível educativo como social*.

Efectivamente, conceber um projecto significa aderir a uma metodologia que apela ao trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos num dado contexto e que é facilitadora da reflexão sobre as práticas educativas que os envolve na construção de um currículo local coerente com os valores educativos que orientam o sistema educativo e com os contextos de vida dos alunos que frequentam as escolas.

Importa, portanto, lançar agora um olhar mais detalhado aos diferentes projectos que, desde finais da década de oitenta, passaram a integrar o contexto escolar — palco principal da actividade educativa destes futuros profissionais, com o qual começavam a contactar logo na formação inicial, através das experiências de iniciação à prática profissional, nos primeiro e segundo anos do curso e que continuavam na prática pedagógica, nos terceiro e quarto anos.

Foi, sobretudo, a partir de 1989 que os projectos ganharam um novo estatuto em contexto escolar, por via da legislação, com a publicação do Decreto-Lei n.º43, de 3 de Fevereiro, que define o regime jurídico de autonomia dos estabelecimentos e, alguns anos mais tarde, com a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Alguns anos passados, a procura de garantia de uma educação de base para todos, entendida como o início de um processo de educação e formação ao longo da vida, implicou o estabelecimento de princípios orientadores da organização e gestão curricular do ensino básico, que passaram a estar consignados no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Subjacente a estes vários projectos, temos uma ideia comum que Barbier (1993, p.21) caracteriza de “dinamismo, de progresso, de movimento, de abertura, de mais valia e oposta ao imobilismo”.

Efectivamente, a reorganização do ensino pressupõe que se assuma um novo modelo de ensino e de aprendizagem e apela a um novo modelo de profissionais de educação que sejam, simultaneamente, capazes de desenvolver competências de construção, de gestão e de reflexão da sua prática e de promoverem junto das crianças com quem trabalham esse mesmo espírito de curiosidade, de interesse e de capacidade de construção de conhecimentos. O envolvimento dos diferentes intervenientes no acto educativo em projectos assume, em nosso entender, uma via possível para tais exigências. Efectivamente, como escrevia Carvalho (1994, p.45),

o projecto deve servir a incerteza, ter em conta o indeterminado, ser capaz de inflectir de direcção como resultado de uma avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e acção de modo a que ele sinta reconhecida a sua actividade, compreenda as suas acções e as possa inscrever num todo significativo.

Posto isto, estamos crenes, tal como Sampaio e Coutinho (2009), de que, no contexto educativo, um projecto representa mais que uma intenção. Na verdade, levar a cabo um projecto implica uma definição clara dos desígnios que o orientam, bem como conceber o plano de acção a ser concretizado e realizar a acção propriamente dita, permitindo certas mudanças positivas, ou seja, a visualização dos seus efeitos. Em suma, um projecto só se assume como tal quando sair dos limites do projectado e se assumir como agido.

Centremo-nos, pois, mais detalhadamente, em cada um dos projectos existentes nos contextos escolares em que os alunos desenvolviam a componente prática da sua formação inicial, como forma de melhor compreender as potencialidades e contributos dos mesmos para o seu desenvolvimento como futuros educadores de infância.

2.4.1. Projecto Educativo de Escola/Estabelecimento

A compreensão do conceito de Projecto Educativo de Escola (PEE) exige uma visão de escola como comunidade educativa, ou seja, uma organização dinâmica, com características próprias, local de formação e aprendizagem, constituída por alunos,

professores, pais, autarcas e elementos da comunidade, partilhando de uma herança cultural comum (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000b).

O PEE implica, portanto, toda a organização escolar (Silva, 1994) e assume um papel estruturante, regulador e mobilizador das iniciativas e das práticas da escola (Morgado, 2004), devendo, deste modo, ser entendido como expressão do modo como a comunidade educativa assume a sua identidade, define o sentido da sua acção educativa e afirma a sua autonomia, revelando-se um elemento fundamental da dinâmica e do desenvolvimento da vida organizativa da escola. Neste sentido, tem subjacente a opção por um conjunto de valores e princípios de natureza social, cultural, política e profissional, bem como a definição de uma orientação com que se pretende o desenvolvimento e a inserção criativa do sujeito em diferentes situações, individuais e colectivas (Macedo, 1995; Leite, Gomes e Fernandes, 2002).

Robalo (2004, p.26), associando o PEE ao documento que define as políticas educativas da escola, define-o como o

documento que formaliza as intenções e as acções da política educativa e curricular de uma escola. É um instrumento de concretização e gestão da autonomia da escola quando é concebido e desenvolvido na base do cruzamento de perspectivas e posições diversas (professores/as, alunos/as, pais, agentes da comunidade, outros educadores...) que proporcionem a existência de diálogo dentro da escola, e desta com a comunidade, e que enriqueçam a cultura e os saberes escolares com a dimensão social.

Nessa mesma linha, Carvalho (1994, p.45) considera que “o projecto educativo permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projecto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento”.

Para Silva (1994), a função do projecto educativo é servir de referência a uma dinâmica de transformação do estabelecimento escolar que visa, inevitavelmente, e em última instância o benefício dos alunos. Para isso, é necessário um profundo conhecimento da comunidade educativa e dos alunos que a frequentam e é desejável uma forte implicação e participação dos encarregados de educação no processo de elaboração do documento, bem como o diálogo com os outros sistemas políticos, sociais e económicos com quem estabelece relações.

Tendo implícitos estes pressupostos, Costa (1996, p.10) define PEE como

um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta a missão da escola, o modelo geral de organização e os objectivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa.

Nesse sentido, permite à escola a auto-organização, respondendo às necessidades de desenvolvimento interno, tendo em conta as necessidades da comunidade educativa, num processo de negociação que resulta:

- da identificação de problemas e aspirações,
- da partilha de objectivos;
- da capacidade de gerir e gerar recursos;
- das relações de poder que se desenvolvem entre os seus actores;
- das trocas de informação que estabelece com os diferentes parceiros que identifica;
- da “compatibilidade” entre objectivos e interesses locais (da Escola) e nacionais (do Sistema Educativo Nacional).

São, pois, funções do PEE:

- ajudar a explicitar esse projecto implícito, para compreender se, de facto, e colectivamente, a organização corresponde ao que é desejado pelos diferentes intervenientes;
- servir de referência a uma dinâmica de transformação;
- facilitar a resolução de problemas, a gestão de recursos e o trabalho formativo em equipa.

Nesse sentido, de acordo com Barroso (1992), o PEE apresenta as seguintes vantagens:

- aumentar a visibilidade da escola;
- recuperar uma nova legitimidade para a escola pública;
- participar na definição de uma política educativa local;
- globalizar a acção educativa;
- racionalizar a gestão de recursos;
- mobilizar e federar esforços;
- integrar projectos individuais e de grupo.

O PEE operacionaliza-se através de um Plano Anual de Actividades — documento de planificação específica que visa uma concretização operativa anual, prevendo estratégias, meios e recursos para implementar os objectivos definidos —, e do Regulamento Interno —, documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação educativa e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

É, no entanto, através do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Curricular de Turma/Grupo que é possível concretizar na prática os princípios enunciados no PEE.

2.4.2. Projecto Curricular de Escola/Agrupamento

Resultado de um longo processo — marcado por um continuado trabalho com as escolas, de que se destaca, no ano lectivo de 1996/97, o projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico; o programa de expansão e desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, concebida como a primeira etapa da educação básica e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas —, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, “estabelece os princípios orientadores da organização e gestão curricular no ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional” (Artigo 1º), sendo este entendido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino” (Artigo 2º, nº1).

Diz-nos, ainda, o ponto 3 do Artigo 2º que “as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão”.

Gimeno (1989, p.14) conceptualiza o projecto curricular como “um instrumento de renovação pedagógica da prática escolar, destinado a proporcionar ferramentas aos professores e uma visão deferente dos conteúdos em diversas áreas do currículo”.

Definição recentemente complementada por Morgado e Martins (2008, p.6) quando, a respeito, escrevem:

trata-se de um empreendimento materializado pelos professores com o objectivo de fixar critérios (...) sobre os seguintes aspectos: *o quê, quando, como, para quê ensinar e o quê, quando, como e para quê avaliar.*

De uma forma ainda mais explícita, Roldão (1999a, p. 44) define projecto curricular como

a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto.

Será enquadrada nesta perspectiva que Leite, Gomes e Fernandes (2002, p.69) se referem ao Projecto Curricular de Escola (PCE) como o

projecto que define, em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular.

Também Pacheco e Morgado (2002) reforçam que o que caracteriza, de facto, o Projecto Curricular de Escola é a sua adequação ao currículo nacional e à especificidade da escola e dos alunos. Caracterizam-no como “um projecto-de-construção-em-acção” (p.15), ou, por outras palavras, “uma forma de trabalho e de cooperação que implica uma visão de currículo como projecto a experimentar na prática e não como um plano e/ou programa predeterminado que os professores devem executar” (p.35).

Silva (1994) enquadra-o no âmbito dos projectos pedagógicos, ou seja, os que têm como principal objectivo a aprendizagem escolar dos alunos, sendo definidos, fundamentalmente, pelo educador. E concretiza, afirmando: “trata-se de projectos que visam uma individualização da aprendizagem e que se dirigem, em geral, a um grupo de alunos/crianças” (p.18).

2.4.3. Projecto Curricular de Turma/Grupo

Segundo o ponto 3 do Artigo 2º do já referido Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, “as estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma (...)”.

A este respeito, Leite, Gomes e Fernandes (2002) sublinham que o Projecto Curricular de Turma tem por referência o Projecto Curricular de Escola e é feito para responder às especificidades do grupo e para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre as diferentes áreas de conteúdo. Nesta lógica, consideram que é ao nível do Projecto Curricular de Turma “que é possível respeitar os alunos reais” (p.17).

Na verdade, como destaca Robalo (2004), ao desencadear o diagnóstico e a análise das formas e condições de aprendizagem, este Projecto “faz a gestão contextualizada do *core curriculum*” (p.27), define os conteúdos e aprendizagens curriculares, define metodologias e avalia os resultados das decisões curriculares. Assim sendo, enquanto instrumento de gestão pedagógica, promove uma cultura reflexiva de ensinar e fazer aprender com base no trabalho cooperativo.

Como noutro texto referimos (Ludovico, 2008), se sobre este tópico nos circunscrevermos à educação pré-escolar, torna-se necessário reflectir sobre alguns aspectos que, devido à especificidade deste nível educativo, se destacam de imediato. Na verdade, a educação pré-escolar é marcada por um conjunto de características gerais que a distinguem de outros níveis de ensino, das quais realçamos, tal como Silva (s/d), a ausência de conteúdos programáticos e de determinadas matérias a aprender; a inexistência de uma avaliação classificativa e discriminatória das crianças; o privilégio da aprendizagem em relação ao ensino; o tomar a acção das crianças sobre determinados recursos materiais (que se encontram organizados de forma a constituírem um ambiente educativo estimulante para o seu desenvolvimento) como ponto de partida da aprendizagem; e o considerar como recursos deste meio educativo a educadora, que estabelece uma relação próxima com cada criança e o próprio grupo de crianças, o qual favorece a interacção e é considerado mediador do processo de aprendizagem e de sociabilização. Estas características traduzem-se, segundo aquela autora, por uma terminologia própria em que o termo “ensino” é substituído por “educação pré-escolar”, “professor” por “educador”, “aulas” por “actividades” “turma” por “grupo”, que, por sua vez, não é constituído por “alunos”, mas sim por “crianças” e que não funciona numa “sala de aula”, mas numa “sala, ou sala de actividades”. Por este motivo, associam-se normalmente as questões curriculares à escolaridade obrigatória, como se, pelo facto de ser facultativa e não estar subordinada a

um programa específico, a educação pré-escolar se apresente vazia de conteúdos curriculares (Serra, 2004).

A este respeito, lembramos que a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que a educação pré-escolar constitui a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida. Deste princípio decorre todo um conjunto de objectivos gerais pedagógicos que visam o desenvolvimento pessoal e social da criança, a sua plena inserção social, nomeadamente através da igualdade de oportunidades no acesso à escola e sucesso na aprendizagem, valorizando as suas características individuais, de expressão e comunicação, despertando a curiosidade e pensamento crítico, num processo marcado pelo bem-estar e segurança, bem como de uma atenção individualizada que promova a melhor orientação e encaminhamento, em parceria com a família e a comunidade.

Tais princípios implicam que “durante esta etapa se criem as condições necessárias para as crianças continuarem a aprender, ou seja, importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997, p.17). Para tal, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar salientam a importância “de uma pedagogia estruturada, o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças” (Ministério da Educação, 1997, p.18).

Esta linha de acção determina, da parte do educador, todo um conjunto de decisões que dependem de pressupostos teóricos e dos valores que lhes estão subjacentes e que justificam as opções tomadas. Trata-se de construir e gerir um projecto que é parte integrante da realidade das crianças e que permite atender às suas necessidades, interesses, diferenças e ritmos de aprendizagem, resultante de uma investigação, reflexão e avaliação constantes sobre a prática. A este documento de gestão pedagógica, que define as prioridades nas aprendizagens e o desenvolvimento de cada grupo específico, de acordo com as características e necessidades concretas das crianças que o constituem, passaremos, de acordo com a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar —, a chamar Projecto Curricular de Grupo (PCG), visto considerarmos que esta

terminologia se adequa mais à especificidade da educação pré-escolar, que temos vindo a referir.

Entendemos que é na concepção, operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo que o educador, enquanto gestor do currículo, poderá (re)construir as Orientações Curriculares e transformá-las num currículo existencial, ou seja, encarar as áreas de conteúdo como instrumentos para apetrechar as crianças com competências que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais (Ludovico, 2007). Trata-se, como nos diz Roldão (1999a, p.38), “de *decidir e gerir o quê e o como* da aprendizagem (...) *o para quem e o para quê*”, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos, equacionando os saberes em função das finalidades curriculares, articulando-as num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas. Para que tal aconteça, importa ter como ponto de partida a criança, valorizando a sua individualidade, cognição, atitudes, valores e diferenças que a caracterizam, no sentido de um desenvolvimento global e contínuo, o que passa por colocá-la no centro do processo de ensino e aprendizagem, admitindo que “desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.19).

A concepção do Projecto Curricular de Grupo deve, deste modo, assentar num conhecimento extenso e profundo sobre a forma como se processa o desenvolvimento humano, mais concretamente o desenvolvimento infantil, baseando-se, em paralelo, no conjunto de conhecimentos que o educador vai construindo através da sua experiência prática de trabalho com as crianças — da compreensão dos seus interesses e necessidades —, associados à capacidade para interpretar, consolidar e integrar todo um conjunto de dados provenientes da investigação.

Neste sentido, consideramos que o Projecto Curricular de Grupo, ao concretizar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em propostas de intervenção pedagógica adequadas a um contexto específico, se constitui como um meio facilitador da organização de dinâmicas que tornam possível respeitar a individualidade de cada criança, concretizando uma educação de qualidade, onde as experiências significativas permitem o desenvolvimento de competências que, traduzindo-se em saberes, atitudes e capacidades,

tornam possível a mobilização, selecção e integração dos conhecimentos prévios para a resolução de determinado problema.

Para a construção do Projecto Curricular de Grupo não existe um caminho único, nem um modelo específico. Serão a experiência e o conhecimento que sobre esta matéria os educadores de infância possuem que melhor ajudarão a definir o rumo a seguir. Entendemos, no entanto, que deverão ser contemplados um conjunto de aspectos, tais como:

- Caracterização do grupo de crianças – Nível etário; número total de crianças, número de crianças por género; contexto familiar e meio sócio-cultural; desenvolvimento global das crianças; capacidades, necessidades, interesses e motivações.
- Caracterização do espaço (sala) – Dimensões, equipamentos, mobiliário, materiais – sua organização. Importa também, neste aspecto, estar atento à quantidade e diversidade de materiais.
- Recursos – Materiais e humanos da própria instituição e da comunidade.
- Metodologia – Privilegiada pelo educador.
- Objectivos gerais e específicos – Partindo dos objectivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar, enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, o educador, num processo que inclui a articulação do conhecimento que detém do grupo com a sua intencionalidade educativa e os pressupostos teóricos das áreas de conteúdo, determina, numa perspectiva dinâmica, finalidades e pontos de orientação no percurso que pretende traçar para aquele grupo de crianças. Embora sempre numa perspectiva globalizante, articulada e integrada, pensamos que os objectivos específicos poderão ser definidos de acordo com as diferentes áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Competências – Não existindo um documento formal que explicita quais as competências a desenvolver na educação pré-escolar, julgamos que as actuais lógicas de gestão do currículo em todos os níveis de ensino justificam que também na educação pré-escolar se assuma uma postura actualizada e coerente com o vocabulário educativo actual. Por outro lado, também a recente definição de *metas finais de aprendizagem* (DGIDC, 2010), visando contribuir para esclarecer e explicitar as condições favoráveis para o sucesso escolar indicado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como facultando um referencial comum que será útil aos

educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão, de forma a que todas as crianças possam ter realizado essas aprendizagens antes de entrarem para o 1º Ciclo, constitui um indicador de novos modos de organização e gestão da actividade educativa. Desta forma, pensamos que, tendo por referência os aspectos anteriormente mencionados, o educador poderá, igualmente, prever, no Projecto Curricular de Grupo, as competências que pensa vir a ajudar a desenvolver nas crianças.

- Estratégias/actividades – As estratégias visam induzir experiências que permitem pôr em prática comportamentos diversificados. Cabe ao educador, em função dos objectivos definidos e da previsão das competências a desenvolver, planificar situações de aprendizagem flexíveis e suficientemente abrangentes que levem a criança a observar, experimentar, questionar, levantar hipóteses, solucionar problemas e tirar conclusões, através de um leque de experiências polivalentes que designamos por actividades, no sentido da construção de conhecimento a partir da diversidade do grupo, das capacidades e competências de cada criança, “num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma” delas (Ministério da Educação, 1997, p.26).
- Organização do ambiente educativo: gestão do espaço, tempo, grupo e materiais – O planeamento do ambiente educativo é um factor determinante do tipo de exploração, utilização dos espaços, materiais e instrumentos colocados à disposição da criança, bem como do tipo de interacções que desenvolve. Por conseguinte, importa planificar e prever as várias possibilidades de concretização, modificação, exploração e participação, de acordo com as diversas situações e as propostas das crianças.
- Avaliação – Tal como refere Cardona (2007), a avaliação desenvolve-se num processo que inclui a recolha de informação, a sua interpretação e, conseqüentemente, a tomada de decisões que possibilitem o aperfeiçoamento e a eficácia da acção educativa. Neste sentido, torna-se pertinente avaliar os processos e os efeitos, o que implica considerar vários aspectos, nomeadamente o que avaliar, porque avaliar, quem avalia e como se avalia. Avaliar é, pois, entendido como um processo dinâmico de pensar o futuro, com base no vivido e questionando o presente (Ginja, Jesus, Quintelas e Ludovico, 2000).

Assim sendo, parece-nos pertinente alertar para a importância de desenvolver uma avaliação regular e sistemática, de um modo activo e positivo, em que, recorrendo a

instrumentos diversificados e adequados às diferentes situações e contextos, se envolvem as crianças e se valorizam as suas competências. É nesta perspectiva de rigor e de determinação que será possível reflectir a acção educativa e definir novos e diferenciados percursos para todas e cada uma das crianças.

Cabe aos educadores — conhecedores privilegiados da especificidade de cada contexto e de cada grupo de crianças — a tarefa de, num processo investigativo, reflexivo e crítico, conceber, desenvolver e avaliar o Projecto Curricular de Grupo. Processo que convém seja desenvolvido com base num olhar atento, informado e actualizado, bem como na abertura de espírito e disponibilidade para o saber, aspectos que contribuirão, certamente, para que esses projectos sejam o reflexo da exigência e da qualidade em educação de infância.

2.4.4. Projectos com as crianças

Embora não seja novidade para a educação pré-escolar, o interesse em envolver as crianças em projectos tem aumentado nos últimos anos (Mendonça, 2001).

Segundo Katz e Chard (1997), o trabalho de projecto como abordagem à educação refere-se a uma forma de ensino e de aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido. Esta abordagem dá ênfase ao papel do educador no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de modos que tenham um significado para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação activa das crianças na construção dos seus próprios conhecimentos. O conteúdo ou problema de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças.

É nessa lógica que aquelas autoras definem um projecto como

um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo. (...) Ao contrário da brincadeira espontânea, os projectos envolvem habitualmente as crianças num planeamento avançado e em várias actividades que requerem a manutenção de esforço durante vários dias ou semanas” (pp.3-4).

Mendonça (2001) explicita que as características-chave de um projecto centram-se no esforço investigativo deliberadamente orientado para encontrar respostas para perguntas sobre uma problemática levantada pelas crianças, pelo educador, ou pela situação em si, designadamente no meio ambiente ou na interacção com as famílias.

A finalidade de um projecto com as crianças não é tanto encontrar respostas correctas mas, essencialmente, aprender mais através da exploração dos princípios previstos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e dos conteúdos delineados no Projecto Curricular de Grupo, sempre, como sublinha Mendonça (2002), contextualizados na vida das crianças.

Segundo Katz e Chard (1997), os projectos podem ser incorporados no currículo para a infância de diversas formas, dependendo das preferências, compromissos e condicionantes dos educadores e das instituições, sabendo-se, à partida, que uma grande parte das pesquisas do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças tem corroborado a perspectiva de que a abordagem de projecto é uma forma adequada de estimular e valorizar o seu desenvolvimento intelectual.

Efectivamente, esta é uma metodologia que, começando por privilegiar os objectivos intelectuais, na medida em que visa aprofundar a compreensão das experiências das crianças e do seu ambiente, incentivando-as a colocarem questões, a resolver dificuldades, a aumentar o conhecimento dos fenómenos significativos que as rodeiam, a trabalhar em grupo e em cooperação e a comunicar, promove, de igual modo, o seu desenvolvimento num sentido mais lato, incluindo o desenvolvimento da identidade, indo, assim, ao encontro das teorias mais recentes em pedagogia que defendem que a aprendizagem não deve estar apenas centrada no domínio de tarefas cognitivas (Oers, 2009).

Assim sendo, enquanto parte do currículo que o educador orienta intencionalmente, deverá complementar e intensificar aquilo que as crianças aprendem com o jogo espontâneo e com a instrução sistemática.

O desenvolvimento de projectos com as crianças parece, deste modo, contemplar as três ideias essenciais sobre a educação das crianças, presentes na perspectiva global de educação de Vigostky (Kravtsova, 2009), designadamente: educação e desenvolvimento, educação e personalidade e educação espontânea e reactiva. Isto é, a educação que conduz ao desenvolvimento implica organizar actividades colectivas ou partilhadas pelas crianças, em vez de meramente comunicar ou transmitir informação. É igualmente importante que as crianças se percepcionem como a fonte e o sujeito da educação, ou, por outras palavras,

como participantes activos, aspecto que mais facilmente conseguirão desenvolver por via de uma educação espontânea. Desenvolver um processo educativo desta natureza exige ter em conta o nível de desenvolvimento das crianças, a sua capacidade de interagir e os seus interesses.

Para organizar a educação neste sentido, o educador precisa de possuir as competências necessárias para levar a cabo a tarefa de fazer as crianças progredirem no seu nível de desenvolvimento global, pois, como lembra Yudina (2009, p.5), ao analisar a abordagem histórico-cultural de Vigotsky, “para desenvolver as funções mentais superiores, a criança tem de interagir com o ambiente, mas com a mediação de agentes culturais”.

3. Contributos do contacto e envolvimento em projectos para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância

Com bastante pertinência, Leite, Malpique e Santos (1990, p. 13) questionam:

Irá a Pedagogia do Projecto, o Trabalho de Projecto, (...) ao encontro de uma esperança dos formadores: a de dar uma nova eficácia às suas práticas e fazer dos momentos de formação momentos de aprendizagem da autonomia, da criatividade, da responsabilidade?”

A resposta a esta questão implica um olhar global, abrangente e multidimensional sobre o processo de formação: os seus pressupostos, os seus objectivos, os sujeitos-pessoas neles implicados e os contextos macro, meso e microssistémicos que nos mesmos estão envolvidos, bem como os mais recentes contributos vindos de investigações de áreas como a neurociência, a psicologia e a sociologia, a par da pedagogia e da educação. A tomada de consciência desta situação leva-nos, naturalmente, à constatação de que a necessidade de transformação, de mudança e de actualização, que marca a sociedade dos nossos dias e que constitui o cenário onde decorre o processo da educação, poderá justificar profundas alterações nas ópticas do ensino e da formação e justificar a forte aposta em estratégias formativas que incluam o contacto e o envolvimento em projectos.

Assente em pressupostos que promovem uma relação activa com o saber, que se desenvolve como resultado de uma motivação nascida de um desejo e se consolida na

produção e na socialização, a pedagogia de projecto encara este último como o motor da actividade formativa. Tal circunstância traz, sem dúvida, implicações, quer para os formandos quer para os professores/formadores, nomeadamente no que aos papéis de cada um diz respeito. Aos formadores cabem as difíceis tarefas de gestão, de planificação e de organização de situações de aprendizagem, favorecendo de forma permanente e o mais possível a responsabilização dos indivíduos e dos grupos. Para tal, importa que permaneçam inteligentemente atentos às características, às necessidades, aptidões e vivências dos seus formandos para, numa fase posterior, transformarem essa informação num projecto formativo que se organize e funcione num todo assumido pelo grupo. Aos formandos deverá ser dada a possibilidade de “conquista progressiva de poderes (...) nos seus lugares de vida, pelas suas palavras, desejos, produções” (Chassanne, 1990, p.31).

Trata-se, desta forma, de centrar o trabalho pedagógico nos formandos, por forma a desenvolver nos mesmos determinadas competências, através do contacto, da análise ou da elaboração e concretização de projectos numa situação real. Tal processo de formação supõe da parte do formador uma adequada definição de objectivos, selecção de conteúdos, definição de estratégias e concordantes modalidades de avaliação, no sentido de desencadear, junto dos formandos, desafios, experiências e oportunidades que os levem a experimentar e a testar as suas capacidades e a descobrir o prazer de aprender quando se envolvem em situações que apelam ao uso dos seus saberes e exigem o esforço de autodescoberta e de assimilação inventiva, conducentes à apropriação pessoal de conceitos e sua posterior transferência e experimentação.

A este respeito, Bruner (1997) considera que será através da ocorrência de três processos que incluem a *aquisição* de nova informação, a *transformação*, ou seja, a manipulação do conhecimento para o adaptar a novas situações, e a *avaliação*, que o acto de aprendizagem acontece. Ora, estes são processos que o envolvimento em projectos favorece e exige, pois, ao implicar pesquisa, trabalho de campo, planificação, reflexão, intervenção e avaliação, conduz, necessariamente, ao desenvolvimento do pensamento divergente, despertando a iniciativa e a responsabilidade, habituando ao esforço de perseverança, dando confiança e segurança no trato com os problemas reais; e, activando e socializando o acto de aprender e ensinar, inserindo o futuro educador conscientemente na vida profissional (Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira, 1996).

Na sequência da explanação que vimos fazendo, e para reforçar a importância que atribuímos ao envolvimento dos formandos em projectos, socorremo-nos de Legrand (1990) para apresentar um conjunto de aspectos que caracterizam a pedagogia do projecto e que, a nosso ver, quando utilizados como estratégia formativa na formação inicial, contribuem significativamente para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância, visto despoletarem a emergência de um vasto conjunto de competências. São eles:

- O grau de empenhamento voluntário do aluno/formando perante o objecto de estudo ou produção e o valor afectivo que este representa mesmo quando o projecto tem origem noutra (como, por exemplo, no educador cooperante).
- O assunto de estudo ou actividade relacionada com o projecto serem assumidos em grupo, fruto de uma divisão de tarefas previamente acordada entre os diversos intervenientes.
- A planificação do projecto dever prever os objectivos a atingir e as fases de elaboração do mesmo, apresentando-se, contudo, suficientemente flexível, de modo a permitir reorientações sempre que os seus intervenientes assim o entendam.
- O projecto dever ser posto em prática de um modo flexível, resultado dos diferentes momentos de avaliação intermédia do mesmo, em que, de uma forma partilhada e consentida, se redefinem prioridades e reorientam os processos, tendo em mente os objectivos traçados em confronto com a situação contextual em que o mesmo se desenvolve.
- O projecto realizar-se e evoluir como resultado da alternância de trabalho individual e de negociação colectiva, num processo de cooperação permanente no grupo.
- Qualquer projecto dever dar origem a uma produção que é apresentada, partilhada e apreciada por todo o grupo que se envolveu no processo, momento este também propício à socialização e à avaliação.
- O formador/supervisor/educador cooperante assumir o papel de coordenador e de informador, intervindo sempre que considere oportuno ou que os formandos assim o solicitem. Importa que saiba observar, incentivar, esperar, pesquisar e intervir no momento adequado, de forma a não descurar os objectivos previamente definidos,

promovendo, assim, uma pedagogia da aprendizagem. O seu papel deverá ser tão incidente na dinâmica relacional como nos conteúdos.

Pelo atrás exposto, fácil será inferir que o contacto e o envolvimento dos formandos/futuros educadores com os projectos, no âmbito da sua utilização como metodologia formativa — por via da aposta num pensamento divergente e, como tal, pluridimensional, plástico, adaptável, dando ao indivíduo a possibilidade de diversificar as perspectivas e os processos, bem como a utilização de registos e conhecimentos diferentes —, possibilita a confrontação do formando com a transformação de uma situação para a qual ele próprio contribuiu e à qual dá sentido, processo que deverá resultar em apropriação do saber, criatividade, responsabilidade e autonomia, no confronto que vai estabelecendo com as situações reais da prática pedagógica.

Parece, então, que a participação numa dinâmica de projectos, devidamente contextualizada e supervisionada, poderá concorrer significativamente para o desenvolvimento da profissionalidade do educador, tal como Sacristán (1991, p,65) a concebe, ou seja, o “conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade” de ser educador.

4. Perspectiva de conjunto

A decisão de, num contexto de prática pedagógica, implicar os formandos na tomada de decisões curriculares, desde a sua concepção, ao seu desenvolvimento e avaliação, assente numa metodologia de trabalho de projecto, acompanhada e supervisionada, parece ser, em nosso entender, uma forma privilegiada de colocar desafios aos futuros profissionais, que lhes permitam pôr à prova e testar as competências que vão desenvolvendo. Competências que não se pretendem só relacionadas com o “saber” e o “saber-fazer”, mas também com a dimensão “ser” e “ajudar a ser”. Competências ao nível da responsabilidade como cidadãos e como profissionais em construção. Competências que lhes permitam, autonomamente, analisar, pesquisar, investigar, criar e gerir situações, pessoas, recursos e práticas. Competências que permitam ao futuro profissional construir a sua identidade profissional e que se traduzam numa profissionalidade edificada em traços de rigor e excelência.

Essa oportunidade de “agir e reagir perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização de conhecimentos, atitudes e procedimentos que, informados por valores subjacentes à acção educativa, permitem o desenvolvimento do saber profissional” (Ribeiro, 2002, p. 91) poderá atingir o seu auge quando, na fase final da licenciatura, ou seja, quando já dominam um vasto conjunto de conhecimentos relacionados com a futura profissão, for dada a possibilidade de análise e de compreensão da inter-relação e da inter-dependência entre o Projecto Educativo (PE) da instituição ou do Agrupamento, o Projecto Curricular de Escola (PCE), o Projecto Curricular de Grupo (PCG) e os Projectos com as Crianças.

Digamos que a vivência dos projectos em contexto de formação inicial constitui um dispositivo formativo que incita a um constante desafio cognitivo e lança verdadeiros reptos à criatividade, à responsabilidade, à negociação e à autonomia. Efectivamente, ao possibilitar o envolvimento e a participação activa dos sujeitos/futuros educadores em todo o processo de análise, elaboração desenvolvimento e avaliação, esta estratégia formativa promove uma aprendizagem genuína em simbiose com os conhecimentos e competências que os formandos já possuem, e constitui a força motriz para o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno/futuro educador, através do “domínio mental do seu passado e da sua situação presente, do ambiente da sua acção, como do seu próprio futuro” (Barbier, 1993, p.22). Como muito convictamente expressam Marujo e Neto (2004, p.14):

Construir futuro consegue-se pensando no que é já sucesso no presente e partindo daí para uma visão alargada, comprometida e crente do que “há-de ser”. Consegue-se também sonhando novas realidades em que arriscamos acreditar. E edifica-se confiando de forma esperançada que o que vem é melhor do que o que está.

CAPÍTULO III

INÍCIO DO PROCESSO DE TORNAR-SE EDUCADOR DE INFÂNCIA

1. Introdução

O presente capítulo versa sobre o processo de tornar-se educador de infância na formação inicial. Nesse sentido, tenta esclarecer, com base em pressupostos teóricos, a emergência do desenvolvimento profissional que nesta fase se inicia, bem como abordar um conjunto de variáveis que interferem nesse processo. Convictos da escassez de estudos que, neste âmbito, se atenham à especificidade dos educadores de infância e, muito menos, o situem na fase da formação inicial, procurámos explorar teorias e pontos de vista acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente em geral, que nos possibilitassem a sua compreensão no tocante aos profissionais da educação de infância, no seu período ou fase em que nos queremos centrar.

Tendo por referência um conceito de desenvolvimento profissional entendido como “o conjunto de conhecimentos, competências, atitudes, valores e realizações que constituem tudo o que pode ser considerado específico e inerente à profissão” (Bárrios, 2002, p.67), não poderemos deixar de o associar a uma conotação de evolução e continuidade, que pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, que se desejam dinâmicos, estimulantes e orientados para a mudança (Marcelo García, 1997; Alarcão e Roldão, 2008).

Com base neste ponto de partida, tentar conhecer o modo como os alunos se tornam educadores de infância, mais concretamente num contexto de prática pedagógica supervisionada, implica compreender o modo como este desenvolvimento ocorre em termos processuais e quais as abordagens e estratégias formativas que mais o favorecem.

Percorrendo caminhos por outros já trilhados, tentámos encontrar indícios que nos ajudassem a construir respostas para interrogações como:

- Em que consiste o desenvolvimento profissional na formação inicial de educadores de infância?
- Que dimensões estão implicadas nesse processo de desenvolvimento profissional?
- Quais os alicerces necessários para que o desenvolvimento profissional ocorra?

A nossa experiência como formadora e supervisora leva-nos a acreditar que o processo de se tornar educador(a) de infância é altamente determinado pela dinâmica de supervisão

implementada na formação inicial. Assim sendo, o presente capítulo aborda, também, a influência da supervisão no desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância. Para isso, percorremos autores que sobre esta matéria têm discorrido e rememorámos teorias, não apenas para justificar a nossa convicção acerca da importância da supervisão mas, sobretudo, para facilitar a resposta a questões como:

- Qual o contributo da supervisão na formação inicial de educadores de infância para o desenvolvimento profissional destes futuros profissionais?
- Em que moldes deverá esta decorrer, de modo a causar impacto positivo no desenvolvimento profissional dos futuros educadores?

Uma formação e supervisão orientadas para uma concepção de profissional dotado de inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, bem como de capacidade reflexiva e auto-reguladora (Alarcão e Roldão, 2008) apelam a estratégias formativas que preparem os futuros profissionais para fazerem da reflexão o motor do seu desenvolvimento profissional. Foi pensando nas potencialidades da reflexão na formação inicial de educadores de infância, que tentámos reunir as teorizações que, sobre esta matéria, um conjunto de autores, que nos servem de referência, tem vindo a construir. Analisando e explorando o conceito de reflexão, a partir das suas visões, procurámos construir um quadro de referência que nos ajudasse a encontrar respostas para perguntas como:

- Em que consiste a abordagem reflexiva no processo formativo?
- Quais as implicações concretas que a abordagem reflexiva tem na formação de educadores de infância?
- Quais os contributos da prática da reflexão no desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância, ou, por outras palavras, no processo de tornar-se educador de infância?

O capítulo termina com uma síntese em que se pretende integrar, de forma dinâmica e interactiva, os diferentes pontos que foram sendo abordados.

2. Início do processo de tornar-se educador de infância

A palavra educador deriva do latim *educadore* e significa “aquele que cuida”, vincando, durante largos anos, o perfil dos profissionais da educação de infância ao domínio de um conjunto de competências de carácter ético e pedagógico associadas ao “*jeito de lidar com crianças*” (Mesquita-Pires, 2007, p.44). Contudo, como assinala Oliveira-Formosinho (2000a), a acção profissional dos educadores de infância desenvolve-se numa interligação profunda entre o *educar* e o *cuidar*, dada a vulnerabilidade que apresentam as crianças desta faixa etária. São, pois, as características da faixa etária com quem o educador desenvolve a sua acção, ou seja, um intenso período de realização afectiva, intelectual, sócio-relacional e intercultural de grande impacto na humanização da pessoa, que justificam uma sólida formação científica, cultural, pedagógica e ético-deontológica

Tornar-se educador de infância requer um *tempo* para ouvir, para interpretar, para reflectir, para decidir. Um tempo que permita organizar o passado e gerir o presente em função do futuro desejado. Um tempo que possibilite “começar a ser” e “querer tornar-se” educador de infância. Para tal, são necessárias *oportunidades* formativas para experimentar, consolidar e construir conhecimentos, fazer emergir novas atitudes, despertar para gerir novos sentimentos. A par das mesmas deverá haver um *acompanhamento* que dê segurança e que possibilite caminhos formativos mais tranquilos e prósperos, por forma a rentabilizar as oportunidades. E, não menos importante, a *motivação* para participar no próprio processo formativo, para se envolver de forma activa e comprometida, retirando de cada desafio um feixe de potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem. Com efeito, como advogam Marujo e Neto (2004, p.14), uma “mudança consequente desenvolve-se sempre a partir do interior”.

Não surpreende, portanto, que Maia (2003) considere que a visão de profissão, que na formação inicial se começa a construir deva incluir as características específicas da docência e as dimensões pessoal, moral, emocional, social e contextual em que a mesma se processa.

2.1. Desenvolvimento e aprendizagem do estudante do ensino superior

A frequência do ensino superior corresponde a um período de acentuadas mudanças na vida de um jovem, resultado das vivências e exigências que tal período encerra. É uma etapa da vida que corresponde ao prolongamento da escolaridade, à preparação para o mundo do trabalho, ao afastamento do meio familiar e ao contacto com novos contextos sócio-culturais que proporcionam experiências diversificadas. Ou seja, são mudanças importantes que ocorrem nas áreas do desenvolvimento pessoal, cognitivo, social e profissional que concorrem para o desenvolvimento da autonomia, da independência e para a construção da identidade (Caires, 2001; Dias, 2008).

O processo de integração no ensino superior é, como tal, multifacetado e envolve aspectos pessoais, de interacção social, institucionais e de natureza contextual. Contudo, a integração e o desenvolvimento do estudante só serão profícuos se, por um lado, ele perceber este período como uma oportunidade de exploração activa, envolvendo-se, comprometendo-se e investindo no sentido do seu desenvolvimento e aprendizagem e, por outro, se o ambiente universitário puder contribuir para um crescimento positivo, em que os desafios e os apoios proporcionados em termos de suporte social, ambiental, de entre outros, sejam adequados ao nível de maturidade dos sujeitos.

Segundo Simões e Ralha-Simões (1997), a formação deve ser encarada como uma forma de desenvolvimento do adulto. Em linhas gerais, o desenvolvimento normal progride, de acordo com a perspectiva destes autores, do egocentrismo e do narcisismo para a descentração e compreensão empática do outro, situação que contribui para a complexidade do pensamento, tornando-o mais objectivo, favorecendo a auto-aceitação, o estabelecimento de valores mais altruístas e o sentido de relações interpessoais mais tolerantes. O indivíduo atinge, assim, níveis de equilíbrio superior, favorecedores da sua eficiência cognitiva, que se torna mais descentrada e flexível. Simultaneamente, adquire uma maior autonomia, conseguindo ser e adaptar-se ao outro e às situações, sem perder a identidade.

Para tentar conhecer o processo de desenvolvimento do estudante do ensino superior enquanto jovem adulto em desenvolvimento, importa analisar os contributos de Perry (1970) e de Chickering e Reisser (1993), que, devido ao seu interesse, aqui resumimos.

A teoria cognitivo-comportamental de Perry apresenta três grandes níveis de pensamento dos estudantes do ensino superior: dualismo, relativismo e compromisso no relativismo, que se prolongam ao longo de nove posições desenvolvimentais. Altamente dependentes dos apoios e desafios que se colocam ao estudante, o esquema de desenvolvimento consiste numa progressão que parte de um dualismo simples, atravessa o dualismo complexo, o relativismo e conduz ao compromisso pessoal no relativismo.

Quando o estudante se situa no dualismo, percebe a aprendizagem com base em princípios que podem ser verdadeiros ou falsos e em respostas correctas ou incorrectas. Adoptando uma postura passiva num processo de mera acumulação de factos, assume o papel de mero receptor da informação transmitida pelo professor, cuja autoridade e saber não devem ser questionados.

Ao entrar na fase de dualismo complexo, começa a encarar como legítima a incerteza e, conseqüentemente, passa à fase do relativismo – nível em que encara o conhecimento como um conjunto de abstrações e conceitos e, como tal, se caracteriza pelo reconhecimento da relatividade do conhecimento. É nesta fase que o estudante se começa a aperceber que muitas das teorias tidas como verdadeiras têm por base experiências e julgamentos pessoais e começa a ponderar e a comparar pontos de vista alternativos. Aprender passa a ser sinónimo de consideração de factos e teorias, tornando-se necessária uma reflexão cuidada sobre a teoria que melhor ajuda a compreender determinado facto. É neste processo que os factos passam a ser substituídos por conceitos. É igualmente nesta fase que o estudante reequaciona o papel de professor, passando a vê-lo como alguém com pensamento e teorias próprias, entre outras igualmente válidas. E, assim, o aluno começa a comprometer-se numa determinada área, a experienciar e a assumir responsabilidades. Adoptar uma posição, fazer um julgamento moral, encarar o mundo como pluralista, investigar, analisar informação, correr e assumir riscos, questionar-se, manter-se aberto a novas informações e resolver problemas, caminham a par com a procura da sua própria identidade.

A teoria de desenvolvimento psicossocial de Chickering e Reisser (1993) considera, por seu lado, que a frequência do ensino superior tem um impacto significativo, ao nível cognitivo, afectivo e social, no jovem estudante. Tais mudanças desenvolvimentais são descritas em termos de diferenciação/integração e equilíbrio/desequilíbrio entre situações de desafio e

resposta. O desenvolvimento é visto por estes autores como um processo que se concretiza numa sequência ordenada, hierárquica e pré-determinada que evolui de níveis inferiores para estádios superiores, no sentido da complexidade, de quadros de referência alargados e diferenciados, bem como de relações pessoais mais autênticas e de uma maior consciência ética. Nesta óptica, o desenvolvimento, mais do que um processo de maturação interno, é condicionado e determinado também pelos desafios e oportunidades proporcionadas pelo ambiente de aprendizagem. Ou seja, será da congruência e do ajustamento das motivações internas do indivíduo com as solicitações sociais, culturais e institucionais por ele experienciadas que resulta o desenvolvimento.

De acordo com Chickering e Reisser (1993), o desenvolvimento psicossocial ocorre numa sequência de sete vectores que apresentam uma ordem gradativa específica e que fazem parte do processo de desenvolvimento de cada indivíduo, independentemente da faixa etária ou do grau de ensino, sendo, no entanto, nos estudantes do ensino superior que estes atingem o seu expoente máximo. São eles: 1) desenvolver um sentido de competências; 2) desenvolver e integrar emoções; 3) desenvolver a autonomia; 4) desenvolver as relações interpessoais; 5) desenvolver a identidade; 6) desenvolver o sentido de vida e 7) desenvolver a integridade. Centremo-nos pois, a partir das teorizações dos referidos autores, sobre cada um destes vectores, ainda que de forma resumida:

1) *Desenvolver um sentido de competências* – consideram os autores que a progressão dos estudantes no ensino superior resulta de um aumento de competências nas áreas intelectual, física, manual e interpessoal. A competência intelectual está associada à capacidade de análise, síntese e compreensão da informação, à capacidade para identificar problemas, para os definir de forma clara, para integrar informação diversa, para levantar hipóteses e agir criativamente no contexto em que se inserem. As competências físicas e manuais dizem respeito ao rendimento académico e artístico e envolvem a força e auto-disciplina, bem como a capacidade para inovar e criar manualmente. São actividades que levam o indivíduo à acção, à consciencialização de emoções e à capacidade para as gerir de forma eficaz, favorecendo, deste modo, o sentido de competência. Por último, a competência interpessoal implica a capacidade de escuta, de comunicação verbal e não verbal, de trabalhar cooperativamente, de liderança, de escolha de estratégias e de empatia.

2) *Desenvolver e integrar emoções* – implica o saber controlar, identificar e expressar emoções e sentimentos, integrando-os na sua personalidade. É o confronto com

situações desafiantes que permite ao aluno testar novos padrões de emoções, identificá-las, reflectir sobre si mesmo e confrontar as reflexões alheias, tornando-se mais flexível para gerir as emoções experimentadas, enquanto, simultaneamente, vai aumentando a sua auto-confiança e definindo padrões de controlo interno.

3) *Desenvolver a autonomia em direcção à interdependência* – De acordo com os autores que vimos seguindo, a autonomia traduz segurança, estabilidade e maturidade e requer três processos simultâneos: independência emocional e instrumental e o reconhecimento da independência. A independência emocional implica aspectos como o aumento das convicções, dos afectos e da aprovação. Já a independência instrumental está ligada ao fortalecimento da auto-confiança, à capacidade para resolver problemas de forma não dirigida, à capacidade para fazer planos, modificá-los, aplicá-los, isto é, gerir responsabilidades. Por conseguinte, a autonomia passa pelo respeito e reconhecimento da responsabilidade em relação a si mesmo, aos outros e às situações.

4) *Desenvolver as relações interpessoais* – Significa respeitar diferenças, ser tolerante, interagir com os outros de forma aberta, empática e honesta, bem como ser capaz de desenvolver relações saudáveis e continuadas.

5) *Desenvolver a identidade* – Constitui o objectivo principal do estudante universitário. A identidade representa aquilo que a pessoa sente que é. A frequência do ensino superior e as vivências que daí decorrem constituem um espaço dinâmico de construção de uma nova imagem de si, sem esquecer e dando continuidade ao Eu do passado. Implica gestão emocional e um sólido sentido do Eu, estreitamente relacionados com o desenvolvimento da competência, das emoções, da autonomia, dos relacionamentos interpessoais positivos, das concepções respeitantes às características pessoais, ao estilo de vida, à estabilidade e à integração pessoal.

6) *Desenvolver um sentido de vida* – Significa delinear a direcção a tomar. Isto é, a partir da descoberta dos interesses, dos projectos e dos objectivos que o movem, comprometer-se, ser intencional, avaliar interesses e opções, planear acções e estabelecer prioridades. Ao perspectivar o que pretende para o futuro, o estudante atribui sentido e significado às experiências e projecta o futuro a que aspira.

7) *Desenvolver a integridade* – Implica uma coerência crescente entre valores pessoais e comportamentos manifestados.

No conjunto de vectores apresentados, evidenciam-se duas áreas desenvolvimentais: uma que diz respeito às tarefas de natureza intrapessoal – a competência cognitiva, as emoções, a identidade e o sentido de vida e integridade – e outra de índole interpessoal – competências sociais, autonomia e interdependência.

As posições apresentadas tendem a enquadrar-se num paradigma interactivo, que considera como elemento-chave do desenvolvimento as influências recíprocas entre o indivíduo e o meio. É, portanto, evidente a compatibilidade com teorias como a de Bronfenbrenner (1979), a qual, abordando os processos adaptativos da interacção do sujeito com o meio, tem em conta a multiplicidade de quadros físicos e sociais envolventes, ao longo das diferentes transições ecológicas que ocorrem ao longo da vida.

A esse respeito, Caires (2001) escreve que é em resultado da diversidade de experiências a que o aluno do ensino superior tem acesso que ocorre o desenvolvimento de um conjunto de competências (cognitivas, pessoais e interpessoais) que, à partida, o preparam para o confronto com as tarefas do mundo do trabalho. Acrescenta a autora ainda que,

o desenvolvimento de uma maior tolerância perante os outros e a diferentes situações, o estabelecimento de relações mais equilibradas, o desenvolvimento de um maior sentido de identidade, de auto-eficácia, assim como, o atingir de níveis de maior complexidade cognitiva, são algumas das principais aquisições que aqui têm lugar. Crescentes níveis de complexidade, diferenciação e integração do *ego*, bem como, a aquisição de padrões e valores morais mais consolidados e personalizados fazem também parte do rol das “evoluções” sofridas pelo aluno ao longo deste percurso. (p. 41-42)

Não surpreende, portanto, que Dias (2008, p.33) afirme que “a aprendizagem é um processo de construção de conhecimento, de apropriação pessoal e de estruturação significativa da informação, numa perspectiva de educação ao longo da vida”. De igual modo, também Gonçalves e Gonçalves (2002, p.597), defendendo uma concepção holística da formação, concebem o processo de aprendizagem do formando como “um acto pessoal que tem origem nas necessidades cognitivas e afectivas do sujeito, na medida em que *razão* (cognição) e *coração* (afecto) jamais poderão separar-se”. Justifica-se, portanto, que os autores advoguem que a finalidade da formação, no período da formação inicial, vai para além do desenvolvimento das competências técnicas necessárias ao desempenho da profissão, implicando também o desenvolvimento do seu *self*, através da promoção do auto-conceito,

da confiança, da autonomia, do sentido de responsabilidade e das capacidades de relacionamento interpessoal.

Alarcão e Tavares (1987), por sua vez, asseguram que os formandos/futuros profissionais, enquanto adultos, se encontram já num determinado estágio de desenvolvimento, pelo que já não necessitam de construir novas estruturas para resolverem os problemas que lhes são colocados para o desempenho das suas funções. Necessitam, sim, de desenvolver as estruturas físicas, biológicas, psíquicas e sociais já adquiridas num processo de “informação-reflexão-acção-reflexão” (Alarcão e Tavares, 1987, p.56) em ordem à plena integração das mesmas na estrutura da sua personalidade. Trata-se de um nível de desenvolvimento que comporta integração, equilíbrio e consistência, resultantes de uma determinada maneira de ser e de estar na vida, bem como do *saber* e do *saber-fazer* resultantes das suas vivências. A sua acção educativa futura será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano, sendo este entendido como

um desenvolvimento mais espiritualizado, mais abrangente, mais humanizado que se traduz em termos essencialmente qualitativos e se exprime sobretudo, numa percepção e compreensão diferentes dos problemas e das situações. Diferença essa que se explica por um maior grau de sensibilidade, de abertura, de disponibilidade, de abrangência, de reflexão, de flexibilidade e empatia perante as mais variadas situações que se lhe apresentam”. (Alarcão e Tavares, 1987, p.56)

Todavia, para atingir estes níveis de desenvolvimento e de aprendizagem parece que, como vinca Tavares (2003, p.77), “a formação terá que dar uma volta de, pelo menos, 180 graus nos métodos de trabalho dos professores [e] dos alunos”, procurando encontrar novas estratégias que pressuponham novas formas de pensar, de sentir e de agir. Como mais adiante acrescenta o mesmo autor:

É preciso, na realidade, construir, produzir conhecimento, aprender e, eventualmente, desaprender muitas coisas inúteis e incorrectas ou ultrapassadas em moldes atitudinais, epistemológicos e éticos diferentes. Aprender novas formas de estar, de agir e de transformar o mundo em que vivemos mas sem esquecer e assimilar também o património cultural de um passado mais ou menos afastado que vive e permanece no presente e se projecta no futuro. A inovação precisa também de memória histórica, cultural, humana. (Tavares, 2003, p. 77)

Como forma de o conseguir, Tavares propõe um conjunto de características em que a nova dinâmica da formação deve assentar, designadamente:

- a autonomia, também uma das missões da educação e da formação enumeradas por Delors (2001), que se exprime em vontade de ser, de querer, de poder, de ter, de

conhecer, de sentir e de estar com os outros de uma maneira consciente e responsável;

- a colaboração, que implica aprender a trabalhar de uma maneira pessoal, individual, solidária e colectiva, na convivência, no respeito e no cuidado pelos outros,
- a criatividade, que exige a mobilização de todos os recursos do pensamento, da afectividade e do querer, de um modo criativo e flexível, no sentido questionador e desassossegante da construção e da desconstrução de saberes e de realidades;
- a profissionalidade, que se traduz na autonomia e na criatividade sem se deixar de ser colaborativo, responsável e livre.

No caso dos alunos/futuros educadores de infância, protagonistas do nosso estudo, cabe-lhes grande parte da responsabilidade pelo seu sucesso no percurso formativo e na carreira que pretendem abraçar. Para além de um conjunto de factores de variada ordem, que até aqui já vimos e continuaremos a explorar, dependem um e outra do seu interesse, da sua motivação, do seu empenhamento e do seu *querer ser, querer aprender e querer desenvolver-se* com sucesso na vida profissional que se avizinha.

2.2. Começar a ser educador(a) de infância

A Classificação Nacional das profissões (1994, p. 69) define o educador de infância como o profissional que

promove o desenvolvimento global de crianças em estabelecimentos tais como jardins de infância, (...) organizando diversas actividades que (...) incentivam o seu desenvolvimento físico, psíquico e social: orienta diversas actividades a fim de que a criança execute exercícios de coordenação, atenção, memória, imaginação e raciocínio para incentivar o seu desenvolvimento psico-motor; desperta-a para o meio em que está inserida; estrutura e promove as expressões plástica, musical, corporal da criança e outras; estimula o desenvolvimento sócio-afectivo, promovendo a segurança, autoconfiança, autonomia e respeito pelo outro; acompanha a evolução da criança e estabelece contactos com os pais com o fim de se obter uma acção pedagógica coordenada.

Apesar de esta ser talvez a representação social do educador de infância dominante nos dias de hoje, a sua actividade é, contudo, bem mais complexa e exigente. Requer um desempenho fundado em suportes teóricos sólidos ao nível das ciências da educação e da especialidade, a par de um rigoroso desempenho pedagógico suportado em atitudes de elevada exigência ética. A estas dimensões acresce a constante necessidade de actualização a todos os níveis do conhecimento e da formação, como forma de fazer face aos desafios

do dia a dia, o que apela a atitudes e predisposições de procura constante de crescimento e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Foi com a aprovação da Lei nº 5/97 — Lei Quadro da Educação Pré-Escolar — que este nível educativo ganhou uma maior visibilidade nacional, saindo daí reforçado também o estatuto social e profissional do educador de infância, principalmente após a publicação do Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), de 10 de Julho — Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ludovico, 2007; Mesquita-Pires, 2007).

Na verdade, a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar veio reforçar a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador e que passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, o que pressupõe observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Ministério da Educação, 1997). Ora, tais desempenhos implicam amplos conhecimentos, destrezas e competências que exigem uma formação de carácter generalista, exigente e rigorosa, quer em termos do domínio dos conhecimentos na área das ciências da educação, quer da área da especialidade (educação de infância), quer ao nível da didáctica e da pedagogia, sem descuidar as capacidades de relacionamento, as atitudes de pesquisa e as competências de resolução de problemas, entre outros.

A especificidade da educação de infância prende-se, pois, com o foco da acção do educador — a criança — que, pelas suas características (vulnerabilidade e dependência, entre outras), exige, como já referimos, uma intervenção educativa baseada num conhecimento profundo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e no domínio de um conjunto de atitudes, capacidades e predisposições inerentes à singularidade e complexidade desta profissão. Implica, acima de tudo, um comprometimento e uma relação ética de responsabilidade.

Ser educador de infância é, sem dúvida, um processo dinâmico e complexo que, como escreve Portugal (2002, p.99), “envolve a construção de relações de confiança, perceber o que é que as crianças necessitam de saber, criar ambientes seguros e estimulantes e, extremamente importante, envolve trabalhar colaborativamente com outros adultos significativos na vida da criança”. Implica capacidade de relacionamento e de interacção; o

domínio e capacidade de desenvolvimento de questões curriculares; o conhecimento dos aspectos do desenvolvimento da criança; a capacidade de trabalho em equipa e de desenvolver parcerias com as famílias e de saber fazer uso dos recursos da comunidade. Numa perspectiva ecológica, tem a ver com o conhecimento e a capacidade de interagir nos diferentes contextos que fazem parte da vida da criança, tendo em vista o pleno desenvolvimento da mesma.

A decisão de se tornar educador(a) de infância tem subjacente um conjunto de experiências, crenças e de representações acerca da profissão. Como diz Formosinho (2001, p.47), “a docência é uma profissão que se aprende desde que se entra na escola”. Cabe à formação inicial, enquanto marco fundamental na construção da identidade profissional (Cardona, 2002; Sarmento, 2001) e fase crucial para o crescimento profissional posterior (Oliveira Formosinho, 2000b), o importante papel de desconstruir ou reconstruir algumas destas imagens, ideias, conhecimentos e princípios, facultando aos futuros profissionais os recursos que lhes permitam enfrentar, com sucesso, as complexas situações com que se irão defrontar. Neste sentido, o conteúdo, a forma e os propósitos das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos futuros educadores devem reflectir a complexidade das suas futuras práticas, a sua biografia pessoal e os contextos em que irão trabalhar (Flores e Simão, 2009).

Numa brochura elaborada pelo Ministério da Educação – Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação (2007) e distribuída aos participantes na conferência *Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*, que decorreu a 27 e 28 de Setembro, em Lisboa, no quadro das iniciativas da Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, pode ler-se que a nova política que insere os cursos de qualificação profissional docente no âmbito dos parâmetros do Processo de Bolonha valoriza, de modo especial, que a profissão de professor/educador deverá ser altamente qualificada; deverá assentar num processo formativo que promova a aprendizagem ao longo da vida; e deverá ser uma profissão caracterizada pela mobilidade e promotora de processos de trabalho em parceria. Nesse sentido, impõe-se garantir a continuidade e a coerência dos diferentes momentos do processo formativo; dar relevância estratégica às práticas de investigação, como eixo metodológico estruturante dos dispositivos e processos formativos; reconhecer a relevância

e a centralidade dos mecanismos de supervisão pedagógica; e integrar e articular as práticas de formação com os métodos e processos de gestão das escolas.

Possuir um elevado nível de conhecimentos, destrezas, competências e capacidade de reflexão e de inovação parecem ser requisitos inquestionáveis para os futuros profissionais, que devem ser complementados, ainda, por uma cada vez maior consciência crítica sobre o contexto sociopolítico em que se situam e sobre o seu papel de agentes de mudança. Como muito convictamente sublinhavam Gonçalves e Gonçalves (2002, p.596), “tornar-se” e “ser professor” configura-se, então, como um processo permanente e dialéctico de desenvolvimento e formação, em resultado do esforço pessoal e em interacção com os outros, ao longo do qual a personalidade e a profissionalidade se vão construindo e afirmando, em termos intra e interpessoais”

Portugal (2002) considera que aprender a ser educador é um empreendimento com características muito próprias: por ser muito pessoal, por envolver o reconhecimento da complexidade da tomada de decisões e, por fim, por ser um processo de contínua construção.

Nessa mesma linha de pensamento, Marcelo García (2009) salienta que, se se quer facilitar o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, importa compreender o processo através do qual os mesmos crescem profissionalmente, bem como os conteúdos e as condições facilitadoras desse crescimento. Nessa medida, convém começar por conhecer alguns dos pressupostos teóricos que suportam as conceptualizações acerca do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes do ensino superior/futuros educadores de infância.

2.3. Caminhos para o desenvolvimento profissional

Marcelo García (1999, p.139) vê o desenvolvimento profissional “como uma encruzilhada de caminhos, como a cola que permite unir práticas educativas, pedagógicas, escolares e de ensino”. Também Scheerens (2009) considera, no Relatório publicado pela OCDE e pela Comissão Europeia, em 24 de Novembro de 2009, que o desenvolvimento profissional ocorre no contexto de um conjunto de actividades sistemáticas com vista à formação dos

professores e educadores para o desempenho das suas funções. Tais actividades iniciam-se na formação inicial e continuam ao longo da carreira (Flores e Simão, 2009).

Segundo estes autores, a eficácia dos docentes depende de um conjunto de factores que vão desde o domínio dos conhecimentos em ciências da educação, da sua área de especialidade e da pedagogia (em termos de domínio de métodos de ensino, conhecimento dos processos de desenvolvimento das crianças e selecção de tarefas adequadas), às características pessoais (crenças, competências) e, ainda, de um modo mais relevante, do nível de qualificação e a experiência profissional que vão construindo. Tais factores não podem, contudo, ser analisados isoladamente, mas, sim, em articulação com as variáveis do contexto onde os docentes desenvolvem a sua acção. Complementando este pressuposto, Marcelo García (2009) refere que é experimentando e comprovando na prática a utilidade e a exequibilidade dos conhecimentos, procedimentos e metodologias, a par da reflexão sobre o vivido, que o desenvolvimento profissional ocorre.

A literatura actual (Oliveira-Formosinho, 2000b; Day, 2001; Alarcão e Roldão, 2008; Maia, 2008; Flores e Simão, 2009; Marcelo García, 2009) revela-nos um conceito de desenvolvimento profissional recente mas de crescente complexidade e importância. A visão actual do profissional de educação em permanente desenvolvimento, resultante das mudanças constantes na sociedade actual e das teorias educacionais e pedagógicas contemporâneas, bem como da investigação realizada estarão, certamente, no cerne desta questão. Este aspecto fora já evidenciado por Cardona (2002), ao enfatizar que, no estudo do desenvolvimento profissional dos educadores, há a considerar uma multiplicidade de factores, que vão desde a preparação formal à evolução histórica das políticas educativas definidas para a infância e à forma como estas têm condicionado a história da profissão. Nessa perspectiva, a referida autora define desenvolvimento profissional como

um processo de evolução complexo e contínuo no qual interferem diferentes tipos de variáveis de ordem pessoal e profissional, que vão desde as características do contexto sociopolítico nacional, integrando a diversidade dos contextos institucionais em que vai decorrendo a formação e o exercício da profissão, sem esquecer as vivências resultantes da história individual de cada profissional. (Cardona, 2002, p. 46)

Também Oliveira-Formosinho (2000b, p.110) escreve que “o desenvolvimento profissional deve ser visto como um processo contínuo de aprendizagem ao longo da carreira que começa na fase de formação inicial (de pré-carreira) e se pode prolongar para além da

carreira (depois da reforma)”. Usando, ainda, as suas palavras, sublinhamos, como a autora, que o desenvolvimento profissional “se constrói no entrecruzar de factores de vária ordem” (Oliveira-Formosinho, 2000b, p.122), nomeadamente as características pessoais do professor/educador e a sua história de vida (Sarmiento, 2001; Vasconcelos, 1997), os factores contextuais e a relação que vai conseguindo estabelecer entre a teoria e a prática, num processo partilhado (Ávila, 2010) e reflexivo (Bárrios, 2002, p.68). Não será de estranhar, portanto, que, segundo Marcelo García (2009), tentar entender o desenvolvimento profissional pressuponha enquadrá-lo na procura de identidade profissional e na forma como os docentes se definem a si mesmos e aos outros.

Será, pois, tendo presentes esses princípios que Marcelo García (2009, p. 7) define o desenvolvimento profissional dos professores/educadores como “um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho (...) e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”. A sua intervenção no âmbito da sala de actividades, junto do grupo de crianças, a sua participação activa no desenvolvimento curricular, a sua colaboração na dinâmica do funcionamento da instituição, bem como a sua intervenção no contexto extra-escolar, são alguns dos âmbitos que possibilitam a ocorrência do desenvolvimento profissional (Sacristán, 1991). O desenvolvimento profissional processa-se, pois, através de transições ecológicas que ocorrem quando o formando realiza uma actividade nova, desempenha um novo papel e entra em interacção com outros actores sociais (Alarcão e Roldão, 2008).

Com base numa apresentação feita por Marcelo García (1999) de algumas das mais recentes definições do conceito de desenvolvimento profissional, é possível sintetizar um conjunto de aspectos que lhe são característicos, tais como:

- é um processo que vai para além de uma etapa meramente informativa;
- implica adaptação à mudança;
- tem em conta as necessidades individuais, profissionais e organizativas;
- inclui qualquer actividade ou processo que tente melhorar as destrezas, as atitudes, a compreensão e a actuação em papéis actuais ou futuros;
- é um processo que aumenta os conhecimentos e melhora as destrezas, atitudes e capacidade de auto-controlo;

- contribui para a melhoria das práticas e para a qualidade da educação;
- possibilita o desenvolvimento de conhecimentos, competências e inteligência emocional;
- promove o desenvolvimento de capacidades criativas e reflexivas.

Num outro documento, Marcelo García (2009) indica como características do desenvolvimento profissional:

- basear-se no construtivismo, ao entender que o sujeito aprende de forma activa ao envolver-se em tarefas de ensino que implicam planeamento, acção, avaliação e reflexão;
- ser um processo a longo prazo, que reconhece que os professores/educadores aprendem ao longo do tempo. Nesse sentido, Marcelo García sublinha que as experiências são mais eficazes se se relacionarem com os conhecimentos prévios dos sujeitos, aspecto que requer acompanhamento e supervisão;
- é um processo que ocorre em contextos concretos e que acompanha as mudanças que acontecem ao nível da política educativa;
- considera o profissional de educação como um prático reflexivo, detentor de conhecimento prévio, e que se continua a desenvolver construindo conhecimento a partir da reflexão que vai fazendo das experiências em que se envolve;
- embora contemple o trabalho isolado e de reflexão individual, o desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo.

É, portanto, um processo a longo prazo que integra diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas, tendo em vista o crescimento e o desenvolvimento dos professores/educadores em diversas dimensões: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento teórico (Marcelo García, 1999).

As actividades de projecto, trocas de experiências e práticas reflexivas no colectivo, em contextos reais, são exemplos de vivências apresentados por Herdeiro e Silva (2008) como promotoras do desenvolvimento profissional. A estas, Bárrios (2002) acrescenta uma dimensão que considera essencial do desenvolvimento profissional: a investigação. Neste sentido, reitera Dias (2008, p.42), “a aprendizagem profissional é um processo activo,

construtivo e interactivo”. Ou seja, aprende-se a ser educador(a) observando, fazendo, experimentando, reflectindo, questionando, partilhando, reformulando, ouvindo e argumentando, com base no rigor e, simultaneamente, numa perspectiva de flexibilidade e abertura.

Para Ponte e Oliveira (s/d), o desenvolvimento profissional processa-se em dois campos estreitamente relacionados: o que diz respeito ao crescimento dos conhecimentos e ao desenvolvimento de competências profissionais e o que se refere à formação e afirmação da identidade profissional. Este desenvolvimento implica o sujeito como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais e, como tal, é altamente determinado pela sua motivação e interesse individuais. Nesta óptica, o formando passa a ser considerado o sujeito da formação, sendo valorizados os aspectos da sua individualidade.

De entre os diversos conceitos de desenvolvimento profissional de professores e educadores, elegemos aquele que o define como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos formandos sobre a sua própria prática, contribuindo, assim, para que estes desenvolvam conhecimento e sejam capazes de aprender com a sua experiência, tornando-se progressivamente mais autónomos.

Esta opção pressupõe uma abordagem formativa que valorize o carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, bem como a implicação do formando através de uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e de busca de soluções inovadoras para os problemas que vai enfrentando (Marcelo García, 1999; Herdeiro e Silva, 2008). Neste processo formativo, que é suposto decorrer numa cultura de colaboração, a figura do supervisor assume um papel de relevo, como mais adiante teremos oportunidade de evidenciar.

A primazia por tal conceito posiciona-nos num modelo de desenvolvimento profissional que excede o domínio de conhecimentos e competências e afirma a necessidade de uma verdadeira implicação dos formandos no desenvolvimento do processo de formação. Por conseguinte, parece-nos indispensável a adopção de estratégias formativas que atribuam aos futuros profissionais um papel activo, que apele à inovação, à investigação e à reflexão, num ambiente colaborativo e supervisionado.

Na verdade, não podemos esquecer que o desenvolvimento profissional é favorecido por contextos colaborativos onde o futuro educador tem oportunidade de interagir com outros e sentir-se apoiado, onde pode conferir as suas experiências e obter informações diversas e importantes. Daí não podemos descurar a importância do elemento colectivo, contextual e ecológico no processo formativo. Por outro lado, o desenvolvimento profissional do aluno/futuro educador é altamente determinado pela vontade, pelo interesse e pela determinação do mesmo. Cabe, portanto, às instituições formadoras procurar constantemente adequar, melhorar e actualizar a oferta formativa, de molde a contribuir para a formação de profissionais mais aptos para a tarefa de educar, mais interessados, curiosos e envolvidos na actividade investigativa e mais conscientes das potencialidades da reflexão, isto é, em síntese, protagonistas dos seus próprios processos de desenvolvimento. Centremo-nos, a propósito, num excerto de Ralha-Simões (2002, p.87) sintetizador da argumentação que vimos tecendo:

Efectivamente, é necessário que os contextos formativos possam contribuir como agentes de desenvolvimento global do profissional docente, de modo a que este consiga ser mais do que um mero solucionador de problemas educativos, o que implica que saiba analisar a sua própria actuação, prospectiva, retroactiva e interactivamente, de forma múltipla e complexa, equacionando-os na encruzilhada dos factores que ajudam a conferir significado às próprias situações que caracterizam o agir profissional.

2.4. Da construção da identidade profissional ao desabrochar da profissionalidade

A revisão de literatura que temos vindo a apresentar permite-nos afirmar que o desenvolvimento profissional ocorre à medida que os sujeitos ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, num processo em que começam a definir a sua identidade profissional, isto é, a “construção do seu eu profissional” (Marcelo García, 2009, p.11), resultado de um percurso evolutivo de envolvimento pessoal (Alarcão e Roldão, 2008) e de interpretação de si mesmos, na relação com os outros, com as situações e com os contextos, resultando desse cruzamento uma forma singular de agir, de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 1997). Como Sarmiento (1999, p.19) escrevia,

reflectir sobre identidades profissionais de educadoras de infância obriga a analisar um processo de construção social, no qual cada actor individualmente (ou seja, cada educadora de infância) joga a sua história de vida com a história de vida do grupo colectivo a que pertence (ou seja, o grupo profissional), com as suas crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua acção educativa, transformando essa teia de interacções numa forma própria de ser e de agir.

Na verdade, como também Simões e Ralha-Simões (1997, p.51) afirmavam,

a identidade psicossocial é (...) vista como um lugar onde se processa a síntese entre o que é mais estritamente pessoal (...) e aspectos mais marcadamente de ordem social (...). Resulta, assim, da confluência entre o particular, fruto essencialmente da história individual, e, de modo mais global, o colectivo, comum à história do grupo, seja ele socioprofissional ou ligado à comunidade em que o indivíduo se insere.

A identidade profissional, como afirma Lopes (2002, p.73), é “uma das identidades sociais da pessoa”. É um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual (Costa, 1999; Alarcão e Roldão, 2008) e constrói-se na relação entre o passado, o presente e a visão do futuro, que cada indivíduo possui. Desenvolve-se na relação com os outros e através do desempenho de papéis que implicam o domínio de um conjunto de saberes relativos à profissão, que se vão experimentando, reflectindo e reconstruindo, numa acção pautada por valores e regras que caracterizam e definem um grupo profissional.

À formação da identidade profissional estão associados aspectos como a forma como se entra na profissão, intimamente associada aos modelos e processos de formação; a cultura profissional, marcada pelo modo como é encarado o quotidiano profissional, em termos de responsabilidade e relações sociais e institucionais (Ponte, s.d.); o contacto com a realidade da prática docente, o envolvimento pessoal e a capacidade de se envolver na partilha de experiências e saberes, bem como a capacidade de analisar e reflectir.

Já Kelchtermans (2009, p. 75) liga a identidade profissional à auto-compreensão. Esta última é “tanto um conceito inclusivo (integrativo) como um conceito analítico (diferenciado) que faz justiça à natureza dinâmica e à contextualização do sentido de *Self* dos professores” e educadores. Nesta perspectiva, identificou cinco componentes que caracterizam a auto-compreensão dos professores e educadores, que se articulam entre si:

- *A auto-imagem*, ou seja, a forma como os professores e educadores se descrevem e se tipificam a si próprios enquanto professores/educadores.
- *A auto-estima*, que é a componente avaliativa que remete para a apreciação, por parte dos professores e educadores, dos seus desempenhos profissionais.
- *A percepção da tarefa*, que é a componente normativa que o professor/educador tem daquilo que constitui o seu programa profissional, as suas tarefas e os seus deveres, de modo a poder desempenhar bem a sua função.
- *A motivação profissional* (ou componente volitiva), que diz respeito às razões que o levaram a optar pela profissão de professor ou educador.

- *A perspectiva futura*, que revela as expectativas sobre o seu futuro na profissão.

Dias (2008) especifica que o desenvolvimento pode ser entendido como uma construção interna e/ou externa. Internamente contempla aspectos como a capacidade de mobilização de saberes profissionais específicos, a predisposição para a aprendizagem contínua e dinâmica, a aposta na eficácia e na eficiência profissional, a predisposição para a partilha de conhecimentos, de saberes-fazer, de posturas éticas e ainda de saberes transmissíveis. Já externamente implica um reconhecimento legal e social da profissão e das características específicas da mesma.

Não restam dúvidas que, como frisa Nóvoa (1992a), construir a identidade profissional é um processo complexo, que necessita de tempo para refazer identidades, para acomodar inovações e para assimilar mudanças. Conforme o autor clarifica num outro documento,

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1997, p.25).

A este mesmo respeito, Portugal (2002, p. 101) afirma que “o desenvolvimento de uma identidade profissional envolve reconhecer a necessidade de alargar o seu próprio conhecimento e competências”. Por conseguinte, é um processo que demora algum tempo, até que a pessoa se sinta segura na sua identidade profissional. Defende, por isso, o desenvolvimento de uma relação e de um ambiente no qual a identidade profissional do formando possa emergir gradualmente, dando sentido unificador aos saberes, predisposições, sentimentos e representações, que passam, assim, a constituir o núcleo essencial do seu eu profissional.

Será, pois, num processo de socialização centrado no contexto de trabalho, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a actividade e o desempenho do papel do futuro educador, que a identidade profissional se aperfeiçoa (Cavaco, 1991).

Justifica-se, assim, que Nascimento (2007) defenda que deve realizar-se, logo na formação inicial, uma socialização profissional, pelo menos de forma antecipatória, que promova o

conhecimento da realidade da profissão e permita o confronto e a (re)elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão. Este processo deve articular-se com o esclarecimento e a (re)estruturação do projecto profissional individual, relacionado com a motivação para a profissão.

Numa abordagem teórica e empírica da identidade docente e da sua construção na formação inicial, a autora destaca três dimensões que interagem entre si numa dinâmica complexa, em ligação com a profissionalidade docente em construção e com base na formação profissional. São elas, a dimensão motivacional, referente ao projecto profissional e incidindo na escolha da profissão e na motivação para a mesma; a dimensão representacional, relacionada com a percepção profissional, nos campos das imagens da profissão docente e de si como educador; e a dimensão socioprofissional, relativa aos níveis social e relacional, que se baseia, sobretudo, nos processos de socialização profissional.

Sarmiento (1999, p. 20), reportando-se especificamente aos profissionais da educação de infância, diz-nos que “não há um ‘ser educadora de infância’, mas há educadoras de infância que são seres, ou seja, a identidade profissional não corresponde a padrões pré-fixados que se atribuem aos elementos que vão ingressando na profissão”, são, sim, construções dinâmicas em que o sujeito detém um papel fundamental, mas onde os contextos, as vivências, o clima social e a qualidade das interações assumem um forte papel.

Nesta mesma linha de pensamento, Nóvoa (1992b) explicita que a construção da identidade profissional passa por um triplo processo, marcado, num primeiro momento, pela *adesão* a um conjunto de princípios e valores, adoptando projectos comuns a outros profissionais. Num segundo momento de *acção*, o sujeito começa a seleccionar formas próprias de agir e a decidir de acordo e com base nos valores que defende e nas teorias que suportam a sua acção. Finalmente, na fase de *autoconsciência*, as suas decisões dependem da reflexão sobre a própria acção. Contudo, há que ter em conta, como realça Sarmiento (1999), que a identidade profissional não tem um tempo próprio a partir do qual esteja definitivamente estabelecida, pois vai sendo construída à medida que os sujeitos, com base na reflexão dos seus percursos, reinterpretam e reformulam as suas perspectivas profissionais.

Será, contudo, neste processo de construção da identidade profissional, marcado pelo jogo dinâmico de um articulado de dimensões que se começa a desenvolver a profissionalidade docente, conceito que, como Oliveira-Formosinho (2000a, p.153) destaca, “diz respeito ao crescimento em racionalidade, especificidade e eficácia dos saberes ligados à actividade profissional” ou, por outras palavras, o “conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes requeridas pelo exercício profissional” (Estrela, 2002b, p.65).

Sacristán (1991) lembra que este é um conceito em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social em presença. Salientando que o conceito de profissionalidade remete para o tipo de desempenho e de conhecimento específicos da profissão docente, define-o como “a afirmação do que é específico na acção docente. Isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade” (p. 64) da actuação do educador.

Também Gonçalves e Gonçalves (2002, p.596) reforçam a ideia de que a profissionalidade docente se configura como o “resultado” do processo de desenvolvimento profissional dos docentes, aspecto que, reforça Nóvoa (1997), não pode ser dissociado do respectivo processo de formação.

3. O papel da supervisão pedagógica

A supervisão na formação inicial de educadores de infância pode ser entendida como um processo em que alguém mais experiente e conhecedor da educação de infância orienta o formando, aspirante a educador, na sua aprendizagem experiencial do desempenho docente em contexto de educação pré-escolar, apoia a sua iniciação ao exercício da profissão e auxilia o início do desenvolvimento profissional do mesmo, numa perspectiva de formação ao longo da vida. Como Alarcão e Roldão (2008, p.56) convictamente afirmam, “a supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação”. A esse respeito, também Oliveira-Formosinho (2002b, p. 43) reforça a ideia de que a supervisão pedagógica no contexto da formação inicial de educadores de infância “deve ter um papel determinante no desenvolvimento profissional” dos mesmos. Para que

tal desiderato seja alcançado, considera a Comissão Europeia (2007, p.16), que “os responsáveis pela formação de docentes (...) devem possuir experiência prática de ensino e ter alcançado um padrão muito elevado no tocante às aptidões, atitudes e competências que são exigidas aos professores”. Será a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervísivo, assente num acompanhamento e discussão permanentes do processo e da acção e seus resultados, num ambiente de apoio e promotor de desenvolvimento e de crescimento, que contribui para o progressivo desenvolvimento profissional.

A importância e a pertinência que atribuímos à supervisão, enquanto elemento-chave do desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância na formação inicial, justifica que nos detenhamos sobre o conceito para, posteriormente, discorrer sobre o processo em que a mesma deve decorrer, a fim de se tornar útil e um marco determinante no desenvolvimento e na vida profissional futura dos formandos.

3.1. Acerca do conceito de supervisão pedagógica

A compreensão conceptual, teórica e prática de como é hoje entendida a supervisão pedagógica não pode ser desligada da evolução educativa que a precedeu. Efectivamente, ainda na segunda metade do século passado – período da modernidade –, o conhecimento era entendido como um *corpus* estável e definitivo, organizado em conteúdos a serem transmitidos a elites, constituídas por grupos económica e culturalmente homogêneos. Neste contexto, a supervisão constituía-se como um processo neutro, impessoal, tecnológico, supostamente objectivo, de verificação das aprendizagens e dos conteúdos a ensinar, bem como de certificação social (Oliveira-Formosinho, 2002b).

A pós-modernidade traz consigo uma concepção de conhecimento como *corpus* aberto à mudança, evolutivo, organizado num currículo que contempla conteúdos e processos, dirigidos para uma escola democrática, abrangente, multicultural e inclusiva, espaço de colaboração e de reconstrução do conhecimento. É este ambiente que dá lugar a um novo contexto macrossistémico para a supervisão pedagógica (Oliveira-Formosinho, 2002b) e, conseqüentemente, à emergência de uma concepção de supervisão de natureza interactiva e ecológica.

Nestes novos contextos, para a conceptualização da supervisão pedagógica não é colocada de lado a dimensão técnica, mas reconhece-se a necessidade de a desenvolver num contexto reflexivo e colaborativo em que todas as vozes são ouvidas e todas as situações são dignas de uma reflexão contextualizada e cuidada. Nesta óptica, a supervisão visa o desenvolvimento de todos os intervenientes no respectivo processo: supervisores, formandos, educadores, crianças, instituições e outros técnicos que colaborem no processo educativo.

Enquadra-se nesta tendência a definição de supervisão apresentada por Vieira (1993, p.28), como “uma monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”. Nessa medida, esta definição tem subjacente a noção de desenvolvimento processual e a aposta numa constante reflexão sobre o experimentado na prática, como fonte de reconstrução de novas experimentações. À supervisão é, pois, atribuída uma função de regulação do processo, na perspectiva de uma acção progressivamente mais eficaz.

A supervisão pedagógica na formação inicial poderá ter várias funções, de acordo com o cenário supervisivo e com os contextos sociais e educativos. Oliveira-Formosinho (2002b) dá como exemplos a regulação dos processos de aprendizagem profissional, o prognóstico sobre o sucesso futuro do educador, a certificação académica, a certificação profissional e a validação social.

Do atrás exposto deduz-se a existência de diferentes práticas de supervisão. Alarcão e Tavares (1987) agrupam-nas em seis cenários que coexistem com frequência. Nessa medida, não devem os mesmos ser vistos como compartimentos estanques, como se se excluíssem mutuamente, pois, pelo contrário, embora com ênfases diferentes em determinados aspectos do processo de supervisão, os mesmos interpenetram-se. São eles:

- *O cenário de imitação artesã*, que consistia em colocar os futuros profissionais a praticar com um mestre que, pela sua experiência e prática, lhe servia de modelo, que deveriam imitar escrupulosamente. Contudo, os avanços que se verificam em todos os níveis do saber, com implicações óbvias ao nível da educação e da formação, apelam ao domínio de conhecimentos cada vez mais interdisciplinares e ao desenvolvimento de competências que permitam aos futuros profissionais agir

eficazmente, fazendo uso criativo e inovador dos saberes, a par de atitudes de abertura, flexibilidade e disponibilidade face às novas situações. Deste modo, o modelo de imitação do mestre e a perpetuação das suas práticas não se coaduna mais com as actuais exigências de formação.

- *O cenário de aprendizagem pela descoberta guiada*, que se apoiava no conhecimento analítico dos modelos de ensino, ou seja, pressupunha que o futuro profissional de educação tivesse conhecimento dos modelos teóricos através da observação de diferentes “modelos” (professores ou educadores) em diferentes situações, antes de iniciar a prática pedagógica propriamente dita. Seria nesta fase que o futuro profissional tinha a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos. Um dos principais problemas que este modelo apresentava tinha a ver com a relação da teoria com a prática.
- *O cenário behaviorista*, que deixou como marca mais representativa o micro-ensino. Esta técnica psicopedagógica visava o aperfeiçoamento de determinadas competências pedagógicas, através do treino em mini-aulas que eram posteriormente analisadas pelo próprio formando, pelo supervisor, pelos alunos ou por colegas. Esta mini-aula iria sendo repetida com as inovações sugeridas, sempre com alunos diferentes, com vista ao aperfeiçoamento da actuação pedagógica do formando. Este cenário continuava a perpetuar a imitação do modelo, na medida em que lhe faltava o enquadramento teórico. Por outro lado, carecia do empenhamento do formando na aquisição progressiva do corpo de conhecimentos que devem suportar a sua prática. Finalmente, um dos grandes perigos desta prática de micro-ensino residia na descontextualização das competências que pretendia treinar, que se apresentavam isoladas, sem inter-relação umas com as outras e sem relação com a actividade a desenvolver, nem com a aprendizagem que a mesma poderia proporcionar aos sujeitos intervenientes no acto educativo. O professor era concebido como um técnico de ensino, um executivo.
- *O cenário clínico*, o qual, concentrando-se na etapa final da prática pedagógica, atribui ao formando o papel de agente dinâmico no processo de ensino e de aprendizagem, cabendo ao supervisor a tarefa de o ajudar a analisar e a repensar a sua intervenção. É um processo que implica espírito de colaboração entre o supervisor e o formando e entre este e os seus colegas, bem como uma actividade

continuada suportada por uma planificação, observação, análise e avaliação do desempenho do futuro profissional em situação real de ensino.

- *O cenário psicopedagógico*, que aborda não só a problemática da prática pedagógica em si mesma, mas também a sua relação com a componente de índole teórica. Stones (1984), principal defensor deste modelo, considera que o principal objectivo da supervisão pedagógica é ensinar os professores a ensinar. Assim sendo, concebe a formação inicial psicopedagógica dos professores e educadores desenvolvendo-se em três fases: conhecimento, observação e aplicação. A supervisão da prática pedagógica decorre do conhecimento e da observação e assenta numa relação dialéctica entre a teoria e a prática. Neste modelo, o ciclo da supervisão consiste na preparação da aula ou da actividade a desenvolver, o que inclui a planificação e a interacção, discussão da acção educativa desenvolvida e avaliação do ciclo de supervisão. As estratégias usadas têm como principal fim o desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões adequadas às circunstâncias.
- *O cenário pessoalista* que, ao contrário do cenário psicopedagógico, que pouca atenção dá ao desenvolvimento do professor/educador como pessoa, dá especial enfoque ao desenvolvimento da pessoa do professor/educador em formação, às suas necessidades, preocupações, percepções, sentimentos e objectivos. É, pois, definido numa perspectiva cognitivista e construtivista em que o auto-conhecimento é determinante para o desenvolvimento psicológico e profissional do futuro professor/educador.

3.2. A pertinência da supervisão na formação inicial de educadores de infância

Em Portugal, a supervisão da formação é reconhecida pelo ordenamento jurídico desde 1997, mais concretamente a partir da publicação do Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de Abril, que prevê uma área de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores, visando “qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores” (Artigo 3º, ponto 1, alínea f), através do desenvolvimento de competências de “análise crítica da educação, da formação e da escola, de intervenção, de formação, supervisão e avaliação de professores e actividades

de consultoria e assessoria a instituições de formação e centros de formação” (Formosinho e Niza, 2001, p. 13).

As novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão e para o recurso a estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, a aposta no desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da instituição (escola/jardim de infância) como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de oferecer condições de desenvolvimento e de aprendizagem a todos os que nela colaboram (Alarcão e Roldão, 2008).

O processo supervisivo torna-se, desse modo, indispensável ao desenvolvimento integral do formando, pois, ao possibilitar a experimentação, a construção e a comparação de novas estratégias de acção, a recriação e a fundamentação, bem como a criação de categorias de compreensão, contribui para o desenvolvimento de novos modos de resolução de problemas. Esta forma idiossincrática de construção do próprio conhecimento profissional pelos formandos resulta, como já vimos, de uma atitude reflexiva constante, desencadeadora da flexibilidade emocional-cognitiva, do pensamento criativo e divergente a par da tomada de decisões conscientes e epistemologicamente fundamentadas.

3.3. O processo de supervisão

O processo de supervisão desenrola-se num ciclo complexo, dinâmico e interactivo que compreende sujeitos e variáveis de diversa ordem. Neste processo interagem, entre outros, a pessoa do supervisor — com características pessoais muito específicas e com uma determinada formação, aspectos, entre outros, que irão ser determinantes no modo como interpreta as suas funções, como encara o seu papel e como desempenha as suas tarefas; o supervisando — jovem adulto e futuro profissional em desenvolvimento —, vivendo uma fase marcada por múltiplos apelos e constantes desafios, em que é necessário saber gerir a pessoa que é com o profissional em que se quer tornar. É a fase da construção e da reconstrução, sob o olhar e a expectativa de formadores, supervisores, família e amigos. Mas interferem também neste processo as características dos contextos — da instituição formadora, da

instituição acolhedora e do contexto social e cultural onde as mesmas se localizam — e que, de forma mais ou menos directa, influenciam e determinam o rumo do processo.

No âmbito do nosso trabalho, focar-nos-emos sobretudo no processo de supervisão tocando as figuras do supervisor e do supervisando, sem esquecer que, como acabámos de explicitar no parágrafo precedente, se trata de um processo que, analisado numa perspectiva ecológica, não se restringe apenas a eles.

Se atentarmos em aspectos como o papel, as funções e as competências do supervisor, bem como as estratégias formativas a adoptar, verificamos que é vasta a informação existente, mas que recai tendencialmente no sentido de ajudar o formando a crescer e a desenvolver-se profissionalmente. É nessa perspectiva que, segundo Gómez (1997), os supervisores têm a obrigação de ajudar os futuros educadores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Esta deverá mesmo ser, em nosso entender, a tarefa principal da supervisão nesta fase da formação.

Comungando deste mesmo princípio, Alarcão e Tavares (1987, p.44) haviam já posto em relevo, numa das obras pioneiras sobre esta temática em Portugal, que o supervisor é aquele que cria junto do formando/futuro educador “um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das [suas] possibilidades” pessoais e profissionais. Neste sentido, entendem que a supervisão deve consistir “numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (Alarcão e Tavares, 1987, p.47).

A esse respeito Schön (cit in Alarcão, 1996c, p.21) preconiza um conjunto de estratégias formativas que incluem:

- demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos;
- esclarecimentos sobre as contribuições que os vários domínios do saber podem trazer para o problema em causa;
- crítica;
- reapreciação;
- verbalização do pensamento como expressão dos processos de reflexão na acção e diálogo com a situação;

- envolvimento do formando nesse mesmo diálogo;
- atenção operativa às réplicas da própria situação;
- encorajamento;
- instruções;
- sugestões;
- iniciação do formando na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de actuação características dos profissionais.

Ciente de que a observação, com sentido de interpretação, constitui o ponto de partida para a acção do supervisor, Vieira (1993, p.42) recomenda que o processo de supervisão assente num “ciclo de observação” que compreende o *encontro pré-observação*, a *observação* e o *encontro pós-observação*. Na verdade, trata-se de um ciclo de observação coincidente com o ciclo supervisão que já havia sido proposto por Alarcão e Tavares (1987), a partir do pressuposto por eles defendido de que o supervisor deve acompanhar de perto o processo de crescimento profissional dos formandos, em ligação com a prática profissional. Coerentes com tal perspectiva, os autores estabelecem as seguintes fases de actuação do supervisor:

- *O encontro pré-observação*, que tem lugar antes da observação, apresenta como principais finalidades clarificar a acção educativa e definir os objectivos da observação. É a fase em que se questiona a pertinência da acção a desenvolver, se antecipam problemas e se reformulam intenções. Diríamos que compreende a fase que Zeichner (1993) designa de *reflexão antes da acção*. É também a fase em que o supervisor pode manifestar o seu apoio, a sua disponibilidade para ajudar e o seu incentivo, no sentido de contribuir para elevar o grau de confiança e de segurança do formando, face à situação que irá experienciar.
- *A observação* propriamente dita, que representa o momento de recolha da informação relativa aos objectivos definidos ou tópicos discutidos no encontro de pré-observação. É a fase na qual a principal preocupação é a recolha de informação que constitua base para uma posterior reflexão acerca da acção desenvolvida e que ajude na construção de saber e no desenvolvimento de competências do formando/futuro profissional, a partir da reflexão sobre a prática. Assume um carácter formativo e investigativo, constituindo uma fonte de reflexão sobre concepções e práticas educativas.
- *A análise dos dados*, que consiste na organização e apreciação dos dados transformando-os numa representação clara dos aspectos mais significativos.
- *O encontro pós-observação*, que permite a descrição e a análise da informação recolhida e a consequente interpretação, discussão, confronto e reconstrução que a

mesma suscita. Normalmente, da reflexão conjunta realizada nesta fase emergem novos objectivos, novas questões e novas metas a alcançar que constituem “matéria” para novos ciclos de observação.

Durante estas quatro fases, deverá o supervisor “adoptar atitudes de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico, assim como mobilizar capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação” (Vieira, 1993, p.44), que lhe permitam levar a cabo a tarefa supervisiva com o máximo de benefícios para o formando.

Consciente da grande complexidade que o processo de desenvolvimento pessoal e profissional na formação inicial dos futuros educadores encerra, Sá-Chaves (2002b) propõe como estratégias de supervisão:

- *A supervisão horizontal*, que faz uso da partilha reflexiva entre os formandos do mesmo núcleo de prática que, naturalmente, se observam uns aos outros, numa perspectiva de olhar crítico, amigável e não avaliativo, que a proximidade conceptual e ecológica entre os mesmos permite, contribuindo desta forma para a consolidação do relacionamento pessoal, da gestão integrada de afectos e de saberes.
- *A supervisão vertical*, isto é, a que é desenvolvida pelo supervisor responsável pelo processo de formação. Também, neste caso, se deseja que tenda para “estilos amigáveis, que confirmam qualidade humana aos processos de formação e de avaliação, ampliando as dimensões de confiança mútua e de compromisso com o outro na co-construção de ambientes de formação equilibradores e estimulantes do desenvolvimento de todos” (Sá-Chaves, 2002b, p.71).

Face à potencialidade de cada tipo de estratégia, a autora apresenta uma proposta de modelo de supervisão combinada, que integre e potencie cada uma destas modalidades.

Atenta à complexidade do processo supervisivo e ao importante papel de suporte e apoio que o supervisor desempenha, Vasconcelos (2007, p. 7) define-o “como uma pessoa mais experimentada que pode amparar as tentativas do supervisando para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento”. Nesse sentido, deixa o alerta para a necessidade de o supervisor dever estar atento e disponível, ajudando a criar redes de recursos, de comunicação e de

apoio e criando um clima favorável, onde prevaleça a entreeajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica e cordial. Em suma, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva facilitadora do crescimento de todos os intervenientes do acto educativo (Gonçalves, 1997a). Trata-se, efectivamente, de perspectivas que vêm reforçar e corroborar algo já declarado por Alarcão e Tavares (1987, p. 33), quando afirmavam:

para que a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o [formando] e o supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só assim será possível que o [formando] confie no supervisor as suas preocupações e dificuldades.

A prática da supervisão implica, portanto, da parte do supervisor, a conceptualização da sua acção perspectivada em função de conhecimentos, técnicas e destrezas que caracterizam a sua profissionalidade e sustentam o profissionalismo da sua acção. Uma acção tendo por referência valores e crenças inextrincavelmente ligados a esses conhecimentos, técnicas e destrezas, mas também aos valores e crenças da sociedade, ou seja, às culturas envolventes que permeiam, orientam e dão sentido histórico, social e cultural a todos os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002b).

Por outro lado, ao praticar aquilo que Zeichner (1993) designa de ensino reflexivo, os formadores e supervisores estarão a ajudar os futuros professores/educadores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Tendo em vista esse objectivo, é oportuno lembrar as tarefas do supervisor apontadas por Alarcão e Tavares (1987, p. 63) e que passam por:

- estabelecer e manter um bom clima afectivo-relacional;
- criar condições para que o [formando] se desenvolva humana e profissionalmente;
- desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação;
- criar condições para que os [formandos] desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino;
- analisar criticamente os programas, textos de apoio, etc;
- planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio [formando];
- identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- determinar os aspectos a observar e estabelecer as estratégias de observação;
- observar;
- analisar e interpretar os dados observados;
- avaliar os processos de ensino-aprendizagem;
- definir os planos de acção a seguir;
- outras.

Face a este conjunto de tarefas que confirmam o papel do supervisor como alguém que deve ajudar a desenvolver aptidões e capacidades, ou seja, a criar condições de sucesso ao futuro educador, fácil será constatar que, como foca Alarcão (1996c, p.19), a actividade do supervisor “articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente atitude de questionamento como via para a decisão”. Não é, portanto, uma tarefa fácil, pois requer procedimentos de vigilância sistemática, no sentido de uma actuação autocrítica e cientificamente actualizada, que possa favorecer o desenvolvimento individual, grupal e social dos diferentes intervenientes na formação (Ribeiro, 2000).

Para Alarcão e Tavares (1987, p.86), os objectivos de um supervisor devem apontar para o desenvolvimento de um conjunto de capacidades e atitudes nos supervisandos, as quais passamos a citar:

- 1) Espírito de auto-formação e desenvolvimento.
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- 3) Capacidades de resolver problemas e tomar decisões acertadas.
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria.
- 5) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- 6) Consciencialização da responsabilidade que [lhe] coube [...] no sucesso dos seus alunos.
- 7) Entusiasmo pela profissão [...] e empenhamento nas tarefas inerentes.
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Segundo Vieira (1993, pp. 29-30), o supervisor desenvolve a sua complexa tarefa através de duas dimensões: “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica”.

No que diz respeito à formação inicial de educadores de infância, esta é uma tarefa que tem sido partilhada por dois supervisores: o supervisor institucional, ou seja, o da escola de formação e o supervisor cooperante, isto é, o que se encontra no terreno e que acolhe os formandos numa sala de actividades sob a sua responsabilidade. Como sublinham Santos e Brandão (2008, p.80), “a instituição de formação inicial tem um papel fundamental no desenvolvimento dos formandos, no domínio da preparação científica e pedagógica, mas os educadores cooperantes em colaboração com a escola de formação complementam esse papel”.

O supervisor institucional tem à sua responsabilidade o acompanhamento da prática pedagógica e a respectiva supervisão, num processo que, entendemos, deve ser partilhado e discutido com os supervisores cooperantes. São tarefas que implicam o domínio de conhecimentos de ciências da educação e, no caso da educação de infância, o conhecimento profundo dos aspectos que a este nível educativo dizem respeito. Deverá manter-se constantemente informado e actualizado acerca das mais recentes correntes educacionais e resultados da investigação, bem como manter uma postura eclética e flexível que lhe possibilite a troca de impressões, a capacidade de diálogo e o sentido crítico necessários para, com rigor e sentido ético, desempenhar da melhor forma o seu papel de ajudar no desenvolvimento dos futuros profissionais. Para isso, é fundamental possuir sensibilidade e empatia, capacidade de análise, de comunicação, de negociação e de relacionamento interpessoal (Gonçalves, 2008).

Quanto ao supervisor cooperante, sendo este “o (...) titular de turma que acolhe na sua sala (...) os estudantes de formação inicial, participando na sua iniciação à vida e ao mundo profissional” (Formosinho e Niza, 2001, p. 11), o mesmo assume um papel essencial na certificação profissional do curso e na garantia de aptidão profissional individual dos futuros profissionais, bem como na iniciação às práticas de desenvolvimento curricular e nas práticas relacionais.

O Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de Fevereiro, publicado no Diário da República, II Série, n.º 52, de 3 de Março de 1999, descreve o perfil de formação adequado aos supervisores e apresenta as competências a desenvolver nesta área, das quais destacamos:

- Competências de análise crítica:
 - Interpretar a escola e a organização escolar à luz dos contributos teóricos das ciências da educação, designadamente a teoria geral de formação de professores, a teoria de supervisão de professores, os fundamentos pedagógicos, psicológicos e sociológicos da acção educativa e da acção docente;
 - Fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional.
- Competências de intervenção:
 - Acolher e estimular o estudante de formação inicial na sua prática pedagógica;

- Fomentar a existência, nos contextos de trabalho, de climas relacionais favoráveis ao desenvolvimento de interações participativas e de práticas reflexivas;
- Conceber, planificar, dinamizar e gerir programas de formação;
- Observar e planificar práticas educativas e envolver os professores em processos de reflexão sobre as mesmas;
- Estimular a melhoria do desempenho profissional (...);
- Construir sistemas e instrumentos de apoio às práticas pedagógicas e de supervisão em parceria;
- Avaliar o desempenho dos formandos de formação inicial e participar na sua classificação final.

Na verdade, Vieira (1993), dissertando sobre o tema, havia já apresentado um conjunto de competências tidas como necessárias ao exercício da supervisão que, de certo modo, contemplavam um conjunto de atitudes, de saberes e de capacidades implícitos no Decreto-Lei acima referido. Eram elas:

- Atitudes: de abertura, de disponibilidade, de flexibilidade e de sentido crítico;
- Saberes: acerca do processo de supervisão; do processo de observação; da didáctica da disciplina ou da especialidade;
- Capacidades: de descrição, de interpretação, de comunicação e de negociação.

Por outro lado, não esquecendo o papel determinante do supervisor no desenvolvimento dos futuros profissionais e ciente da orientação reflexiva, de forte pendor colaborativo, que a formação e a supervisão devem configurar, a mesma autora listava como funções do supervisor:

- Informar, ou seja, fornecer informação relevante e actualizada, de acordo com as necessidades dos formandos. Para tal, necessita ele próprio de ser uma pessoa actualizada e informada.
- Questionar, isto é, problematizar o que parece óbvio, interrogar no sentido de encaminhar os formandos para uma constante atitude de reflexão face ao vivido.
- Sugerir (ideias, práticas e processos), fazer propostas alternativas, motivando e impulsionando novas práticas, novas posturas e novas abordagens.
- Encorajar, mostrando-se apoiante e empático, em suma, uma figura que caminha ao lado do formando.

- Avaliar, continuamente, com sentido formativo e partilhado, em que todos conhecem o processo, os critérios e os procedimentos. Avaliar para monitorizar. Avaliar para ajudar no desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

No entanto, nem sempre o processo de supervisão segue os mesmos procedimentos nem sempre se desenvolve segundo uma lógica tida como a ideal. Enquanto pessoas com características próprias e formações profissionais distintas, os supervisores apresentam estilos de supervisão diversos, que podem ser *não-directivos*, de *colaboração* ou *directivos* (Glikman, in Alarcão e Tavares, 1987):

- O supervisor de tipo *não-directivo* é aquele que demonstra desejo e capacidade de aceder ao mundo do supervisando. Nesse sentido, desenvolve uma prática de escuta e dá espaço à iniciativa do formando. Sabe como e quando o encorajar e como o ajudar.
- O supervisor que pratica a *colaboração* verbaliza as ideias do supervisando, aproveita e utiliza as suas sugestões e ajuda a resolver os problemas. Ouve e apoia o formando.
- O supervisor de tipo *directivo* privilegia uma acção supervisiva assente em orientações, no estabelecimento de critérios e no condicionamento das atitudes do formando.

Contudo, qualquer que seja o estilo de supervisão adoptado, é inegável que se trata de um processo exigente e complexo, que não se pode cingir ao “acompanhamento” dos estudantes, baseado numa boa relação, ou à repetição de meros actos de rotina. Com efeito, as responsabilidades dos supervisores configuram um desempenho especializado que deve ser precedido de formação. Neste sentido, Calderhead (cit. in Baptista e Sanches, 2005, pp.10-11) identifica um conjunto de áreas e competências a ter em conta na formação e desenvolvimento dos supervisores da prática pedagógica, nomeadamente:

- *Desenvolver uma linguagem para discutir o ensino*, facilitando-lhe falar das suas práticas e dialogar com os formandos;
- *Ser um praticante competente, capaz de demonstrar uma variedade de práticas*, o que exige confiança em si mesmo e competência;
- *Capacidade de aconselhamento*, no sentido de ajudar os formandos a perspectivar experiências, encarar ansiedades e dúvidas e a fornecer o apoio necessário para superá-las;
- *Estabelecer metas*, de modo a ajudar os formandos a estabelecer metas motivadoras, apropriadas e exequíveis;
- *Entender os desenvolvimentos profissionais*, o que remete para a necessidade de tolerância e percepção de como se desenvolvem os formandos, as dificuldades que tendem a experimentar, as

etapas de desenvolvimento por onde vão passando e ponderar sobre os contributos da formação para ajudá-los a progredir;

- *Abertura para avaliar a sua própria prática*, que reporta à capacidade para ser reflexivo e analítico sobre a sua própria prática. Ao avaliar as suas práticas tornam os conhecimentos e valores acessíveis aos estagiários e encorajam à abertura para procederem à auto-avaliação;
- *Colegiabilidade*, que se refere ao desenvolvimento de uma mentalidade colegial, conducente a uma acção conjunta, capaz de facilitar uma melhor identificação do que cada um não sabe e do que precisa aprender, mas também do apoio necessário para consegui-lo.

Acresce, contudo, reforçar que fazer face, com rigor e qualidade, às exigências que o processo supervisiivo encerra, apela a supervisores que, para além de todas as características até aqui enunciadas, sejam reflexivos. Alarcão (1996a, p. 8) define o supervisor reflexivo como

o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo) analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua situação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente de desenvolvimento do professor. É a pessoa que sabe adaptar, à sua autoformação, as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos factores que tornam compreensível o próprio problema.

Como Loughran (2009) põe em relevo, é crucial que os formadores e supervisores dêem explicitamente atenção ao seu próprio raciocínio pedagógico, à sua própria prática reflexiva e criem experiências para os seus alunos/futuros professores e educadores que permitam aceder a este pensamento e a esta prática de ensino. Reforçando os fundamentos da prática reflexiva, este autor chama a atenção para a necessidade de um conhecimento base para a prática educativa através do “auto-estudo”. Este “deve ultrapassar as reflexões pessoais sobre a prática e deve começar a questionar os pressupostos teóricos e ilustrar o rigor e o método sistemático na investigação das preocupações pedagógicas de modo a melhorar o conhecimento sobre o ensino e sobre a aprendizagem sobre o ensino” (p.18). Ou seja, através de uma mente aberta, procurar estruturas alternativas e evidências que conduzam ao questionamento da prática, à exploração de preocupações, de dilemas e de questões e que permitam alcançar uma resposta que ajude numa melhor compreensão da prática e a novas formas de conceptualização do seu ensino sobre o ensino.

Como lembram Santos, Gonçalves, Ferraz e Costa (2008, p.34), a supervisão “deve assumir-se como campo de acção e de saber multifacetado; deve saber «escutar» e integrar outros saberes, após questionar a especificidade dos problemas, de forma a criar conhecimento específico e inovador”.

3.4. O modelo de supervisão praticado na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

O programa da disciplina de Seminário de Supervisão II (2005/2006) começava por perspectivar a formação como um processo contextualizado, de construção contínua, a gerir pelo próprio sujeito, ao longo do seu percurso profissional, constituindo a reflexão e a teorização da acção um eixo estruturador da organização e criação do saber.

Nesse sentido, esta disciplina pretendia desencadear no futuro educador um conhecimento progressivo de si próprio enquanto pessoa e profissional em desenvolvimento, bem como dos objectivos presentes no processo educativo e das dimensões metodológica, científica e relacional da prática educativa.

Visava, sobretudo, capacitar o futuro educador com os meios para ir à procura dos saberes novos de que iria necessitar ao longo do seu percurso e que teria de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que teria de lidar e a responsabilidade de resolver. Finalmente, esta disciplina pretendia assegurar a solidez das referências teóricas e da componente prática, como fonte e fim de toda a inserção orientada de saberes e raiz da construção fundamentada de conhecimento educativo.

A disciplina, de perfil anual, tinha uma carga horária de cinco horas semanais no primeiro semestre e duas horas semanais no segundo semestre.

De acordo com o programa (2005/2006, pp. 2-3), constituíam-se como objectivos da mesma:

1. Desenvolver a competência educativa nas dimensões técnica, pessoal, clínica e crítica.
2. Confrontar os constructos pessoais e as teorias implícitas com a realidade educativa.
3. Desenvolver competências de auto-observação e análise do processo de intervenção educativa, designadamente, sobre:
 - a gestão das diferentes dimensões implicadas no currículo;
 - o estilo de intervenção efectivada, no desenvolvimento/aprendizagem das crianças.;
 - os efeitos da intervenção efectivada, no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Como formas de operacionalizar estes objectivos, o referido programa, indicava as seguintes estratégias:

- Comunicações individuais/pares/grupo de aspectos significativos emergentes no contexto de prática pedagógica e respectiva reflexão.
- Reflexões escritas individuais/mensais.

— Outras situações de aprendizagem despoletadoras da produção de um saber reflexivo e renovado (p.3).

Na verdade, a disciplina de Seminário de Supervisão II visava desencadear dinâmicas que consciencializassem os futuros profissionais para a complexidade da acção educativa e para a necessidade de se criarem instrumentos e rotinas que servissem de suporte a acções mais ajustadas e ajudassem a desenvolver práticas mais reflexivas. Tais dinâmicas tinham em vista o desenvolvimento de competências a nível científico, pedagógico e relacional, em paralelo com o desabrochar de uma consciência profissional resultante da atitude reflexiva e crítica sobre o acto pedagógico.

O modelo de supervisão adoptado implicava alguns dispositivos de formação que incluíam diferentes espaços e diferentes intervenientes. Assim, logo no início do ano lectivo, as primeiras aulas de Prática Pedagógica II e de Seminário de Supervisão II decorriam na ESE e constituíam como que um espaço preparatório e antecipatório do ano lectivo em que, através de variadas estratégias e actividades que incluíam a análise e discussão de textos, visionamento de filmes, discussões em plenário, trabalhos de grupo ou individuais, se levava os formandos a aprofundarem a reflexão acerca do seu próprio projecto de desenvolvimento profissional, tentando pensar o presente a partir da reflexão sobre o passado e na projecção do futuro. Visavam estas actividades criar oportunidades de auto-análise e de auto-avaliação, pois, como lembra Portugal (2002, p.102), “criar uma cultura de auto-avaliação é criar uma cultura de humildade e modéstia” — aspectos considerados fundamentais para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores —, bem como de questionamento do seu perfil de educadores em construção e de implicação no processo formativo.

No decorrer do ano lectivo, as aulas de Seminário de Supervisão II funcionavam como um espaço-tempo de reflexão acerca da prática pedagógica, numa perspectiva abrangente e globalizante, que incluía:

— A reflexão antes da acção, ou seja, a reflexão acerca do planeamento, que normalmente os formandos partilhavam e discutiam em grupo.

— A reflexão sobre a acção, que era feita a partir do relato dos aspectos seleccionados como mais significativos por cada parceria, para comunicar à turma. Numa fase mais avançada, cada parceria preparava uma breve comunicação que continha uma contextualização da situação, a descrição da situação em si, bem como as dúvidas, os dilemas, as explicações e

as interpretações que a mesma havia suscitado, a par de alguns pressupostos teóricos que tinham contribuído para a sua compreensão. Sobre esta pequena “comunicação” era posteriormente alargado o debate e a troca de ideias em grande grupo, no sentido da procura de outros contributos, outros pontos de vista, diferentes abordagens e formas de resolver a mesma situação. Era, portanto, uma reflexão que partia do individual – de cada formando – e da parceria, para se alargar ao grande grupo. Desta forma colegial se promovia a partilha, se tentava promover a troca de experiências e de saberes, explorar e analisar vários pontos de vista, desenvolver um vasto repertório de estratégias interventivas, estabelecer a relação entre a teoria e a prática e construir conhecimento e competência pedagógica. Esta reflexão colaborativa abria um novo espaço para a introspecção e constituía a fonte para um novo planeamento, cuja operacionalização constituiria material para a reflexão da semana seguinte.

Estas aulas constituíam, ainda, oportunidade para os formandos partilharem bibliografia e outros materiais ou técnicas utilizados na prática pedagógica, bem como a informação de eventos na comunidade, com interesse para a turma ou para os grupos de crianças com que trabalhavam na prática pedagógica.

Na verdade, procurava-se nestas aulas desencadear acções promotoras de aprendizagens significativas, ou seja, e retomando a teoria de Ausubel (Moreira e Buchweitz, 1993), desencadear processos através dos quais as novas informações se relacionassem com outros aspectos relevantes da estrutura de conhecimento dos alunos/futuros educadores – os conhecimentos prévios. Seria nessa dinâmica apeladora do envolvimento activo dos formandos, da sua implicação e (co)responsabilização, apoiada pelos pares e pelas supervisoras, e alicerçada na reflexão sobre o seu próprio pensamento e acção, que se previa o início do desenvolvimento profissional dos mesmos.

Como se depreende, a supervisão, configurada na pessoa do supervisor, pretendia funcionar como “alavanca impulsionadora” do desenvolvimento destes futuros educadores. Na verdade, pretendia-se criar e explorar situações que intervissem, segundo a terminologia de Vygotsky (1979), na *zona de desenvolvimento próximo* dos formandos. O mesmo será dizer, colocar-lhes desafios que, num processo acompanhado, conseguissem resolver e que, conseqüentemente, lhes servissem de sustentáculo para a resolução autónoma de situações

futuras. Seria, pois, por um processo espiralado (Bruner, 1977), que se guiavam os formandos no seu processo de aprendizagem profissional e desenvolvimento pessoal.

No que toca às estratégias com as educadoras cooperantes e com as instituições destacam-se as que a seguir se descrevem:

– Reuniões com todas as educadoras cooperantes, no início do ano lectivo, que visavam estabelecer um primeiro contacto entre as supervisoras da ESE e as educadoras cooperantes e destas entre si, procurando criar um clima de confiança, de abertura e de à-vontade, onde fosse possível colocar questões, discutir pontos de vista e encontrar alternativas, sempre que necessário. Esta reunião inicial tinha ainda em vista a apresentação e análise dos programas das disciplinas de Prática Pedagógica II e de Seminário de Supervisão II com o propósito de dar a conhecer às educadoras cooperantes os objectivos destas unidades curriculares, bem como clarificar os papéis e as responsabilidades de cada um dos intervenientes no processo. Eram também entregues as fichas de avaliação do desempenho dos formandos, no sentido de facilitar às educadoras cooperantes a sua própria metodologia de observação e avaliação sistemáticas, aspectos que se pretendia que fossem partilhados e discutidos com os alunos, com vista a um processo contínuo de reflexão e de auto-avaliação. Normalmente, era ainda entregue um conjunto de textos de apoio sobre temáticas que as supervisoras da instituição formadora entendiam ser do interesse das supervisoras cooperantes e que poderiam abranger temas como a supervisão, a observação e a metodologia de projecto; ou informação de bibliografia recente; ou, ainda, de actividades educativas de reconhecido interesse, tais como exposições ou conferências. Na verdade, procurava-se criar condições facilitadoras de uma reflexão dinâmica, explícita e conjunta sobre as formas de concepção, organização e gestão do processo de supervisão.

– Visitas regulares das supervisoras da ESE aos locais de prática pedagógica, quer para observação do desempenho dos alunos/futuros educadores de infância, quer para a reflexão conjunta com os formandos e a educadora cooperante. Estes encontros permitiam fazer a análise e a reflexão do observado e do vivido, por todos os actores envolvidos no processo de formação. Considerado um momento altamente formativo, permitia a consciencialização progressiva do desempenho dos formandos e a definição do rumo a seguir. Por outro lado, permitia às supervisoras aferirem a

pertinência e o impacto das estratégias supervisivas seguidas, abrindo espaço para a sua reformulação, se necessário.

– Reuniões nas instituições de acolhimento, com todas as educadoras ou apenas com uma delas, consoante a dinâmica implementada na instituição ou, até, dos dados recolhidos no período de observação. Estas reuniões mais restritas aconteciam sempre que solicitadas por uma das partes e, na generalidade, destinavam-se a discutir e a reflectir sobre práticas ou atitudes dos formandos, em termos individuais ou de grupo, que merecessem uma maior atenção por parte das supervisoras. Normalmente, e consoante os casos, eram definidas estratégias no sentido de ajudar a ultrapassar a situação problemática. Sempre que necessário e que se justificasse, os alunos/futuros educadores eram chamados a participar nessas reuniões, ajudando a clarificar situações e a encontrar formas de as ultrapassar.

– Participação das supervisoras cooperantes em actividades formativas promovidas pela ESE, tais como visitas de estudo, ciclos de conferências, seminários temáticos e apresentação de trabalhos dos alunos. A participação nestas actividades constituiria, em nosso entender, mais uma oportunidade de formação, de actualização ou de espaço de discussão e de reflexão com efeitos no desempenho destas profissionais.

– Participação das supervisoras da ESE nas actividades promovidas nas instituições, como, por exemplo, exposições ou festas. Enquanto momentos informais, constituíam-se como importantes oportunidades de aproximação entre a instituição de acolhimento e a instituição formadora, sendo de realçar ainda a proximidade e a actualização com as práticas desenvolvidas no terreno que tais momentos possibilitavam às supervisoras da ESE, tornando-se mais uma oportunidade despoletadora de reflexão e de reequacionamento da sua própria acção formativa e supervisiva.

4. Papel da reflexão

A reflexão na formação inicial é considerada como promotora do desenvolvimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente do formando sobre si mesmo e sobre as suas práticas, funcionando, com o suporte da supervisão, como

um instrumento de auto-avaliação, reguladora desse mesmo desenvolvimento. Alarcão e Roldão (2008, p. 30) consideram que a reflexividade é vantajosa pelas seguintes razões:

- motiva para uma maior exigência e auto-exigência;
- consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional;
- desenvolve o conhecimento e a autonomia;
- proporciona maior segurança na acção de ensinar [e educar];
- confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens.

Nesse sentido, a reflexão ajuda a tomar consciência dos aspectos inconscientes da acção educativa, na medida em que torna os futuros educadores mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas (Korthagen, 2009).

4.1. Acerca do conceito de reflexão

O termo reflexão tem sido usado com diversas significações, pelo que importa clarificar o seu sentido e o entendimento que dele fazemos. Efectivamente, falar da importância da reflexão sobre a acção educativa não é novo. Já John Dewey, filósofo da educação (1859-1952), defendeu a importância do pensamento reflexivo e escreveu extensivamente sobre esse assunto. Distinguindo a acção reflexiva do mero questionamento de rotina, Dewey (1910) definia-a como aquela que implica uma apreciação activa, constante e meticulosa face a algo que se vivencia ou em que se acredita, ponderando os pressupostos em que se enquadra e as consequências a que conduz. Nesta perspectiva, Dewey defendia que o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver. Ou seja, a capacidade para reflectir desponta quando há o reconhecimento de uma situação problemática, de um dilema, e a aceitação da incerteza.

A reflexão seria, segundo este autor, a forma de fazer face aos problemas e de lhes encontrar a resposta. Por conseguinte, argumentava ele que, mais do que um processo ou conjunto de procedimentos, a reflexão exige intuição, emoção e paixão. O pensamento crítico ou reflexivo tem, pois, subjacente uma avaliação contínua das crenças, dos princípios e das hipóteses face a um conjunto de interpretações possíveis desses dados. Levar a cabo a acção reflexiva implica, desse modo, abertura de espírito, responsabilidade, sinceridade, humildade, autenticidade e empenhamento, como atitudes e componentes

centrais de um processo localizado entre uma situação pré-reflexiva (o problema que cria perturbação, embaraço, dúvida) e a situação oposta, a pós-reflexiva (o problema que foi resolvido e os dados e as ideias correlacionados por forma a chegar a uma conclusão).

Entre estes dois momentos Dewey, (1910) identifica cinco fases inerentes ao processo de reflexão, que se relacionam com os diferentes estádios em que o pensamento vai evoluindo:

- O primeiro momento corresponde à indagação face uma situação problemática, de incerteza e de dúvida que sugere uma solução, um modo de a resolver.
- O segundo momento corresponde ao desenvolvimento da sugestão, mediante o raciocínio, num processo que Dewey denomina “intelectualização do problema” (Lalanda e Abrantes, 1996, p.48).
- O terceiro momento concretiza-se na observação e na experiência, no sentido de comprovar as várias hipóteses, as várias possibilidades.
- O quarto momento consiste numa reelaboração intelectual das primeiras sugestões ou hipóteses colocadas face à situação problemática.
- O quinto momento consiste na verificação das novas ideias que se foram construindo no decorrer deste processo.

Acresce, contudo, dizer que esta ordem é meramente académica e sem regras fixas, ou seja, estas fases podem não surgir exactamente por esta ordem, pois, de acordo com os casos, podem sobrepor-se umas às outras ou dividir-se em subfases.

Terá sido então a partir dos estudos de Dewey que passou a ser comumente aceite que o pensamento reflexivo tem como função “transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de qualquer modo perturbadas, numa situação clara, coerente, ordenada, harmoniosa” (Lalanda e Abrantes, 1996, p. 44).

De igual modo, Gómez (1997), ao abordar a natureza do processo de reflexão, evidencia que esta não é determinada biológica ou psicologicamente, nem é pensamento nem conhecimento puro. A reflexão refere-se às relações entre o pensamento e a acção, ou seja, à imersão consciente do sujeito no mundo da sua experiência, no contexto em que essa

acção ocorre, pressupondo e prefigurando relações sociais. Por conseguinte, não surpreende que incorpore valores e que possa reproduzir ou transformar as tendências ideológicas que estão na base da ordem social.

Nessa mesma linha de pensamento, Kelchtermans (2009, pp.62-63) advogava, muito recentemente, que “a reflexão (...) não pode (nem deve) confinar-se a um esforço técnico e instrumental de ligar meios a fins, mas, pelo contrário, tem de incluir os aspectos morais, emocionais e políticos do ensino (reflexão ampla), assim como as crenças e as representações que (...) [os formandos] têm de si próprios e do ensino (reflexão profunda)”.

Para Korthagen (2009, p.57), “a essência da reflexão é trazer os aspectos inconscientes do ensino para uma tomada de consciência, para que, desse modo, as pessoas se tornem mais sensíveis aos aspectos mais importantes das situações educativas”. Assim sendo, e idealizando uma formação inicial mais orientada para a pessoa, distingue seis níveis de reflexão:

- Nível um — a reflexão que incide sobre o ambiente/meio, por exemplo a turma ou grupo de crianças.
- Nível dois — a reflexão sobre o comportamento pedagógico das crianças.
- Nível três — reflexão sobre as competências das crianças.
- Nível quatro — a reflexão sobre as crenças subjacentes. Neste nível a reflexão já começa a ser mais profunda.
- Nível cinco — a reflexão acerca das crenças e das relações com a forma como se vê a própria identidade profissional.
- Nível seis — inclui a reflexão sobre aspectos como o lugar que se ocupa no mundo ou a missão pessoal enquanto educadores. É um nível transpessoal, na medida em que abrange significados que vão para além do individual. Diz respeito à inspiração pessoal do educador, aos seus ideais e aos seus propósitos morais, evidenciando as suas qualidades nucleares enquanto pessoa.

4.2. O processo de reflexão: destrezas, conteúdos e formas

Defendia Zeichner (1993, p.20) que “a reflexão é um processo que ocorre *antes e depois* da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*.”

Assim sendo, e com base nos pressupostos anteriormente apresentados, confirma-se a necessidade do supervisor ser detentor de formação especializada neste âmbito, de estar constantemente informado e actualizado e, até, de ser possuidor de um conjunto de características pessoais e profissionais, que lhe permitam levar a cabo com eficiência e eficácia o processo supervisivo.

É com interesse e preocupação sobre essa matéria que Marcelo García (1997) lista um conjunto de destrezas necessárias ao processo de reflexão, designadamente:

- *Destrezas empíricas*, que têm a ver com a capacidade de diagnóstico, quer na sala de aula/actividades, quer no contexto mais vasto da escola/jardim de infância. Estas destrezas implicam a capacidade de reunir dados (objectivos e subjectivos), descrever situações, processos, causas e efeitos.
- *Destrezas analíticas*, necessárias para analisar os dados descritivos recolhidos.
- *Destrezas avaliativas*, que possibilitam levar a cabo o processo de valoração e de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos factos analisados.
- *Destrezas estratégicas*, que respeitam ao planeamento e ao momento mais propício para a implementação de uma acção, de acordo com a análise realizada.
- *Destrezas práticas*, ligadas à capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um resultado satisfatório.
- *Destrezas de comunicação*, que se prendem com a predisposição para comunicar, partilhar e discutir ideias com outros colegas.

No que toca ao conteúdo da reflexão, Marcelo García (1997) apresenta três níveis diferentes de reflexão: 1) técnica, 2) prática e 3) crítica.

- 1) O primeiro nível corresponde à análise das acções explícitas, ou seja o que é passível de ser observado.

- 2) O segundo nível implica o planeamento do que se vai fazer e a reflexão sobre o que foi feito, dando ênfase ao seu carácter didáctico (a reflexão sobre o conhecimento prático).
- 3) O terceiro e último nível diz respeito às considerações éticas, isto é, passa pela análise ética ou política da própria prática, assim como das suas repercussões contextuais.

Por conseguinte, é possível afirmar a existência de diversas formas e momentos de reflexão. Weis e Louden (cit. por Marcelo García, 1997) consideram que o pensamento reflexivo e a acção podem decorrer simultaneamente ou em separado e foi com base nessa relação que identificaram quatro formas de reflexão: a) introspectiva, b) exame, c) indagação e d) espontaneidade.

- a) A introspecção implica uma reflexão pessoal na qual o sujeito analisa e reconsidera os seus pensamentos e sentimentos numa perspectiva distanciada da realidade diária.
- b) O exame implica uma alusão a acontecimentos que já ocorreram ou que poderão vir a ocorrer. Está, portanto, muito direccionado para a acção.
- c) A indagação, intimamente relacionada com o conceito de investigação-acção, permite aos sujeitos analisarem a sua prática e definir estratégias para a melhorar. Esta forma de reflexão tem implícito um compromisso de mudança e de aperfeiçoamento.
- d) A espontaneidade corresponde àquilo que Schön (1997) denominou de reflexão-na-acção. Reporta-se aos pensamentos dos docentes no decorrer do acto de ensino, permitindo-lhes resolver problemas, inovar e tomar decisões *in loco*.

4.3. A formação orientada para o desenvolvimento de educadores de infância reflexivos

É consensual que o conhecimento que os futuros educadores de infância devem construir vai para além do conhecimento de regras, procedimentos ou teorias ditadas pela investigação científica. O mesmo será dizer que o grande investimento na formação inicial destes futuros profissionais deverá ser na sua preparação para aprenderem a construir e a

comparar novas estratégias de acção, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas. Será através de uma postura reflexiva que o futuro educador tem maiores possibilidades de se desenvolver profissionalmente, capacitando-se para lidar com sucesso com as situações únicas que irá enfrentar no decorrer da sua acção educativa futura.

A necessidade de formar educadores que venham a reflectir sobre a sua própria prática justifica-se, assim, pela expectativa de que a reflexão seja um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção. Consequentemente, e na linha de Schön (1997), uma questão se levanta: o que significa formar um educador para que ele se torne mais capaz de reflectir na e sobre a sua prática? Em resposta à questão, o autor apontava a importância de “*aprender fazendo*” (Schön, 1997, p.89), situação em que os alunos/futuros profissionais começam a praticar – no mundo real, na prática –, experimentando, juntamente com os que estão em idêntica situação, e sob o olhar atento, disponível e dialogante do supervisor.

Como temos vindo a verificar ao longo do texto, a abordagem reflexiva de natureza cognitivo-construtivista preconizada por Schön acentuou a tomada de consciência sobre a imprevisibilidade dos contextos de actuação profissional e valorizou, mais do que nunca, a riqueza da epistemologia da prática como fonte de construção de saber profissional (Alarcão, 1996c). Trata-se de um saber que se desenvolve em contexto e numa permanente dinâmica interactiva entre a acção e a reflexão, como as palavras de Vieira (1993, p.26) bem explicitam:

Da interacção entre o seu saber (documental/teórico e experiencial) e o ciclo “prática↔reflexão” resulta a reconstrução das suas teorias subjectivas e o desenvolvimento da sua competência profissional, meta final do processo de formação. Neste processo, a reflexão constitui um instrumento-chave de teorização a partir da experiência e da reestruturação de saberes anteriores.

Na mesma linha de pensamento, Zeichner (1993) adverte que cabe aos formadores e supervisores ajudarem os futuros profissionais a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Por conseguinte, e, convicto de que a perspectiva histórica de tradições de prática de formação é imprescindível a uma boa compreensão do presente, e ainda que estas tradições – embora americanas – podem ser úteis como método heurístico de auxílio a formadores de

professores/educadores não americanos, o autor descreve as quatro tradições históricas da prática reflexiva, cujos aspectos caracterizadores são os seguintes:

- 1) A *tradição acadêmica* – que atribui ao professor o papel de especialista em determinadas matérias – acentua a reflexão sobre as disciplinas, bem como a representação acerca do saber das mesmas para o desenvolvimento da compreensão do aluno.
- 2) A *tradição de eficiência social*, de origem behaviorista, acentua a importância de determinadas estratégias de ensino sugeridas pela investigação para o estabelecimento da base de construção curricular. Atribuindo um forte peso ao desempenho, esta abordagem apresenta como um dos seus requisitos-chave a necessidade de o saber e de as capacidades que os futuros professores e educadores têm que dominar serem previamente definidos.
- 3) A *tradição desenvolvimentista*, com raízes no movimento para o estudo da criança, dá prioridade à observação dos interesses e motivações dos alunos para, a partir daí, se planificar, agir e reflectir.
- 4) A *tradição de reconstrução social*, que define a escolaridade e a formação de professores como elementos fundamentais para uma sociedade mais justa e humana. Nesse sentido, acentua a reflexão sobre o contexto social e político em que a acção educativa decorre.

Posteriormente, Zeichner (1993) acrescentaria uma quinta tradição, a que deu o nome de *tradição genérica*. Esta incide, por exemplo, em aspectos como a matéria sobre a qual a reflexão deve recair ou sobre os critérios a utilizar para avaliação da qualidade da reflexão, ou, ainda, sobre o âmbito mais restrito ou alargado em que deve incidir. Zeichner, adverte, todavia, que nenhuma das tradições proporciona, por si só, uma base moral para o ensino. Uma boa formação inicial precisa de ter em conta todos os elementos centrais das várias tradições, ou seja, a representação das disciplinas, o pensamento e a compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as consequências sociais e os contextos de ensino. É o grau de realce e o significado atribuído aos vários factores que dão identidade aos programas de formação.

É, portanto, nessa perspectiva que a formação reflexiva dos futuros educadores deverá ser pensada, isto é, uma atenção virada tanto para dentro (para a sua própria prática e para o

sujeito) como para fora (para o contexto mais abrangente em que se situa essa mesma prática). Tal postura contribuirá para a formação de profissionais mais disponíveis para a interação, mais predispostos para a troca de saberes, mais abertos ao conhecimento e flexíveis para a experimentação, ou seja, mais comprometidos, confiantes e seguros das suas práticas.

Schön (1997) apresentou um conjunto de trabalhos sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional, baseado em noções como a pesquisa e a experimentação na prática, acompanhadas de observação e reflexão. Esta última pode, segundo este autor, ocorrer *durante a acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção*. Os dois primeiros tipos são essencialmente reactivos, separando-os apenas o momento em que têm lugar (o primeiro durante a acção e o segundo depois da mesma, quando esta é revista fora do seu cenário). Enquanto momentos de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas, permitem, através de uma reconstrução mental retrospectiva da acção e da sua análise, a consciencialização do conhecimento tácito e a reformulação do pensamento. São, portanto, de extraordinária riqueza na formação do profissional prático (Gómez, 1997).

Deve-se, pois, a Schön, um dos autores que maior peso teve na difusão do conceito de reflexão no campo da formação de professores e defensor da ideia do professor como prático reflexivo, a introdução do conceito de *reflexão-na-acção*, que definiu como o processo mediante o qual os professores/educadores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica. Para Schön, o profissional reflexivo é aquele que se permite ser surpreendido pelas crianças/alunos, pelos factos e pelas situações. Após esse momento, segue-se a *reflexão*, ou seja, o momento em que o profissional pensa sobre o que o surpreendeu e em que procura compreender a razão dessa surpresa, activando os seus recursos intelectuais, ao que se segue a reformulação do problema ou situação despoletadora da sua atenção, para, por fim, pôr em prática a sua hipótese (Schön, 1997). Sobre este processo é, ainda, possível olhar retrospectivamente e reflectir sobre a *reflexão-na-acção*. Nesta perspectiva, a prática conduz à criação de um conhecimento específico, tácito, pessoal e não sistemático, derivado da acção e que só nela pode ser adquirido.

A reflexão sobre a reflexão-na-acção é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer (Oliveira e Serrazina, 2002). Na verdade, trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre a reflexão realizada na acção, ou seja, sobre o que aconteceu, o que se observou, que significado se atribuiu e que outros se podem atribuir. É a reflexão sobre o passado, orientada para uma acção futura.

Estas teorias passaram a sustentar as posições dos que, como Zeichner (1993), entendem o professor/educador como alguém com capacidade de decisão e prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e de aprendizagem. Com efeito, Zeichner (1993) defende que o agir do professor/educador é informado pelas suas teorias pessoais. Assim, o professor/educador reflexivo é o que procura o equilíbrio entre a acção e o pensamento, sendo que uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as teorias que a sustentam e os valores que defende, num processo marcado pela abertura de espírito, análise rigorosa e consciência social. Segundo ele, uma aprendizagem docente genuína contempla práticas reflexivas acerca das teorias e conhecimentos incorporados nas práticas pedagógicas de cada professor/educador e nas dos outros colegas, promove a reflexão acerca das questões curriculares, inclui uma abordagem ao contexto social e institucional onde uns e outros desenvolvem a prática pedagógica e contempla momentos de reflexão com outros parceiros e/ou professores/supervisores.

A integração da investigação como estratégia formativa tem vindo também a assumir um papel essencial na formação dos futuros profissionais da educação como sendo uma via privilegiada de permitir uma atitude de abertura à reflexão, ao questionamento e ao conhecimento (Neto, 2007). Na verdade, como salienta Roldão (1993), a capacidade de exercer a reflexividade constitui um dos elementos definidores da profissionalidade docente, na medida em que, ao reflectir criticamente sobre a sua própria prática, o formando/futuro educador assume uma postura de “profissionalidade intelectual” (Sá-Chaves, 2002a, p.91), em vez de se aceitar como um técnico. Para tal, lembra Roldão (1993), importa garantir o domínio de saberes científicos de referência, o que implica que “o modo como a *relação com esses saberes* se estabelece seja intelectualmente *activo, preciso, rigoroso e crítico*, e não *generalista, escolástico, impreciso ou repetitivo* e que *se ensine explicitamente* a usar e mobilizar os saberes na análise reflexiva de práticas

observadas ou vividas” (p.31). Tal processo deverá ocorrer autonomamente, mas partindo de referentes de análise claros e coerentes, sujeitos a discussão e reflexão, tendo também em consideração diversas análises teóricas possíveis face a uma situação.

De igual modo, também na opinião de Nóvoa (1997, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Na verdade, trata-se de capacitar os futuros profissionais com os meios que lhes permitam, autonomamente, aceder a novos conhecimentos e recursos, que terão de transformar em saber pedagógico útil, que lhes possibilite resolver com sucesso as situações imprevistas.

Na mesma linha de pensamento, também para Leitão e Alarcão (2006) e para Roldão (1998), a formação inicial deve incorporar dispositivos de formação integrando, interactivamente, experiência e reflexão. Na verdade, as exigências de uma nova profissionalidade docente apelam a profissionais detentores não só de conhecimentos relativos ao ensino e à aprendizagem e ao domínio de um conjunto de modelos curriculares e práticas educativas, mas também a um conjunto de competências de carácter reflexivo que lhes permitam saber analisar as práticas, individual e colectivamente, problematizar, investigar e comunicar no sentido de uma constante (re)conceptualização do acto pedagógico e, citando Roldão (1998, p. 30), “na produção constante de um saber reflexivo e renovado”. Como a propósito escreve Sá-chaves (2002a, p.100), é no

exercício de reflexão sistemática, frequente e variada que o conhecimento emerge num processo de construção activa, referenciada e cada vez mais reafirmada e retroalimentada pelos mecanismos de *feedback*. Exercício esse que, contínuo na sua estrutura e continuado no tempo e no espaço da sua experiência crítica, constitui a nova *epistémé* de um processo de construção de conhecimento que, por ser integradora das dimensões práticas Pensar/Agir, se torna condição fundamental dessa mesma construção.

A este respeito, Portugal (2001, p. 175) afirma mesmo que “o grande marco na formação de profissionais de educação é promover a construção de alguém que frequentemente considera e questiona o seu estilo de trabalho e, com base em diferentes informações, ideias e opiniões é capaz de alterar e desenvolver novas formas de trabalho”. Nesse sentido, considera que formar educadores reflexivos, dialogantes, abertos à mudança e à formação contínua é o principal desafio que se levanta. Para isso, são fundamentais momentos para experimentar e

para reflectir, individualmente e com outros participantes e intervenientes no processo formativo, de forma construtiva e aberta.

Tal perspectiva vai ao encontro das perspectivas de Marcelo García (1999), ao considerar que o objectivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos futuros educadores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática, assim como os princípios éticos a ela subjacentes.

Será, pois, esse conhecimento que o formando vai adquirindo sobre o seu próprio conhecimento que potencia as suas capacidades de desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, Figueira (2003, p.14) afirma que “os indivíduos com competências metacognitivas bem desenvolvidas compreendem os objectivos das tarefas, planificam a sua execução, são capazes de aplicar e alterar, conscientemente, estratégias executivas, bem como avaliar o seu próprio processo de execução”. Efectivamente, de acordo com as pesquisas levadas a cabo por esta autora, a prática da metacognição conduz a uma melhoria de toda a actividade intelectual, à auto-monitorização, à auto-regulação e à auto-organização, aspectos que contribuem para o desenvolvimento do sentimento de domínio pessoal, para uma melhor aquisição, uma melhor generalização e transferência do conhecimento, potenciando o processo de aprender e, conseqüentemente, com impacto positivo ao nível da motivação e do desenvolvimento de atitudes positivas e responsáveis face à aprendizagem.

Assim sendo, a metacognição constitui-se um elemento-chave no processo de aprender a aprender, tornando-se um factor responsável e garante da qualidade e eficácia da aprendizagem, da sua transferência e generalização.

Os modelos de formação que privilegiam a reflexão como um processo que ocorre antes, durante e depois da acção (Zeichner, 1993) e que colocam o questionamento no cerne do crescimento pessoal e profissional parecem ser os que vão ao encontro de tal ambição. Efectivamente, importa apostar em estratégias formativas e em dispositivos que apelem ao acto de reflectir, ou seja, que confrontem os formandos com problemas sobre os quais tenham que pensar no sentido de os resolver; que lhes exijam “atitudes promissoras de reflexão” (Herdeiro e Silva, 2008, p.11), bem como o entusiasmo e a responsabilidade, a

par da disponibilidade para lidar com os dilemas e as incertezas quotidianas e delas fazer pontos de partida para o desenvolvimento de novas competências e para a construção de novos saberes.

Uma formação reflexiva assenta numa relação formativa de tipo colaborativo, de investigação e de questionamento sistemático da acção, na qual os formandos, sob orientação do formador/supervisor, vão caminhando num terreno de ensaios onde é possível experimentar e desenvolver a compreensão do complexo mundo do ensino e da aprendizagem, no sentido de uma autonomização, de um compromisso e de uma responsabilização progressivas pela sua acção (Loughran, 2009; Moreira e Alarcão, 1997).

Para Alarcão e Roldão (2008, p. 30), “a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa «atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho» e geradora de novas questões”. Segundo as mesmas autoras, a reflexividade é valorizada por:

- motivar para uma maior exigência e auto-exigência;
- consciencializar para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela intervir;
- contribuir para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- promover uma atitude analítica da acção e da prática profissional;
- desenvolver o autoconhecimento e a autonomia;
- promover maior segurança na acção de ensinar/educar;
- conferir maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens.

4.3.1. Reflexões escritas acerca da Prática Pedagógica como estratégia formativa

É neste contexto que as narrativas, enquanto relatos de experiências vividas, onde se evidenciam as dificuldades vividas pelos actores, bem como a forma como resolveram as situações em que estiveram envolvidos, se destacam como forma natural de organizar o conhecimento experiencial (Ponte, s.d). Nesta lógica, Vieira (2005, p.118) destaca que “as narrativas profissionais constituem um processo-produto situado e único, revelador do “eu”

na sua relação com o outro e com o contexto em que ambos (inter)agem”. Enquanto “textos de desenvolvimento profissional”, acrescenta, potenciam o acesso à racionalidade “reflexiva, multidimensional e impregnada de dilemas, que supõe uma relação dialéctica entre o que se pensa e o que se faz”.

Nesta mesma linha de pensamento, também Kelchtermans (2009) considera que as narrativas dos professores/educadores sobre as suas próprias experiências não fornecem apenas informações acerca do que pensam sobre si próprios. Essas “narrativas que revelam autocompreensão de si próprios são momentos de dar sentido às coisas de forma interactiva” (p.75), pois o que está em causa não é uma visão neutra, mas inclui o *self*, assim como as opções morais e as emoções.

Também Gonçalves (1997, p.112) lembra que “os relatos biográficos são narrativas em que os professores nos contam a sua versão dos factos ocorridos, e em que estiveram implicados, das suas angústias, das suas situações de conflito, das suas trajectórias”, constituindo-se todas estas dimensões como fontes para a compreensão do modo como se vão desenvolvendo.

Não será pois de estranhar que Baptista e Sanches (2005, p.14) considerem que

as reflexões, enquanto repositórios de representações das práticas (...) permitem (...) aceder a informações que nos ajudam a compreender a forma como [os sujeitos] entendem a sua experiência, como orientam e desenvolvem a sua acção, a partir de conhecimentos teóricos e práticos, recriados a partir dos seus próprios sistemas de valor.

Estas reflexões escritas, realizadas individualmente e apresentadas sob a forma de narrativas, devem, contudo, ser o reflexo da troca de ideias e do confronto de opiniões entre os diferentes parceiros, docentes e supervisores, pois só desta forma poderão contribuir verdadeiramente para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores (Zeichner, 1993).

4.3.2. O modelo seguido na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve

À semelhança de Vieira (1993, p.117), temos a convicção de que “as actividades de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem constituem condição indispensável ao crescimento pessoal e profissional” dos formados/futuros educadores de infância. Podendo

acontecer através de diversas formas — desde o diálogo e questionamento com a educadora cooperante, com a supervisora da ESE, com outros professores ou com colegas, à elaboração de diários ou de reflexões escritas, com uma periodicidade a definir entre supervisandos e supervisoras —, esta estratégia formativa tinha como objectivos possibilitar aos formandos clarificar as suas ideias, explicitar oralmente o seu raciocínio e explicar o modo como resolviam os problemas, analisar o seu percurso evolutivo e consciencializar e controlar os seus próprios processos de raciocínio. De certa forma, pretendia-se criar um clima de liberdade e de respeito pelos valores, motivações e atitudes dos futuros educadores, de modo a que estes, progressivamente, se habituassem a pensar sobre o pensar, ou seja, que fizessem da metacognição uma forma de estar na educação e na profissão.

Estes pressupostos constituíam o guia da nossa acção como formadora e como supervisora. Assim, era nossa preocupação criar uma “rotina” e frequência de reflexão, de molde a que os formandos passassem a interiorizar este processo como algo indispensável numa acção educativa de qualidade, por um lado, e determinante do seu desenvolvimento profissional, por outro. Assim, era recomendado às educadoras cooperantes a realização de reflexões com os alunos, no final de cada dia. Era também prática comum realizar reflexões conjuntas com as educadoras cooperantes e os alunos aquando da visita à instituição. Nestas reflexões participavam, normalmente, todos os alunos a desenvolver prática pedagógica naquela instituição e as respectivas educadoras cooperantes. Se a reflexão começava por dizer respeito aos alunos sobre quem havia recaído a observação, rapidamente a discussão, o questionamento e a partilha se alargavam a todo o grupo, constituindo-se, assim, um tempo/espço rico de contributos e oportunidades formativas para todos os intervenientes presentes.

Era também corrente a realização de reflexões individuais nas aulas de Seminário de Supervisão II. Ali, os alunos partilhavam com a turma um ou vários aspectos por si seleccionados como mais significativos, acerca da sua prática pedagógica. Num processo que incluía uma breve contextualização e descrição da situação ou do problema, expunham as questões, os obstáculos, as dúvidas e as perplexidades que o mesmo lhes suscitara, passando, de seguida, a expor o modo como o haviam tentado resolver, os recursos utilizados, como tinham agido, como se haviam sentido para, por fim, explicarem o

caminho que tinham seguido, qual a opção que haviam tomado, quais os motivos que tinham determinado essa decisão, quais as possíveis consequências da mesma e como prosseguir, a partir dali. Este percurso descritivo e reflexivo, comunicado oralmente por cada aluno/futuro educador, era ouvido por toda a turma que, no final, colaborava com os seus comentários, apreciações, questões ou sugestões. Desta forma, de uma reflexão individual partia-se para uma reflexão de grupo, num processo que considerávamos altamente construtivo e enriquecedor.

Mensalmente, os formandos realizavam uma reflexão escrita individual acerca da prática pedagógica. Tendo apenas como indicação o número de páginas que as mesmas deveriam conter (de três a cinco, nas reflexões mensais e de cinco a dez, na Reflexão Final da prática pedagógica) e não havendo restrição quanto ao seu conteúdo. Os formandos tinham ali a possibilidade de reflectir sobre os aspectos que entendessem mais pertinentes, sendo que, por vezes, acontecia reservarem para este espaço os assuntos que não queriam reflectir em grande grupo. Por serem reflexões escritas e por serem mensais, davam aos futuros profissionais a possibilidade de passar para o papel algo sobre o qual já tinham ponderado, pesquisado e discutido. Assim, esta era uma reflexão mais distanciada e que, como tal, já continha muita informação relevante acerca das convicções, das crenças, da sua forma de ser e estar em educação, bem como das respectivas visões de futuro. Pela sua leitura era possível começar a vislumbrar, através do processo de descrição, interpretação, confronto e reconstrução que utilizavam, evidências do seu desenvolvimento profissional.

5. Perspectiva de conjunto

O processo de tornar-se educador de infância ocorre em sintonia com o despoletar do desenvolvimento profissional que tem início na formação inicial e que é fulcral para o seu desenvolvimento pessoal e para o desempenho da sua profissionalidade futura. Por conseguinte, a matriz curricular, os conteúdos, os processos, os intervenientes e os contextos que interferem neste período inicial da formação requerem rigor, exigência e padrões de qualidade, ao mais alto nível.

Algumas estratégias formativas que contribuem para o desenvolvimento de educadores reflexivos passam por trabalhar com base em situações reais, que confrontem os formandos com as situações e os dilemas da prática, que lhes levantem dúvidas e que apelem a resoluções eficazes. Estas são situações que impulsionam os formandos/futuros profissionais para uma atitude de questionamento, de reflexão e de investigação como forma de estabelecer uma ligação entre a teoria e a prática, contribuindo, paralelamente, para o desenvolvimento de uma tomada de consciência dos sentimentos como pré-requisito para se tornar um educador empático (Korthagen, 2009).

Por esse motivo, o processo de tornar-se educador de infância deve contemplar a aprendizagem da profissão, articulada com a sua experiência pessoal, pois, se os alunos/futuros educadores “sentirem o que é ensinar e aprender através de experiências autênticas, há uma maior probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa” (Loughran, 2009, p.27).

Contudo, para que tal processo produza os efeitos desejados nos formandos, importa que seja suportado por modelos de supervisão que ajudem cada futuro profissional a crescer no sentido de saber enfrentar cada situação educativa com sentido de eficácia, de flexibilidade, de responsabilidade social e de consciência de si mesmo, em termos de domínio de conhecimento e de capacidades.

A nossa concepção de supervisão assenta, por um lado, nas perspectivas de supervisão defendidas por Alarcão e Tavares (1987), Vieira (1993) e Sá-Chaves (2002a), nas quais está presente a noção de desenvolvimento profissional e a defesa da reflexão sobre o vivido como fonte de novas reconstruções, de novas experimentações, no sentido de uma acção cada vez mais eficaz e mais autónoma e, conseqüentemente, de uma prática com mais qualidade. Por outro lado, também as perspectivas ecológica e construtivista do Projecto Infância (projecto de investigação, formação e intervenção no âmbito da pedagogia da infância da Universidade do Minho) – do qual Júlia Oliveira-Formosinho é uma das principais mentoras –, nos inspiram, nomeadamente na convicção, cada vez mais forte, de que a supervisão deverá ser entendida como “um processo para promover processos, como um processo formativo de promoção homológica e contextual de processos de formação prática no âmbito de uma comunidade de prática” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p. 42).

Creemos que, para que o processo de supervisão se desenvolva de modo correcto, ou seja, que contribua para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores, terá de atender, entre outros aspectos, às características dos formandos, aos contextos em que a acção educativa e formativa decorre e às tarefas que lhes são solicitadas, sem esquecer uma atmosfera afectivo-relacional envolvente, propícia ao estabelecimento de uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem consciente e comprometido.

Ao supervisor compete a tarefa de se manter atento e disponível para agir e intervir quando necessário, na certeza de que em supervisão não existem receitas. Existem, sim, regras e princípios que não podem ser descurados quando se trata da formação de profissionais que vão participar activamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem de inúmeras crianças, ao longo da sua carreira profissional. A prática da supervisão tem implícitas, entre outras, responsabilidades sociais e éticas que exigem supervisores possuidores de formação específica na área da supervisão, informados, actualizados e empenhados na tarefa de ajudar na formação e desenvolvimento dos futuros profissionais.

A incursão teórica feita neste capítulo confirma, igualmente, a indispensabilidade da reflexão durante a formação inicial de educadores de infância. Na verdade, esta parece ser a via mais eficaz para a construção de futuros profissionais atentos, questionadores, críticos, autónomos e capazes de desencadear mecanismos cognitivos e práticos que lhes possibilitem enfrentar com confiança e sucesso as contingências de uma prática pedagógica cada vez mais complexa.

Como referem Lalanda e Abrantes (1996, p. 57), “é necessário que ser *reflexivo* constitua uma forma de estar em educação”. Para tal, importa que os supervisores facilitem a aprendizagem ajudando a aprender, isto é, que orientem na concepção e implementação de situações práticas significativas, ou seja, que se coadunem com a experiência e saberes prévios dos formandos, tornando-as, assim, material para reflexão. Por outro lado, devem ainda os supervisores criar nos formandos a disposição para reflectirem, criticamente, sobre as situações vivenciadas na prática, bem como sobre o efeito das suas acções no desenvolvimento das crianças e outros sujeitos envolvidos no processo educativo, assim como no seu próprio processo de desenvolvimento profissional.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

1. Introdução

Neste capítulo, configuramos a investigação que nos propusemos realizar e que visa conhecer o modo como se processou o desenvolvimento profissional de um conjunto de doze alunas/futuras educadoras de infância no contexto de prática pedagógica supervisionada, ou seja, o modo como se foram tornando educadoras de infância. Mais especificamente, pretendíamos conhecer os contributos da sua participação na construção (ou Análise Crítica), desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo para esse mesmo desenvolvimento. As formandas frequentavam o quarto e último ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo 2005/2006.

Para a realização deste estudo moveu-nos a convicção de que, tal como defende Marcelo García (1999), a construção, desenvolvimento e avaliação de Projectos Curriculares impulsiona o processo de desenvolvimento profissional, por colocar as futuras educadoras numa situação de trabalho conjunto, onde a aprendizagem acontece na troca de experiências, de estilos, de materiais, de crenças e concepções filosóficas e pedagógicas.

A esse respeito, Maia (2008) concluiu, num estudo por si realizado, que o desenvolvimento profissional está directamente ligado com o desenvolvimento curricular. Também Stenhouse (1996) já havia alertado para que a criação e gestão do currículo implica investigação, questionamento e a compreensão do próprio desempenho profissional, aspectos inerentes ao desenvolvimento profissional. Usando as ideias-chave deste autor, poderemos reafirmar a nossa crença de que o envolvimento na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos PCG permite, certamente, aos formandos melhorar a sua arte de ensinar mediante o exercício dessa mesma arte (Stenhouse, 1996).

No entanto, entendemos que só uma investigação assente em bases teóricas sólidas, que combine rigor e precisão – respeitando a especificidade contextual –, poderá possibilitar a compreensão do nosso objecto de estudo.

Nesse sentido, apresentamos, no presente capítulo, o enquadramento conceptual do processo de pesquisa, definimos os objectivos do estudo, explicitamos as questões de

pesquisa que nos orientaram, caracterizamos as protagonistas e as restantes participantes do estudo e apresentamos as opções e procedimentos metodológicos adoptados, aspectos que passamos, de seguida, a abordar de forma específica.

2. Natureza do estudo

Tendo em conta a natureza do seu objecto e os objectivos a atingir, o presente estudo enquadra-se no paradigma qualitativo que, numa perspectiva interpretativa e fenomenológica, aceita a existência de múltiplas realidades construídas quer individual quer colectivamente e, nessa óptica, procura compreender os fenómenos sociais desde o ponto de vista ou perspectiva dos próprios autores (Coutinho, 2008; Maia, 2008).

A temática em estudo – o processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada – foi, portanto, investigada em toda a sua complexidade e em contexto natural, através de procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados, com a finalidade de os tentar compreender segundo as perspectivas das protagonistas – as alunas/futuras educadoras de infância – e restantes participantes – as supervisoras cooperantes. Estes dados, de natureza diversa foram recolhidos num contacto directo com as protagonistas e restantes participantes no estudo, no âmbito dos seus contextos ecológicos e naturais, tendo em vista a compreensão dos seus sentidos e significados, pois separar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto seria perder de vista o seu significado (Bogdan e Biklen, 1994).

Trata-se, portanto, de uma investigação de representações e da descoberta de significados inerentes às próprias protagonistas e ao estudo e à compreensão das suas percepções individuais (Bell, 1997; Coutinho, 2008). Em síntese, uma investigação indutiva, sendo os indivíduos e os contextos vistos numa dimensão holística em que todas as perspectivas são válidas e os contextos e pessoas são dignos de estudo. Tentava-se, deste modo, através de uma forma activa, sistemática e rigorosa, compreender um processo em toda a sua dinâmica e complexidade, no sentido de conhecer o seu “como” e “porquê” (Serrano, 1994).

Dadas as suas características, o presente estudo configura-se como um estudo de caso e enquadra-se na perspectiva de Stake (2005), quando refere que o estudo de caso não é uma escolha metodológica mas a escolha do que irá ser estudado.

O estudo de caso pode ser definido como o exame intensivo e em profundidade de diversos aspectos de um mesmo fenómeno (Serrano, 1994). Nessa perspectiva, também Stake (1995) defende convictamente que se estuda um caso quando este, por si só, reveste um interesse especial. Nesse sentido, o estudo de caso consiste no estudo da particularidade e da complexidade de uma situação única com vista à sua compreensão no âmbito de um determinado contexto.

Yin (1994), por sua vez, define estudo de caso com base tanto nas características do fenómeno em estudo como num conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos. O objectivo é, nesta perspectiva, explorar, descrever ou explicar – aspectos aos quais Gómez, Flores e Jimenez (1996, p.99), acrescentam o “avaliar e/ou transformar”.

Segundo Guba e Lincoln (1994), o objectivo de um estudo de caso é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Também Ponte (1994) afirma que o objectivo de um estudo de caso é descrever e analisar. A relação entre a descrição e a análise interpretativa ou tentativa de explicação dos factos é, neste caso, interactiva. Nesta perspectiva, esta é uma investigação que se assume como particularística, descritiva, heurística e indutiva (Serrano, 1994), isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir, através de descrições ricas e densas, o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Serrano, 1994; Ponte, 2006).

As características principais de um estudo de caso são, pois, incidir sobre um fenómeno único e específico no seu ambiente natural, analisar uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização), estudando aprofundadamente a sua complexidade, e recolher os dados

utilizando fontes múltiplas e métodos de recolha diversificados, com base em procedimentos abertos e flexíveis. Dada a forte implicação do investigador em todo o processo, não será de estranhar que os resultados dependam fortemente do seu poder de análise, interpretação e rigor.

3. Objectivos

3.1. Objectivos gerais

Tendo em consideração o objecto deste estudo e a sua natureza, foram definidos como objectivos gerais da presente investigação:

- Conhecer o processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada.
- Conhecer o modo como se inicia e processa o desenvolvimento profissional num contexto de prática pedagógica supervisionada.
- Conhecer as implicações, em termos de desenvolvimento profissional, do envolvimento das alunas/futuras educadoras de infância no processo de construção (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo, elaborado, implementado e avaliado no contexto da Prática Pedagógica supervisionada do último ano da licenciatura em educação de infância.
- Conhecer o modo como este processo foi percebido pelas alunas, em termos do seu desenvolvimento e aprendizagem.
- Conhecer o papel da supervisão no âmbito deste quadro formativo, nomeadamente os seus contributos para o desenvolvimento profissional destas futuras educadoras de infância.
- Identificar características de ambientes formativos facilitadores do desenvolvimento profissional na formação inicial.
- Identificar as competências pessoais e profissionais evidenciadas pelas alunas no decorrer deste processo formativo.

3.2. Objectivos específicos

Definiram-se, ainda, como objectivos específicos da investigação:

- Conhecer o impacto das situações interactivas, pré-activas (planificação), activas e pós activas (reflexão) dos processos de ensino e de aprendizagem nos quais as formandas se implicaram, em termos do seu desenvolvimento profissional.
- Conhecer as diferentes dimensões profissionais expressas pelas formandas como tendo sido desenvolvidas no decorrer do processo formativo em causa.
- Conhecer as diferentes dimensões profissionais assinaladas pelas supervisoras cooperantes como tendo sido desenvolvidas pelas formandas.
- Conhecer os aspectos considerados/sentidos como facilitadores do desenvolvimento e aprendizagem.
- Conhecer os aspectos considerados/sentidos como inibidores do desenvolvimento e aprendizagem.
- Conhecer a opinião das formandas acerca do papel da supervisora no seu desenvolvimento e aprendizagem.
- Conhecer a opinião das supervisoras acerca do desempenho global das formandas (saberes, atitudes, predisposições, sentimentos /saber-ser, saber-estar).
- Conhecer as estratégias formativas adoptadas pelas supervisoras no decorrer do processo formativo.
- Conhecer as estratégias formativas que mais favoreceram o desenvolvimento profissional das formandas.
- Conhecer as dinâmicas institucionais favorecedoras do desenvolvimento profissional.
- Conhecer os conteúdos da formação que mais terão concorrido para o desenvolvimento profissional destas futuras profissionais da infância.
- Conhecer as competências profissionais evidenciadas pelas formandas

4. Questões de pesquisa

Tendo em consideração o objecto de estudo e os objectivos definidos, procurámos, através da metodologia adoptada, encontrar resposta para as seguintes questões de pesquisa:

- Quais as implicações, em termos de desenvolvimento profissional, do envolvimento das alunas/futuras educadoras de infância no processo de co-construção (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo, elaborado, implementado e avaliado no contexto da Prática Pedagógica supervisionada, do último ano da licenciatura em educação de infância?
- Quais as dimensões profissionais que as mesmas poderão desenvolver no decorrer deste processo?
- Que competências profissionais poderão as formandas desenvolver a partir desta experiência formativa?
- Que apreciações tecerão as alunas a propósito do seu envolvimento neste processo de co-elaboração (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo, em parceria com as supervisoras cooperantes, no que toca ao seu desenvolvimento e aprendizagem?
- Como assumem as supervisoras cooperantes o seu papel no processo formativo em causa?
- Quais as estratégias formativas adoptadas no sentido de promover o desenvolvimento profissional das formandas?
- Quais as características dos ambientes formativos mais favoráveis ao desenvolvimento profissional das futuras educadoras de infância?
- Que competências profissionais pensam as formandas ter desenvolvido no decorrer do processo formativo em causa?
- Que competências profissionais assinalam as supervisoras cooperantes como tendo sido desenvolvidas pelas formandas?
- Que evidências de desenvolvimento profissional transparecem nas reflexões elaboradas pelas alunas?

5. Protagonistas e outras participantes do estudo

Foram protagonistas do estudo as doze alunas/futuras educadoras de infância que no ano lectivo 2005/2006 integravam a turma do quarto e último ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve e que

frequentavam as disciplinas de Prática Pedagógica II e o Seminário de Supervisão II, que leccionávamos. A fim de preservar a sua identidade, designámo-las, no âmbito do presente estudo, de A1 a A12, sendo a letra “A” a sigla de “aluna” e o número atribuído de acordo com a sequência com que se disponibilizaram a colaborar no estudo.

Participaram também no estudo as seis supervisoras cooperantes da Prática Pedagógica: três de uma Instituição Privada de Solidariedade Social (Instituição A) e três de uma Instituição da Rede Pública do Ministério da Educação (Instituição B). Com o mesmo objectivo de respeitar e preservar a sua identidade, também neste caso atribuímos a sigla “E” para designar a “educadora” e um número (de 1 a 6) a cada uma delas, de acordo com a disponibilidade que foram manifestando para colaborar no estudo.

Importante será também realçar que cada aluna/futura educadora de infância realizava a Prática Pedagógica II em parceria com uma colega, sob a supervisão de uma educadora cooperante. Constituíram-se, assim, seis parcerias, supervisionadas por seis educadoras cooperantes, distribuídas por duas instituições, como o Quadro 1 mostra.

Quadro 1: Distribuição das alunas/futuras educadoras de infância por instituição e por supervisora cooperante

Alunas	Supervisoras cooperantes	Instituição
A11	E4	Rede Pública do Ministério da Educação (RPME) (Instituição B)
A12		
A4	E5	
A2		
A3	E6	
A1		
A6	E1	Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) (Instituição A)
A7		
A8	E2	
A5		
A10	E3	
A9		

De referir, ainda, que não houve um critério pré-definido para a escolha destas instituições e respectivas supervisoras cooperantes colaborarem no estudo. Na verdade, a sua participação deveu-se ao facto de serem as duas únicas instituições que conosco colaboravam neste ano lectivo. No entanto, convém igualmente realçar que se tratava de instituições e de educadoras de infância que habitualmente colaboravam e continuam a colaborar com a ESE, na formação dos futuros educadores de infância.

5.1. Protagonistas: as alunas/futuras educadoras de infância

Como o Quadro 2 mostra, as doze alunas protagonistas do estudo situavam-se na faixa etária dos 22 aos 26 anos, sendo a média de idades de 23,6. À excepção de duas alunas que eram estudantes trabalhadoras, todas as outras se dedicavam exclusivamente ao estudo, no período em causa. Quanto à sua residência, oito formandas residiam no distrito de Faro e quatro encontravam-se deslocadas do seu distrito de residência, sendo três oriundas do distrito de Beja e uma do distrito de Setúbal.

Quadro 2: Caracterização do grupo de alunas/futuras educadoras de infância

Aluna	Idade	Residência (Distrito)	Obs.
A1	23	Beja	
A2	22	Faro	
A3	22	Beja	
A4	25	Setúbal	
A5	25	Faro	Estudante trabalhadora
A6	26	Faro	
A7	25	Faro	Estudante trabalhadora
A8	24	Faro	
A9	24	Faro	
A10	23	Faro	
A11	22	Beja	
A12	23	Faro	

E porque nos situamos numa perspectiva holística de compreensão do fenómeno em estudo, considerámos necessário conhecer, também, alguns aspectos quer das supervisoras cooperantes quer dos contextos em que a Prática Pedagógica teve lugar. Centremo-nos, pois, nos mesmos.

5.2. Restantes participantes: as supervisoras cooperantes

As seis supervisoras cooperantes que colaboraram no estudo pertenciam, como já vimos, a duas instituições: uma Privada de Solidariedade Social (Instituição A) e uma da Rede Pública do Ministério da Educação (Instituição B). Para melhor conhecermos as características deste grupo de profissionais, atentemos no Quadro 3.

Quadro 3: Caracterização das supervisoras cooperantes

Instituição	Educadora	Idade	Nº de anos de serviço docente	Nº de anos de cooperante	Habilitações académicas
A IPSS	E1	25	1º ano	1º ano	Licenciatura
	E2	39	5	2	Bach+CESE
	E3	49	22	4	Bach+CESE
B RPME	E4	50	18	16	Bacharelato
	E5	47	23	15	Bach+CESE
	E6	47	25	15	Bach+ CFCP

Como o quadro mostra, a média de idades das supervisoras cooperantes era de 42,8 anos, sendo de 37,6 para as educadoras do Jardim de Infância Privado de Solidariedade Social e de 48 para as educadoras do Jardim de infância da Rede Pública do Ministério da Educação.

Quanto ao número de anos de serviço, verifica-se que a educadora com menos tempo de serviço docente (primeiro ano da carreira) exercia funções no Jardim de Infância Privado de Solidariedade Social, enquanto que a educadora com mais tempo de serviço docente (25 anos) exercia funções na Instituição da Rede Pública do Ministério da Educação.

É possível observar, ainda, que era no Jardim de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação que se encontravam as educadoras com mais tempo de serviço docente, respectivamente: 18, 23 e 25 anos, perfazendo uma média de 22 anos de carreira.

Já no Jardim de Infância Privado de Solidariedade Social (IPSS) o número de anos de serviço docente apresentava uma maior discrepância, oscilando entre 1 e 22 anos de carreira, havendo ainda uma educadora com 5 anos de serviço.

No que respeita ao número de anos como cooperantes da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, era também no Jardim de Infância Público que as educadoras colaboravam há mais tempo na formação dos futuros profissionais de educação de infância, ou seja há 15 anos para duas delas e 16 anos para outra.

Já no Jardim de Infância Privado de Solidariedade Social esse tempo reduzia para 4 anos e 2 anos, existindo ainda a situação de uma educadora que cooperava na formação dos educadores de infância pela primeira vez.

No que se refere às habilitações académicas, à excepção de uma educadora que apenas tinha o Bacharelato, quatro delas possuíam formação equivalente a Licenciatura (Bacharelato e Curso de Estudos Superiores Especializados, ou Bacharelato e Complementos de Formação Científica e Pedagógica) e uma delas possuía Licenciatura.

5.3. As instituições onde as alunas realizaram a Prática Pedagógica

Instituição A – O Jardim de Infância Privado de Solidariedade Social (IPSS)

Situada em meio urbano, esta instituição localiza-se numa zona de forte densidade populacional.

De acordo com o Projecto Educativo (s.d), a instituição – que engloba as valências de Creche, Jardim de Infância e Actividades de Tempos Livres – funciona desde 1991 e integra-se numa fundação “vocacionada para a assistência social e educativa de crianças e idosos, bem como para a promoção do desenvolvimento cultural e social”.

As várias valências situam-se em instalações separadas, o que não impede a realização de um trabalho pedagógico coordenado e sequencial. Apresenta, talvez, como característica principal o acentuado enfoque nas áreas de expressão e comunicação, designadamente no domínio da expressão musical, expressão plástica, dança educativa e expressão dramática e motricidade. Para além destas áreas, o Projecto Educativo (s.d. p.12) destaca que “todos os anos lectivos, um, dois ou mais temas são trabalhados com as crianças de forma a levá-las não só a desenvolver as suas capacidades como também a adquirirem conhecimentos”.

Instituição B – O Jardim de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação

Localizado entre a serra e o litoral, situa-se na sede do concelho e integra quatro salas. À data, inseria-se num Agrupamento horizontal criado ao abrigo do Despacho 115-A/98, de 04 de Maio, que compreendia sete escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma EB/J.I, dois Jardins de Infância e três núcleos da Educação Pré-Escolar Itinerante.

De acordo com o Projecto Educativo para o triénio 2005/2008, deveriam as instituições que integravam o Agrupamento desenvolver o tema “Ambiente e saúde”, no sentido de “potenciar a energia de todos os intervenientes da comunidade educativa correspondendo às necessidades reais da escola, visando garantir a sua evolução no sentido de as adaptar às mudanças sociais e às exigências do meio” (p.2).

6. Opções e procedimentos metodológicos

Gómez, Flores e Jimènez (1996) entendem por metodologia a forma característica de investigar. Almeida e Pinto (1990, p. 84) referiram-se à metodologia como sendo “a organização crítica das práticas de investigação”. Já para Riehl (2001), a metodologia refere-se não só aos métodos para recolha e análise dos materiais e informação empírica, como compreende também os pontos de vista e posições filosóficas, a natureza do conhecimento e o papel das pessoas, bem como a natureza da própria investigação e o papel do investigador.

Para este autor, o objecto de estudo é, portanto, factor determinante para a escolha da metodologia. Na verdade, este foi um princípio que procurámos ter presente, quer aquando do desenho da investigação quer no decorrer da mesma, como no presente capítulo se pode verificar.

6.1. Delineamento do estudo

Considerando o objecto da investigação e o quadro teórico e metodológico que conceptualmente o suporta, o estudo teve como protagonistas, como já referimos anteriormente, as doze alunas/futuras educadoras de infância a quem leccionávamos as disciplinas de Prática Pedagógica II e Seminário de Supervisão II referentes ao último ano da licenciatura em Educação de Infância, no ano lectivo 2005/2006.

A perspectiva holística como encaramos a formação, bem como as teorias socioconstrutivistas que suportam o entendimento que temos do desenvolvimento profissional, determinaram a opção por desenvolver o estudo considerando o singular e o plural, o individual e o colectivo – quer dos sujeitos quer das situações –, numa perspectiva de valorização desses mesmos sujeitos, das inter-relações que entre si estabeleciam e dos contextos em que actuavam, no sentido de uma melhor compreensão do fenómeno em estudo. Por este motivo, colaboraram também no estudo as seis educadoras, supervisoras cooperantes da Prática Pedagógica II.

Mas, se num estudo assente num paradigma qualitativo, como é o caso, as percepções individuais, as convicções e representações dos sujeitos são importantes e fundamentais para a compreensão do fenómeno em estudo, não menos o são o conjunto de documentos que suportam as suas práticas e que constituem o “espelho” dessas crenças e das teorias em que assentam. Por esse motivo, nos pareceu necessário, para além de “escutar”, na primeira pessoa, as “vozes” das protagonistas do estudo – as alunas/futuras educadoras de infância – e das restantes participantes – suas supervisoras cooperantes –, conhecer também, aprofundadamente, alguns documentos de suporte à Prática Pedagógica – os Projectos Curriculares de Grupo co-construídos por um grupo de seis alunas e respectivas educadoras cooperantes (Instituição A) e a Análise Crítica aos Projectos Curriculares de Grupo elaborados pelas respectivas educadoras cooperantes, por outro grupo de seis alunas, (Instituição B) e, ainda, as Reflexões Individuais da Prática Pedagógica. Pretendíamos, desta forma, obter informação de fontes diversas que nos permitisse a melhor compreensão do “caso” em estudo, assegurando, simultaneamente, princípios de triangulação.

6.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados e seu tratamento

Para a recolha dos dados, recorreremos, consoante os nossos objectivos, à entrevista semi-estruturada e à análise documental.

Assim, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas:

- às doze alunas/futuras educadoras de infância,
- às seis supervisoras cooperantes.

Foi realizada análise documental:

- aos três Projectos Curriculares de Grupo, cada um co-construído por uma parceria de duas alunas/futuras educadoras de infância e a respectiva supervisora cooperante (situação que ocorreu no Jardim de Infância Privado de Solidariedade Social – Instituição A);
- à Análise Crítica de três Projectos Curriculares de Grupo, cada uma realizada por uma parceria de duas alunas/futuras educadoras de infância, ao PCG elaborado pela respectiva supervisora cooperante, antes do início da Prática Pedagógica (situação

que ocorreu no Jardim de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação — Instituição B);

– a três das Reflexões Individuais da Prática Pedagógica, elaboradas por cada uma das formandas no decorrer do ano lectivo, correspondentes ao início do ano, final do primeiro semestre e Reflexão Final da Prática Pedagógica, num total, portanto, de 36 reflexões.

6.2.1. Entrevistas semi-estruturadas

A entrevista semi-estruturada, sendo uma técnica que possibilita “a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p.342), permitindo “recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos (Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 1994, p.160), possibilitar-nos-ia a obtenção de informação sobre o real e, ainda, algum conhecimento das representações das alunas, protagonistas do estudo e das supervisoras cooperantes participantes no mesmo, acerca do PCG, bem como dos seus quadros conceptuais. Como salientam Bogdan e Biklen (1994, p.134),

a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Walker (1989, cit. por Pacheco, 1995, p. 88) complementa a ideia anterior ao definir as entrevistas como

mecanismos de recolha de dados que pretendem obter respostas a perguntas que foram cuidadosamente normalizadas e que supõem a mínima intervenção possível: trata-se de ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes.

Tendo em conta a natureza e os objectivos do nosso estudo, e conscientes de que “uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante” (Bell, 1997, p.121), optámos, assim, pela entrevista semi-estruturada, procurando sobretudo *escutar* as entrevistadas (Gonçalves, 1992), mas obedecendo aos princípios enunciados por Estrela (1994) e também por Pacheco (1995) para a sua concretização, nomeadamente não restringir a temática abordada, deixando-as expor livremente o seu pensamento, de acordo com as questões formuladas, embora procurando esclarecer os quadros de referência utilizados pelas mesmas, levando-as a esclarecer conceitos e situações concretas.

6.2.1.1. As entrevistas às alunas/futuras educadoras de infância

a) Elaboração do guião da entrevista

A entrevista foi suportada por uma guião de natureza flexível, por forma a que, na sua realização, fosse respeitada a liberdade das entrevistadas e, num ambiente adequado, fosse possível atingir os objectivos definidos.

O referido guião (Anexo 1) tinha por tema “Projecto Curricular de Grupo, supervisão e desenvolvimento profissional das alunas/futuras educadoras de infância” e como objectivo geral “conhecer de que modo a co-construção (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo num contexto de prática pedagógica supervisionada contribui para o desenvolvimento profissional das alunas/futuras educadoras de infância”. Era o mesmo composto por cinco blocos, que passamos a apresentar:

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas.

Com este primeiro bloco, pretendíamos legitimar a entrevista e incentivar as entrevistadas, informando-as sobre o trabalho em curso e seus principais objectivos e, ainda, solicitar a sua colaboração para a prossecução do mesmo, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações.

BLOCO B – Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo.

Visávamos conhecer as representações das entrevistadas acerca do Projecto Curricular de Grupo, a importância que lhe atribuíam, os suportes teóricos que consideravam fundamentais para a sua realização e, ainda, os aspectos que consideravam imprescindíveis neste documento.

BLOCO C – Elaboração (ou análise crítica) do Projecto Curricular de Grupo num contexto de Prática pedagógica supervisionada.

Pretendíamos conhecer o papel das entrevistadas na elaboração do Projecto Curricular de Grupo, ou na análise crítica do mesmo, bem como a importância que atribuíam à sua participação neste processo, as dúvidas ou dificuldades sentidas, o modo como as

esclareceram e os conhecimentos/matérias anteriormente adquiridos que mais as ajudaram nesta tarefa.

BLOCO D – Desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo num contexto de Prática Pedagógica supervisionada.

Tinha como objectivo conhecer o papel destas alunas/futuras educadoras na operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo. Pretendia-se igualmente conhecer os aspectos em que sentiram menos dificuldades e aqueles em que as dificuldades foram maiores. Interessava-nos, de igual modo, saber quais os conhecimentos anteriormente adquiridos que mais ajudaram neste processo.

BLOCO E – Elaboração (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo no contexto de Prática Pedagógica supervisionada e desenvolvimento profissional.

Com este último bloco, pretendíamos conhecer a opinião das formandas acerca da importância deste processo de elaboração (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do PCG no seu desenvolvimento profissional, mais concretamente quais as competências profissionais que consideravam ter desenvolvido.

Para cada bloco do guião, e de acordo com os objectivos específicos, foi delineado um conjunto de questões de reforço, a formular se e quando tal se revelasse necessário à consecução dos objectivos pretendidos.

b) Realização das entrevistas

Todas as alunas/futuras educadoras de infância a entrevistar foram contactadas individual e pessoalmente, tendo mostrado disponibilidade e interesse em participar no estudo. Seguiu-se a realização das entrevistas, cada uma das quais com cerca de hora e meia de duração, nos dias, horas e locais combinados, tendo havido a preocupação por procurar um ambiente adequado e não susceptível de interferências.

Tendo o guião por referência, explicitámos os objectivos da investigação e as suas condições de realização, situação em que, de acordo com Pacheco (1995), tivemos como preocupação saber escutar e saber dar pistas. Evitámos dar a sensação de “estar a

examinar” as entrevistadas, mas optámos por explorar a consciência e coerência das suas ideias.

Para registo dos dados, e tendo em conta a preservação da qualidade dos mesmos, recorreremos, com o acordo prévio das entrevistadas, à gravação áudio das entrevistas, tendo presente, de acordo com Goetz e LeCompte (cit. por Pacheco, 1995, p.89), que a “exactidão das palavras e usos linguísticos aumenta com o registo exacto das respostas do entrevistado”.

De modo a garantir o anonimato das entrevistadas, foi atribuído um código a cada entrevista, que incluía o número já atribuído a cada formanda de acordo com a disponibilidade que foram declarando para participar no estudo, como já explicámos. As entrevistas foram, desta forma, codificadas de EA1 a EA12, significando a letra “E” a palavra “entrevista” e a letra “A” a palavra “aluna”, seguida do respectivo número de código.

c) Tratamento dos dados

Realizadas as doze entrevistas, procedemos à redacção dos respectivos protocolos (Anexo 2-A)², com a passagem a escrito, na íntegra, dos registos áudio obtidos.

Cada um dos protocolos foi devolvido à respectiva entrevistada para que esta tivesse uma percepção do conteúdo global da entrevista. As entrevistadas leram e devolveram o referido protocolo, sem qualquer reparo ou correcção. Intentávamos, desta forma, respeitar o critério de credibilidade (Coutinho, 2008), ou seja a capacidade de os participantes confirmarem os dados e, assim, imprimir ao estudo a necessária e desejada “confiabilidade” que, de acordo com Guba e Guba e Lincoln (cit. por Coutinho, 2008, p.8) “nos dá como que uma medida do quanto podemos confiar/acreditar nos resultados da pesquisa interpretativa”.

De seguida, recorreremos à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, a qual se traduz, de acordo com Bardin (1995, p.31), num

² Dado o volume de informação, limitámo-nos a colocar em anexo apenas o protocolo de uma das entrevistas, bem como os documentos resultantes da análise de conteúdo da mesma. Esta entrevista foi escolhida aleatoriamente. Tal procedimento foi também adoptado quanto às entrevistas realizadas às supervisoras cooperantes.

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A sua finalidade é, pois, efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1990). Assim perspectivada, a análise de conteúdo assenta em regras de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objectividade, adequação e pertinência.

Após a leitura flutuante dos protocolos, demos início à análise de conteúdo das entrevistas, que seguiu as seguintes fases:

- Primeiro tratamento (Anexo 2-B), no qual foram seleccionados os aspectos pertinentes e relevantes do discurso das entrevistadas, sendo eliminadas as questões e as passagens dos discursos que não iam ao encontro dos objectivos pretendidos.
- Construção da grelha de categorização – a partir da leitura flutuante do conjunto da informação recolhida e do guião das entrevistas, elaborámos uma versão “prévia” da grelha de categorização dos dados, a qual foi sendo (re)ajustada ao longo do processo de análise. Foram assim definidas categorias e subcategorias, com o objectivo de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1995, p.119) e, em simultâneo, tornar esses dados brutos em dados organizados.
- A versão final desta grelha, após as reformulações que se vieram a mostrar pertinentes ao longo do processo, constitui o Quadro 4, que a seguir se apresenta.

Quadro 4: Grelha de categorização das entrevistas às alunas/futuras educadoras de infância

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo	1.1. Conceito
	1.2. Importância atribuída
	1.3. Suportes teóricos essenciais
	1.4. Elementos constitutivos
2. Participação na elaboração/análise crítica do Projecto Curricular de Grupo	2.1. Papel desempenhado
	2.2. Importância atribuída
	2.3. Dúvidas/dificuldades sentidas
	2.4. Esclarecimento/ultrapassagem de dúvidas/dificuldades
	2.5. Recurso a conhecimentos anteriores
3. Operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo	3.1. Papel desempenhado
	3.2. Margem de liberdade
	3.3. Dificuldades mais sentidas
	3.4. Aspectos mais fáceis
	3.5. Recurso a conhecimentos anteriores
4. Competências profissionais desenvolvidas	

Como se pode observar, foram definidas quatro categorias: “Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo”; “Participação na elaboração/análise crítica do Projecto

Curricular de Grupo”; “Participação na operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo” e “Competências profissionais desenvolvidas”.

De salientar que, na sua definição, tivemos como preocupação seguir os princípios definidos por Bardin (1995), já anteriormente referenciados: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objectividade, a fidelidade e a produtividade. Com excepção da última categoria, cada uma das restantes deu origem a um número variável de subcategorias, como se pode ver pelo quadro em análise.

Na categoria “Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo” surgiram, desse modo, as subcategorias “Conceito”, “Importância atribuída”, “Suportes teóricos essenciais” e “Elementos constitutivos”.

Na categoria “Participação na elaboração/análise crítica do Projecto Curricular de Grupo” emergiram as subcategorias: “Papel desempenhado”, “Importância atribuída”, “Dúvidas/dificuldades sentidas”, “Esclarecimento/ultrapassagem de dúvidas/dificuldades”, “Recurso a conhecimentos anteriores”.

A penúltima categoria, “Operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo”, deu lugar às seguintes subcategorias: “Papel desempenhado”, “Margem de liberdade”, “Dificuldades mais sentidas”, “Aspectos mais fáceis” e “Recurso a conhecimentos anteriores”.

Prosseguindo a enumeração das etapas da análise de conteúdo:

– Pré-categorização das entrevistas (Anexo 2-C), na qual foram identificadas as diferentes unidades de sentido que compunham o *corpus* da informação.

– Categorização das unidades de sentido (Anexo 2-D). Esta é, nas palavras de Bardin (1995, p.117),

uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos.

Consiste, pois, em rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (as unidades de registo, sob um título genérico), agrupamento esse efectuado de acordo com os caracteres comuns destes elementos.

No estudo em causa, e após todo o processo atrás descrito, que incluiu uma fase de inventário, isto é, de isolamento dos elementos, seguiu-se uma fase de classificação, na qual se repartiram, progressivamente, os elementos, procurando dar uma certa organização ao conteúdo das entrevistas.

– Categorização comparativa dos dados (Anexo 2-E) – após a categorização dos dados, procedemos à elaboração de um quadro comparativo da categorização das doze entrevistas, com o intuito de facilitar a interpretação dos mesmos.

Para validar todo o processo de análise de conteúdo, recorreremos a dois colegas que nos serviram de “juízes externos”, cujas análises e recomendações nos possibilitaram levar a bom termo o conjunto de procedimentos usados.

d) Análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados foram feitas tendo por base os quadros de síntese da informação, elaborados a partir da grelha de categorização comparativa dos dados, nela tendo recorrido à respectiva comparação e triangulação na busca do sentido e do significado das verbalizações das protagonistas do estudo.

6.2.1.2. As entrevistas às supervisoras cooperantes

As entrevistas às seis supervisoras cooperantes seguiram, metodológica e processualmente, os mesmos passos das entrevistas às alunas, que acabámos de descrever.

a) Elaboração do guião da entrevista

Também neste caso, a entrevista foi suportada por um guião de natureza flexível, de modo a respeitar a liberdade de pensamento e discursiva das entrevistadas e atingir os objectivos a que nos propúnhamos.

O guião (Anexo 3) com o tema “Projecto Curricular de Grupo e supervisão” e com o objectivo geral “conhecer o papel da educadora de infância cooperante no processo de elaboração (ou análise crítica), operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo, em conjunto com as alunas/futuras educadoras de infância”, era composto por cinco blocos, que de seguida apresentamos.

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas.

Pretendíamos com este primeiro bloco legitimar a entrevista, incentivar as entrevistadas e informá-las sobre o trabalho em curso e seus principais objectivos, bem como solicitar a sua colaboração para a prossecução do mesmo, garantindo-lhes o anonimato e a confidencialidade das informações.

BLOCO B – Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo.

Tínhamos como objectivo conhecer o sentido pessoal que as entrevistadas atribuíam ao Projecto Curricular de Grupo, a importância que lhe conferiam; os suportes teóricos que consideravam fundamentais para a sua realização e, ainda, os aspectos que representavam de imprescindíveis neste documento.

BLOCO C – Elaboração (ou análise crítica) do Projecto Curricular de Grupo e supervisão.

Visávamos conhecer o papel da supervisora cooperante no processo de elaboração (ou análise crítica) do Projecto Curricular de Grupo, bem como as estratégias de supervisão por si adoptadas no sentido de ajudar as alunas/futuras educadoras neste processo.

BLOCO D – Desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo e supervisão.

Intentávamos conhecer o papel da supervisora cooperante na fase de desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de grupo, assim como perceber se defendia uma responsabilidade partilhada com as alunas sobre a acção desenvolvida, ou se considerava que determinados aspectos deveriam ser da sua inteira responsabilidade, como educadora da sala; qual a margem de liberdade dada às alunas neste processo; quais os aspectos em que verificava um maior nível de conhecimentos, por parte das formandas, e quais os aspectos em que observava mais dificuldades na acção educativa por estas desenvolvida.

BLOCO E – Elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo no contexto de Prática Pedagógica supervisionada e desenvolvimento profissional.

Com este último bloco pretendíamos conhecer a opinião das supervisoras cooperantes acerca da importância deste processo de elaboração (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do PCG, no desenvolvimento profissional das futuras educadoras de infância, mais concretamente quais as competências profissionais que, em seu entender, as mesmas desenvolveriam.

Para cada um destes blocos do guião foi delineado um conjunto de questões de reforço, tendo por base os objectivos específicos, a formular se e quando tal se revelasse necessário à consecução dos objectivos pretendidos.

b) Realização das entrevistas

Após todas as supervisoras cooperantes a entrevistar terem sido contactadas individual e pessoalmente, tendo mostrado disponibilidade e interesse em participar no estudo, seguiu-se a realização das entrevistas. Estas, com cerca de uma hora e vinte minutos de duração cada, decorreram nos dias, horas e locais combinados, sendo nossa preocupação que acontecessem num ambiente adequado e não susceptível de interferências.

Tendo por base o guião, explanámos os objectivos da investigação e as suas condições de realização, nomeadamente transmitindo a ideia de que todas as opiniões seriam válidas e úteis. O importante seria as entrevistadas expressarem a sua opinião sem limitações (Maia, 2008).

Para registo dos dados, e com o acordo prévio das entrevistadas, recorreremos à gravação áudio das entrevistas, tendo em vista garantir a exactidão e o rigor do discurso.

De modo a proteger a identidade das entrevistadas, foi atribuído um código a cada entrevista, que incluía o número já atribuído a cada supervisora cooperante de acordo com a disponibilidade que as mesmas foram manifestando para participar no estudo, como já anteriormente referimos. As entrevistas foram, desta forma, codificadas de EE1 a EE6, significando a primeira letra “E” a palavra “entrevista” e a segunda a palavra “educadora”, seguida do respectivo número de código.

c) Tratamento dos dados

Após a realização das seis entrevistas, redigimos os respectivos protocolos (Anexo 4-A)³, com a passagem a escrito, na íntegra, dos registos áudio obtidos.

As entrevistadas tiveram, nesta fase, acesso aos protocolos de molde a confirmarem o seu conteúdo. Todas elas leram e devolveram os referidos protocolos, sem qualquer reparo ou correcção. Procurávamos, dar, também, às participantes a possibilidade de confirmarem os dados.

Recorremos, de seguida, à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, tendo em vista descortinar a “*presença* ou a *ausência* de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características de um determinado fragmento de mensagem (...) tomado em consideração” (Bardin, 1995, p.21).

Tínhamos, com este procedimento, a finalidade de encontrar um conjunto de indicadores que nos possibilitassem realizar inferências no sentido da melhor compreensão do fenómeno em estudo.

Foi, pois, após a leitura flutuante dos protocolos, que demos início à análise de conteúdo das entrevistas, a que nos referimos nos dois parágrafos precedentes, tendo-se esta desenvolvido nas seguintes fases, aliás, à semelhança do que aconteceu com as respeitantes às alunas/futuras educadoras:

- Primeiro tratamento (Anexo 4-B) – momento que deu lugar à selecção dos aspectos pertinentes e relevantes dos discursos das entrevistadas e à supressão das passagens dos mesmos que não se enquadravam nos objectivos pretendidos e das questões colocadas.
- Construção da grelha de categorização – a partir da leitura flutuante do conjunto da informação recolhida e do guião das entrevistas, elaborámos uma primeira versão da grelha de categorização dos dados, a qual foi sendo (re)ajustada ao longo do processo de análise. Foram assim definidas categorias e subcategorias com o objectivo de passar os “dados brutos a dados organizados” (Bardin, 1995, p.119).

³ Vide nota 2.

Após as reformulações que se vieram a mostrar pertinentes ao longo do processo, obtivemos a versão final da grelha que se apresenta no Quadro 5.

Quadro 5: Grelha de categorização das entrevistas às supervisoras cooperantes

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo	1.1. Conceito
	1.2. Importância atribuída
	1.3. Suportes teóricos fundamentais
	1.4. Elementos constitutivos
2. Elaboração/análise crítica do Projecto Curricular de Grupo	2.1. Modo/formas de conhecimento
	2.2. Análise do(s) processo(s)
	2.3. Vantagens da opção tomada
	2.4. Estratégias adoptadas na análise do PCG
	2.5. Estratégias adoptadas na elaboração (ou co-construção) do PCG
	2.6. Dificuldades sentidas
	2.7. Recursos utilizados
3. Desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo	3.1. Aspectos da responsabilidade da educadora
	3.2. Margem de liberdade dada às alunas
	3.3. Pontos fortes das alunas
	3.4. Pontos fracos das alunas
	3.5. Estratégias de supervisão adoptadas
4. Desenvolvimento de competências profissionais pelas alunas	4.1. Importância atribuída à elaboração (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do PCG
	4.2. Competências desenvolvidas

Como se pode observar, foram definidas quatro categorias: “Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo”; “Construção do Projecto Curricular de Grupo”; “Desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo” e “Desenvolvimento de competências profissionais pelas alunas”.

De realçar que, tal como na análise dos dados das entrevistas às alunas/futuras educadoras, também aqui tivemos a preocupação de definir as categorias com base nos princípios de qualidade determinados por Bardin (1995): a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objectividade, a fidelidade e a produtividade.

Todas as categorias deram origem a um conjunto variável de subcategorias. Assim, a primeira, denominada “Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo”, integra as subcategorias “Conceito”, “Importância atribuída”, “Suportes teóricos fundamentais” e “Elementos constitutivos”.

A segunda categoria, “Elaboração/análise crítica do Projecto Curricular de Grupo”, compreende as subcategorias: “Modo/formas de conhecimento”, “Análise do(s) processo(s)”, “Vantagens da opção tomada”, “Estratégias adoptadas na análise do Projecto

Curricular de Grupo”, “Estratégias adoptadas na construção (ou análise crítica) do Projecto Curricular de Grupo”, “Dificuldades sentidas” e “Recursos utilizados”.

A terceira categoria, intitulada “Desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo” é formada pelas subcategorias: “Aspectos da responsabilidade da educadora”, “Margem de liberdade dada às alunas”, “Pontos fortes das alunas”, “Pontos fracos das alunas” e “Estratégias de supervisão adoptadas”.

Finalmente, a última categoria, denominada “Desenvolvimento de competências profissionais pelas alunas”, deu lugar às categorias “Importância atribuída à elaboração (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo” e “Competências desenvolvidas”.

Após este procedimento de definição de categorias e subcategorias o processo de análise de conteúdo prosseguiu nas seguintes fases:

- Pré-categorização das entrevistas (Anexo 4-D), na qual foram identificadas as diferentes unidades de sentido que compunham o *corpus* da informação.
- Categorização das unidades de sentido (Anexo 4-D), de acordo com os traços comuns das mesmas.
- Categorização comparativa dos dados (Anexo 4-E) – após a categorização dos dados, procedemos à elaboração de um quadro comparativo da categorização das seis entrevistas, tendo em vista a melhor interpretação dos mesmos.

Para validar todo o processo de análise de conteúdo, recorreremos, mais uma vez, a dois colegas que nos serviram de “juizes externos”, tendo as suas observações e recomendações contribuído para levar a bom termo o conjunto de procedimentos usados.

d) Análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados foram feitas tendo por base os quadros de síntese da informação, elaborados a partir da grelha de categorização comparativa dos dados, nela

tendo recorrido à respectiva comparação e triangulação na busca do sentido e do significado das representações verbalizadas pelas educadoras de infância cooperantes.

6.2.2 Análise documental

Segundo Bell (1997, p.90), “a maioria dos projectos de ciências da educação exige a análise documental”, quer como método de pesquisa central ou mesmo exclusivo, quer para complementar a análise obtida por outros métodos.

De acordo com o mesmo autor, a natureza dos dados documentais pode ser diversa, desde filmes, slides, vídeos ou outro tipo de fontes não escritas. Contudo, os tipos mais frequentes de documentos numa pesquisa em ciências da educação são as fontes escritas ou impressas.

É também Bell (1997) que lembra que os documentos podem dividir-se em fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias são aquelas que surgem durante a investigação. Já as fontes secundárias são as interpretações baseadas nas fontes primárias. A distinção entre ambas, alerta o autor, nem sempre é fácil, pelo facto de certos documentos serem primários segundo um ponto de vista e secundários, de acordo com outro ponto de vista.

Ainda no que toca às fontes primárias, podem as mesmas dividir-se em fontes deliberadas – se são produzidas intencionalmente para uma futura investigação – e fontes inadvertidas – se são utilizadas pelo investigador com um intuito diferente daquele para que foram produzidas.

Finalmente, Bell (1997) alerta para o facto de todos os documentos conterem informação “inteligente” – aquela que o autor do texto pretendeu transmitir – e informação “não inteligente” – que pode ser apreendida a partir do documento. Todos os documentos contêm informação “não inteligente”, cabendo ao investigador tentar interpretar o seu significado.

Quanto ao conceito de análise documental, Bardin (1995, p. 45) esclarecia tratar-se de “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Segundo a referida autora, este procedimento tem por objectivo “dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (Bardin, 1995, p.45), de forma a facultar o máximo de informação, com o máximo de pertinência.

Tais procedimentos podem incluir condensações do documento, segundo certas regras, ou a indexação por via da classificação em palavras-chave, descritores ou índices que possibilitam a sua classificação de acordo com os objectivos da investigação. Este processo, denominado de análise de conteúdo, tem como propósito o estabelecimento de categorias, para poder analisar sistematicamente os dados obtidos a partir dos documentos.

No nosso estudo, após a decisão acerca do *corpus* documental a analisar – e que, como já vimos, incluiu os três PCG co-construídos por três parcerias de alunas e as respectivas três supervisoras cooperantes; as Análises Críticas aos PCG realizadas por outras três parcerias de alunas aos PCG previamente elaborados pelas três supervisoras cooperantes respectivas; e três das Reflexões Individuais da Prática Pedagógica realizadas por cada uma das alunas no decorrer do ano lectivo, num total de trinta e seis Reflexões – foram três os momentos que marcaram o processo de análise documental:

a) Primeira fase: a pré-análise – que coincidiu com um conjunto de procedimentos “abertos”, ou seja, pouco estruturados, tendo em vista uma maior conexão com os documentos. Consistiu, sobretudo, numa leitura flutuante, deixando-nos “invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1995, p.96), que seriam determinantes na projecção de teorias para a compreensão do conteúdo dos documentos e dos procedimentos seguintes.

Foi nesta fase que tivemos a preocupação de respeitar um conjunto de regras, classificadas por Bardin (1995) como:

- regra da exaustividade, que nos levou a ter em conta todos os elementos desse *corpus* documental e que é complementada por uma outra – a de não-selectividade;

- regra da homogeneidade, ou seja, procurámos obedecer a critérios precisos de escolha dos documentos, nomeadamente o seu tema, os períodos a que diziam respeito e as características dos sujeitos que os realizaram, bem como as condições contextuais em que tal aconteceu;
- regra da pertinência, que implicou a tomada de decisões acerca da adequação dos documentos, enquanto fonte de informação, aos objectivos definidos;
- a formulação dos objectivos, explicitando claramente a finalidade a que nos propúnhamos;
- a referenciação dos indicadores que em cada documento/texto e por via da análise de conteúdo se tornassem fonte de informação pertinente para o estudo em causa;
- a preparação do material, que implicou a posterior realização de uma grelha de categorização dos documentos analisados, constituída por categorias e subcategorias.

b) Segunda fase: a exploração do material – em que se aplicaram, através de procedimentos sistemáticos, as decisões tomadas na fase anterior. Consistiu, essencialmente, em operações de categorização da informação constante nos documentos por “significações” (Almeida e Pinto, 1990, p.96), nas respectivas grelhas de categorização, de acordo com os objectivos definidos.

c) Terceira fase: tratamento e análise dos dados – foi o momento em que os dados “brutos” foram “tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (Bardin, 1995, p.101). Consistiu, sobretudo, na sua organização em tabelas e posterior análise interpretativa à luz do quadro teórico que nos servia de referência, no sentido de “captar, não apenas a informação explícita dos textos, mas ainda as condições teórico-ideológicas de produção dessas mensagens (...) bem como fornecer indicações dos geradores com os lugares sociais da sua produção” (Almeida e Pinto, 1990, p.96). Foi, portanto, a fase em que começou a ser possível fazer inferências e interpretações em função dos objectivos do estudo.

Foi também nesta fase que se começou a tornar possível a triangulação dos dados, agora analisados e interpretados, com os que já possuíamos – resultado da análise interpretativa

de outros dados, fruto de outras técnicas e instrumentos de recolha de dados – tornando, assim, possível pôr em relevo alguns dos aspectos que se começavam a evidenciar no processo investigativo. Pretendíamos, com este procedimento, “conseguir uma análise de maior alcance e riqueza” (Coutinho, 2008).

6.2.2.1. Análise documental aos Projectos Curriculares de Grupo

Como já referimos, foi realizada análise documental aos três PCG co-construídos por três parcerias de alunas e pelas três supervisoras cooperantes respectivas, situação que ocorreu no Jardim de Infância Privado de Solidariedade Social (Instituição A).

Na verdade, considerávamos que esta seria uma estratégia formativa adequada ao desenvolvimento profissional das futuras educadoras de infância, na medida em que lhes permitia que, de uma forma acompanhada, tivessem a possibilidade de projectar a médio e longo prazo para um grupo específico de crianças. Tal possibilidade permitiria explorar e experimentar os seus conhecimentos e competências já desenvolvidas no domínio da educação de infância, num contexto real devidamente supervisionado.

Proceder à análise documental destes PCG pressupunha, portanto, tentar conhecer de que modo esta experiência de construção e gestão do currículo, enquadrada num processo formativo, acompanhado por profissionais mais experientes, poderia contribuir para o desenvolvimento profissional destas futuras profissionais da educação de infância. Como tal, este foi o objectivo geral da grelha de categorização que construímos após a leitura flutuante dos PCG e que nos serviu de suporte para a análise documental dos mesmos (Quadro 6).

Quadro 6: Grelha de categorização do Projecto Curricular de Grupo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Identificação	1.1. Título/nome
	1.2. Tipo de instituição
	1.3. Ano lectivo
	1.4. Localização
2. Fundamentação/Estrutura	2.1. Justificação do PCG
	2.2. Natureza do PCG
	2.3. Papel do educador
	2.4. Papel das crianças
	2.5. Modo de implementação
	2.6. Importância do lúdico
	2.7. Articulação com as famílias/comunidade
3. Grupo de crianças	3.1. Caracterização
	3.2. Nível de desenvolvimento
	3.3. Interesses
	3.4. Necessidades
4. Finalidades educativas	4.1. Objectivos gerais
	4.2. Objectivos por área de conteúdo
5. Conteúdos/Áreas de conteúdo	5.1. Formação Pessoal e Social
	5.2. Expressão e Comunicação
	5.3. Conhecimento do Mundo
6. Competências	6.1. Competências na área de Formação Pessoal e Social
	6.2. Competências na área de Expressão e Comunicação
	6.3. Competências na área de Conhecimento do Mundo
7. Estratégias/Actividades	7.1. Formação Pessoal e Social
	7.2. Expressão e Comunicação
	7.3. Conhecimento do Mundo
8. Recursos	8.1. Recursos humanos
	8.2. Recursos materiais
9. Organização e gestão do ambiente educativo	9.1. Organização e gestão do grupo
	9.2. Organização e gestão do espaço
	9.3. Organização e gestão do tempo
	9.4. Organização e gestão dos materiais
	9.5. Pessoal
	9.6. Clima relacional
	9.7. Segurança
10. Avaliação	10.1. Objecto
	10.2. Momento/tempo
	10.3. Instrumentos
	10.4. Intervenientes
11. Anexos	

A Grelha de Categorização apresentada no Quadro 6 era, como se pode verificar, constituída por onze categorias, tendo todas elas sido definidas à posteriori, ou seja, à medida que íamos tomando um contacto mais profundo com os documentos, tornando-nos mais conhecedores dos conteúdos das suas mensagens. Pois, tal como Bell (1997, p.97) realça, “quando um investigador decide logo no início da investigação as categorias com que quer trabalhar, há sempre o perigo de ser parcial”. Numa atitude de receptividade à informação pertinente contida nos documentos, foram, assim, definidas as categorias: “Identificação”, “Fundamentação/estrutura”, “Grupo de crianças”, “Finalidades educativas”, “Conteúdos/Áreas de conteúdo”, “Competências”, “Estratégias/Actividades”, “Recursos”, “Organização e gestão do ambiente educativo”, “Avaliação” e “Anexos”.

Com exceção da décima primeira categoria, todas as restantes são constituídas por conjuntos de subcategorias, que passamos a explicitar:

A primeira categoria – “Identificação” – contempla os aspectos referentes à identidade da instituição e ao PCG, compreendendo as subcategorias: “Título/nome”, “Tipo de instituição”, “Ano lectivo” e “Localização”.

A segunda categoria – “Fundamentação/Estrutura” – agrupa os suportes teóricos que sustentavam o PCG e é composta pelas seguintes subcategorias: “Justificação do PCG”, “Natureza do PCG”, “Papel do educador”, “Papel das crianças”, “Modo de implementação”, “Importância do lúdico” e “Articulação com as famílias/comunidade”.

A terceira categoria – “Grupo de crianças” – diz respeito aos aspectos relativos às crianças, designadamente aqueles que foram possíveis organizar nas subcategorias: “Caracterização”, “Nível de desenvolvimento”, “Interesses” e “Necessidades”.

A quarta categoria – “Finalidades educativas” – inclui a informação respeitante aos intuítos educativos das autoras dos PCG e que se consubstanciavam nas subcategorias “Objectivos gerais” e “Objectivos por áreas de conteúdo”.

A quinta categoria – “Conteúdos/áreas de conteúdo” – reúne as unidades de registo ilustrativas dos conteúdos que as autoras dos PCG anteviam explorar com as crianças, dando corpo a três subcategorias: “Formação Pessoal e Social”, “Expressão e Comunicação” e “Conhecimento do Mundo”.

A sexta categoria – “Competências” – reúne a informação acerca das competências que as crianças deveriam desenvolver no decorrer do ano lectivo, subdividindo-se em três subcategorias que abarcam as três áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997): “Competências na área de Formação Pessoal e Social”, “Competências na área de Expressão e Comunicação” e “Competências na área de Conhecimento do Mundo”.

A sétima categoria – “Estratégias/Actividades” – respeitante ao modo como as autoras dos PCG previam operacionalizar, com as crianças, a acção educativa planeada, compreende três subcategorias, também elas contemplando as três áreas de conteúdo enunciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: “Formação Pessoal e Social”, “Expressão e Comunicação” e “Conhecimento do Mundo”.

A oitava categoria – “Recursos” – compreende as unidades de registo referentes aos recursos listados pelas autoras dos PCG como sendo os necessários para levar a bom termo a acção educativa e a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, sendo composta por duas subcategorias: “Recursos humanos” e “Recursos materiais”.

A nona categoria – “Organização e gestão do ambiente educativo” – agrupa a informação sobre a dinâmica organizativa a implementar junto do grupo e é configurada por sete subcategorias: “Organização e gestão do grupo”, “Organização e gestão do espaço”, “Organização e gestão do tempo”, “Organização e gestão dos materiais”, “Pessoal”, “Clima relacional” e “Segurança”.

A décima categoria – “Avaliação” – Diz respeito aos procedimentos relacionados com a avaliação e compreende as subcategorias: “Objecto”, “Momento/tempo”, “Instrumentos” e “Intervenientes”.

A décima primeira e última categoria – “Anexos” – reporta-se aos diversos anexos contidos nos PCG.

Foi, então, após uma primeira leitura exploratória dos documentos (PCG), que procedemos ao tratamento dos dados, organizando-os, de acordo com as unidades de registo seleccionadas, por categorias e subcategorias, de acordo com os pressupostos subjacentes a cada uma delas, como acabámos de explicitar. Por conseguinte, o conteúdo seleccionado de cada documento (PCG) foi organizado de acordo com a grelha de categorização (Quadro 6), dando origem a três grelhas (Anexo 5)⁴.

⁴ À semelhança do que aconteceu com as entrevistas, dado o volume da informação e o número de documentos resultantes da sua análise, apenas colocámos em anexo, a título ilustrativo, uma das grelhas construídas, escolhida aleatoriamente.

Seguiu-se a fase de análise e interpretação dos dados, que consistiu em interpretar a informação organizada em categorias e subcategorias à luz dos pressupostos teóricos que nos orientavam e tentando nunca perder de vista os objectivos previamente definidos. Procurávamos, deste modo, agir no sentido de alcançar os nossos objectivos iniciais, mas tendo também presente a preocupação de não nos deixar limitar pelos mesmos, mantendo sempre uma atitude de alerta e de abertura face à informação em presença, que nos permitisse compreender o fenómeno em estudo de uma forma holística e integradora das diversas dinâmicas que interagem no acto formativo.

Nesta fase de análise, tentámos interpretar, de uma forma global, as tendências que mais se destacavam, sobretudo pela sua repetição, nos três PCG. No entanto, foi também nossa preocupação não descurar a singularidade da narrativa e até a omissão de alguns aspectos. Pelo contrário, procurámos com a mesma curiosidade e interesse compreender estas situações, enquadrando-as ecologicamente nos contextos e nas situações e cruzando-as com outras informações. Seria na intersecção deste olhar, por um lado direccionado e objectivo e, por outro, disponível e receptivo à expressão mais singular de cada documento, que iríamos obter uma vasta quantidade de informação rica em pormenores deveras úteis para a pesquisa em curso.

6.2.2.2. Análise documental às Análises Críticas aos Projectos Curriculares de Grupo

Foram também sujeitas a análise documental as três Análises Críticas realizadas pelas seis futuras educadoras de infância, organizadas em parcerias, aos PCG elaborados pelas supervisoras cooperantes, situação que ocorreu relativamente ao Jardim de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação (Instituição B). Como oportunamente já referimos, esta estratégia formativa deveu-se ao facto de, na instituição em causa, ser necessário, por exigência da tutela, a elaboração do PCG logo no início do ano lectivo, altura em que as formandas ainda não haviam iniciado a Prática Pedagógica. Tal situação apresentou-se-nos como um facto que tínhamos que respeitar e um desafio que deveria ser encarado e explorado como uma mais-valia no processo formativo.

Na verdade, considerámos que a possibilidade das alunas explorarem os documentos já elaborados pelas respectivas supervisoras cooperantes, estudando-os e analisando-os

criticamente, no sentido de os conhecerem para posteriormente os desenvolverem e avaliarem, poderia constituir uma oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem para estas futuras educadoras de infância. O facto de todo este processo ocorrer num contexto de supervisão constituía, em nosso entender, um ganho para as formandas.

A análise documental às Análises Críticas dos PCG teve, então, como objectivo principal conhecer o contributo do processo de estudo e análise crítica de um documento de construção e gestão curricular elaborado pela supervisora cooperante/educadora responsável pelo grupo de crianças, em termos do desenvolvimento profissional destas futuras educadoras de infância. Este foi também o objectivo que nos norteou aquando da elaboração da grelha de categorização que serviu de suporte à análise documental das Análises Críticas dos PCG e cuja versão final constitui o Quadro 7.

Quadro 7: Grelha de categorização das Análises Críticas aos Projectos Curriculares de Grupo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Identificação	1.1. Título/nome
	1.2. Tipo de instituição
	1.3. Ano lectivo
	1.4. Localização
2. Fundamentação/Estrutura	2.1. Justificação do PCG
	2.2. Natureza do PCG
	2.3. Papel do educador
	2.4. Papel das crianças
	2.5. Modo de implementação
	2.6. Importância do lúdico
	2.7. Articulação com as famílias/comunidade
3. Grupo de crianças	3.1. Caracterização
	3.2. Nível de desenvolvimento
	3.3. Interesses
	3.4. Necessidades
4. Finalidades educativas	4.1. Objectivos gerais
	4.2. Objectivos por área de conteúdo
5. Conteúdos /Áreas de conteúdo	5.1. Formação Pessoal e Social
	5.2. Expressão e Comunicação
	5.3. Conhecimento do Mundo
6. Competências	6.1. Competências na área de Formação Pessoal e Social
	6.2. Competências na área de Expressão e Comunicação
	6.3. Competências na área de Conhecimento do Mundo
7. Estratégias/Actividades	7.1. Formação Pessoal e Social
	7.2. Expressão e Comunicação
	7.3. Conhecimento do Mundo
8. Recursos	8.1. Recursos humanos
	8.2. Recursos Materiais
9. Organização e gestão do ambiente educativo	9.1. Organização e gestão do grupo
	9.2. Organização e gestão do espaço
	9.3. Organização e gestão do tempo
	9.4. Organização e gestão dos materiais
	9.5. Pessoal
	9.6. Clima relacional
	9.7. Segurança
10. Avaliação	10.1. Objecto
	10.2. Momento/tempo
	10.3. Instrumentos
	10.4. Intervenientes
11. Análise do documento	11.1. Finalidades
	11.2. Importância atribuída
	11.3. Implicações
12. Anexos	

A grelha de categorização, elaborada na primeira fase da análise documental, logo após a leitura flutuante dos documentos, foi sendo (re)ajustada à medida que a informação ia surgindo na análise dos documentos. O seu resultado final, aqui apresentado, comporta doze categorias, compostas por um número variável de subcategorias, com excepção da décima segunda que, como se vê, não compreende qualquer subcategoria.

A primeira categoria – “Identificação” – inclui os aspectos referentes à identidade da instituição e ao PCG, sendo constituída pelas subcategorias: “Título/nome”, “Tipo de instituição”, “Ano lectivo” e “Localização”.

A segunda categoria – “Fundamentação/estrutura” – considera a informação referente aos suportes teóricos que sustentavam o PCG e é composta pelas seguintes subcategorias: “Justificação do PCG”, “Natureza do PCG”, “Papel do educador”, “Papel das crianças”, “Modo de implementação”, “Importância do lúdico” e “Articulação com as famílias/comunidade”.

A terceira categoria – “Grupo de crianças” – relativa aos aspectos acerca das crianças, agrupa as subcategorias: “Caracterização”, “Nível de desenvolvimento”, “Interesses” e “Necessidades”.

A quarta categoria – “Finalidades educativas” – inclui a informação respeitante aos intuítos educativos das autoras dos PCG e nela se compreendem duas subcategorias “Objectivos gerais” e “Objectivos por áreas de conteúdo”.

A quinta categoria – “Conteúdos/áreas de conteúdo” – contempla a informação relativa ao conteúdos a abordar com as crianças e constituem-na as subcategorias: “Formação Pessoal e Social”, “Expressão e Comunicação” e “Conhecimento do Mundo”.

A sexta categoria – “Competências” – incide sobre as competências que as crianças deveriam desenvolver ao longo do ano lectivo, subentendendo três subcategorias: “Competências na área de Formação Pessoal e Social”, “Competências na área de Expressão e Comunicação” e “Competências na área de Conhecimento do Mundo”.

A sétima categoria – “Estratégias/Actividades” – reúne as unidades de registo respeitantes às estratégias/actividades a desenvolver ao longo do ano lectivo e dela fazem parte três subcategorias: “Formação Pessoal e Social”, “Expressão e Comunicação” e “Conhecimento do Mundo”.

A oitava categoria – “Recursos” – compreende a informação relativa aos recursos previstos, desdobrando-se em duas subcategorias: “Recursos humanos” e “Recursos materiais”.

A nona categoria – “Organização e gestão do ambiente educativo” – agrupa a informação relativa à dinâmica organizativa prevista e compreende sete subcategorias: “Organização e gestão do grupo”, “Organização e gestão do espaço”, “Organização e gestão do tempo”, “Organização e gestão dos materiais”, “Pessoal”, “Clima relacional” e “Segurança”.

A décima categoria – “Avaliação” – incide sobre os aspectos relacionados com a avaliação, comportando as subcategorias: “Objecto”, “Momento/tempo”, “Instrumentos” e “Intervenientes”.

A décima primeira categoria – “Análise do documento” – resultante das percepções das alunas/futuras educadoras de infância acerca desta proposta de trabalho, compreende três subcategorias: “Finalidades”, “Importância atribuída” e “Implicações”.

A décima segunda categoria —”Anexos” – reporta-se aos diversos anexos contidos nas Análises Críticas dos PCG.

Foi após a leitura exploratória dos três documentos (Análise Crítica do PCG) e da elaboração da grelha de categorização, realizadas na primeira fase da análise documental, que demos início ao tratamento dos dados.

Entrávamos, assim, na segunda fase da análise documental, isto é, na fase de exploração do material. Consistiu a mesma em organizar de forma metódica (Quivy e Campenhoudt, 1992) os dados de que dispúnhamos – referentes a cada documento –, em categorias e subcategorias, nas respectivas grelhas de categorização. O conteúdo seleccionado de cada

documento foi, desta forma, organizado numa grelha de categorização, dando, portanto, origem a três grelhas, isto é, uma por PCG (Anexo 6)⁵.

Contudo, só na terceira fase, respeitante à análise interpretativa dos dados, foi possível “olhar” exhaustivamente estes dados. Assim, tendo sempre presente os objectivos gerais da investigação e, especificamente, o objectivo desta análise documental, tentámos compreendê-los à luz do quadro conceptual que suporta o estudo.

Foi nesta fase que tentámos, num processo de procura de “semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e aspectos significativos” (Bell, 1997, p.160), interpretar, de forma descritiva, a informação já organizada em categorias e subcategorias.

6.2.2.3. Análise documental das Reflexões Escritas da Prática Pedagógica II elaboradas pelas alunas/futuras educadoras de infância

Esta análise tinha como objectivo identificar evidências de desenvolvimento profissional nas reflexões escritas, elaboradas mensalmente pelas alunas, no decorrer da Prática Pedagógica II. Importava, portanto, obter uma visão representativa do percurso em causa.

Nesse sentido seleccionámos de cada aluna:

- a primeira Reflexão, realizada no final do mês de Outubro, correspondente ao início da PPII;
- a quarta Reflexão, realizada em Janeiro, correspondente ao final do primeiro semestre,
- a oitava e última Reflexão realizada no final da PPII.

Pretendíamos, com esta análise, encontrar resposta para questões como:

- Quais as dimensões profissionais que se desenvolvem neste processo formativo?
- Que evidências de desenvolvimento profissional transparecem nas Reflexões elaboradas pelas formandas?

Para procedermos à análise documental das Reflexões escritas pelas formandas, começámos por realizar, numa primeira fase (pré-análise), uma leitura flutuante das

⁵ Utilizámos procedimento idêntico ao expresso na nota 4.

mesmas, no sentido de conhecer mais aprofundadamente o material – *corpus* documental – que iríamos explorar.

Foi também nesta fase que demos início à elaboração de uma grelha de categorização que, em função dos conteúdos das Reflexões, foi sendo adaptada, sendo o seu resultado final o que se apresenta de seguida (Quadro 8).

Quadro 8: Grelha de categorização das Reflexões da PPII

Categories	Subcategories
1. Dimensão científica	1.1. Conhecimentos da área das Ciências da Educação
	1.2. Conhecimentos da área da especialidade
2. Dimensão pedagógica	2.1. Concepção e desenvolvimento do currículo
	2.2. Resolução de problemas
	2.3. Relação educativa
3. Dimensão Pessoal	3.1. Conhecimento e compreensão de si mesma
	3.2. Trabalho de equipa
	3.3. Dimensão social e ética
	3.4. Perspectiva de desenvolvimento profissional

Como o Quadro 8 mostra, a Grelha de categorização das Reflexões da PPII era constituída por três categorias: “Dimensão científica”, “Dimensão pedagógica” e “Dimensão pessoal”, resultantes dos conteúdos das Reflexões e em sintonia com as concepções de Tavares (1997) acerca de cada uma destas dimensões, que nos serviram de suporte.

Cada uma destas categorias compreende um número variável de subcategorias. Assim, a categoria “Dimensão científica” é composta pelas subcategorias “Conhecimentos da área das ciências da educação” e “Conhecimentos da área da especialidade” e nelas se reúne a informação respeitante aos conhecimentos evidenciados quer no âmbito geral das ciências da educação, ou seja, ao “conhecimento e [a]o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada (...) área do saber, do conhecimento, ou na sua intersecção com outras áreas” (Tavares, 1997, p.68), quer aqueles que são do âmbito mais específico da educação de infância.

A categoria “Dimensão pedagógica” agrupa as subcategorias “Concepção e desenvolvimento do currículo”, “Resolução de problemas” e “Relação educativa”. Contempla as unidades de registo que retratam o modo como o conhecimento dos conteúdos dos diferentes domínios da realidade se tornam pedagógicos, ou seja, o modo como as formandas os transpunham, operacionalizavam, adaptavam e transformavam no sentido de potenciarem o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Como Tavares

(1997, p. 69) esclarece “tem mais a ver com o saber-fazer, executar, comunicar os conhecimentos compreensivos ou relativos às diferentes especialidades, adaptando-os às capacidades dos destinatários das aprendizagens”.

A categoria “ Dimensão pessoal”, compreendendo as subcategorias “Conhecimento e compreensão de si mesma”, “Trabalho de equipa”, “Dimensão social e ética” e “Perspectiva de desenvolvimento profissional”, abarca a informação relativa ao “desenvolvimento intra e interpessoal do (...) educador” (Tavares, 1997, p.69), ou seja, à consciencialização do seu próprio processo de desenvolvimento e de capacitação pessoal e profissional. Abrange, ainda, as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, crenças, atitudes, sentimentos e motivações (Oliveira, 1997) do mesmo, a par do reconhecimento da complexidade das suas opções e tomadas de decisão e à capacidade de reflexão sobre as consequências das mesmas; à pertinência do trabalho em parceria e de cooperação com os restantes parceiros educativos e, finalmente, ao modo como perspectivavam a sua profissionalidade, no futuro.

Após a leitura exploratória das Reflexões e da elaboração da grelha de categorização que acabámos de apresentar, demos início ao tratamento dos dados.

Esta segunda fase da análise documental das Reflexões consistiu na exploração do material, organizando-o de acordo com as categorias e subcategorias definidas, na grelha de categorização. Desse processo resultaram trinta e seis grelhas de categorização, ou seja, uma grelha de categorização para cada Reflexão (Anexo 7)⁶.

Foi ainda nesta fase que se tornou necessário e pertinente a elaboração de três Quadros Gerais de Comparação de Dados: um para os dados respeitantes ao primeiro conjunto de Reflexões (R1); outro para o segundo conjunto de Reflexões (R4) (Anexo 8)⁷ e finalmente um outro Quadro para o conjunto de Reflexões Finais da PPII (R8).

⁶ Pelas razões aduzidas nas notas anteriores, apenas colocámos em anexo a grelha de categorização de uma das Reflexões.

⁷ Seguimos procedimento idêntico ao descrito na nota anterior.

Cada um destes três Quadros Gerais de Comparação de Dados permitiu organizar os dados referentes a cada conjunto de Reflexões num todo, dados esses que serão apresentados em Quadros no Capítulo respeitante à apresentação e análise interpretativa dos dados.

Realizada a exploração e selecção exhaustiva do material, passámos para a terceira fase deste processo, correspondente ao momento de análise interpretativa dos dados. Foi a fase em que, tendo sempre por referência o objectivo desta análise às Reflexões e, simultaneamente, os objectivos da investigação, procurámos descrever, decifrar e compreender os dados no âmbito dos princípios teóricos que norteiam o estudo.

6.3. A triangulação

Diz-nos Stake (1995) que, tanto no que respeita à precisão como às explicações que procuramos com a pesquisa, precisamos de disciplina e de procedimentos, que se constituem como uma obrigação ética do investigador, no sentido de evitar deturpações ou interpretações erradas.

Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin (1994, p.76) referem-se à triangulação como o processo de “validação instrumental” efectuado por meio da confrontação dos dados obtidos a partir de várias técnicas. O conceito de triangulação é assim, de acordo com os mesmos autores, alargado à ideia de “«validade teórica» por confronto das inferências feitas relativamente a um mesmo problema” (p.77).

Para Coutinho (2008), a triangulação consiste na combinação de diferentes pontos de vista, abordagens teóricas, métodos, fontes de dados ou materiais empíricos diversificados susceptíveis de acrescentar rigor, amplitude e profundidade à investigação, proporcionando um resultado final mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno em estudo.

De acordo com Cohen e Manion (1994), a pertinência investigativa da triangulação prende-se com a visão multifacetada do fenómeno em estudo que a mesma possibilita, aumentando o grau de confiança nos resultados obtidos. É, portanto, uma estratégia investigativa apropriada quando se pretende uma visão mais holística do tópico em estudo,

quando se tenciona esclarecer um fenómeno complexo, quando se quer evitar uma imagem limitada ou reduzida da realidade, ou quando o investigador pretende realizar um estudo de caso.

Segundo os mesmos autores e também Alves (2002), há vários tipos de triangulação: de espaços, de tempos, de níveis, de investigadores e a triangulação metodológica que pode compreender a replicação de um estudo como meio de confirmar uma teoria, ou a aplicação de diferentes métodos, no sentido de verificar a convergência entre várias informações ou vários informantes independentes acerca do mesmo facto.

No sentido de revelar as múltiplas dimensões da realidade em estudo com rigor, profundidade e consistência foi, igualmente, nossa preocupação proceder à triangulação considerando as fontes, as perspectivas e os métodos. Estávamos convictos, tal como Vasconcelos (1997, p. 67), de que “a triangulação é um dos modos de determinar a credibilidade e implica o uso de diferentes processos de recolha de dados”. Por isso, à semelhança da referida autora, acreditávamos que, “à medida que ia sendo recolhida a informação de diversas fontes, mais completa essa credibilidade se tornava e mais passível era de triangulação” (Vasconcelos, 1997, p. 67).

6.4. Aspectos éticos

Tivemos, no decorrer deste processo, a preocupação de desenvolver a investigação respeitando as características da investigação educacional apontadas por Schumacher e McMillan (1993), a saber:

- objectividade, sobretudo no que respeita à explicitação dos procedimentos relativos à recolha de dados, sua categorização e interpretação;
- precisão, no respeito pelas palavras das protagonistas e participantes do estudo, bem como pela exactidão dos textos, no que toca aos documentos analisados;
- verificação, fornecendo interpretações descritivas de situações únicas, aspecto que também Maia (2008, p.74) reforça, afirmando que essas interpretações “poderão ser expandidas, mas não replicadas, noutros contextos”;
- explanação, tentando conhecer situações únicas e complexas através de procedimentos sistemáticos;

- empírica, porque se desenvolveu através das informações obtidas por meio de métodos de investigação sistemáticos;
- lógica, porque se desenvolveu numa perspectiva empírico-indutiva, apoiando-se nas abstrações retiradas de um conjunto de aspectos particulares;
- probabilidade, procurando “indicar” ou “sugerir” tendências ou linhas de força que se tenham evidenciado no processo investigativo.

Segundo Vasconcelos (1997), a relação investigador/sujeito da investigação deve assentar numa atitude de respeito que envolve “consideração, lealdade, honestidade, abertura a um outro” (p.68). Foi com base nesse princípio que procurámos agir no decorrer da investigação. Como tal, tivemos a preocupação, como já referimos anteriormente, quer de proteger a privacidade dos indivíduos que participaram no estudo, quer de lhes explicar, tão clara e honestamente quanto possível, a investigação que estávamos a realizar. Procurávamos, assim, agir no respeito por princípios de ética, tais como o consentimento informado, o respeito pela privacidade e a garantia de confidencialidade, bem como com o rigor e a precisão com que procurámos tratar e apresentar a informação (Christians, 2005).

Na verdade, procurámos agir com “sensibilidade”, abertura, coerência, criatividade, flexibilidade, questionamento, responsabilização e reflexão, no sentido do rigor e da qualidade científica.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

1. Introdução

O presente capítulo centra-se na apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos, quer através de entrevistas semi-estruturadas realizadas às formandas, quer às respectivas educadoras cooperantes/supervisoras da prática pedagógica. São, de igual modo, apresentados e analisados interpretativamente os dados obtidos através da análise documental aos PCG, à Análise Crítica aos PCG e às Reflexões Escritas Individuais da PPII.

2. Dados das entrevistas às alunas/futuras educadoras de infância

Neste ponto, procedemos à apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos através das entrevistas semi-estruturadas realizadas às doze alunas que integravam a turma do 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância, a frequentar a Prática Pedagógica II, no ano lectivo 2005/2006, a quem leccionávamos a disciplina de Seminário de Supervisão II, ao mesmo tempo que supervisionávamos a referida Prática Pedagógica II.

Tais entrevistas tinham como objectivo geral conhecer de que modo a co-construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo (PCG), ou a análise crítica do documento já existente num contexto de prática pedagógica supervisionada, poderiam contribuir para o desenvolvimento profissional dessas futuras educadoras de infância.

De referir que as doze alunas se encontravam a realizar a Prática Pedagógica II em duas instituições:

- Instituição A: Instituição Privada de Solidariedade Social, que acolhia seis alunas, agrupadas em parcerias de dois elementos por sala, sob a supervisão da educadora cooperante responsável pela sala.
- Instituição B: da Rede Pública do Ministério da Educação, que também acolhia seis alunas, igualmente agrupadas em parcerias de dois elementos por sala, de igual modo sob a supervisão da educadora cooperante responsável por essa sala;

No Jardim de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação, devido às condicionantes próprias desse contexto e por se encontrar enquadrado num Agrupamento Horizontal de Escolas, tendo de responder dentro dos prazos estabelecidos às diferentes exigências e solicitações do macrossistema, o Projecto Curricular de Grupo é elaborado pela educadora responsável pela sala, logo no início do ano lectivo. Nesta situação, as alunas procederam à análise crítica deste documento, como forma de melhor conhecerem o grupo de crianças e as intenções educativas da educadora para o mesmo, nesse ano lectivo. Enquadram-se neste grupo as entrevistadas EA1, EA2, EA3, EA4, EA11 e EA12.

Quanto ao Jardim de Infância Privado de Solidariedade Social, esta exigência de prazos não se faz sentir, pelo que foi possível as formandas elaborarem este documento num processo de co-construção com a educadora cooperante. Estiveram nesta situação as entrevistadas EA5, EA6, EA7, EA8, EA9 e EA10.

A análise interpretativa que a seguir se apresenta tem por referência o quadro conceptual que sustenta a investigação, bem como presentes os objectivos e as questões de pesquisa previamente definidos.

Para uma maior compreensibilidade de leitura, a análise será feita categoria a categoria e subcategoria a subcategoria.

2.1. Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo

A primeira categoria que emergiu da análise de conteúdo do *corpus* de informação das entrevistas às doze alunas diz respeito às suas “Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo”.

Assim, poderemos dizer que esta primeira categoria se reporta ao conhecimento que as formandas possuíam acerca do Projecto Curricular de Grupo, sobretudo resultante dos conhecimentos adquiridos e actividades desenvolvidas em contexto académico.

A referida categoria compreende as seguintes subcategorias: “Conceito”, “Importância atribuída”, “Suportes teóricos essenciais” e “Elementos constitutivos”, que passamos a analisar interpretativamente, uma a uma.

2.1.1. Conceito

Os dados referentes ao conceito de Projecto Curricular de Grupo encontram-se sistematizados no Quadro 9, que se segue.

Quadro 9: Conceito de Projecto Curricular de Grupo

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• É um guia/uma base de orientação que o educador tem para o decorrer do ano.	10
• O educador tem de conhecer as crianças (individualmente e o grande grupo) e seus interesses.	4
• É elaborado a partir de uma necessidade, interesse ou uma curiosidade que surge no grupo.	4
• É uma linha condutora do que o educador vai planear para o ano lectivo.	3
• É um trabalho que se vai desenrolando ao longo do ano e que é um trabalho das crianças.	3
• É uma base de trabalho que tem a ver essencialmente com as necessidades e interesses do grupo.	2
• É elaborado pela educadora em função do conhecimento do grupo de forma a dar resposta às suas necessidades.	2
• É uma luz/um ponto de apoio de toda a prática educativa.	2
• É um documento muito abrangente, não é só o tema de um projecto.	1
• Faz parte do educador, das suas características.	1
• Deve ser de fácil leitura, de fácil acesso, um documento prático.	1
• É um plano que tem vários momentos: planificação, decisão, observação e avaliação.	1
• Deve incluir famílias, crianças, equipa educativa e educadoras.	1
• Deve ter uma ou mais temáticas a abordar durante o ano lectivo, objectivos e actividades.	1
• É necessário o diagnóstico e a partir daí desenvolver a acção.	1
• É um documento elaborado pela educadora e pelas crianças.	1
• Parte essencialmente das crianças.	1
• É um documento que ajuda o educador a direccionar a prática ao longo do tempo, tendo em conta o grupo.	1
• É um documento que ajuda a encontrar o nosso caminho enquanto educadoras e profissionais.	1
• É algo que suporta as minhas ideias e aquilo que eu quero realizar com o grupo de crianças.	1
• Também significa uma responsabilidade que nós temos.	1
• É uma ideia que tenho vindo a construir ao longo do tempo.	1
• Não tem de ser seguido à risca.	1
TOTAL	45

Como facilmente se constata, as entrevistadas evidenciavam, com significativo número de unidades de sentido, um conceito de Projecto Curricular de Grupo como um instrumento orientador das suas práticas educativas. Entendiam-no, assim, como “um guia/uma base de orientação que o educador tem para o decorrer do ano” (dez unidades de sentido), ou seja, como “uma linha condutora do que o educador vai planear para o ano lectivo”, elaborada a partir do conhecimento que o educador tem das crianças “(individualmente e em grande grupo) e dos seus interesses”. Reafirmavam, ainda, que deve ser “elaborado pela educadora em função do conhecimento do grupo, de forma a dar respostas às suas necessidades”, isto é, constitui “uma base de trabalho que tem a ver essencialmente com as necessidades e interesses do grupo”.

E prosseguiram, referindo-se a este documento como “um ponto de apoio de toda a prática educativa”, como “um documento que ajuda o educador a direccionar a prática ao longo do tempo, tendo em conta o grupo”, como a entrevistada EA5 referiu:

O PCG representa uma base de trabalho que tem a ver, essencialmente, com o grupo (...) com o responder a uma necessidade do grupo de forma geral.

Tal conceito, expresso pelas formandas, parece enquadrar-se na definição de Projecto Curricular de Grupo, apresentada na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, como o “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar, e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada turma” e em cuja “elaboração (...) deverá ter-se em conta as características do grupo e as necessidades das crianças”.

Também o enfoque dado pelas formandas às necessidades e interesses das crianças como ponto determinante do Projecto Curricular de Grupo reflecte a sua preocupação de “respeitar os alunos reais” (Leite, Gomes e Fernandes, 2002, p.69).

Outra ideia-chave que emergiu dos discursos das entrevistadas é a adequação do Projecto Curricular de Grupo à forma de ser e de estar do educador, ou seja, em seu entender, este documento “faz parte do educador, das suas características”, como algo que suporta as suas ideias e aquilo que quer realizar com o grupo de crianças e, como tal, também significando uma responsabilidade. Na verdade, tais afirmações parecem evidenciar futuras educadoras com potencialidades para decidir e agir perante diferentes situações, com amplo sentido de responsabilidade, sendo capazes de organizar e utilizar o seu conhecimento científico e educativo face a situações concretas. Não surpreende, portanto, a afirmação “é um documento que nos ajuda a encontrar o nosso caminho enquanto educadoras e profissionais”, que evidencia uma postura de escuta e reflexão da sua própria acção, como forma privilegiada de desenvolver a prática educativa.

Prosseguindo na análise, verificamos que as entrevistadas consideravam tratar-se de “um documento muito abrangente”, o qual “deve ser de fácil leitura, de fácil acesso, um documento prático”.

No que ao processo de elaboração diz respeito, consideravam as formandas que o mesmo “tem vários momentos: planificação, decisão, observação e avaliação”, sendo “necessário o diagnóstico [para] a partir daí desenvolver a acção”.

Existem, no entanto, traços caracterizadores dos discursos das entrevistadas que nos suscitam algumas perplexidades. Afirmações como: “é elaborado a partir de uma necessidade, interesse ou curiosidade no grupo”, “é um trabalho que se vai desenrolando ao longo do ano e que é um trabalho das crianças”, “é um documento elaborado pela educadora e pelas crianças” e “parte essencialmente das crianças”, parecem traduzir algumas dúvidas ou equívocos acerca do conceito de Projecto Curricular de Grupo, na medida em que se enquadram nos princípios e fundamentos dos Projectos com as Crianças. Tais dúvidas, apresentadas no término da licenciatura, não podem deixar de merecer alguma preocupação da nossa parte, pois representam fragilidades conceptuais que, a curto prazo, se poderão traduzir em práticas pedagógicas inconsistentes.

2.1.2. Importância atribuída

Na sequência desta análise, interessa, agora, conhecer a importância atribuída pelas futuras educadoras de infância ao Projecto Curricular de Grupo. Centremo-nos, para tal, no Quadro 10.

Quadro 10: Importância atribuída

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• É muito importante/fundamental/essencial/é uma orientação da prática do educador.	23
• Contempla/estabelece os objectivos e metas/facilita a planificação/ajuda a orientar, a seleccionar estratégias, a seleccionar materiais.	10
• É uma forma de conhecer o ambiente educativo e o grupo/possibilita um trabalho mais adequado.	9
• Contempla todos os tópicos importantes de um projecto/especifica as características da comunidade/sala/define competências/antevê a avaliação e a duração do projecto.	6
• É uma forma de defender o nosso trabalho/fundamentar/comunicar aos outros.	5
• Acaba por ser um arrumar de ideias de tudo o que vamos percebendo/permite ao educador saber onde está, saber situar-se, até onde pode ir e o que já foi feito.	4
• A motivação é sempre uma constante.	3
• Tem um pouco do que é o educador, das suas características pessoais.	2
• Surgiu a partir do grupo de crianças, da sua motivação.	2
• Eu não acho muito, muito importante.	2
• Permite-nos organizar melhor o nosso pensamento, reflectirmos melhor sobre a nossa prática.	2
• Dá muito mais autonomia ao educador/permite gerir melhor a <i>praxis</i> .	2
• Contempla algumas visitas de estudo que se pretende fazer.	1
• É como que uma estratégia de motivação para o grupo.	1
• É muito interessante construir um PCG com o grupo.	1
• Não quer dizer que a pessoa esteja restrita àquela fase inicial.	1
TOTAL	74

As expressivas vinte e três unidades de sentido do traço caracterizador “é muito importante/fundamental/essencial/é uma orientação da prática do educador” deixam antever, à partida, que este era considerado um documento muito importante, enquanto dispositivo de gestão curricular para a concretização de uma educação de qualidade e significativa para as crianças. Ouçamos, a este respeito, as vozes de duas das futuras educadoras:

[É de uma] importância fundamental! Porque é ele que orienta toda a prática e que sustenta toda a prática. (EA7).

Para mim (...) foi fundamental. (...) Para mim é essencial porque permite ao educador saber onde está, saber situar-se, saber até onde é que pode ir (...) portanto, ter uma visão mais ampla daquilo que está a desenvolver e daquilo que pode desenvolver ainda com as crianças. (EA8).

Continuando a análise interpretativa do Quadro 10, acerca da importância atribuída ao PCG pelas alunas entrevistadas, foi possível encontrar diferentes focagens, que agrupámos em três grupos de incidência:

- a) como forma de fundamentar e comunicar a prática;
- b) como instrumento de planificação;
- c) como instrumento facilitador da reflexão.

No que respeita à importância atribuída ao PCG como forma de fundamentar e comunicar a prática, afirmaram as entrevistadas que “é uma forma de defender o nosso trabalho/fundamentar/comunicar aos outros” e que “tem um pouco do que é o educador, das suas características pessoais”, aspectos que deixam transparecer a consciência da necessidade de implicação e envolvimento dos sujeitos, actores educativos do projecto, mas também a afirmação do seu poder de decisão, enquanto educadores, construtores e gestores do currículo.

Relativamente à sua importância enquanto instrumento de planificação, as formandas tenderam a referir que era “como se fosse um guião/uma orientação da prática do educador”, tornando-se, assim, fundamental, ao contemplar e estabelecer “os objectivos e metas”. Salientaram, também, o facto de esquematizar o que o educador planeia fazer ao longo do ano. Nesse sentido, ao especificar “as características da comunidade”, possibilitando um melhor conhecimento do ambiente educativo e do contexto, “facilita a planificação do educador/torna-se um adjuvante para a planificação”, pois, “é uma forma de conhecer o grupo”. Além disso, “especifica as características da criança” e, como tal,

permite definir linhas de orientação para um trabalho mais adequado. Por outro lado, também “contempla todos os tópicos importantes de um projecto” e, a este nível, as entrevistadas destacam “as competências”, a duração do projecto” e “a avaliação”, referindo, igualmente, que “ajuda a orientar, a seleccionar estratégias, a seleccionar materiais”. Como tal, “serve para direccionar melhor a (...) acção” e “permite gerir melhor a (...) praxis”, tornando-se “importante para definir um percurso” e dando “muito mais autonomia ao educador”.

Na verdade, tais respostas das entrevistadas parecem corresponder à ideia de projecto como representação do real (Barbier, 1993) e situar-se no campo dos processos mentais e intelectuais, com vista a uma possível transformação desse mesmo real. Daí que os aspectos por elas mencionados, e que anteriormente referimos, façam todo o sentido como elementos estruturantes de uma “antecipação que se deseja realizar” (Barbier, 1993, p.52).

Por outro lado, evidenciavam as entrevistadas a capacidade de se virem a constituir como agentes de mudança, ao revelarem poder de decisão, face à realidade educativa que se lhes apresentava e ao futuro que desejavam.

De referir, ainda, que estas suas respostas vão ao encontro dos resultados de um estudo realizado por Pacheco (1995), em que à planificação é atribuída uma função de orientação, de previsão flexível, “servindo de directriz, de guia daquilo que o professor vai e pode fazer e daquilo que o aluno deve saber: é uma ajuda, é uma orientação, é um guia de acção, é uma directriz do que se pretende fazer, é uma previsão escrita, é uma previsão mental” (p. 126).

Quanto à importância atribuída ao Projecto Curricular de Grupo como instrumento facilitador da reflexão, consideravam as futuras educadoras de infância que este documento “acaba por ser um arrumar de ideias de tudo o que vamos percebendo”. Assim sendo, “permite ao educador saber onde está, saber situar-se, até onde pode ir e o que já foi feito”, e, por outro lado, “permite-nos organizar melhor o nosso pensamento, reflectirmos melhor sobre a nossa prática” e “ao reflectirmos melhor, trabalhamos melhor”. Tais afirmações evidenciam uma aprendizagem reflexiva, assente no questionamento e na análise crítica,

atitudes que, certamente, conduzirão ao que Gomes e Medeiros (2005) designam de desenvolvimento da autonomização progressiva das formandas.

Na verdade, o Projecto Curricular de Grupo parecia constituir para estas alunas/futuras educadoras de infância, um estímulo à indagação, à observação, à análise e à reflexão sobre si e sobre a sua acção, possibilitando não só a reorganização de saberes, mas também avaliar e avaliar-se, comunicar e relatar, colocar-se face à sua aprendizagem contínua e ao seu desenvolvimento (Sá-Chaves, 2002a).

Finalmente, constata-se que apenas uma entrevistada referiu que o Projecto Curricular de Grupo “não é muito importante”. Eis as suas justificativas:

Eu não acho muito (...) importante porque às vezes não conseguimos seguir o projecto, os temas que tínhamos pensado, porque surgem outros temas que não têm nada a ver com o projecto e até pode ser que seja necessário até ao fim do ano trabalhar-se uma coisa completamente diferente do que se tinha planeado no projecto, por isso não acho que seja uma coisa muito, muito importante. (EA1)

Tal justificação deixa claro, em nosso entender, que esta formanda não terá compreendido o conceito de Projecto Curricular de Grupo como meio facilitador da organização de dinâmicas potenciadoras de aprendizagens com sentido. Parece, por outro lado, que esta futura educadora de infância teria do PCG uma ideia de documento totalmente pré-determinado, estático e fechado, indo assim contra os princípios e intencionalidade que o orientam e da organização que pressupõe. Na verdade, evidencia-se um desconhecimento da articulação entre as intenções e as acções, assim como entre a teoria e a prática.

2.1.3. Suportes teóricos essenciais

O Quadro 11 apresenta os dados acerca dos suportes teóricos considerados essenciais no Projecto Curricular de Grupo. Sabendo-se, como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), da necessidade de uma pedagogia estruturada, “o que implica uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico” (p. 18), importa que, no processo de planeamento, o educador enquadre as suas decisões em suportes teóricos que sustentem a condução do processo educativo a desenvolver com as crianças.

Quadro 11: Suportes teóricos essenciais

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• <i>As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.</i>	12
• Diversos autores e obras.	9
• É importante salientar o que é o PCG e sua importância/importância da temática a privilegiar.	8
• Aspectos ligados ao desenvolvimento das crianças/características de cada nível etário/psicologia.	6
• Princípios teóricos mais valorizados pelo educador/concepção de criança.	4
• A metodologia de trabalho privilegiada pela educadora.	3
• Informações sobre as crianças.	2
• Informações sobre a comunidade.	2
TOTAL	46

O presente quadro evidencia que “as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” constituíam, para as entrevistadas, o principal suporte e fundamento teórico do PCG. Tal evidência confirma, mais uma vez, a importância atribuída pelos educadores às OCEPE como documento orientador das suas práticas, tal como já havíamos constatado num outro estudo por nós realizado (Ludovico, 2007), em que também já se vislumbrava “o importante papel do educador na elaboração do Projecto Curricular, visto como a forma particular de se reconstruir e apropriar um currículo, face a determinada situação num determinado contexto, envolvendo, necessariamente, opções, intencionalidades e a construção de modos específicos de organização e gestão curricular” (p.124).

Imediatamente a seguir, aparece o traço caracterizador “diversos autores e obras”. Na tentativa de saber quais, centremo-nos em algumas respostas das entrevistadas:

A Abordagem por Projectos da Lilian Katz...também sustenta muito todo o projecto, nomeadamente a parte do jogo (EA7);

O livro Qualidade e Projecto (...) do Ministério [da Educação], (...) os documentos que os docentes nos cederam (EA8);

Vigotsky (...) Gardner. Estes são aqueles que eu tento não me esquecer (EA10).

Ainda no que respeita aos suportes teóricos, diziam as formandas que “é importante salientar o que é o PCG e a sua importância”. Na verdade, consideramos que tal aspecto poderá ser útil para contextualizar um futuro leitor desse documento. Contudo, julgamos que a importância atribuída a tal aspecto pelas entrevistadas se deve ao facto de realizarem o referido documento em contexto académico, numa fase em que estavam ainda a construir conhecimento acerca desta matéria.

Terá sido esse também o motivo pelo qual consideraram fundamental contemplar os “aspectos ligados ao desenvolvimento das crianças/características de cada nível etário”.

Entendemos que o conhecimento das características dos diferentes níveis etários poderiam ajudar a “situar” estas formandas, ou seja, dar-lhes referências e pistas teóricas que sustentassem as suas opções curriculares. Assim, os citados aspectos ligados ao desenvolvimento das crianças só farão sentido como elementos de referência, que ajudem a um melhor conhecimento e caracterização das crianças “reais” (Leite, Gomes e Fernandes, 2002, p. 69) de um determinado contexto.

Os princípios teóricos mais valorizados pelo educador, nomeadamente a sua concepção de criança, bem como “a metodologia de trabalho privilegiada pela educadora”, foram também aspectos considerados relevantes por parte das alunas/futuras educadoras de infância. Consideramos estes aspectos de grande pertinência, na medida em que os mesmos determinam e condicionam toda a acção pedagógica do educador, pois, como refere Mesquita-Pires (2007, p.71), “as suas opções curriculares vão depender da sua concepção de educação, de criança e de profissão”.

As alunas entrevistadas acrescentaram ainda, a este conjunto, as “informações sobre as crianças”, evidenciando a consideração da criança como elemento e fonte principal do currículo. Em igual número de traços caracterizadores surgiram as “informações sobre a comunidade”, apontando para uma perspectiva sistémica e ecológica, em que o desenvolvimento humano é perspectivado num processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive (Ministério da Educação, 1997).

Julgamos poder afirmar que estas futuras educadoras de infância procuravam planear e adaptar a sua intervenção educativa às crianças e ao meio, a partir de um conjunto de pressupostos teóricos e das suas significações próprias e individuais.

2.1.4. Elementos constitutivos

O Quadro 12 agrupa aqueles que, segundo as entrevistadas, deveriam ser os elementos constitutivos de um Projecto Curricular de Grupo.

Quadro 12: Elementos constitutivos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Modo como vai ser feita a avaliação.	14
• A caracterização do grupo.	13
• Os objectivos.	12
• As estratégias/actividades.	10
• As competências.	9
• Os recursos.	8
• Justificação/fundamentação do projecto/da temática.	6
• Pode ter vários temas ou um tema com outros sub-temas.	6
• Caracterização do meio/comunidade/famílias.	6
• A metodologia de trabalho.	4
• Uma análise do contexto/do problema/da situação/necessidade/desejo.	4
• A introdução.	3
• Concepção de educação/de criança/de educador.	3
• A gestão do ambiente educativo.	3
• Caracterização do espaço - J.I. e Sala.	3
• Deve ser um documento de fácil leitura e consulta.	2
• Modo como se vai comunicar/divulgar o projecto.	2
• Esta questão tem sido alvo da minha reflexão.	2
• Não é necessário ter um tema.	1
• Definição do tipo de instrumentos a utilizar ao longo do projecto.	1
• Articulação do PE com o PCG	1
• Deve fazer uma abordagem de tudo para que fique estruturado e definido com quê se pode contar.	1
TOTAL	114

A leitura analítica do quadro permite-nos concluir que os traços indicadores emergentes do discurso das entrevistadas coincidem, em grande parte, com o sugerido na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, como se pode ver no Quadro 13 que se apresenta de imediato e em que se procura comparar as sugestões do documento referido com o “conteúdo” perspectivado nos PCG.

De facto, são poucos os itens considerados na referida Circular que não foram referidos pelas entrevistadas, designadamente:

- a “identificação de interesses e necessidades” que, pelo teor do discurso das formandas, consideramos, no entanto, que estas integrariam no diagnóstico;
- a “organização do grupo”, “do tempo” e “da equipa”, enquadrada na organização do ambiente educativo;
- as “opções e prioridades curriculares”, bem como as “estratégias pedagógicas e organizativas previstas das componentes educativas e de apoio à família” e a “previsão dos intervenientes e definição de papéis”, no âmbito das intenções de trabalho para o ano lectivo;

- os “processos e efeitos”, “com as crianças”, “com a equipa”, “com a família” e “com a comunidade educativa”, no quadro da previsão dos procedimentos de avaliação;
- a “relação com a família e outros parceiros educativos”.

Quadro 13: Comparação entre as sugestões consignadas na Circular nº 17/ DSDC/DEPEB/2007 e os elementos constitutivos do Projecto Curricular de Grupo, emergentes do discurso das alunas, futuras educadoras de infância

Sugestões de organização curricular consignadas na Circular nº 17/ DSDC/DEPEB/2007: Projecto Curricular de Grupo	Elementos constitutivos do Projecto Curricular de Grupo, emergentes do discurso das alunas, futuras educadoras de infância
Diagnóstico	“Uma análise do contexto/do problema/da situação/ necessidade/desejo.”
Caracterização do grupo	“A caracterização do grupo.”
Identificação de interesses e necessidades	
Levantamento de recursos	“Os recursos.”
Fundamentação das opções educativas	“Justificação/fundamentação do projecto/da temática.” “Concepção de educação/de criança/de educador.”
(tendo em conta o diagnóstico efectuado e as grandes opções educativas definidas no Projecto Curricular do Estabelecimento/Escola)	“Articulação do PE. com o PCG”
Metodologia	“A metodologia de trabalho.”
Organização do ambiente educativo	“Gestão do ambiente educativo.”
Do grupo	
Do espaço	“Caracterização do espaço – J.I. e sala.”
Do tempo	
Da equipa	
Do estabelecimento educativo	“Caracterização da instituição.”
Intenções de trabalho para o ano lectivo	“Deve fazer uma abordagem de tudo para que fique estruturado e definido com quem se pode contar.”
Opções e prioridades curriculares	
Objectivos/efeitos esperados	“Os objectivos.”
Estratégias pedagógicas e organizativas previstas das componentes educativas e de apoio à família	
Previsão dos intervenientes e definição de papéis	
Previsão dos procedimentos de avaliação	“Modo como vai ser feita a avaliação.”
Dos processos e dos efeitos	
Com as crianças	
Com a equipa	
Com a família	
Com a comunidade educativa	
Relação com a família e outros parceiros educativos	
Comunicação dos resultados e divulgação da informação produzida	“Modo como se vai comunicar / divulgar o Projecto.”
Planificação das actividades	“As estratégias/actividades.” “Definição do tipo de instrumentos a utilizar ao longo do projecto.”
	Outros aspectos mencionados pelas alunas, futuras educadoras, que não constam na Circular nº 17/ DSDC/DEPEB/2007:
	“As competências.”
	“Caracterização do meio/comunidade/famílias.”
	“A introdução.”
	“Deve ser um documento de fácil leitura e consulta.”
	“Não é necessário ter um tema.”

No que respeita aos aspectos coincidentes, temos as preocupações com a avaliação, aqui representadas pelo traço caracterizador “modo como vai ser feita a avaliação”, com o número de indicadores mais elevado na lista de elementos indicados como constitutivos de um Projecto Curricular de Grupo. Na verdade, se tivermos em conta que, como referem

Leite, Gomes e Fernandes (2002), os conceitos de educação que nos orientam determinam o entendimento que se faz da avaliação e os procedimentos pelos quais ela se concretiza, ou ainda, como salienta Roldão (1999a), que “todos os processos de gestão em qualquer sector da vida social privilegiam a avaliação como instrumento estratégico fundamental” (p.51), pois é ela que permite diagnosticar, prever, reformular e reorientar projectos, não será de estranhar esta preocupação das formandas pela avaliação, na medida em que só através de uma avaliação sistemática dos processos e dos efeitos, com recurso a instrumentos diversificados e procedimentos adequados, será possível avaliar “o efeito das decisões tomadas sobre a qualidade das aprendizagens dos alunos” (Roldão, 1999a, p. 52).

No entanto, como se pode verificar, as entrevistadas não especificaram os procedimentos de avaliação, nomeadamente os “processos e efeitos”, “com as crianças”, “com a equipa”, “com a família” e “com a comunidade educativa”. Julgamos que a forma expressiva como referiram “o modo como vai ser feita a avaliação” poderia ser um indicador de que estes itens estariam no seu pensamento, contudo só a análise que posteriormente faremos aos Projectos Curriculares de Grupo nos poderá ou não validar essa suposição.

Seguem-se um conjunto de traços caracterizadores, tais como “a caracterização do grupo”, “os objectivos”, “as estratégias/actividades”, “os recursos”, “a justificação/fundamentação do projecto/da temática, “a metodologia de trabalho”, “uma análise do contexto/do problema/da situação/necessidade/desejo”, a “concepção de educação/de criança/de educador”, “a gestão do ambiente educativo”, a “caracterização do espaço – J.I. e sala”, o “modo como se vai comunicar/divulgar o projecto” e a “definição do tipo de instrumentos a utilizar ao longo do projecto”. Também não esqueceram a “articulação do PE com o PCG e, finalmente, mencionaram que se “deve fazer uma abordagem de tudo para que fique estruturado e definido com quem se pode contar”. Todos estes pontos se encontram contemplados na já referida Circular nº 17/ DSDC/DEPEB/2007.

A inclusão e a valorização de todos estes elementos no Projecto Curricular de Grupo, por parte das alunas entrevistadas, no ano lectivo 2005/2006, associado ao facto de os mesmos coincidirem com um documento legal emanado do Ministério da Educação, em 2007, deixa transparecer a consciência, por parte destas futuras educadoras, de um conjunto de princípios a ter em conta na tomada de decisões a nível curricular. De entre eles,

destacamos a percepção que as mesmas manifestaram acerca do papel do educador enquanto decisor e gestor do currículo, nomeadamente na adequação de um conjunto de orientações oriundas do macrossistema ao nível micro da sala de actividades, num processo também balizado pela política educativa definida no Projecto Educativo de Agrupamento ou de Estabelecimento.

Tal capacidade de projectar a longo prazo implica, em nosso entender, a predisposição e a capacidade de definir estratégias e procedimentos que possibilitem o conhecimento das crianças e do contexto educativo, bem como a capacidade de análise e o domínio de um conjunto de saberes científicos e pedagógicos que possibilitem a articulação, flexibilização e adequação das propostas.

Na verdade, as entrevistadas, privilegiando uma perspectiva sistémica e ecológica, colocavam a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem, mostrando-se atentas a um conjunto diversificado de variáveis, tais como o contexto escolar, familiar e comunitário, os recursos disponíveis e os espaços e os fundamentos teóricos, que suportam a metodologia do educador, para uma definição de metas, que deverão posteriormente ser avaliadas.

O Quadro 12 possibilita também a constatação de que as alunas/futuras educadoras de infância, consideravam importante, no Projecto Curricular de Grupo, a definição das “competências” a desenvolver nas crianças. Todavia, esta componente não é referida na Circular nº 17/ DSDC/DEPEB/2007, como se pode verificar no Quadro 13. Contudo, consideramos de toda a pertinência a sua inclusão no PCG, dada a existência de um conjunto de competências essenciais a atingir à saída da Educação Básica, publicadas pelo Ministério da Educação (2003), que tem por referentes os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, e que é sustentado por um conjunto de valores e de princípios, tais como:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do

património natural e cultural;

- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros. (Ministério da Educação, 2003, p. 15)

À luz destes princípios equaciona o Ministério da Educação (2003, p. 15) as competências “concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica”. Por conseguinte, deverá o aluno, à saída da educação básica, ser capaz de:

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural científico e tecnológico para se expressar;
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para transformar em conhecimento mobilizável;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;
- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;
- Relacionar harmoniosamente o corpo e o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida (p. 15).

Ora, sendo a Educação Pré-Escolar a primeira etapa da educação Básica (Lei n.º5/97 de 10 de Fevereiro), consideramos por de mais evidente a necessidade de, tal como fizeram as alunas/futuras educadoras de infância, contemplar as competências no elenco de elementos constitutivos do Projecto Curricular de Grupo. É certo, como já referimos noutra contexto (Ludovico, 2008), que não existe um documento formal que explicita quais as competências a desenvolver na educação pré-escolar. Apesar disso as actuais lógicas de gestão do currículo em todos os níveis de ensino justificam que, também na educação pré-escolar, se assuma uma postura actualizada e coerente com o vocabulário educativo actual. Por outro lado, as já definidas *Metas finais para a Educação Pré-escolar* (DGIDC, 2010), inseridas na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos, justificam, também, que, embora preservando a especificidade da educação pré-escolar, nos mantenhamos em sintonia com os restantes níveis de ensino, nomeadamente com o primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Na verdade, parece evidenciar-se no discurso destas futuras educadoras de infância uma concepção de Projecto Curricular de Grupo como um sistema complexo de finalidades, objectivos e experiências formativas intencionalmente planeadas, no sentido da consecução dos primeiros, e onde se incluem todas as estratégias e actividades promotoras de aprendizagem. Diríamos que tal concepção de PCG contempla o currículo formal, o currículo informal e o currículo oculto (Lopes *et al.*, 2007). As afirmações da entrevistada EA9 são disso bem ilustrativas:

Para mim, imprescindível mesmo e, tendo em conta aquilo que eu acredito que deve ser o projecto, acho que é muito importante termos um conhecimento do local (...) onde a instituição está inserida, do grupo – esse então é fundamental (...). Articular com o Projecto Educativo da instituição (...) deve haver uma grande articulação e deve ser o educador que deve fazer isso. (...) Definir bem as opções metodológicas do educador; o que (...) o educador pretende atingir com aquele grupo (...). Definir as metas (...) e uma avaliação. (...) Definir as actividades (...). E no final, fazer a avaliação e divulgar.

2.2. Participação na concepção/construção de PCG

A segunda categoria que emergiu da análise de conteúdo do *corpus* de informação das entrevistas às alunas diz respeito à sua “Participação na concepção/construção do Projecto Curricular de Grupo”, que, como anteriormente já referimos, foi condicionada e adequada ao contexto em que desenvolveram a sua prática pedagógica, consoante se tratava de uma Instituição da Rede Pública do Ministério da Educação ou Privada de Solidariedade Social.

A referida categoria compreende as seguintes subcategorias: “Papel desempenhado”, “Importância atribuída”, “Dúvidas/dificuldades sentidas”, “Esclarecimentos/ultrapassagem de dúvidas/dificuldades” e, finalmente, “Recurso a conhecimentos anteriores”. Analisemo-las de seguida, interpretativamente, uma a uma.

2.2.1. Papel desempenhado

Quanto ao papel desempenhado pelas protagonistas do estudo, foi o mesmo condicionado pelo contexto em que as mesmas se encontravam inseridas, ou seja, as alunas que se encontravam a realizar a Prática Pedagógica no Jardim de Infância Privado de Solidariedade Social tiveram a possibilidade de co-construir o Projecto Curricular de Grupo em conjunto com a educadora cooperante e as alunas que se encontravam a realizar a Prática Pedagógica no Jardim de Infância da Rede Pública, por seu turno, tiveram a oportunidade de analisar criticamente o Projecto Curricular de Grupo elaborado pela

educadora cooperante. Entendemos que ambas as possibilidades constituem excelentes oportunidades de análise, reflexão e “aquisição de saberes (...), os saberes profissionais”, que, segundo Lopes *et al.* (2007, p.13), contribuem para a construção da identidade profissional, sendo esta entendida, por estes autores, como “uma identidade social particular ligada ao lugar da(s) profissão(ões) e do trabalho no conjunto social”.

O Quadro 14 dá-nos uma visão global das respostas das entrevistadas acerca do papel desempenhado na concepção/construção do Projecto Curricular de Grupo, evidenciando que o grupo de alunas que analisou o “documento que foi elaborado pela educadora” é idêntico ao que co-construiu o referido Projecto Curricular de Grupo com a educadora cooperante.

Quadro 14: Papel desempenhado

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Nós só analisámos o documento que foi elaborado pela educadora.	4
• Tivemos o papel de co-construir, com a educadora cooperante.	4
• Construímos com a supervisão da educadora.	3
• Não elaborámos, já estava feito.	2
• Fomos construindo e pedindo a sua opinião e ela foi acrescentando coisas.	2
• Nós ´caímos` ali na instituição e temos que nos adaptar / não podemos fazer as coisas à nossa maneira.	2
• Colaborámos ao nível da caracterização do grupo.	1
• Acabámos por poder definir os objectivos e apropriarmo-nos do que pretendíamos com o projecto.	1
• Basicamente eu e minha colega construímos o PCG todo.	1
• Demos à educadora cooperante e à directora pedagógica para lerem e avaliarem.	1
• Elas deram-nos um feedback e nós construímos e alterámos o que era necessário.	1
• Nós, parceria, trabalhávamos e só depois conversávamos com a educadora.	1
• Houve sempre partilha e interacção do que estava a ser feito.	1
• Fomos construindo ao longo das semanas de estágio.	1
• O ´grosso` do projecto foi feito por nós.	1
• Tentámos chegar a um consenso com a educadora acerca do Projecto que iríamos realizar.	1
• Não tivemos total liberdade para realizar o PCG	1
• Foi-nos dado um espaço para pudermos criar, mas sempre em trabalho com a educadora.	1
• Tentámos sempre fazer o máximo com o aval dela e tem corrido tudo muito bem.	1
• Nós ´entrámos` no Projecto, não o construímos.	1
• Não o consultámos muitas vezes.	1
TOTAL	32

Os dados organizados no referido quadro tornam patentes, por outro lado, diferentes percepções do processo, por parte das alunas, consoante o papel que desempenharam. Analisemo-las mais pormenorizadamente a partir do Quadro 15.

Quadro 15: Papel desempenhado: na co-construção do PCG e na análise do PCG elaborado pela educadora cooperante

Co-construção do PCG com a educadora cooperante		Análise Crítica do PCG construído pela educadora cooperante	
Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)	Traços caracterizadores	Unidades de sentido (f)
• Tivemos o papel de co-construir, com a educadora cooperante	4	• Nós só analisámos o documento que foi elaborado pela educadora.	4
• Construímos com a supervisão da educadora.	3	• Não elaborámos, já estava feito.	2
• Fomos construindo e pedindo a sua opinião e ela foi acrescentando coisas.	2	• Nós ´ caímos `ali na instituição e temos que nos adaptar/não podemos fazer as coisas à nossa maneira.	2
• Acabámos por poder definir os objectivos e apropriarmo-nos do que pretendíamos com o projecto.	1	Colaborámos ao nível da caracterização do grupo.	1
• Basicamente eu e minha colega construímos o PCG todo.	1	• Nós “entrámos” no Projecto, não o construímos.	1
• Demos à educadora cooperante e à directora pedagógica para lerem e avaliarem.	1	• Não o consultámos muitas vezes.	1
• Elas deram-nos um feedback e nós construímos e alterámos o que era necessário.	1		
• Nós, parceria, trabalhávamos e só depois conversávamos com a educadora.	1		
• Houve sempre partilha e interacção do que estava a ser feito.	1		
• Fomos construindo ao longo das semanas de estágio.	1		
• O “grosso” do projecto foi feito por nós.	1		
Tentámos chegar a um consenso com a educadora acerca do Projecto que iríamos realizar.	1		
• Não tivemos total liberdade para realizar o PCG	1		
• Foi-nos dado um espaço para pudermos criar, mas sempre em trabalho com a educadora.	1		
• Tentámos sempre fazer o máximo com o aval dela e tem corrido tudo muito bem.	1		

Analisando este quadro, verifica-se que as alunas que co-construíram o PCG colaborativamente com a educadora cooperante fizeram-no sob a supervisão desta, num processo que, ao que parece, foi marcado pela partilha, pela cooperação e pelo diálogo entre os diferentes intervenientes. Como as entrevistadas referiram, “demos à educadora cooperante e à directora pedagógica para lerem e avaliarem”, “elas deram-nos um “feedback” e nós construímos e alterámos o que era necessário”, afirmações que revelam colaboração e desempenho de todo o grupo, certamente útil ao aperfeiçoamento individual dos seus vários elementos, facto confirmado quando as entrevistadas esclareceram que “houve sempre partilha e interacção do que estava a ser feito”. Ouçamos o que, a propósito, dizem duas das alunas:

Nós fomos construindo e fomos pedindo a opinião dela [educadora cooperante] e ela foi acrescentando as coisas que achava relevantes (EA5).

O projecto foi desenvolvido numa co-construção. Nós trabalhávamos, nós parceria, só depois conversávamos com a educadora. Houve sempre uma partilha e uma interacção do que estava a ser feito...também para nos orientar, porque era a primeira vez que o fazíamos (EA7).

Por outro lado, estas alunas terão tido a oportunidade de, num processo construtivo, conceberem um documento, suporte da sua prática, assumindo responsabilidades pelo seu desenvolvimento. Para isso concorreu um conjunto de recursos humanos que se constituíram como elementos de acompanhamento da sua acção, como se pode verificar pelas afirmações: “nós, parceria, trabalhávamos e só depois conversávamos com a educadora” e “fomos construindo ao longo das semanas de estágio”. Diziam-nos, ainda, as protagonistas que, embora o “grosso” do Projecto tenha sido realizado por si, não tiveram total liberdade para o fazer, pois foi necessário “chegar a um consenso com a educadora acerca do Projecto” que iriam realizar e, mesmo tendo-lhes sido dado espaço para poderem criar, tal aconteceu “sempre em trabalho com a educadora” e com o seu “aval”.

Tal processo revela da parte das supervisoras cooperantes a intenção fundamental de desenvolver a supervisão como um instrumento de formação, inovação e mudança (Oliveira-Formosinho, 2002a). As futuras educadoras de infância terão tido, por seu turno, a oportunidade de construir conhecimento no campo da prática profissional, num contexto real e, como tal, marcado por dinâmicas de incerteza, que apelam constantemente a decisões altamente contextualizadas, resultantes do “diálogo permanente com as situações e os actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadrações” (Alarcão, 2002, p.219).

Se nos centrarmos, agora, no conjunto de respostas dadas pelas formandas a propósito do papel que desempenharam na análise do Projecto Curricular de Grupo, verificamos que as mesmas entendiam e respeitavam o facto de terem de se adaptar a uma realidade que funciona segundo uma dinâmica imposta pelo poder central e que, como tal, não é passível nem permeável a adaptações. Diziam elas: “nós “caímos” ali na instituição e temos que nos adaptar/não podemos fazer as coisas à nossa maneira”, sendo a sua colaboração somente ao nível da “caracterização do grupo”, pois, como referiam, “entraram” no Projecto, não o construíram.

Segundo as entrevistadas, para a realização da análise ao PCG, “não o [consultaram] muitas vezes”. Na verdade, embora desconhecendo a metodologia de trabalho e as dinâmicas utilizadas pelas alunas na realização desta análise, levanta-se-nos, de imediato, a questão: como foi possível fazer a análise crítica de um documento sem que o mesmo

tenha sido consultado o número de vezes suficiente para um bom conhecimento do mesmo e que permitisse dissecar o seu conteúdo para uma análise coerente e fundamentada? Aguardamos que a meta-análise da análise crítica realizada pelas alunas ao Projecto existente nos clarifique esta dúvida.

2.2.2. Importância atribuída

As respostas relativas à importância atribuída pelas futuras educadoras de infância quanto à sua participação na concepção/construção do Projecto Curricular de Grupo encontram-se organizadas no Quadro 16, que passamos a considerar analiticamente, de seguida.

Quadro 16: Importância atribuída

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Foi importante/muito importante.	15
• Para mim foi muito importante porque foi a primeira vez que estive ´ mais por dentro ` do PCG/permitiu-me ver e pensar qual a melhor forma de fazer um PCG	9
• Permitiu um melhor conhecimento das crianças e famílias.	7
• No futuro já teremos outra `bagagem`, seremos mais capazes de elaborar PCG, conhecer a sua estrutura.	7
• Na construção temos de pensar, analisar, reflectir e ver quais os objectivos e competências. Dá-nos responsabilidade/mais autonomia.	6
• É muito interessante ter de planificar a partir do conhecimento e <i>feedback</i> que se tem das crianças.	4
• Foi interessante, o nosso papel foi fundamental/foi muito sentido/parecia uma produção nossa.	3
• Conhecer os objectivos que se pretendiam alcançar.	2
• Ajuda a definir as melhores estratégias/actividades para o grupo.	2
• Permitiu-me analisar de forma rigorosa o documento já feito.	2
• Também foi uma maneira de investigar mais sobre essa matéria.	2
• Foi um privilégio poder ter a oportunidade de construí-lo.	2
• Foi muito gratificante ver uma coisa que nós escrevemos acontecer na prática.	2
• Senti que as crianças estavam muito envolvidas/motivadas.	2
• Ajudou por ser uma linha de orientação da Prática pedagógica/a base para as planificações	2
• Permite-nos conhecer o contexto/todas as variáveis que têm influência na sala onde estamos	2
• Seguindo o PCG há uma articulação entre as coisas.	1
• Sem PCG corre-se o risco de não haver articulação e até provocar desmotivação nas crianças.	1
• Aprendemos imenso com as crianças e elas connosco".	1
• Estamos ali todos com o mesmo objectivo - aprender e trabalhar para aquele projecto.	1
• Nós analisámos o documento depois de conhecermos o grupo.	1
• Foi importante para fazer a ligação das actividades com o Projecto.	1
• O ter o conhecimento directo do documento e analisá-lo facilitou-nos a ligação da prática ao Projecto.	1
• A partir daí percebi certas estratégias que a educadora usou logo desde o início do ano.	1
• Saber quais as competências a desenvolver.	1
• Permitiu-me perceber como se operacionaliza o PCG ao nível das actividades na sala.	1
• As crianças contavam em casa o que faziam e havia <i>feedback</i> da parte dos pais e isso é importante.	1
• O P.C. G. só faz sentido tendo em atenção todas as variáveis.	1
• A co-construção dá-nos outro apoio e faz-nos pensar noutras situações.	1
• O facto de gerir a sala permite ir mais ao encontro das crianças.	1
• Tão importante como ter a teoria é sentir o que é estar em projecto, o que é trabalhar em projecto.	1
TOTAL	84

Com uma frequência de 15 unidades de sentido, temos, em primeiro lugar, neste elenco de traços caracterizadores acerca da importância atribuída à sua participação na concepção/construção do PCG, a afirmação de que “foi importante/muito importante” ter

participado neste processo, logo seguida de um conjunto de justificações que abrangem várias dimensões:

- a) conhecimento prático do documento;
- b) envolvimento, sentido de responsabilidade e autonomia;
- c) possibilidade de planificar e desenvolver a prática a partir do conhecimento do contexto educativo nas suas várias vertentes;
- d) aquisição de novos conhecimentos e preparação para o futuro.

No que tem a ver com o conhecimento prático do PCG, as entrevistadas afirmaram o seguinte: “foi a primeira vez que estive «mais por dentro» do PCG”; “permitiu-me ver e pensar qual a melhor forma de fazer um PCG”; “permitiu-me analisar de forma rigorosa o documento já feito”; “seguindo o PCG há uma articulação entre as coisas”; “ter o conhecimento directo do documento e analisá-lo facilitou-nos a ligação da prática ao Projecto”; “a partir daí percebi certas estratégias que a educadora usou logo desde o início do ano”; “permitiu-me ver como era o PCG ao nível da estrutura”; e “permitiu-me perceber como se operacionaliza o PCG ao nível das actividades na sala”. Parece, pois, que, a este nível, estas alunas terão compreendido a relação entre a elaboração e a implementação do Projecto Curricular de Grupo e, conseqüentemente, a necessidade e a importância de fundamentos teóricos que suportem coerentemente a prática pedagógica diária dos educadores. Como salientava a entrevistada EA3:

Para mim foi útil porque ainda não tinha trabalhado em função do PCG e permitiu-me ver ao nível da estrutura, como é que era, como é que depois se operacionalizava ao nível das actividades na sala, as estratégias...

Relativamente ao envolvimento, sentido de responsabilidade e autonomia, diziam as formandas: “na construção temos de pensar, analisar, reflectir e ver quais os objectivos e competências. Dá-nos responsabilidade”; “foi interessante, o nosso papel foi fundamental/foi muito sentido/parecia uma produção nossa”, “[ajudou] a definir as melhores estratégias/actividades para o grupo”; “foi um privilégio poder ter a oportunidade de construí-lo”; “foi muito gratificante ver uma coisa que nós escrevemos acontecer na prática”; “tudo está nas nossas mãos e isso dá-nos mais autonomia” e “o facto de gerir a sala permite ir mais ao encontro das crianças”. Tais afirmações revelam um nível de envolvimento e implicação individual bastante elevados por parte das alunas, que terá despoletado e acentuado o seu sentido de responsabilidade, ao vivenciarem o papel de

mediadoras, orientadoras, transformadoras, líderes e estimuladoras do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, na perspectiva de Engers (1993). Centremo-nos no que, a este respeito, nos diz uma das protagonistas do estudo:

Teve muita importância porque é muito diferente... nós temos disciplinas que tocam estes aspectos, mas tão importante como termos a teoria (...) é “sentir na pele” o que é estar em projecto, o que é trabalhar em projecto. Neste caso, para mim foi muito gratificante, (...) poder sentir, ver uma coisa que nós realizámos ali, escrita e vê-la acontecer na prática é algo muito mais gratificante porque significa que o nosso trabalho valeu a pena. Não é só estar a fazer por fazer. (EA10)

A oportunidade de planificar e desenvolver a prática a partir do conhecimento do contexto educativo nas suas várias vertentes foi, igualmente, bastante valorizada. Para tal, terá contribuído a possibilidade de tomarem conhecimento do “contexto e todas as variáveis que têm influência na sala”, bem como “um melhor conhecimento das crianças e das famílias” que a experiência formativa de co-construção e análise do PCG lhes ia proporcionando. Na verdade, este documento parece ter-se constituído “uma linha de orientação para a prática pedagógica”, ou seja, “a base para as planificações”. Nesse sentido, reforçavam as entrevistadas, “foi interessante ter de planificar a partir do conhecimento e “feedback” que se [tinha] das crianças”, dos “objectivos que se pretendiam alcançar” e das “competências a desenvolver”.

Talvez estes aspectos tenham concorrido para que as formandas achassem que “as crianças estavam muito envolvidas/motivadas” e viessem a concluir que “sem o PCG corre-se o risco de não haver articulação e até provocar desmotivação nas crianças”.

Terá, porventura, sido o envolvimento das alunas no processo de construção, análise e desenvolvimento do PCG que legitima as afirmações que, a propósito da importância atribuída ao projecto em causa fizeram: “estamos ali todos com o mesmo objectivo – aprender e trabalhar para aquele projecto”; “foi importante para fazer a ligação das actividades com o projecto”; e “tão importante como ter a teoria é sentir o que é estar em projecto, o que é trabalhar em projecto”. Diríamos que as formandas terão compreendido a importância de uma acção educativa contextualizada e, como tal, singular, isto é, que aposta numa “formação global do indivíduo enquanto “ser” que se apresenta como um “todo” que do “todo” do universo faz parte (Barbosa, 2001, p. 40). Tal constatação terá decorrido a par de um processo que elucidou claramente as supervisandas de que, como referem Escudero e Botia (1994), um projecto nunca está de todo definido e pré-

especificado. As suas várias dimensões “requerem ser apreendidas pelos sujeitos e descobertas inclusivamente através dos processos da sua realização prática, sucessivamente reconstruídas ao longo do tempo, em diálogo permanente entre o que legitimamente perseguimos, a realidade em curso, e os nossos esforços para a transformar e melhorar” (p.108). A entrevistada EA2 falou-nos, a propósito, da seguinte forma:

Acho que foi importante, porque ficámos a conhecer também o grupo e isso ajudou-nos muito, para depois gerirmos o grupo e termos uma melhor noção das estratégias a utilizar (...). Para mim, foi muito importante porque foi a primeira vez que estive “mais por dentro” do Projecto e então apercebi-me melhor daqueles aspectos todos (...) do que contém, da importância do projecto...

A aquisição de novos conhecimentos e a preparação para o futuro foi outro dos motivos pelo qual este processo foi importante, pois, tal como as formandas entrevistadas afirmaram, “de futuro já teremos outra «bagagem», seremos mais capazes de elaborar um PCG”; “também foi uma maneira de investigar mais sobre essa matéria”; “a co-construção dá-nos outro apoio e faz-nos pensar noutras situações”. Ouçamos, a este respeito, a entrevistada EA7:

Foi muito importante. Porque foi a primeira vez que estivemos integradas neste trabalho e, pelo facto de ele ser fundamental para a prática pedagógica acho que foi o máximo... o máximo que nos poderia ter acontecido, para depois, futuramente, podermos desenvolver o mesmo trabalho, que é fundamental.

Julgamos que a análise que temos vindo a realizar não deixa dúvidas quanto à importância do recurso a metodologias activas no processo formativo das futuras profissionais, nomeadamente as que apelam ao envolvimento e ao sentido de responsabilidade, a par de processos de experimentação e investigação como suportes de uma prática coerente e contextualizada. Trata-se “de explorar todas as vias para desenvolver a inteligência potencial das pessoas e inventar formas mais holísticas de aprendizagem” (Departamento do Ensino Secundário, 1995, p.19), por forma a “responder aos desafios da complexidade que o real nos lança” (Estação, 2001, p. 22).

Todavia, um processo desta natureza acarreta, naturalmente, dúvidas e dificuldades que importa conhecer.

2.2.3. Dúvidas/dificuldades sentidas

As dúvidas mais sentidas neste processo foram, como o Quadro 17 ilustra, as relacionadas com a avaliação das crianças, pois, de acordo com as entrevistadas, “tinha que ser uma avaliação contínua, mas como fazer?”, questionavam elas.

Quadro 17: Dúvidas/dificuldades sentidas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Na avaliação – tinha que ser uma avaliação contínua, mas como fazer?	6
• Dúvidas, acho que senti sempre – porque não há nenhum modelo de como é que deve ser/como estruturar o documento.	5
• Nos objectivos e nas competências.	4
• Onde senti mais dúvidas foi em perceber o que era mais importante constar no documento.	4
• Dificuldade em seleccionar o que era mais pertinente em termos de objectivos.	3
• Não senti grandes dificuldades porque tivemos o apoio da educadora cooperante.	3
• A integração na dinâmica de funcionamento da instituição.	3
• Dar a nossa opinião é muito difícil.	2
• Embora nunca tivéssemos construído um PCG, não foi nada novo para nós, pois já sabíamos o que devia conter.	2
• O PCG tem que ser de leitura fácil, devia sê-lo – sentimos dificuldade porque queríamos que fosse perceptível.	2
• Sendo um projecto em conjunto, os meus objectivos podiam não ser os mesmos da educadora.	2
• Havia coisas com as quais eu não estava totalmente de acordo no documento feito pela educadora, mas tinha receio de dizer.	2
• Não tive praticamente dúvidas nenhuma.	2
• Na análise do documento, nós tínhamos tendência para não dar a nossa opinião, mas ir buscar a outros autores.	1
• Não nos sentíamos à-vontade para questionar a educadora que elaborou o documento.	1
• Consultei muitos Projectos e havia muitas diferenças entre eles.	1
• As dúvidas... eu acho que foi como começar, por onde pegar.	1
• Algumas.	1
• Não me recordo.	1
TOTAL	46

O facto de não haver “nenhum modelo de como é que deve ser/como estruturar o documento” constituiu, igualmente, uma dificuldade para estas formandas. Lembremos, a este propósito, que, à data da proposta do trabalho de co-construção ou análise crítica do PCG, não existia qualquer documento legal orientador da construção do PCG. Daí que seja compreensível esta dificuldade apresentada pelas entrevistadas.

Também os “objectivos e (...) competências”, a selecção dos tópicos que deveriam constar no documento, os objectivos mais pertinentes, “como começar, por onde pegar”, pois, terão consultado “muitos projectos e havia muitas diferenças entre eles”, se apresentavam como dificuldades. Mais uma vez, consideramos que tais dúvidas se relacionam, por um lado, com a inexistência de um documento orientador do PCG, por outro, com a pouca experiência de prática pedagógica destas alunas e consequente dificuldade em discernirem o que é essencial e prioritário do acessório, na definição de opções curriculares.

“A integração na dinâmica de funcionamento da instituição” constituiu também uma dificuldade, como, a propósito, afirma a entrevistada EA5:

A dificuldade tem a ver com o chegar, ter um grupo e, a partir daí, ter a responsabilidade (...) por tudo o que se passa na sala e fora dela. Nós chegamos, temos uma série de coisas para fazer e temos a oportunidade – o que é muito bom –, de gerir à nossa maneira, mas também temos que estar atentos a inúmeros aspectos”.

Diziam, também, as protagonistas que “dar (...) opinião é muito difícil”, sobretudo num trabalho colaborativo com a supervisora cooperante. Pelo que não surpreendem as afirmações: “sendo um projecto em conjunto, os meus objectivos podiam não ser os mesmos da educadora”; “havia coisas com as quais eu não estava totalmente de acordo no documento feito pela educadora, mas tinha receio de dizer”, “não nos sentíamos à vontade para questionar a educadora que elaborou o documento”. Talvez por esse motivo, uma entrevistada tenha salientado: “na análise do documento, nós tínhamos tendência para não dar a nossa opinião, mas ir buscar a de outros autores”.

Um outro grupo de entrevistadas parece não ter sentido dúvidas ou dificuldades: “não senti grandes dificuldades porque tivemos o apoio da educadora cooperante”, ou, “embora nunca tivéssemos construído um PCG, não foi nada novo para nós, pois já sabíamos o que devia conter” e “não tive praticamente dúvidas nenhuma”. Digamos que estas futuras educadoras de infância terão, neste processo, sabido usufruir do apoio da educadora cooperante e aliá-lo aos conhecimentos teóricos que já possuíam sobre essa matéria, o que lhes terá permitido realizar o trabalho solicitado com alguma segurança.

2.2.4. Esclarecimento/ultrapassagem de dúvidas/dificuldades

Vejamos, em seguida (Quadro 18), como as protagonistas deste estudo esclareceram e ultrapassaram as dúvidas e dificuldades sentidas neste âmbito.

Quadro 18: Esclarecimento/ultrapassagem de dúvidas/dificuldades

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Perguntando/conversando com a educadora cooperante.	18
• Pesquisa bibliográfica.	11
• Perguntando/conversando com a professora/supervisora.	5
• Perguntando às colegas/outras pessoas.	4
• Com a equipa da instituição.	3
• Perguntando/conversando com a directora do Jardim de Infância.	2
• Investigando.	1
• Vendo.	1
• Consultando o PE. da instituição.	1
• Íamos...retirando, pondo, até ficar construído.	1
• Tentámos compreender, entender a forma como estava feito o Projecto e analisá-lo.	1
TOTAL	48

O quadro mostra que a ultrapassagem de dúvidas e dificuldades foi conseguida graças a um conjunto de recursos humanos e materiais. Assim, no que toca aos primeiros, confessaram as formandas que foi “perguntando/conversando com a educadora cooperante” que grande parte dos assuntos terá sido esclarecida. Tal facto revela que terá sido criado um clima de abertura, marcado pelo diálogo entre as supervisoras cooperantes e as supervisandas, propício ao confronto de ideias, esclarecimento de dúvidas e apoio nas dificuldades.

Imediatamente a seguir, as entrevistadas relataram que foi “perguntando/conversando com a professora/supervisora”, e ainda “perguntando às colegas/outras pessoas”, “com a equipa da instituição”, ou “perguntando/conversando com a directora do Jardim de Infância”. Este leque de recursos humanos aos quais as formandas terão recorrido evidencia a capacidade de, autonomamente, ir à procura de soluções para os diversos problemas que a prática pedagógica suscita. Esta é uma competência que consideramos de extrema importância, visto que revela futuras profissionais interessadas e activas na construção e dinâmica de práticas de qualidade.

Tal como num texto por nós produzido afirmámos (Ludovico e Gonçalves, 2008), os recursos humanos, nomeadamente as supervisoras cooperantes, assumem, no processo formativo, um papel determinante de ajuda e construção partilhada de conhecimentos, a partir do confronto com as situações emergentes da prática pedagógica que requerem compreensão e resolução imediata.

Quanto aos recursos materiais, deduzimos que as formandas terão recorrido a bibliografia diversa e ao Projecto Educativo da instituição. Contudo, mais do que saber “o quê”, destacamos neste ponto a atitude das alunas/futuras educadoras, nomeadamente o querer ver esclarecidas as dúvidas e o tentar ultrapassar as dificuldades, procurando informação útil através da “pesquisa bibliográfica”, “investigando”, “vendo” outros documentos, ou “consultando o PE da instituição”. Esta atitude de interesse e predisposição para pesquisar revela a capacidade de agir sobre as experiências, dando azo a um processo auto-formativo de desenvolvimento do indivíduo, quer a nível de maturidade, quer de competências (Simões e Simões, 1997). Tais competências desenvolvem-se, em nosso entender, na vivência de um processo formativo em que o paradigma da aprendizagem corresponde a uma atitude pedagógica na qual os estudantes são encarados como participantes activos ou, como afirma Sá-Chaves (2000), sujeitos dinâmicos na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento.

A par da atitude de pesquisa que anteriormente destacámos, pareceu também emergir uma atitude de construção reflexiva do saber, evidenciada nos seguintes traços caracterizadores: “Íamos...retirando, pondo, até ficar construído” e “tentámos compreender, entender a forma como estava feito o Projecto e analisá-lo”. Daí sobressai um processo de compreensão dos documentos marcado pelo envolvimento na construção e desconstrução dos mesmos, no sentido da análise, da crítica e da síntese, da ponderação e do questionamento, facilitadores da emergência de saberes construídos num processo dialéctico entre teoria e prática.

Para que um processo desta natureza ocorra, é necessário todo um suporte teórico e prático que possibilite a mobilização de diversos saberes, sustentáculos da acção das formandas. Vejamos, pois, quais os conhecimentos anteriores que mais poderão ter contribuído para o desempenho das formandas, aos diversos níveis, sobre os quais nos temos vindo a debruçar.

2.2.5. Recurso a conhecimentos anteriores

Os discursos das entrevistadas permitem-nos constatar que as disciplinas direccionadas para os projectos em educação, para a teoria e desenvolvimento curricular, para a prática pedagógica e para a reflexão acerca da mesma, bem como para a psicologia do

desenvolvimento, pareciam ser as que mais terão ajudado as alunas/futuras educadoras, neste processo.

Quadro 19: Recurso a conhecimentos anteriores

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• As matérias tratadas na disciplina de Construção e Avaliação de Projectos Educativos.	15
• As matérias tratadas na disciplina de Teoria e Desenvolvimento Curricular.	12
• A Prática Pedagógica II/PCG do ano anterior.	4
• Os assuntos tratados na disciplina de Seminário de Supervisão.	4
• O conjunto de tudo/todas as disciplinas/há muita coisa que contribuiu.	3
• Tudo o que possibilitou pôr em prática os conhecimentos teóricos.	2
• As matérias tratadas na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento.	1
• As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.	1
• Há disciplinas que não contribuíram muito.	1
TOTAL	43

De acordo com as entrevistadas, “as matérias tratadas na disciplina de Construção e Avaliação de Projectos Educativos” terão sido as que mais concorreram para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento de competências relacionadas com a análise e concepção/construção do Projecto Curricular de Grupo. Na verdade, esta disciplina, leccionada no segundo semestre do 3º ano da Licenciatura em Educação de Infância, tinha como objectivos (Programa da Disciplina de Construção e Avaliação de Projectos Educativos, 2004/2005):

- Promover a construção de um quadro de referências que ajude a compreender o significado dos diferentes tipos de projectos educativos.
- Aprofundar conhecimentos no âmbito da elaboração, execução e avaliação de projectos de intervenção educativa.
- Desenvolver competências no domínio da recolha e análise de dados.
- Desenvolver competências de análise crítica a partir da realidade, visando uma intervenção educativa de qualidade.
- Promover a articulação entre a teoria da construção do projecto educativo e a sua aplicação prática baseada na realidade actual em que se insere o Jardim de Infância.

Abordando conteúdos como o conceito de projecto, as fases e intervenientes na sua elaboração, os diferentes tipos de projectos (Projecto Educativo, Projecto Curricular de Jardim de Infância, Projecto Curricular de Grupo, Projectos de acção com as crianças), a justificação, enquadramento e articulação entre os diferentes projectos e a avaliação dos mesmos, esta disciplina privilegiava, essencialmente, em termos metodológicos, o envolvimento dos alunos, adoptando uma atitude de pesquisa centrada num processo interactivo formador/formando e construindo estratégias de trabalho que permitissem suscitar, explorar, analisar e propor caminhos de descoberta e de aprendizagem.

Parece, pois, compreensível que a mesma possa ter contribuído positivamente e ajudado quer na co-construção do PCG quer na análise do PCG já existente, dado que, como afirma uma das alunas,

eu pessoalmente acho que foi a disciplina de Construção e Avaliação de Projectos Educativos, pois foi aí que acabámos por ter acesso a mais documentação e por pesquisar mais, ir à biblioteca. Essa disciplina, para mim, foi das que mais me ajudou (...) eu sou muito assim, as questões práticas marcam-me mais do que propriamente as questões teóricas. (...) porque foi quando eu comecei a ter consciência de que havia um projecto para construir e tópicos que são fundamentais abordar. (EA5)

Imediatamente a seguir, as entrevistadas referiram “as matérias tratadas na disciplina de Teoria e Desenvolvimento Curricular”. Esta disciplina, leccionada no 2º ano da Licenciatura em Educação de Infância, pretendia que, em termos de objectivos gerais, o futuro educador de infância (Programa da disciplina de Teoria e Desenvolvimento Curricular, 2003/2004):

- Assum[isse] uma atitude de questionamento crítico e de análise reflexiva, indispensável à construção de um projecto pessoal de resposta curricular em educação de infância;
- Compreend[esse] a influência que o sistema de valores e os contextos social e educativo exercem na educação de infância;
- Conheç[esse] a evolução das ideias teóricas no domínio do currículo e do desenvolvimento curricular para a educação de infância;
- Analis[asse] a diversidade de modelos e contextos de educação para a infância e sua influência no desenvolvimento curricular;
- Us[asse] as Orientações Curriculares como uma estrutura sistémica, socialmente construída e de suporte ao projecto e prática da educação para a infância;
- Realiz[asse] actividades através das quais as formandas se apropri[assem] das competências inerentes ao planeamento, registo e avaliação de actividades, jogos e projectos, que conduzam à consecução dos objectivos da educação de infância”.

Esta unidade curricular apresentava um leque alargado de conteúdos, que passamos a apresentar:

- O perfil profissional do educador e a construção de um projecto pessoal de resposta curricular em educação de infância – o educador como investigador e gestor curricular; as competências gerais e específicas do educador e a apropriação de si como profissional em educação de infância.
- A educação de infância – objectivos e funções; evolução da educação de infância em Portugal e na Europa; a situação actual: Lei de Bases do Sistema Educativo e Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- O currículo e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar – conceito de currículo e sua evolução; a prática de educação de crianças; as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: princípios gerais e intervenção educativa.

- O currículo como projecto e prática – níveis de decisão curricular; o projecto educativo: uma forma de autonomia; modelos de organização curricular; o Projecto Curricular de sala; os projectos de realização prática.
- Planeamento e avaliação do processo educativo – princípios básicos do planeamento e da avaliação em educação de infância; tipos de planos: a longo, médio e curto prazo; interdependência dos elementos do currículo na organização do processo educativo; os objectivos educacionais, competências de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; os conteúdos, por referência às áreas conteudais expressas nas orientações curriculares; a organização do ambiente educativo (abordagem sistémica e ecológica): a gestão do espaço e dos materiais, do tempo, do grupo e da segurança; as relações da acção educativa (da criança consigo própria e entre pares, com o educador, com as famílias e elementos da comunidade); as actividades, tarefas, jogos e projectos: conceito de actividade/estratégia, jogo e tarefa; o papel do jogo no desenvolvimento das crianças; os projectos de realização prática, como uma estratégia educativa; a avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças (o quê, o como e o porquê da avaliação); instrumentos de avaliação, designadamente: o portefólio, os diários, as grelhas de observação, as listas de verificação; a continuidade entre a educação pré-escolar e a escolaridade obrigatória.
- O perfil do educador e o seu desenvolvimento profissional ao longo da vida – deontologia e ética profissional.

A Prática Pedagógica I e o Seminário de Supervisão I foram também mencionadas, uma e outro, com uma frequência de 4 unidades de sentido. Se sobre estas duas unidades curriculares nos debruçarmos, verificamos, ao analisar os respectivos programas, que a Prática Pedagógica I era uma unidade curricular anual, do terceiro ano da Licenciatura que dava continuidade às actividades de iniciação à prática profissional e se constituía como o primeiro momento de prática pedagógica. Era seu objectivo principal, em articulação e complementaridade com o Seminário de Supervisão I, mobilizar um conjunto de competências que sustentam o perfil de desempenho geral e específico do educador de infância, estabelecendo uma relação estratégica entre a formação e a vida profissional.

Com uma duração de quatro horas lectivas semanais, durante o primeiro semestre, e oito horas semanais, no segundo semestre, a Prática Pedagógica I decorria em Jardins de Infância públicos, privados e de solidariedade social, sendo que em cada sala se agrupavam

duas alunas. Também poderia, pontualmente, decorrer na Escola Superior de Educação, nomeadamente para preparação e avaliação da prática realizada.

Esta disciplina tinha como objectivos (Programa de Prática Pedagógica I, ano lectivo 2004/2005):

- Compreender as relações existentes entre educador/criança, criança/criança e instituição/comunidade.
- Relacionar-se de forma adequada com os diferentes intervenientes do processo educativo.
- Utilizar adequadamente a língua portuguesa e uma variedade de outras línguas, como suporte de uma postura crítica e ética, face aos contextos profissionais e sociais da sua actividade.
- Conhecer estratégias e processos de observação, planeamento e avaliação de situações de aprendizagem e desenvolvimento.
- Intervir, de forma acompanhada, nas actividades e projectos do grupo de crianças/instituição.
- Interrogar procedimentos metodológico-didácticos suscitados pelas situações educativas.

Para a consecução de tais objectivos, o programa previa como estratégias a observação e análise do funcionamento da instituição e da organização do ambiente educativo (grupo de crianças/interacção com o grupo, com os adultos e com o meio), bem como da integração e participação progressiva das formandas nas actividades e projectos da instituição/sala, em colaboração com as educadoras cooperantes. Fazia também parte das respectivas estratégias a intervenção acompanhada das mesmas no quotidiano, em termos de observação, planeamento, acção e avaliação de aprendizagens diversificadas.

Quanto às actividades, previa o programa a observação e análise de factores e situações que permitissem seleccionar e organizar a informação e interpretá-la, através da criação e/ou utilização de um conjunto de instrumentos adequados e diferenciados; o registo e interpretação dos dados estruturais e da dinâmica da organização do ambiente educativo (instituição/sala); a caracterização do grupo de crianças e observação de uma criança do grupo, a fim de dar visibilidade aos conhecimentos, competências, disposições e sentimentos de que a criança é portadora e o modo como estes evoluem); a participação na dinâmica do dia-a-dia, num clima de segurança e afecto, utilizando estratégias de comunicação verbal e não-verbal apropriadas e de apoio, de forma a despoletar o questionamento nas crianças; a colaboração com a educadora cooperante e a auxiliar de acção educativa no desenvolvimento de um currículo integrado; o desenvolvimento, de forma acompanhada, de situações de aprendizagem (actividades e projectos), de acordo com o consignado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o conhecimento e problematização da implicação das crianças na sua própria aprendizagem.

Esta era, portanto, uma disciplina que, de modo progressivo, se propunha ajudar a integrar os estudantes no contexto educativo de Jardim de Infância e os envolvia, através do recurso a estratégias diversificadas, e a par do acompanhamento e apoio das supervisoras cooperantes e das supervisoras da instituição de formação, na dinâmica das instituições. Ou seja, era no âmbito da Prática Pedagógica I que os alunos/futuros educadores de infância, tinham a possibilidade de, num processo faseado, entrar em pleno no campo da prática pedagógica que constituiria a sua acção futura. Digamos que era neste primeiro contacto directo com as práticas profissionais que as formandas se confrontavam com as diversas dimensões da realidade educativa. Como dizia a entrevistada EA10:

Só quando chegamos à prática é que percebemos que aquilo tudo [os conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos] faz sentido.

O Programa da disciplina de Seminário de Supervisão I (2004/2005) salientava que esta unidade curricular se desenvolvia em articulação e complementaridade com a Prática Pedagógica I. A supervisão era entendida, neste contexto, como um processo contínuo de partilha, que integrava o questionamento e a análise reflexiva sobre a prática profissional dos alunos/futuros educadores de infância e que visava o desenvolvimento da competência pessoal e profissional do futuro educador num meio organizacional. Como tal, desenvolvia-se a mesma em sucessivos ciclos, constituídos, cada um deles, por momentos de reflexão pré-activa (planeamento da acção educativa a desenvolver), seguidos de uma fase activa (a própria acção educativa) e esta de momentos de reflexão pós-activa (sobre o processo educativo experienciado no contexto educativo). Segundo o programa a que nos temos vindo a referir, o primeiro e terceiro momentos do ciclo de supervisão constituíam a substância deste seminário.

Dizia este programa, na sua introdução, que se pretendia “que o futuro educador de infância se consciencialize da necessidade de organização, de gestão e avaliação do processo educativo, numa perspectiva de integração de conhecimentos, competências e atitudes, por meio de uma harmoniosa articulação entre o pensamento e a acção”.

Partindo destes pressupostos, o programa definia, então, como objectivos:

- Reflectir sobre a relação dialéctica teoria/prática.
- Reflectir sobre a importância do desenvolvimento de relações interpessoais positivas entre os diferentes intervenientes na acção educativa.
- Caracterizar o ambiente educativo da instituição onde decorre a prática pedagógica.

- Analisar a adequação das estratégias de organização, implementação e avaliação às diferentes situações educativas.
- Tomar consciência da necessidade de diferenciar a intervenção educativa em função da diversidade em presença.
- Desenvolver uma atitude investigativa na e sobre a acção educativa;
- Partilhar as aprendizagens com vista ao desenvolvimento/enriquecimento do seu projecto pessoal/profissional em construção ao longo da vida.

Na verdade, a disciplina de Seminário de Supervisão I visava desencadear dinâmicas que consciencializassem as futuras profissionais da complexidade da acção educativa e da necessidade de se criarem instrumentos e rotinas que servissem de suporte a acções mais ajustadas e ajudassem a desenvolver práticas mais reflexivas. Tais dinâmicas tinham em vista o desenvolvimento de competências a nível científico, pedagógico e relacional em paralelo com o desabrochar de uma consciência profissional resultante da atitude reflexiva e crítica sobre o acto pedagógico.

A entrevistada EA12 é explícita acerca da importância da dinâmica do Seminário de Supervisão I no seu desenvolvimento profissional, quando afirma que:

Ao ouvir as colegas, as suas experiências... as reflexões ajudaram também a procurar resposta para as dificuldades. No início o ter de fazer reflexões parecia-me uma obrigação, mas depois percebi que tinha que pensar muito mais. No início, a reflexão não era tão “profunda”. Não é chegar ao fim do dia e dizer “correu bem” ou “correu mal”, a reflexão leva-nos a pensar melhor, a pesquisar...e essa pesquisa ajudou-me bastante.

Salientavam, ainda, as entrevistadas, a propósito dos conhecimentos anteriores que mais terão contribuído para a realização do trabalho proposto, “o conjunto de tudo/todas as disciplinas/há muita coisa que contribuiu” e, logo a seguir, “tudo o que possibilitou pôr em prática os conhecimentos teóricos”. Tais afirmações pareciam evidenciar alguma capacidade de mobilizar e transferir conhecimentos anteriormente adquiridos para as situações práticas. A este respeito a entrevistada EA5 expressava-se do seguinte modo:

As questões práticas marcam-me mais do que propriamente as questões teóricas. Quando nós estamos no curso e temos várias cadeiras podemos até perceber as coisas, mas do perceber ao pôr em prática, ou saber “para quê que isto me vai realmente servir?”

Também “as matérias tratadas na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento” foram apontadas pelas alunas entrevistadas como das que mais terão ajudado. Esta disciplina do 1º ano da Licenciatura em Educação de Infância visava contribuir para o desenvolvimento da formação psicológica dos futuros educadores de infância, capacitando-os para actuarem de maneira competente junto dos seus educandos.

A disciplina em causa tinha como objectivos (Programa da Disciplina de Psicologia do Desenvolvimento, ano lectivo 2002/2003):

- Identificar os fundamentos científicos do processo de desenvolvimento humano.
- Caracterizar os diferentes modelos de análise do desenvolvimento, traçando um quadro geral das teorias que o abordam.
- Analisar o desenvolvimento enquanto processo global, integrador e complexo, sublinhando a especificidade do comportamento nos diferentes estádios.
- Sensibilizar para a relevância dos factores biológicos, sociais e psicológicos no desenvolvimento humano.
- Contribuir para o conhecimento de diversos domínios específicos do desenvolvimento, sublinhando a especificidade do modo como a criança conhece, pensa, sente, age e se relaciona em cada um dos estádios do desenvolvimento psicológico humano.
- Sensibilizar para as particularidades específicas das crianças com necessidades especiais numa óptica educativa abrangente.
- Elucidar sobre algumas temáticas particularmente relevantes para o educador de infância no âmbito da sua intervenção educativa.
- Facilitar a aquisição de perspectivas pessoais que possam predispor o futuro educador a aprofundar mais tarde a sua formação, bem como a vir a assumir um papel relevante em experiências de inclusão e de apoio às crianças que apresentam necessidades especiais.

Por último, as entrevistadas focaram “as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” como um recurso importante, em termos dos conhecimentos anteriormente construídos. Ora, constituindo estas “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 13), não surpreende que as mesmas sejam consideradas como um recurso importante pelas formandas.

Por outro lado, uma das entrevistadas considerou que “há disciplinas que não contribuíram muito” para a prática educativa. E clarificou do seguinte modo:

Acho que só houve uma disciplina que não contribuiu (...), que foi a Educação Científica. (EA11)

2.3. Operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo

A terceira categoria, que resultou da análise de conteúdo do *corpus* de informação das entrevistas às futuras educadoras de infância, reporta-se à “Operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo”. Esta categoria diz respeito ao modo como as formandas, inseridas em contextos educativos específicos, colocaram em prática os princípios contemplados no documento do Projecto Curricular de Grupo.

A referida categoria compreende as seguintes subcategorias: “Papel desempenhado”, “Margem de liberdade”, “Dificuldades mais sentidas”, “Aspectos mais fáceis” e, por último, “Recurso a conhecimentos anteriores”. Analisemo-las de imediato, interpretativamente, uma a uma.

2.3.1. Papel desempenhado

O Quadro 20 elucida claramente que o papel das formandas foi determinado e balizado, quer pelas dinâmicas das instituições, quer pelo estilo de supervisão das supervisoras e, ainda, pelas características e modo de funcionamento da parceria.

Quadro 20: Papel desempenhado

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Temos sempre em conta o PCG (nas planificações e na acção)/tentámos seguir o tema e pô-lo em prática.	9
• Conversamos/pedimos opinião à educadora cooperante.	4
• A avaliação tem sido contínua.	3
• Lá na instituição, normalmente as educadoras é que planificam e nós pomos em prática.	3
• Ao princípio, falávamos com a educadora e ela ajudava-nos/lembrava aspectos importantes/fazia sugestões.	3
• No segundo semestre sentimos falta de continuidade no trabalho/falta de um fio condutor.	3
• Eu e a minha colega tentávamos chegar a um consenso.	2
• Fazendo a avaliação/reflexão conjunta acerca do trabalho realizado.	2
• O nosso papel foi mais ajudar a educadora.	2
• A educadora que está na sala é que está “acima” do projecto e nós somos as “vices”.	2
• Nós [parceria e educadora cooperante] fazíamos sempre tudo em conjunto.	1
• No segundo semestre “estávamos dependentes” do que a educadora estava a trabalhar.	1
• No intervalo do semestre fomos saber o que ela estava a trabalhar para nos podermos integrar.	1
• Quando nós não estávamos a educadora dava continuidade ao nosso trabalho.	1
• Ainda não fizemos nenhuma avaliação global.	1
• Fazemos uma avaliação com os pais.	1
• Mostramos à educadora cooperante.	1
• Nós tentámos colocar em prática o projecto que existia.	1
• Para mim foi útil porque ainda não tinha trabalhado em função do PCG	1
• Optámos por fazer a avaliação com as crianças.	1
• Na instituição onde estamos há uma forma muito própria de trabalhar. A directora pedagógica é uma figura muito importante.	1
• Por acordo com a directora pedagógica acabávamos por pôr em prática o que já estava definido pela equipa.	1
• O meu papel tem sido...no tal trabalho de equipa, na planificação.	1
• Desenvolvo as actividades propostas em conjunto com os restantes elementos da instituição	2
• [Na operacionalização e avaliação] acho que o meu papel já não foi tão fundamental.	1
• O trabalho está muito bem estruturado pela educadora, acho que fui um pouco ao sabor da corrente.	1
• Onde eu posso ter ajudado mais foi nas estratégias.	1
• Sinto-me como se fizesse parte daquele projecto/ Sinto-me bem! Sinto-me optimamente bem, muito bem	2
TOTAL	53

Directamente relacionado com as características e o modo de funcionamento da parceria, verifica-se que as formandas procuravam ter “sempre em conta o PCG (nas planificações e na acção)”, confirmando, assim, a importância que lhe atribuíam enquanto documento orientador da prática pedagógica. Afirmaram também as entrevistadas que, neste processo de operacionalização do documento, “ [tentaram] seguir o tema e pô-lo em prática”, e

realizar uma “avaliação (...) contínua”, procedendo do seguinte modo: “eu e a minha colega tentámos chegar a um consenso”, “fazendo a avaliação/reflexão conjunta acerca do trabalho realizado”. Deste modo, tentaram “colocar em prática o projecto que existia”, o que terá sido “útil porque ainda não [tinham] trabalhado em função do PCG”

Concretizando melhor, uma entrevistada falava da sua vivência: “o meu papel tem sido... no tal trabalho de equipa, na planificação”, “[na operacionalização e avaliação] acho que o meu papel já não foi tão fundamental”.

Deixando transparecer vivências e práticas diferentes, outras entrevistadas descreviam o papel desempenhado, neste processo, do seguinte modo: “desenvolvo as actividades propostas”, ou ainda, “desenvolvo a prática em conjunto com os restantes elementos da instituição” e, finalmente, “onde eu posso ter ajudado mais foi nas estratégias”.

Verifica-se, pelo conteúdo destes indicadores, que estas alunas tiveram a possibilidade de agir e de tomar decisões a partir do entrecruzar dinâmico dos seus conhecimentos teóricos e do conhecimento do contexto educativo, operacionalizando algo em que elas próprias estiveram muito envolvidas. Digamos, pois, que tiveram a possibilidade de interpretar, atribuir significados e decidir em função das diversas variáveis em jogo no acto educativo. Não será, portanto, de estranhar, as afirmações que a este propósito fizeram no decorrer das entrevistas: “sinto-me como se fizesse parte daquele projecto”, “sinto-me bem! Sinto-me optimamente bem, muito bem”.

No que toca aos aspectos que dependem da dinâmica imposta pelo processo de supervisão, mais concretamente do estilo de supervisão da supervisora cooperante, constata-se que se havia situações em que as formandas conversavam e pediam opinião à educadora cooperante, outras havia, segundo dizem, em que “na instituição, normalmente as educadoras é que [planificavam] e nós [púnhamos] em prática”. No entanto, expressões como “ao princípio, falávamos com a educadora e ela ajudava-nos/lembrava aspectos importantes/fazia sugestões” deixam antever uma intencionalidade, da parte da respectiva supervisora, em criar condições promotoras de autonomia, de liberdade e de responsabilidade das alunas, sendo para tal necessário um distanciamento progressivo, aspecto que, em nosso entender, não significa ausência e desatenção, mas sim a capacidade

de se afastar, dando espaço ao outro para se afirmar, para indagar, experimentar, reflectir e construir saber.

Ainda no que toca a este ponto, as entrevistadas referiam que o seu “papel foi mais ajudar a educadora”, afirmação que reforçaram socorrendo-se de uma metáfora: “a educadora que está na sala é que está “acima” do projecto e nós somos as “vices”. Julgamos que esta afirmação traduz o sentimento de alguém que tinha consciência de que ainda lhe faltava percorrer uma parte do caminho formativo e, como tal, ainda não poderia ter a responsabilidade total pelo processo educativo desenvolvido com as crianças. Na sequência da conversa, uma das entrevistadas faz a seguinte consideração a este propósito:

Eu sinto-me como uma «vice», uma «vice» a realizar um projecto. Sinto-me bem! Sinto-me optimamente bem, muito bem. (EA10)

A confirmação do trabalho desenvolvido em parceria entre a supervisora e as supervisandas expressa-se em afirmações como: “Nós fazíamos sempre tudo em conjunto”, “mostrámos à educadora cooperante”, “no intervalo do semestre fomos saber o que ela estava a trabalhar para nos podermos integrar”, “no segundo semestre «estávamos dependentes» do que a educadora estava a trabalhar, “quando nós não estávamos a educadora dava continuidade ao nosso trabalho”. Estas afirmações parecem indiciar um processo formativo de cariz humanista, construtivista e desenvolvimentista (Severino, 2007).

Relativamente à influência da dinâmica das instituições no papel desempenhado pelas formandas, afirmaram as mesmas o seguinte: “na instituição onde estamos há uma forma muito própria de trabalhar. A directora pedagógica é uma figura muito importante”. E especificaram o modo como se fazia sentir esta liderança: “por acordo com a directora pedagógica, acabámos por pôr em prática o que já estava definido pela equipa”. Na verdade, não interpretamos esta marca de uma forte liderança como um aspecto negativo, visto que, pelo contrário, este aspecto parece conduzir a inter-relações mais frequentes e a um envolvimento mais exigente e responsável de todos os intervenientes, certamente favorecedor de condutas mais coerentes e eficazes.

No que aos aspectos relacionados com a avaliação diz respeito, as respostas variaram entre “ainda não fizemos nenhuma avaliação global”, “fazemos uma avaliação com os pais” ou

“optámos por fazer uma avaliação com as crianças”. Estas referências vagas à avaliação no decorrer da operacionalização do PCG parecem contradizer aquilo que as protagonistas haviam mencionado como elemento constitutivo mais importante no PCG, como o Quadro 12 bem evidencia. Na verdade, “o modo como [iria] ser feita a avaliação” foi o traço caracterizador mais referido. Será esta uma evidência da discrepância entre a teoria e a prática destas formandas?

No geral, a análise interpretativa dos dados sistematizados no Quadro 20 acerca do papel desempenhado pelas formandas no processo de operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo parece indiciar práticas supervisivas e consequentes práticas pedagógicas propiciadoras da “*emancipação profissional*” destas futuras educadoras de infância. Facto que, segundo Vieira (2006, p. 19), ocorre “mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didáctico e criativo, mas também das capacidades de acção educativa, auto-regulação, comunicação e negociação, e ainda de uma postura crítica face aos contextos profissionais”.

Neste contexto, importa conhecer a “margem de liberdade” dada às formandas, aspecto que passaremos a analisar em seguida.

2.3.2. Margem de liberdade

Diz-nos Faraco (2000, p. 26), a propósito da formação dos futuros professores e educadores, que, em seu entender, deve esta assentar em propostas educativas de qualidade científica e técnica, de modo a contribuir para a formação de profissionais criativos, culturalmente inquietos e civicamente comprometidos, pois “não há que ter medo da liberdade de nos...enganarmos”. Torna-se, portanto, necessário que, no decorrer do processo formativo, se dê aos formandos uma margem de liberdade que lhes permita questionar, experimentar, investigar agir e reflectir, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A fim de melhor percebermos qual a margem de liberdade que as formandas consideraram que lhes foi dada, pelas respectivas supervisoras, na fase de operacionalização e avaliação do PCG, centremo-nos no Quadro 21.

Quadro 21: Margem de liberdade

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Temos total/bastante liberdade para planificar/trabalhar o Projecto/estratégias a utilizar.	12
• Sempre com a orientação e opinião da educadora cooperante.	8
• Lá tudo é feito como um trabalho de equipa/a margem de liberdade está bem distribuída.	6
• Nós podemos sugerir, mas existe um trabalho contínuo de equipa na sala que temos que respeitar.	5
• A educadora, como tem mais experiência, às vezes sugere alterações.	2
• [No segundo semestre] devido à redução do número de horas de prática ficámos mais limitadas/[a margem] foi um bocado curta.	2
• A educadora sugeriu que fizéssemos uma rede de ideias e a partir daí seguir pelo caminho que quiséssemos.	1
• Eu aguardava indicações.	1
• Nós tínhamos liberdade de opinar antes de pôr em prática.	1
• O que acabava por ser posto em prática era aquilo que já estava definido pela equipa.	1
• Mesmo depois de estar a trabalhar, eu acho que nunca vou poder ser só eu a decidir.	1
• A partilha entre as educadoras connosco enriquece muito o trabalho.	1
• No primeiro trimestre tivemos essa total autonomia e liberdade.	1
• Eu prefiro que me digam se estou a fazer bem ou mal.	1
• Tínhamos liberdade de decidir, mas só depois de discutirmos tudo com a educadora.	1
TOTAL	44

O quadro precedente torna claro que, de acordo com as declarações das entrevistadas, este processo terá sido caracterizado por uma elevada margem de liberdade, obviamente delimitada por todas as condicionantes de um processo formativo e supervisivo que, como Sá-Chaves (1999, p. 12) assinala, “não pode restringir-se à relação entre supervisor e supervisando, devendo alargar-se à compreensão dos macrossistemas físicos, humanos e conceptuais que contextualizam e influenciam essa mesma relação”.

As entrevistadas afirmaram, a este respeito, o seguinte: “temos total/bastante liberdade para planificar/trabalhar o Projecto/estratégias a utilizar”, “sempre com a orientação e opinião da educadora cooperante”, “lá é tudo feito como um trabalho em equipa/a margem de liberdade está bem distribuída”, “nós podemos sugerir, mas existe um trabalho contínuo de equipa na sala que temos que respeitar”. Trata-se de afirmações que deixam entrever processos supervisivos flexíveis e facilitadores de orientação e aconselhamento, assentes em práticas colaborativas e compreensivas, que apostam na partilha de saberes e na complementaridade de competências.

Contudo, o sentido de responsabilidade das educadoras cooperantes pelo desenvolvimento e aprendizagem, quer do grupo de crianças, quer das alunas/futuras educadoras de infância, obriga a um olhar atento e intervenções oportunas, sem contudo cortar a margem de liberdade das formandas. Tais intervenções assumiam a forma de sugestões de alterações [à planificação], ou, por exemplo, sugestões de construção de redes de ideias, aspectos que, paralelamente com a possibilidade de opinar antes da operacionalização das propostas

educativas, ou da “partilha entre as educadoras [e alunas]”, encaminham, certamente, o processo formativo por vias mais seguras e mais consistentes.

Traços caracterizadores como “eu prefiro que me digam se estou a fazer bem ou mal” e “eu aguardava indicações” poderão constituir sinais da necessidade de orientação, acompanhamento e intervenção sentida pelas formandas. Daí considerarmos que, num contexto educativo, a liberdade será sempre condicionada por múltiplos factores. Não surpreendem, portanto, as afirmações: “o que acabava por ser posto em prática era aquilo que já estava definido pela equipa”, “tínhamos liberdade de decidir, mas só depois de discutirmos tudo com a educadora” e, — aquilo que pode ser uma constatação de alguém que já apresenta uma visão de futuro com alguma maturidade — “mesmo depois de estar a trabalhar, eu acho que nunca vou poder ser só eu a decidir”.

Comparando o primeiro com o segundo semestre, as protagonistas do estudo faziam a seguinte descrição: “no primeiro semestre tivemos essa total autonomia e liberdade”, “[no segundo semestre], devido à redução do número de horas de prática ficámos mais limitadas/[a margem] foi um bocado curta”. Tal situação é compreensível pelo facto de o horário se ter reduzido de vinte horas semanais no primeiro semestre (quatro dias a cinco horas), para oito horas semanais no segundo semestre (dois dias a quatro horas), implicando uma maior intervenção da educadora cooperante, o que terá levado as alunas a sentirem que a sua acção estava mais limitada e mais condicionada, visto ter de se enquadrar na dinâmica desenvolvida pela educadora cooperante nos restantes dias em que elas não realizavam a prática pedagógica.

Na sequência da análise que temos vindo a fazer, uma questão se levanta: terão estas formandas/futuras educadoras de infância sentido dificuldades no processo de operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo? Na procura de respostas, centremo-nos no ponto que se segue.

2.3.3. Dificuldades mais sentidas

O Quadro 22 reúne o conjunto de traços indicadores que emergiram do discurso das entrevistadas a respeito deste tópico.

Quadro 22: Dificuldades mais sentidas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Ter a responsabilidade da gestão do tempo e do grupo e tudo o que se passa na sala e fora dela.	8
• Na avaliação/observar e avaliar as crianças individualmente/conhecer as suas necessidades.	7
• Definir prioridades/direccionar mal a acção.	7
• Eu estou sempre nervosa/com medo.	6
• O momento de reunião de grande grupo é o momento de maior tensão/sinto-me insegura.	5
• Identificar o problema/fazer o diagnóstico errado.	5
• Desenvolver dança educativa.	4
• No início foi em planificar.	4
• Nas estratégias de motivação.	3
• Na execução das tarefas/concretizar na prática o que foi planificado.	2
• Impor a autoridade no grupo.	2
• Desenvolver dramatizações.	2
• Para me expor é um bocado complicado.	2
• Eu acho que sinto dificuldade em tudo.	2
• Às vezes pode acontecer não termos recursos.	1
• Um ou outro tema que não sabia como abordar com as crianças.	1
• Devido a características pessoais e formação académica.	1
• Abranger todas as áreas no trabalho com as crianças.	1
• Sinto que ainda tenho muito a aprender.	1
• Desenvolver uma sessão de música.	1
• Nas reflexões escritas.	1
TOTAL	66

O indicador “ter a responsabilidade da gestão do tempo e do grupo e tudo o que se passa na sala e fora dela” é o que apresenta a frequência mais elevada. Na verdade, tal responsabilidade requeria das futuras educadoras um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades a diversos níveis, nomeadamente o saber articular teoria e prática, no sentido de providenciar uma educação articulada e contextualizada. Não será, pois, de estranhar que esta situação fosse sentida pelas entrevistadas como uma das suas maiores dificuldades.

Outra das dificuldades indicadas prende-se com a avaliação, mais concretamente “observar e avaliar as crianças individualmente/conhecer as suas necessidades”, confirmando a importância que as formandas atribuíam à avaliação enquanto elemento indispensável e regulador de práticas adequadas. Por outro lado, este aspecto deixa também entrever a percepção da importância de conhecer as necessidades individuais da criança para assim promover situações de aprendizagem ricas e estimulantes. Na verdade, como salienta Estrela (1994, p. 13), “não será possível elaborar nenhum projecto (...) sem o conhecimento da realidade que a ele se refere, isto é, sem conhecer o campo em que se quer intervir”. Se tivermos também em conta as conceptualizações de Damas e De Ketele (1985), segundo as quais observar é “um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objectivo terminal ou organizador e dirigido sobre um

objecto para dele recolher informações” (p.11) e avaliar “significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, para tomar uma decisão” (p.13), fácil será entender que se trata de processos complexos que requerem rigor e objectividade, aspectos que, em nosso entender, resultam de alguma experiência e maturidade profissional e que, provavelmente, as protagonistas do estudo ainda não tinham desenvolvido plenamente.

Directamente associado ao traço caracterizador que acabámos de analisar, temos, também, a dificuldade em “definir prioridades/direccionar mal a acção” e o traço caracterizador “identificar o problema/fazer o diagnóstico errado”. Tal evidência é compreensível, pois alguma insegurança ao nível da observação e da avaliação repercutir-se-á sempre na identificação dos problemas e na definição de prioridades. Na verdade, estas dificuldades revelam o entendimento das formandas acerca do acto educativo, que parecem perspectivar como um processo globalizante e sistémico que requer um *saber-fazer prático*, em sintonia com o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento do contexto (Marcelo García, 1999), aspectos que favorecerão o desenvolvimento de esquemas de acção mais adequados e significativos para os diversos intervenientes no acto educativo.

Também os aspectos ligados à condição de formandas se reflectem nas dificuldades sentidas. Diziam as entrevistadas estarem “sempre nervosa[s]” e “com medo”, revelando assim a tensão e mal-estar que, segundo Caires (2001), marcam muitas vezes os períodos de prática pedagógica.

Também integradas nas dificuldades mais sentidas, as alunas lembraram um conjunto de aspectos directamente relacionados com o seu desempenho em situações de prática, que requeriam capacidade de acção e de tomada de decisões, tendo por referência os conhecimentos já construídos. Assim, referiam que “o momento de reunião de grande grupo” seria “o momento de maior tensão”, em que se sentiam inseguras. A dinamização das sessões de “dança educativa” e dramatizações terão sido igualmente experimentadas com alguma dificuldade pelas formandas. Talvez estas dificuldades por elas sentidas derivassem de outras pelas mesmas mencionadas, tais como: a planificação, a utilização de adequadas “estratégias de motivação” e a “execução das tarefas”, ou seja, o “concretizar na

prática o que foi planificado”, a par de alguma incapacidade de “impor a autoridade no grupo”.

Trata-se, como se vê, de momentos e/ou situações em que as alunas tinham de se expor e assumir a liderança na condução das situações educativas. Tal processo implica, do nosso ponto de vista, a vivência de uma dualidade de situações simultâneas e complexas. Por um lado, as que se prendem com a sua própria situação de alunas em formação, sujeitas a observações e avaliações constantes, bem como a de “prestar provas” que credibilizem o seu desenvolvimento profissional, como é expresso em afirmações como: “para me expor é um bocado complicado”. Este aspecto é evidenciado por Caires (2001, p. 58), quando escreve que “o «simples» facto de se poder encontrar exposto à avaliação de vários outros profissionais poderá ser motivo de algum desconforto e sentido de ameaça”. Por outro lado, as dificuldades que derivam das situações educativas, que é necessário gerir a vários níveis, desde a planificação à acção junto do grupo de crianças, aos recursos e à organização do espaço, do tempo e do grupo.

Aspectos como a insegurança face a uma realidade complexa, incerta, singular e em constante mutação, como é o caso de uma sala de Jardim de Infância, poderão estar na origem de afirmações como “eu acho que sinto dificuldade em tudo”, “sinto que ainda tenho muito a aprender”, dificuldades que as próprias formandas atribuem às “características pessoais e formação académica”.

Tendo em conta, segundo Gomes e Medeiros (2005, p.20), que “o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação inicial converte-se facilmente num conhecimento académico, que se aloja nos satélites da memória episódica, isolada e residual”, levanta-se-nos a seguinte dúvida: haverá relação entre as dificuldades sentidas na operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo com a formação oferecida a estas alunas?

Talvez o conhecimento dos “aspectos mais fáceis” deste processo de operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo nos elucide acerca desta questão.

2.3.4. Aspectos mais fáceis

Como se pode constatar, através dos dados que constituem o Quadro 23, os “aspectos mais fáceis” situam-se no âmbito do planeamento da acção educativa e seu desenvolvimento, a partir desse mesmo planeamento, ou do planeamento da educadora cooperante; das conversas e da relação com as crianças; e dos materiais e rotinas. Estes são aspectos aparentemente “mais rotineiros” do desenvolvimento da acção educativa e que parecem requerer um menor esforço de criatividade, inovação e conhecimentos. Estes sentimentos dariam segurança às formandas, ao ponto de sentirem que dominariam as situações com um certo à-vontade.

Diziam-nos duas delas:

Normalmente, consigo muito facilmente planificar e executar as actividades, de acordo com o PCG. Ao nível dos materiais, também não tenho dificuldade, bem como na planificação das actividades (EA4);

Imaginando agora que estou a entrar na Instituição, portanto, aquelas rotinas diárias do vestir a bata, abrir o cavalete com as tintas, marcar as presenças... portanto, isso aí já está completamente interiorizado. (EA8)

Quadro 23: Aspectos mais fáceis

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• A planificação das actividades.	6
• Desenvolver as actividades a partir da planificação.	5
• Na observação.	3
• É difícil dizer porque há sempre qualquer coisa que podemos melhorar/não sei se sinto menos dificuldades.	3
• Conversar com as crianças para captar os seus interesses.	3
• Motivar as crianças.	3
• A interligação do que pretendíamos fazer com o que estava no PCG elaborado pela educadora.	3
• No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita.	2
• Expressão plástica.	2
• O facto da educadora nos dar liberdade e «margem de manobra» para trabalharmos vários assuntos".	2
• Os materiais.	1
• As rotinas diárias.	1
• A relação com as crianças.	1
• As actividades de expressão dramática.	1
TOTAL	36

Assim, logicamente, “a planificação das actividades” apresentou o maior peso relativo. A sua função de orientação, de previsão flexível de actividades a realizar, servindo de directriz, de guia daquilo que o educador vai e pode fazer e daquilo que as crianças devem saber (Pacheco, 1995), terá, porventura, transmitido às formandas uma certa segurança.

Segue-se, como outro dos aspectos mais fáceis, o desenvolvimento das actividades “a partir dessa mesma planificação”. As afirmações da entrevistada EA5 são bem elucidativas a tal respeito:

Eu sinto menos dificuldade quando as crianças já estão na parte de pôr em prática a actividade ou o projecto. (...) Depois de haver a orientação, a conversa, a sugestão das crianças, a parte de gerir o grupo nas rotinas e nas diferentes actividades é, para mim, a parte menos complicada.

Assim se percebe que a “observação”, as conversas “com as crianças para captar os seus interesses”, a “[motivação] das crianças” e, ainda, “a interligação do que [pretendiam] fazer com o que estava no Projecto Curricular de Grupo elaborado pela educadora” tenham sido considerados pelas entrevistadas como “aspectos mais fáceis”.

Foi no âmbito da área de Expressão e Comunicação, nomeadamente na “expressão plástica” e na “expressão dramática”, bem como no “domínio da linguagem oral e abordagem à escrita”, que as entrevistadas se continuaram a focar, acrescentando, ainda, “os materiais”, “as rotinas diárias” e “a relação com as crianças”.

Para estas alunas, “o facto [da] educadora (...) dar liberdade e «margem de manobra» para [trabalharem] vários assuntos” terá sido um contributo útil.

Na sequência que vimos seguindo, importa agora conhecer quais os conhecimentos anteriores que mais poderão ter favorecido este processo, aspecto que abordaremos no ponto que se segue.

2.3.5. Recurso a conhecimentos anteriores

O Quadro 24 denota que as disciplinas com uma vertente prática terão assumido neste contexto formativo uma importância relevante como momentos e oportunidades de experimentar e ajudar a compreender conhecimentos teóricos anteriormente adquiridos.

Quadro 24: Recurso a conhecimentos anteriores

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• A Prática Pedagógica.	16
• O Seminário de Supervisão.	8
• Os conhecimentos adquiridos em TDC	4
• As reflexões escritas e orais.	4
• As aulas teóricas dos anos anteriores começam agora a fazer sentido.	4
• Os conhecimentos adquiridos em CAPE.	3
• Aprendi muito com os erros/foi o que me fez crescer.	3
• A motricidade.	2
• A consulta de vários documentos – das educadoras e de outras colegas.	2
• No primeiro ano senti uma forte sensibilização.	2
• Acho que foi tudo um bocadinho.	2
• Acho que os conhecimentos teóricos depois foram um bocadinho esquecidos.	1
• Os conhecimentos teóricos, inconscientemente já estão interiorizados.	1
• A matemática.	1
• A linguagem oral e abordagem à escrita.	1
• As exposições da Semana Aberta da ESE.	1
• No segundo ano já precisei dessa «bagagem».	1
• No terceiro ano foi o culminar.	1
TOTAL	57

Assim, a “Prática Pedagógica” destaca-se com 16 unidades de sentido, seguida do “Seminário de Supervisão” com 8. De facto, a aprendizagem pela experiência e pela observação (Marcelo García, 1999) proporcionada pela Prática Pedagógica, conjugada com a aposta em estratégias diversificadas para a construção de conhecimento próprio e com a criação de um clima relacional propício à comunicação e à reflexão, através do questionamento da realidade em que as formandas actuavam, promovido pelo Seminário de Supervisão –, parecem ser veículos determinantes para a auto-descoberta e para o desenvolvimento de um modo pessoal de ensinar.

Tal como refere Marcelo García (1999), num currículo formativo em que os conhecimentos teóricos estão necessariamente ligados à prática, o futuro educador tem a possibilidade de desenvolver uma maior flexibilidade de acção e plasticidade mental e de fazer face a situações inesperadas. Referem, a propósito, as entrevistadas EA6 e EA9:

A Prática Pedagógica do terceiro ano teve muita influência. Aprendi muito com os erros e, sem dúvida, as reflexões – as mensais e principalmente as que fiz com a professora. Porque vou para casa, vou pensar, reflecto...e acho que é assim que tenho ido para a frente (EA6);

Foi mais o Seminário de Supervisão e a Prática Pedagógica em si, porque aí é que nós vemos mesmo o que é que nos faz realmente falta para poder pôr o documento em acção (EA9).

Também o recurso aos “conhecimentos adquiridos em TDC”, às “reflexões escritas e orais”, aos “conhecimentos adquiridos em CAPE”, à “ motricidade”, à “matemática”, à “linguagem oral e abordagem à escrita” e às “exposições da Semana Aberta da ESE”

parecem evidenciar a aposta numa abordagem formativa de tipo reflexivo, com enfoque na construção de conhecimento a partir da relação dialéctica teoria-prática. Tal ideia é sustentada pelos traços caracterizadores “as aulas teóricas dos anos anteriores começam agora a fazer sentido” e voltou a ser reforçada quando as protagonistas verbalizaram: “acho que foi tudo um bocadinho” e complementaram, “no primeiro ano senti uma forte sensibilização”, “no segundo ano já precisei dessa «bagagem» e “no terceiro ano foi o culminar”.

Em modo de remate, referiram as entrevistadas: “aprendi muito com os erros/foi o que me fez crescer”, revelando a capacidade de reconhecer as suas falhas e limitações como fonte de reflexão e alavanca para a construção de novos conhecimentos e melhores desempenhos.

A procura de outros recursos, tais como “a consulta de vários documentos”, quer elaborados pelas educadoras, quer por outras colegas”, é reveladora de um certo espírito de inquietação por novas fontes de conhecimento, mas também de implicação e de autonomia na resolução dos problemas.

2.4. Competências profissionais desenvolvidas

A quarta e última categoria que resultou da análise de conteúdo do *corpus* de informação das entrevistas realizadas às formandas diz respeito às “Competências profissionais desenvolvidas”.

A este respeito, diz-nos Simões (1996, p.186) que, “no final do período de preparação para a docência, cada indivíduo apresenta uma capacidade potencial para ensinar que será ou não efectivamente actualizada através dos seus desempenhos futuros, a qual pode ser designada como competência”. Segundo este autor, esta constitui um aspecto charneira entre a preparação para ser professor e a sua efectiva adequação relativamente à actividade profissional, constituindo-se como um elo fundamental para configurar a qualidade da sua actuação. Le Boterf (2005, p. 74), por sua vez, acrescenta que “a construção das competências já não é considerada como emergente da formação única, mas resultando de

percursos profissionais que incluem a passagem por situações de formação e situações de trabalho tornadas profissionalizantes”.

Partindo destes pressupostos e partilhando a definição de competências de Barreira e Moreira (2004, p.41), que as entendem como a “mobilização integradora de saberes, saberes-fazer, saberes-estar, saberes tornar-se, com vista à resolução de um problema em contexto”, passemos de imediato à análise interpretativa do Quadro 25, que nos dá conta das competências profissionais que as protagonistas deste estudo declararam ter desenvolvido no seu processo formativo.

Quadro 25: Competências profissionais desenvolvidas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• O PCG ajudou/foi importante no desenvolvimento de competências profissionais/dá-me bases para o futuro.	27
• Aprender a avaliar e a reflectir	27
• Maior equilíbrio e coerência nas actividades propostas na planificação/perceber o que é pertinente.	16
• Tomei conhecimento e reflecti sobre o objectivo de se construir um PCG/«Apropriei-me», percebi a importância do PCG para a prática do educador/o Projecto deu-me uma outra visão sobre como funcionam as coisas numa sala.	11
• A pesquisar/investigar.	9
• A observar para melhor intervir/conhecer o grupo/conhecer cada criança	9
• Pôr as actividades em prática/gestão do espaço, do tempo e do grupo.	8
• Ao nível da comunicação com o grupo, consigo exprimir-me melhor e com mais à vontade.	6
• Bom relacionamento com o grupo/gestão da afectividade, da autoridade e da espontaneidade.	5
• Percebi a importância de se partir do grupo e da individualidade de cada criança/dos seus saberes/aprendi a praticar pedagogia diferenciada.	5
• Trabalhar em equipa.	4
• Receptividade/valorizar novos saberes.	3
• Trabalhar com os pais.	2
• A assumir responsabilidades.	2
• A utilizar novos materiais, novas técnicas/ a gerir os recursos	2
• Tem sido um ano de grandes aprendizagens.	1
• A flexibilidade, tanto nas actividades com as crianças como na gestão do ambiente educativo.	1
• Autonomia.	1
• A motivar as crianças.	1
• A improvisar.	1
• Seguir/desenvolver a metodologia de trabalho de projecto.	1
• Ainda tenho muito que trabalhar.	1
• Aprendi a desligar-me do grupo no momento da separação.	1
TOTAL	144

Parecem não restar dúvidas que, segundo as entrevistadas, “o PCG ajudou/foi importante no desenvolvimento de competências profissionais/[fornecendo] bases para o futuro”. Na verdade, a proposta de análise ou co-construção do Projecto Curricular de Grupo, bem como a sua operacionalização e avaliação parecem ter funcionado como projecto de formação e assumido, simultaneamente, a forma de projecto de investigação, ao colocar as formandas/futuras educadoras de infância perante situações reais, possibilitando-lhes, ao mesmo tempo e de modo acompanhado, o controlo dos métodos utilizados. Um projecto desta natureza, ao fazer convergir atitudes, saberes e saberes-fazer numa unidade coerente,

poderá, tal como assinala Estrela (1994, p.12), “constituir um verdadeiro processo de formação, no sentido em que poderá possibilitar, não só uma tomada de consciência (da realidade e de si face à realidade), como uma consciencialização”.

Também Degallaix e Meurice (2008) consideram que trabalhar com os formandos nesta óptica de confrontação com situações que lhes colocam problemas e os incitam a procurar uma resposta implica o desenvolvimento e mobilização de um conjunto de competências, sendo estas por eles entendidas como “uma aptidão para mobilizar diversos recursos (saberes, aptidões e atitudes), permitindo realizar um certo número de tarefas numa família de situações” (p.17). Estes autores estabelecem uma ligação entre o envolvimento em projectos e o desenvolvimento de competências, como de seguida tentamos esquematizar:

Quadro 26: O envolvimento em projectos e o desenvolvimento de competências (adaptado de Degallaix e Meurice, 2008, p.21)

1ª Fase do Projecto	1º Procedimento Mental
Projectar	Colocar questões

Projectar implica colocar questões e significa organizar uma situação de partida, uma situação problemática contextualizada que mobiliza todos os recursos afectivos e intelectuais dos formandos assim como os restantes recursos disponíveis.

2ª Fase do Projecto	2º Procedimento Mental
Planificar	Construir um procedimento de investigação

Planificar significa construir um procedimento de investigação. Trata-se de fazer um levantamento de indícios para organizar a investigação e de clarificar procedimentos e organizar recursos.

3ª Fase do Projecto	3º Procedimento Mental
Recolher informações Explorar a informação Verificar a sua pertinência	Realizar

Realizar o projecto implica recolher, explorar, investigar, recorrendo a fontes variadas, operacionalizar e verificar.

4ª Fase do Projecto	4º. Procedimento Mental
Avaliar - O procedimento construído no projecto - Competências	Estruturar os resultados, validá-los e comunicá-los

Avaliar o projecto significa estruturar os resultados em termos de produto e procedimentos, validá-los e comunicá-los. Implica reflectir sobre as dificuldades, procurar as suas causas e modos de as ultrapassar. Organizam-se sínteses claras e estruturadas das aquisições que, na lógica espiralada da aprendizagem, facilitem a transferibilidade das competências desenvolvidas.

Verifica-se, assim, que a forte ligação entre projecto e desenvolvimento de competências assenta no facto de se proporcionar aos formandos a possibilidade de identificarem

situações e problemas, bem como as diferentes vias para os tratar, abrindo, deste modo, através de pedagogias activas, o caminho à criatividade e ao construtivismo, por forma a desenvolver a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999a, p.7), visto ser também necessária a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (Perrenoud, 2000b, p.15).

Diz-nos também Perrenoud (1999b) que o uso de esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos numa situação complexa desenvolve-se e estabiliza-se sob influência da prática, pois tais esquemas constroem-se com treino, com experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, mas que se tornam tanto mais eficazes, quanto mais associadas a uma postura reflexiva. A este propósito, Perrenoud (2000b) conclui que as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

No âmbito do presente estudo, quando questionadas sobre as competências profissionais que pensam ter desenvolvido no decurso do processo formativo que temos vindo a analisar, as formandas apontaram um conjunto de competências que, tendo por referência o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto), se podem integrar, quer no campo da concepção e desenvolvimento do currículo, quer no da integração do currículo, como o Anexo 9 mostra.

No que à concepção e desenvolvimento do currículo diz respeito, salientaram as alunas as competências de planificação e a flexibilidade que lhes deve estar inerente, e, ainda, a operacionalização de uma metodologia de trabalho de projecto. O seu discurso sugeria, também, o desenvolvimento de um conjunto de competências ligadas à operacionalização das actividades e da gestão do espaço, do tempo e dos recursos.

Consideraram, ainda, que desenvolveram competências no domínio da observação – quer ao nível individual, quer grupal –, tendo em vista uma melhor intervenção, nomeadamente o recurso a uma pedagogia diferenciada, a partir dos saberes prévios das crianças, bem como do trabalho com as famílias. Todas estas competências ter-se-ão desenvolvido a par

de outras igualmente mencionadas pelas entrevistadas – as de carácter relacional e afectivo.

No que toca à integração do currículo, apenas conseguimos identificar, a partir dos seus discursos, uma competência ligada à utilização de novos materiais e de novas técnicas.

Contudo, o Anexo 9 contempla, ainda, um conjunto de competências profissionais enunciadas pelas formandas que não têm qualquer correspondência com o já mencionado Perfil Específico de Desempenho Profissional de Educador de Infância, mas que se podem situar no âmbito do 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. Trata-se de competências ao nível da avaliação, da reflexão, da pesquisa e da investigação –, determinantes para uma prática de qualidade e que reflectem a emergência de uma profissionalidade caracterizada pelo rigor e actualização. Neste contexto, compreende-se o desenvolvimento de competências ao nível da concepção, elaboração, desenvolvimento e avaliação de projectos, paralelamente com competências de trabalho de equipa e de comunicação, como as formandas indicam.

Na verdade, podemos afirmar que estas futuras educadoras de infância estiveram envolvidas, simultaneamente, num projecto de ensinar e num projecto de aprender que, recorrendo a metodologias activas de construção do saber e de desenvolvimento pessoal e profissional, através de desafios constantes, as terão apetrechado com um conjunto de aptidões complexas, desencadeadoras de novas competências. Deste modo, destacam elas, também a abertura a novos saberes, a autonomia e a responsabilidade, aspectos marcantes de uma dimensão de desenvolvimento profissional e determinantes para o desenvolvimento e sucesso do ensino e da aprendizagem. Ouçamos a esse respeito a protagonista EA5:

Uma coisa é ver, analisar, reflectir, procurar fundamentação, outra é sermos nós a pensar o que pretendemos, é muito mais sentido, mais cá de dentro. Isso dá-nos uma responsabilidade muito maior. (...) pôr em prática é diferente e aí é que nós percebemos o porquê do PCG e da sua construção e avaliação, bem como da importância que isso vai ter na nossa prática e para o grupo de crianças.

(...) Tem a ver com o facto de eu (...) conseguir reflectir sobre o objectivo de se construir um PCG, de pensar nos instrumentos que podem ser usados na avaliação, o facto de eu ter percebido a importância de se partir do grupo e da individualidade de cada criança. Perceber o que realmente é pertinente, (...) de perceber do modo como o PCG é importante para o trabalho do educador, na sua prática e ainda, como é que o educador se pode avaliar a si próprio, a partir do

PCG, da avaliação que faz das crianças, do que as crianças fazem, (...) no meu ponto de vista isso é importante (...)

Atendendo a todos os aspectos que temos vindo a apontar, parece de admitir que a aposta formativa inspirada em métodos activos e práticas com sentido para as formandas pode ter funcionado como um forte incentivo para que as mesmas fossem capazes de enfrentar, de forma eficaz e inovadora, as situações de prática pedagógica, bem como um estímulo para o incessante esforço de renovação e criatividade, pondo à prova as suas características singulares na resolução de situações educativas inéditas e complexas.

Na verdade, a participação destas alunas/futuras educadoras de infância na elaboração do Projecto Curricular de Grupo (ou análise crítica do já existente), bem como o consequente desenvolvimento e avaliação do mesmo, parece ter constituído não apenas um factor de motivação de aprendizagens, mas também um instrumento de compreensão da realidade e de intervenção sobre ela. Como refere Rey (2005), o envolvimento em projectos é favorável à aquisição de competências complexas, visto que familiariza os formandos com a interpretação de situações novas, promove a reflexão acerca do que é preciso fazer e exige que estes definam, com alguma autonomia, as tarefas a desenvolver.

2.5. Síntese

Tendo como objectivo conhecer de que modo a co-construção, operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo, ou análise crítica do documento existente, num contexto de prática pedagógica supervisionada, poderia contribuir para o desenvolvimento profissional das futuras educadoras de infância, elaborámos entrevistas semi-estruturadas às doze alunas que no ano lectivo 2005/2006 constituíam a turma de que acompanhávamos a Prática Pedagógica II e a quem leccionávamos a disciplina de Seminário de Supervisão II.

Os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo e à consequente categorização, tendo em vista a sua ordenação inteligível (Estrela, 1994). Da análise interpretativa dos mesmos, é agora possível identificar e sistematizar algumas tendências:

A – Representações das alunas/futuras educadoras de infância acerca do Projecto Curricular de Grupo

- Relativamente ao “conceito” de Projecto Curricular de Grupo, as formandas tendiam a interpretá-lo como um instrumento orientador das práticas educativas, em função do conhecimento que o educador tem das crianças (individualmente e em grupo) e dos seus interesses. Este conceito de Projecto Curricular de Grupo deixa entrever, por um lado, a predisposição para a construção de conhecimento próprio através do confronto com a realidade em que desenvolvem a Prática Pedagógica (Roldão, 2005a) e, por outro, evidencia a preocupação pelo desenvolvimento de processos de trabalho e pelo recurso a estratégias que contribuam para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Pode-se, assim, inferir uma proximidade conceptual destas representações com a definição de Projecto Curricular de Grupo apresentada na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, como “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das orientações curriculares para a educação pré-escolar (...) [tendo em conta] as características do grupo e as necessidades das crianças”.

Igualmente de salientar é o reflexo, neste documento, da forma de ser e estar do educador, tal como as palavras das protagonistas do estudo tão bem evidenciavam: “faz parte do educador, das suas características”, “algo que suporta as suas ideias”.

Na verdade, parecia estar-se perante futuras profissionais capazes de desenvolver práticas conscientes e responsáveis, ajustadas às circunstâncias e flexíveis na sua capacidade de serem responsivas à imprevisibilidade intrínseca das próprias circunstâncias (Sá-Chaves, 2002). Por outras palavras, futuras educadoras de infância construtoras de um saber profissional em constante desenvolvimento e aperfeiçoamento, suportado por uma reflexividade e uma perspectiva crítica que lhes permitam enfrentar com serenidade os problemas complexos ligados à tarefa de educar.

- Quanto à “importância atribuída” ao referido Projecto, foi compreensivelmente considerado um documento muito importante pelas entrevistadas. Da análise interpretativa das suas respostas, foi possível encontrar razões de três naturezas diferentes:

- por ser um instrumento que permite a fundamentação e a comunicação da prática;
- por ser um instrumento de planificação;
- por ser um instrumento facilitador da reflexão.

Tais aspectos deixam transparecer a consciencialização da responsabilidade que advém do poder de decisão destas futuras educadoras de infância, enquanto construtoras e gestoras do currículo, bem como da sua necessidade de implicação e envolvimento nos processos. Por outro lado, ele “é como se fosse um guião/é uma orientação da prática do educador”, que contempla, de forma estruturada, os tópicos mais pertinentes a desenvolver a longo prazo, antecipando o que desejam realizar – facto que daria às formandas alguma segurança. Finalmente, consideraram as protagonistas que este documento possibilita oportunidades de reflectirem sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e sobre os efeitos das mesmas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Talvez possamos afirmar, com alguma segurança, que o confronto com o Projecto Curricular de Grupo, num contexto formativo supervisionado, poderá constituir um estímulo ao questionamento, à observação, à pesquisa, à discussão, à reflexão, à experimentação e à avaliação dos processos e dos efeitos das opções tomadas, contribuindo para a construção e desenvolvimento de saberes profissionais necessários para a prática de uma profissionalidade docente compatível com as exigências da sociedade actual.

- No que tem a ver com os “suportes teóricos essenciais” destacam-se, em primeiro lugar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, confirmando a importância deste documento como referencial de suporte da acção educativa dos educadores (Fernandes, P., Dias, M., Neves, O. & Almeida, M., 2001; Serra, 2004; Ludovico, 2007; Mesquita-Pires, 2007).

As entrevistadas afirmaram, por outro lado, que recorriam a “diversos autores e obras”, tais como “a abordagem por projectos de Lilian Katz (...) Qualidade e Projecto do Ministério da Educação (...) Vigostky e Gardner”. Conhecendo a obra

destes autores, fácil será constatar a incidência em fundamentos teóricos subordinados à teoria dos projectos, realçando a importância da criança como ser activo, construtora da aprendizagem através do jogo, da manipulação directa e da exploração; à qualidade em educação; e ao enfoque no indivíduo, na sua implicação e na aprendizagem cooperativa. É também legítimo inferir que os quadros teóricos que sustentavam o conhecimento científico e pedagógico destas futuras educadoras de infância se alicerçavam numa perspectiva socioconstrutivista do desenvolvimento e da aprendizagem.

As entrevistadas consideraram também fundamental contemplar “os aspectos ligados ao desenvolvimento das crianças/características de cada nível etário”, que, juntamente com “as informações sobre as crianças” “reais” (Leite, Gomes e Fernandes, 2002), poderá facilitar o conhecimento profundo do grupo, o qual constitui um requisito essencial para o planeamento curricular. Por outro lado, esta focagem evidencia a consideração da criança como elemento e fonte principal do currículo. Também a inclusão de “informações sobre a comunidade” aponta para uma perspectiva sistémica e ecológica, em que o desenvolvimento humano é perspectivado como um processo dinâmico de relação com o meio e em que o indivíduo é o resultado das influências que sofre e, simultaneamente, das que determina nesse mesmo meio.

Foram igualmente destacados os princípios teóricos mais valorizados pelo educador, tais como a sua concepção de criança e a metodologia de trabalho privilegiada. Na verdade, estes aspectos são determinantes no processo de desenvolvimento curricular e deles depende toda a lógica de acção do educador. Incluí-los como suportes teóricos essenciais de um Projecto Curricular de Grupo parece-nos um sinal de que estas futuras educadoras irão desenvolver a sua acção educativa a partir de pressupostos teóricos, sustentáculos das suas decisões e opções, face a uma determinada realidade. Será este um indicador de mudança, nomeadamente a tendência para o afastamento de um certo intuicionismo (Pacheco, 1995) que, tantas vezes, marca a intervenção pedagógica dos educadores?

- No que toca aos “elementos constitutivos” do referido Projecto, verifica-se que os traços indicadores emergentes do discurso das entrevistadas tendem a ir ao encontro do sugerido na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007. Destaca-se, com maior número de unidades de sentido, “o modo como vai ser feita a avaliação”, revelando o que parecia ser uma grande preocupação das formandas pelo efeito das decisões tomadas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Seguem-se, “a caracterização do grupo”, “os objectivos”, “as estratégias/actividades”, “os recursos”, “a justificação/fundamentação do projecto”, “a metodologia de trabalho”, “uma análise do contexto, do problema, da situação, da necessidade, [ou] do desejo”, “concepção de educação/de criança/de educador”, “a gestão do ambiente educativo”, “caracterização do espaço – J.I. e sala”, “modo como se vai comunicar/divulgar o projecto”, “articulação do PE com o PCG”. Este elenco de indicadores deixa transparecer a percepção das protagonistas do seu papel de decisoras e gestoras do currículo, nomeadamente na adequação de um conjunto de orientações, emanadas do macrossistema central, ao nível do microssistema da sala de actividades, sem esquecer as condicionantes impostas pela política educativa definida no Projecto Educativo de Agrupamento ou Estabelecimento.

Interpretamos esta capacidade de projectar a longo prazo – marcada por um “olhar” que não perde de vista as diversas variáveis, pressupostos e incidências que interferem no acto educativo –, como o resultado “visível” do domínio por parte destas futuras educadoras de infância de um conjunto de saberes científicos e pedagógicos, atitudes e disposições que abarcam a complexidade, a não fragmentação, o questionamento e a reflexividade. Isto é, futuras profissionais dotadas de “uma inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica, e de capacidade reflexiva e auto-reguladora” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 16), capazes de criar contextos de desenvolvimento humano que possibilitem o envolvimento da criança nas situações de aprendizagem, fazendo uso interactivo das suas múltiplas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional e ética, isto é da multiplicidade e interactividade

B – Participação na concepção/construção do Projecto Curricular de Grupo

- O “papel desempenhado” pelas alunas, futuras educadoras de infância, na concepção/construção do Projecto Curricular de Grupo foi condicionado pelo contexto em que as mesmas se encontravam inseridas. Desta forma, as que realizaram a Prática Pedagógica no Jardim de Infância Privado de Solidariedade Social tiveram a possibilidade de co-construir o Projecto Curricular de Grupo em conjunto com a educadora cooperante; as que realizaram a Prática Pedagógica no Jardim de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação tiveram a oportunidade de analisar criticamente o Projecto Curricular de Grupo elaborado pela educadora cooperante, constituindo cada uma destas possibilidades uma excelente oportunidade de análise, reflexão, diálogo e pesquisa, indispensáveis à construção dos saberes profissionais.

As percepções do processo foram, no entanto, distintas, sendo que as formandas que co-construíram o documento colaborativamente com a educadora cooperante fizeram-no com a sua supervisão, num processo marcado pela partilha, cooperação e diálogo. Este processo terá constituído oportunidade para que estas alunas concebessem um importante suporte documental da sua prática e, conseqüentemente, assumissem a responsabilidade pelo seu desenvolvimento. A supervisão, praticada como instrumento de formação, inovação e mudança, suportada por estratégias que privilegiavam a colaboração, bem como em mecanismos de auto-supervisão e de auto-aprendizagem, terá despoletado a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento e possibilitado o entrecruzar de saberes, a sua mobilização e articulação, dando-lhes sentido conceptual e orientador da acção de educar (Alarcão e Roldão, 2008).

As formandas que analisaram o Projecto Curricular de Grupo elaborado previamente pela educadora cooperante compreenderam e respeitaram o facto de terem de se adaptar a uma realidade que se rege segundo a dinâmica imposta a nível central do Ministério da Educação.

- Quanto à “importância atribuída” pelas entrevistadas a este processo de concepção/construção ou análise do Projecto Curricular de Grupo, verifica-se que foi muito importante, sobretudo porque possibilitou:

- o conhecimento prático do documento (PCG);
- o envolvimento, sentido de responsabilidade e autonomia;
- a planificação e desenvolvimento da prática a partir do conhecimento do contexto educativo nas suas várias vertentes;
- a aquisição de novos conhecimentos e preparação para o futuro.

Julgamos que tais aspectos confirmam a importância do recurso a metodologias activas no processo formativo de futuros profissionais, principalmente aquelas que apelam à experimentação e investigação, a par do envolvimento e responsabilidade, como suportes de práticas coerentes e contextualizadas. Tais metodologias activas implicam, como se percebe, um processo de ensino-aprendizagem-formação centrado nas estudantes, que apela a um empreendimento construtivista do conhecimento, congruente com as metas educacionais e com as capacidades das formandas, em comunidades colaborativas de aprendizagem, proporcionando-lhes motivação substancial para governarem e gerirem a sua aprendizagem, bem como oportunidades de desenvolvimento de pensamento crítico (Esteves, 2008).

- Relativamente às “dúvidas/dificuldades sentidas”, temos, em primeiro lugar, as que se relacionam com a avaliação, mais concretamente com os instrumentos a utilizar e os procedimentos a adoptar.

O facto de, à data desta proposta formativa, não existir qualquer documento orientador da construção do Projecto Curricular de Grupo constituiu também uma dificuldade acrescida para as formandas. Talvez por esse motivo as mesmas tenham sentido dificuldades na definição de objectivos e competências, bem como em discernir os aspectos mais pertinentes e prioritários. Cremos, contudo, que estas dúvidas e dificuldades se deviam, sobretudo, à ainda pouca experiência de prática pedagógica destas alunas.

Também “a integração na dinâmica de funcionamento da instituição” e aspectos como “dar opinião”, principalmente acerca daquilo que foi escrito pela educadora cooperante, parecem ter constituído uma dificuldade. Na verdade, julgamos que estas dificuldades resultam de uma posição bipolar de encarar as situações e o

conhecimento, ainda bastante evidente em algumas formandas, e que as impedia de tomar consciência da multiplicidade de quadros conceptuais e diferentes pontos de vista perante as situações. Também o facto de esta proposta de trabalho se ter realizado no início do ano lectivo, quando ainda não havia sido criada uma relação de trabalho estável e de confiança mútua educadora cooperante/alunas, poderá ter contribuído para este sentimento. Todavia, pensamos que as interacções continuadas com as educadoras cooperantes e com os seus pares terão alterado este cenário de dificuldades.

- Os “esclarecimentos/ultrapassagem de dúvidas/dificuldades” foram conseguidos com o suporte de um conjunto de recursos humanos e materiais. No que toca aos recursos humanos, as protagonistas mencionaram “as educadoras cooperantes”, “a professora/supervisora”, “as colegas” e outros elementos da instituição. Revelaram, assim, as futuras educadoras de infância, a capacidade de, autonomamente, diligenciar no sentido de encontrar soluções para os problemas e dificuldades que a prática pedagógica suscitava, fazendo-o através de um envolvimento pessoal, num processo socioconstrutivista caracterizado pela interacção e pela partilha de experiências e saberes com os supervisores ou os seus pares.

Relativamente aos recursos materiais, as entrevistadas indicaram o Projecto Educativo do Estabelecimento ou Agrupamento e bibliografia diversa. Diziam elas que fizeram “pesquisa bibliográfica” e que foram “investigando”, “vendo [outros documentos]”. Evidenciaram, portanto, uma atitude de auto-implicação que se manifestava através do interesse e predisposição para agir sobre o vivido, no sentido de se informarem e lhe poderem dar sentido e que se complementa com uma atitude de construção reflexiva do saber, evidenciada em expressões como “tentámos compreender, entender a forma como estava feito o Projecto e analisá-lo”. Na verdade, torna-se patente um processo de compreensão dos documentos, caracterizado pelo envolvimento na construção e desconstrução dos mesmos, marcado por uma postura crítica e questionante.

- No que diz respeito ao “recurso a conhecimentos anteriores”, as entrevistadas salientaram as disciplinas direccionadas para os projectos em educação, para a

teoria e desenvolvimento curricular, para a prática pedagógica e reflexão acerca da mesma, que ocorria nos seminários de supervisão, bem como a psicologia do desenvolvimento. Trata-se de um conjunto de disciplinas que, parafraseando Alarcão e Roldão (2008, p. 17), terão funcionado como “uma janela que se abre para o mundo da profissão”, mobilizando, articulando e entrecruzando saberes que, a par de momentos de questionamento, terão, progressivamente, e sobretudo em situação de prática pedagógica, adquirido sentido conceptual e orientador da acção do educador.

C – Operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo

- Quanto ao “papel desempenhado” no decorrer da operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo, constata-se que este foi determinado e balizado por três circunstâncias:
 - as dinâmicas das instituições;
 - o estilo de supervisão das supervisoras;
 - o modo de funcionamento da parceria.

Tendo por referente a perspectiva ecológica que concebe o desenvolvimento humano como o resultado da interacção mútua, progressiva e recíproca, entre um indivíduo activo, em constante crescimento, e a influência dos contextos em que interage (Portugal, 1992), denota-se uma forte influência contextual no rumo e na acção das formandas. Estas terão tido a possibilidade de se envolver, agir e tomar decisões a partir do entrecruzar dinâmico dos seus conhecimentos teóricos, que então ganharam sentido e significado num contexto educativo real, apoiadas, quer pelas suas parceiras, quer pelas educadoras cooperantes. Evidencia-se, deste modo, uma acção das alunas, desenvolvida colaborativamente, e enquadrada nos mecanismos de funcionamento dos contextos onde desenvolviam a sua prática pedagógica que, na linha de pensamento de Vygotsky (1979), terá sido, certamente, promotora da aprendizagem e do seu desenvolvimento profissional, pois, sob um olhar supervisivo e num clima de interacções pessoais, terão as mesmas tido a possibilidade de projectar e experimentar novas actividades e estabelecer e assumir novos papéis, aspectos promotores da sua autonomia, auto-conhecimento, aprendizagem em colaboração e produção e partilha de conhecimento.

- A “margem de liberdade” dada às formandas parece ter sido bastante elevada, sendo, no entanto, tal como um processo superviso desta natureza requer, controlada e orientada com intervenções oportunas pelas supervisoras cooperantes – não no sentido de limitar a acção das alunas, mas sim de as fazer crescer e de saberem agir no indeterminado, com intuição e sensibilidade. Asseguram a propósito, as entrevistadas: “temos total (...) liberdade para planificar”, “sempre com a orientação e supervisão da educadora cooperante”. Estas supervisoras cooperantes parecem ter revelado competências supervisivas (técnicas e humanas) necessárias à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo, à reflexão formativa e à execução dos projectos (Alarcão, 2000), evidenciando, também, com esta sua postura baseada na atenção, questionamento, reflexão e sugestão, um elevado sentido de responsabilidade. Como Alarcão (1996c, p.23) tão bem sintetiza, “para que os formandos sintam liberdade para aprender através da acção, as situações em que praticam não devem apresentar-se portadoras de riscos em demasia, sobretudo se forem riscos que envolvam terceiros; além disso, aos aprendentes têm de ser dadas oportunidades para recorrerem a profissionais competentes que os iniciem na sua profissão mas também na sua aprendizagem profissional”.
- Quanto às “dificuldades mais sentidas” no processo de operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo, constata-se que estas se situaram nos aspectos que requeriam, das futuras educadoras, responsabilidades, conhecimentos, atitudes e capacidades de gestão do ambiente educativo (espaço, tempo e grupo), bem como na avaliação, enquanto elemento indispensável e regulador de práticas pedagógicas eficazes, passando, igualmente, pela identificação de problemas, definição de prioridades e condução das actividades com o grupo de crianças.

Trata-se de aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento de uma acção educativa contextualizada e articulada, mas que a sua condição de formandas ainda não lhes permitia dominar com o necessário à-vontade. Expressavam, as entrevistadas, esta constatação, quando afirmavam: “sinto que ainda tenho muito a aprender”. Julgamos que tais dificuldades podem ser atribuídas ao impacto do choque com a realidade (Silva, 1997; Gonçalves, 2000; Alarcão e Roldão, 2008), caracterizado

pela “confrontação entre a acção idealizada e as realidades quotidianas da sala de aula e da acção educativa, [...] em que se impõem, como preocupações primeiras, o receio de “não ser capaz” de manter a disciplina, a pouca segurança na acção, a falta de domínio dos conteúdos a abordar e a falta de confiança [...] em si próprios” (Gonçalves, 2000, p.81).

A afirmação de uma das protagonistas “eu estou sempre nervosa/com medo”, comprova o quão difícil pode ser este período, por vezes conflituoso e frustrante, marcado pelo medo e pela insegurança, resultante do confronto entre duas culturas com diferenças por vezes bastante acentuadas: a da instituição de formação e a dos contextos onde exercem a prática pedagógica.

- Os “aspectos mais fáceis” situaram-se no âmbito do planeamento da acção educativa e seu desenvolvimento, quer a partir desse planeamento, quer do planeamento realizado pela educadora cooperante; das conversas e da relação com as crianças; dos materiais e rotinas. Ou seja, os aspectos que fazem parte da rotina da profissão e que, de acordo com Perrenoud (1997), os docentes põem em acção de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu carácter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente. Diz-nos aquele autor que “é a parte de reprodução, de tradição colectiva retomada por conta própria ou de hábitos pessoais cuja origem se perde no tempo” (p.21). Este aspecto de “domínio”, de “interiorização”, de “previsão” terá dado, certamente, segurança às formandas ao ponto de os considerarem aspectos mais fáceis.
- Quanto ao “recurso a conhecimentos anteriores”, as respostas das entrevistadas incidiram, sobretudo, nas disciplinas com uma vertente prática, tais como a Prática Pedagógica, o Seminário de Supervisão, seguindo-se as disciplinas de Teoria e Desenvolvimento do Currículo, de Construção e Avaliação de Projectos Educativos, de Motricidade e de Matemática. Verifica-se, assim, a importância da experiência e da observação proporcionada pela Prática Pedagógica na construção de saberes práticos. Estes, suportados pelo questionamento e pela reflexão acerca da realidade em que actuavam, terão conduzido a um olhar renovado sobre a teoria,

dando-lhe mais sentido e significado, como bem se verifica na expressão: “as aulas teóricas dos anos anteriores começam agora a fazer sentido”.

D – Competências profissionais desenvolvidas

- Finalmente, no que diz respeito às competências profissionais desenvolvidas, as protagonistas do estudo afirmam, convictamente, que o processo de participação na concepção/elaboração do Projecto Curricular de Grupo, ou análise crítica do projecto elaborado pela educadora responsável pela sala de actividades, bem como na sua operacionalização e avaliação, foi muito importante. Parece, assim, que a opção por um modelo formativo com enfoque na concepção, desenvolvimento e avaliação do PCG, assente numa vivência fortemente investigativa, exigente e rigorosa – visto implicar situações e sujeitos reais –, terá sido a metodologia apropriada à ligação do saber ao saber-fazer, do pensar ao agir, dando espaço à vivência da participação e à construção da autonomia, com fortes contributos para a formação pessoal e social de todos os intervenientes.

As alunas/futuras educadoras de infância consideraram, por isso, que desenvolveram competências nos seguintes âmbitos:

- Avaliação;
- Reflexão;
- Planificação;
- Pesquisa;
- Investigação;
- Observação;
- Intervenção;
- Comunicação;
- Expressão;
- Operacionalização;
- Gestão (espaço, tempo, materiais e grupo);
- Equilíbrio (emoções, afectos e autoridade);
- Discernimento (equilíbrio, coerência e pertinência);
- Relacionamento;
- Trabalho de equipa;

- Diferenciação pedagógica;
- Abertura a novos saberes (conhecimentos teóricos, materiais e técnicas pedagógicas);
- Trabalhar em projecto;
- Valorização e envolvimento das famílias;
- Ser responsável/Assumir responsabilidades;
- Definir prioridades;
- Espontaneidade;
- Flexibilidade;
- Autonomia;
- Saber motivar;
- Improvisação.

Trata-se de um conjunto de competências que se enquadram quer no veiculado pelo 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), quer no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

A tentativa de fazer esta correspondência deve-se ao facto de, tal como Perrenoud (2000b), entendermos o conceito de competência como uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar uma determinada situação. Este autor considera que as competências não são saberes, ou atitudes, mas “mobilizam, integram e orquestram tais recursos” (p.15). Esta mobilização só é pertinente em situação, sendo, cada uma delas, única e singular. O exercício da competência corresponde, portanto, a operações mentais complexas, isto é, esquemas de pensamento que permitem determinar e realizar uma acção de acordo com a situação. Ora, tais perfis, a que anteriormente aludimos, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador, evidenciam, também, “as respectivas exigências de formação inicial, sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental” (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de Agosto, p.5569).

As competências indicadas pelas entrevistadas encontram, igualmente, fundamento no conjunto das novas competências profissionais para ensinar, descritas por Perrenoud (2000a) e que o autor agrupa em dez grandes famílias:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos nas aprendizagens e no trabalho.
5. Trabalhar em equipa.
6. Participar na administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar a sua própria formação contínua.

Segundo o mesmo autor, cada uma destas famílias de competências mobiliza um conjunto de competências mais específicas e estas, por sua vez, mobilizam um conjunto de conhecimentos teóricos e metodológicos. Essa é também uma evidência que retiramos do discurso das formandas. Na verdade, parece-nos que a prática – desenvolvida em contextos diversos e desafiadores da procura, da crítica, da partilha e da autonomia –, valorizada e reflectida, terá despoletado oportunidades de construir e consolidar conhecimentos complexos e integrados, transformando-os em saberes significativos e relevantes para a vida, em simultâneo com a interiorização de atitudes, predisposições e sentimentos – as competências.

A orientação construtivista e ecológica que marcou esta fase da formação inicial das alunas parece, portanto, ter contribuído para o desenvolvimento da capacidade de agir e reagir de forma apropriada perante situações mais ou menos complexas. Segundo Alonso (2006), tal situação ocorre através da mobilização e combinação de conhecimentos, atitudes e procedimentos pessoais, num contexto determinado, significativo e informado por valores.

Parece, pelo discurso das entrevistadas, que as mesmas terão encontrado na proposta formativa que lhes foi feita, e sobre a qual incide também este estudo, a significatividade e a funcionalidade das aprendizagens, ou seja, a sua relevância para a sua actividade de

educadoras de infância que se avizinhava e que se pretendia entre outros aspectos, fosse marcada pela autonomia, flexibilidade, reflexão, inovação, pesquisa, diálogo, trabalho colaborativo e respeito pela diferença, em simultâneo com capacidades de resolução de problemas, capacidades de comunicação e negociação, conhecimento e compreensão dos mecanismos sociais, capacidade de avaliação e responsabilização.

3. Dados das entrevistas às educadoras de infância cooperantes/supervisoras da Prática Pedagógica II

O presente ponto centra-se na análise interpretativa dos dados obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, realizadas às seis educadoras cooperantes que no ano lectivo 2005/2006 supervisionaram a Prática Pedagógica II realizada pelas doze alunas/futuras educadoras de infância, protagonistas deste estudo.

Tais entrevistas tinham como objectivo geral conhecer o papel da educadora de infância/supervisora cooperante no processo de co-construção (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo, pelas alunas/futuras educadoras de infância.

A análise de conteúdo realizada à informação obtida permitiu a organização e sistematização dos dados que, de seguida, analisamos interpretativamente.

3.1. Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo

A primeira categoria que emergiu da análise de conteúdo do *corpus* de informação das entrevistas às educadoras cooperantes foi a que se reporta às suas “Representações acerca do Projecto Curricular de Grupo”.

De um modo geral, poderemos afirmar que esta primeira categoria diz respeito ao conhecimento que as educadoras cooperantes haviam construído acerca do Projecto Curricular de Grupo, resultado, sobretudo, da sua acção pedagógica e das suas vivências.

Esta categoria compreende as subcategorias “Conceito”, “Importância atribuída”, “Suportes teóricos fundamentais” e “Elementos constitutivos”, as quais passamos a analisar interpretativamente, uma a uma, para melhor compreensão das mesmas.

3.1.1. Conceito

Os dados referentes ao conceito de Projecto Curricular de Grupo encontram-se sistematizados no Quadro 27.

Quadro 27: Conceito de Projecto Curricular de Grupo

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Deve poder ser modificado de acordo com o grupo de crianças e com cada criança individualmente.	6
• É uma forma de o educador conhecer o grupo e organizar o ambiente educativo.	4
• Trata-se de um projecto que é flexível.	4
• É um projecto que se desenvolve ao longo do ano, permitindo a adequação da intervenção educativa.	4
• Tem que estar adaptado à instituição e ao local onde se encontra.	2
• É um documento que está escrito.	2
• É uma linha de orientação para se poder planificar.	2
• É um documento que explicita o trabalho do educador, a sua intencionalidade educativa.	1
• Implica estabelecer prioridades.	1
• É tudo o que se passa na sala.	1
• Prevê o modo de relação educador/criança.	1
• Prevê o modo de relação com o meio.	1
• Prevê o modo de relação entre o pessoal.	1
• O ponto de partida, a base ao nível da organização da sala, do espaço-sala.	1
• Concebo-o a partir do conhecimento que tenho das crianças (social, familiar, cultural).	1
• Tento que o PCG seja o mais abrangente possível de modo a enriquecer todas as crianças do grupo.	1
TOTAL	33

Como se pode verificar, o maior número de unidades de sentido expressam a representação de que o Projecto Curricular de Grupo “deve poder ser modificado de acordo com o grupo de crianças e com cada criança individualmente”. Esta é uma perspectiva que, a nosso ver, tem implícitas várias vertentes: por um lado, a ideia de flexibilidade e abertura, subjacente ao conceito de projecto; por outro, a criança vista como o centro do processo de ensino e aprendizagem e, ainda, uma forte marca da diferenciação pedagógica que deve pautar a acção educativa do educador. As afirmações da entrevistada EE6 são bem ilustrativas a este respeito:

Quando eu faço o Projecto Curricular de Grupo (...) é numa perspectiva de ele ser o mais flexível possível atendendo ao contexto que tenho na sala, ao conhecimento que tenho das crianças, quer social, quer familiar, quer cultural.

Parece-nos, assim, que as representações destas educadoras relativamente ao conceito de Projecto Curricular de Grupo iam ao encontro do explicitado na Circular nº

17/DSDC/DEPEB/2007 que refere que, na “elaboração do Projecto Curricular de Grupo, dever-se-á ter em conta as características do grupo e as necessidades das crianças”.

Prosseguindo a análise, encontramos imediatamente a seguir, em termos de frequência, os traços indicadores: “é uma forma de o educador conhecer o grupo e organizar o ambiente educativo”; “trata-se de um projecto que é flexível” e “é um projecto que se desenvolve ao longo do ano, permitindo a adequação da intervenção educativa”. Estas afirmações indicam-nos que, para estas educadoras, o Projecto Curricular de Grupo se centrava, efectivamente, no grupo de crianças com quem desenvolviam a sua prática pedagógica, partindo dele – com as suas características, interesses e necessidades –, para nele se voltarem a centrar. Ou seja, a partir do conhecimento do grupo, a educadora organizava o ambiente educativo, por forma a proporcionar as situações de aprendizagem mais adequadas. Este processo de gestão e adequação curricular, em função do grupo, parecia resultar de um processo assente em bases reflexivas, pois só desta forma se justifica o facto de as entrevistadas afirmarem que se tratava “de um projecto (...) flexível” ou, ainda, que era “um projecto que se [se desenvolvia] ao longo do ano, permitindo a adequação da intervenção educativa”.

Deduz-se, pelas respostas dadas, que as educadoras cooperantes representavam este documento como a base ou o suporte do trabalho a desenvolver ao longo do ano lectivo, ao afirmarem que era “uma linha de orientação para se poder planificar”, algo que estava “escrito”, contextualizado, ou, como elas próprias referiam, que tinha que “estar adaptado à instituição e ao local [meio]”.

Uma outra vertente deste documento era a explicitação “do trabalho do educador e da sua intencionalidade educativa”, facto que implicava, no entender destas entrevistadas, “estabelecer prioridades” e prever aspectos como “a relação educador/criança”, a “relação com o meio” e com o restante “pessoal” da instituição.

Na verdade, e sintetizando, podemos afirmar que, para estas educadoras, o Projecto Curricular de Grupo representava um instrumento de planificação a longo prazo, suficientemente abrangente, “de modo a enriquecer todas as crianças do grupo”.

3.1.2. Importância atribuída

Para compreendermos a importância atribuída pelas educadoras entrevistadas ao Projecto Curricular de Grupo, centremo-nos no Quadro 28, cujos dados analisamos interpretativamente de imediato.

Quadro 28: Importância atribuída

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Importante/muito, muito importante.	9
• É da maior importância, é a linha orientadora/um fio condutor ao longo do ano.	4
• É uma forma de pensar como adequar a prática às diferentes crianças.	3
• É muito importante porque permite reflectir sobre a prática e melhorá-la.	2
• Começo a ter necessidade de ter esse documento escrito.	2
• Contempla a minha maneira de ser educadora.	2
• Para mim ajuda muito.	2
• É uma forma de aperfeiçoar o trabalho mediante as dificuldades das crianças.	1
• Há pequenos pormenores a ter em conta para fazer um bom trabalho.	1
• Com esse documento escrito torna-se mais fácil as alunas entenderem toda a organização da sala.	1
• É o que me leva a analisar e ver (...), “aquilo” juntamente com as planificações.	1
TOTAL	28

Na verdade, o maior número de unidades de sentido que emergiram do discurso destas supervisoras corresponde aos traços caracterizadores “[é] importante” ou mesmo “muito importante”. Segue-se um conjunto de traços caracterizadores que poderão justificar essa importância atribuída ao documento, nomeadamente por este ser uma “linha orientadora/um fio condutor ao longo do ano” e, também, por ser “uma forma de pensar como adequar a prática às diferentes crianças”. Mais uma vez constatamos a importância que era atribuída a cada criança, como um ser único, com características específicas que importava respeitar e que se impunham no processo de ensino e de aprendizagem.

Imediatamente a seguir, as entrevistadas salientavam um conjunto de traços caracterizadores que tendiam a centrar-se na acção da educadora. Assim, associaram a importância deste documento à reflexão que o mesmo permitia sobre a prática pedagógica, e a consequente possibilidade de a melhorar. Declararam mesmo sentir necessidade desse “documento escrito”.

A importância que as entrevistadas atribuíam ao Projecto Curricular de Grupo incluía também o facto do mesmo contemplar a sua “forma de ser educadoras”. Tal asserção revelava, em nosso entender, uma postura de afirmação, de segurança e de capacidade de assumir e de teorizar os princípios que regiam a sua prática.

Na verdade, o quadro em análise parece evidenciar três grupos de razões, interligadas e interdependentes, no que toca à importância atribuída ao Projecto Curricular de Grupo: por um lado, a importância desse documento como instrumento de planificação a longo prazo; por outro, como um instrumento que facilitava a diferenciação pedagógica e, finalmente, como instrumento que possibilitava uma maior e melhor reflexão sobre a prática pedagógica do educador. Ouçamos a este respeito a entrevistada EE1:

Eu acho que é muito importante porque, no fundo, é uma maneira que o educador encontra de reflectir sobre a sua acção, de pensar como é que irá adequar a sua prática pedagógica a cada criança que tem um nível de desenvolvimento diferente. Pensar também quais são as dificuldades que o grupo tem e aperfeiçoar o trabalho, tendo em conta esses aspectos. Por isso, considero muito importante, porque é uma maneira de o educador pensar e ter essa intenção pedagógica mais estruturada.

3.1.3. Suportes teóricos fundamentais

Se nos centrarmos agora no Quadro 29, relacionado com os suportes teóricos considerados fundamentais pelas entrevistadas, verificamos que, em primeiro lugar, figuram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Tal constatação vem, mais uma vez, reforçar a sua importância como “referência comum (...) documento de apoio e suporte à prática” (Ludovico, 2007, p.124).

Quadro 29: Suportes teóricos fundamentais

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.	10
• As novas correntes pedagógicas, ajudam-nos, fazem-nos pensar, fazem-nos reflectir, mudar.	6
• A educadora tem que estar sempre à procura de bibliografia para se actualizar e saber lidar com a mudança.	4
• A documentação que vem do Ministério da Educação.	3
• O educador tem de saber o que é a criança, como é que ela aprende, o que já sabe, o que pode vir a saber.	2
• É importante o educador conhecer diversos modelos de modo a poder escolher aquele com que mais se identifica.	1
• É importante saber partir dos interesses das crianças, do que já sabem para pensar no que podem fazer a seguir.	1
• Saber mais sobre, por exemplo, a reciclagem (...) também faz parte da fundamentação teórica.	1
TOTAL	28

Prosseguindo a análise, temos, de imediato, “as novas correntes pedagógicas” que, para estas educadoras cooperantes, se configuravam como quadros teóricos fundamentais, porque as ajudavam, as faziam “pensar”, “reflectir” e “mudar”. Parece-nos aqui bem evidente a preocupação por uma actualização constante, fruto da reflexão, a partir do contacto com novas informações que emergem no campo da educação. Salientamos, igualmente, a abertura à mudança referida pelas entrevistadas, a partir desses novos conhecimentos, atitude que muito valorizamos, pois, numa sociedade marcada pela complexidade e por um devir constante, os educadores são, talvez hoje mais do que nunca,

chamados a agir com respostas de qualidade que satisfaçam as necessidades e exigências das comunidades educativas onde desenvolvem a sua actividade profissional (Ludovico e Gonçalves, 2007a), ideia que era confirmada ao ser referido que “a educadora tem que estar sempre à procura de bibliografia para se actualizar e saber lidar com a mudança”. Esta preocupação por uma actualização constante por parte das entrevistadas passava, também, por estarem informadas acerca das directrizes emanadas “do Ministério da Educação”.

Dos suportes teóricos mencionados pelas educadoras que conosco colaboraram, não podemos deixar de referir, mais uma vez, os que se reportam à importância e ao destaque que foi por elas dado à criança, quando declaravam que “o educador tem de saber o que é a criança, como é que ela aprende, o que já sabe, o que pode vir a saber” e que “é importante saber partir dos interesses das crianças, do que já sabem para pensar no que podem fazer a seguir”.

Ainda com a preocupação pelo desempenho de uma prática adequada aos interesses e necessidades das crianças, as entrevistadas referiam que era “importante o educador conhecer diversos modelos, de modo a poder escolher aquele com que mais se identifica” ou, ainda, aprofundar conhecimentos sobre as mais diversas áreas, como “saber mais sobre, por exemplo, a reciclagem”, de modo a conseguir uma melhor “fundamentação teórica”.

3.1.4. Elementos constitutivos

Dando continuidade à análise interpretativa dos dados que compõem a categoria referente às representações acerca do Projecto Curricular de Grupo das educadoras de infância cooperantes entrevistadas, centremo-nos agora nos elementos constitutivos do mesmo, organizados no Quadro 30.

Quadro 30: Elementos constitutivos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Caracterização do grupo, fruto de um conhecimento profundo do mesmo e de cada criança.	16
• Caracterização do meio.	6
• Caracterização/organização do espaço-sala.	3
• Levantamento/caracterização dos materiais da sala.	2
• Definição de objectivos em função do desenvolvimento global.	2
• Não se deve esquecer nada/tudo é importante.	2
• Deve ser feito de acordo com as OCEPE	1
• Contemplar todas as áreas de conteúdo.	1
• Deve-se partir da realidade que temos, pensar, sentir as necessidades do grupo e articular com as OCEPE	1
• Tudo deve estar interligado com as áreas curriculares e tudo é trabalhado transversalmente.	1
• Deve incluir as crianças com NEE.	1
TOTAL	36

A “caracterização do grupo, fruto de um conhecimento profundo do mesmo e de cada criança” aparece, neste quadro como o elemento constitutivo do Projecto Curricular de Grupo com a maior frequência de unidades de sentido, seguindo-se, a “caracterização do meio”. Na verdade, só tendo o grupo como ponto de partida e o contexto em que se insere como referência, poderemos afirmar, como Leite, Gomes e Fernandes (2002, p. 21), que “uma escola para todos, e que a todos deseja proporcionar condições de sucesso, tem de incorporar no currículo as culturas locais e as especificidades dos alunos que a frequentam”. Este pressuposto voltaria a ser valorizado, quando as entrevistadas referiam a pertinência de definir “objectivos em função do desenvolvimento global”, ou ainda que o PCG deveria “incluir as crianças com NEE”.

Também a “caracterização/organização do espaço-sala” e o “levantamento/caracterização dos materiais da sala” foram considerados elementos constitutivos importantes no Projecto Curricular de Grupo. Poderemos, então, inferir que estas educadoras tinham em linha de conta os princípios veiculados pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente que “a organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo fundamental que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais, de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização” (Ministério da Educação, 1997, p. 37), bem como, de acordo com este mesmo documento, que “o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (p.37).

Prosseguindo na análise, verificamos que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar funcionaram, efectivamente, como um suporte e uma referência fundamental para

estas educadoras, pois, tal como elas próprias diziam, o Projecto Curricular de Grupo “deve ser feito de acordo com as OCEPE” e deve “contemplar todas as áreas de conteúdo”, sendo necessário “partir da realidade (...), pensar, sentir as necessidades do grupo e articular com as OCEPE”, não esquecendo que “tudo deve estar interligado com as áreas curriculares e tudo é trabalhado transversalmente”. Tais afirmações expressavam a consciencialização de um educador gestor do currículo e, como tal, preocupado em encontrar estratégias que promovessem a inovação educativa (Ludovico, 2007), mas também em “assumir opções e tomar decisões (...), gerir conteúdos, (...), metodologias, prioridades” (Roldão, 1999c, p.29).

3.2. Concepção/construção do Projecto Curricular de Grupo

A segunda categoria que emergiu do *corpus* das entrevistas diz respeito à “Concepção/construção do Projecto Curricular de Grupo” e compreende sete subcategorias: “Modo/formas de conhecimento”, “Análise do(s) processo(s)”, “Vantagens da opção tomada”, “Estratégias adoptadas na análise do PCG”, “Estratégias adoptadas na concepção e co-construção do PCG”, “Dificuldades sentidas” e, finalmente, “Recursos utilizados”.

Digamos que esta categoria e as subcategorias a ela associadas se reportam ao modo como as educadoras cooperantes desencadearam e orientaram o processo de concepção e construção do Projecto Curricular de Grupo, em parceria com as alunas – futuras educadoras de infância –, situação que ocorreu na instituição privada de solidariedade social, e ao processo de análise crítica do Projecto Curricular de Grupo já elaborado pela educadora cooperante, no caso da instituição pertencente ao Ministério da Educação.

3.2.1. Modo/formas de conhecimento

Centremo-nos no Quadro 31, respeitante ao modo como o Projecto Curricular de Grupo foi dado a conhecer às alunas/futuras educadoras de infância.

Quadro 31: Modo/Formas de conhecimento

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Esse trabalho de co-construção não foi feito.	3
• Eu não tive acesso ao PCG construído pelas alunas.	2
• Nem sequer mostraram muito interesse em que eu me envolvesse nele.	2
• Quando as alunas chegam o PCG já está feito.	2
• Eu mostrei o Projecto.	2
• Dei-lhes algumas indicações/ expliquei porque é que o documento estava elaborado daquela maneira.	2
• Dei-lhes o documento e disse-lhes para lerem, analisarem, alterarem, reformularem o que achassem necessário.	2
• O meu papel foi ajudar as alunas, explicando-lhes a dinâmica da instituição, do meio, e o grupo de crianças.	1
• Indiquei-lhes e expliquei-lhes os tópicos que me pareciam mais importantes.	1
• Expliquei-lhes que a instituição não tinha este documento.	1
• Acompanhá-las.	1
• Ajudá-las.	1
• Dando-lhes informações.	1
• Proporcionando o acesso àquilo que precisavam.	1
• Na altura em que as alunas chegaram eu ainda estava a fazer o PCG	1
• Elas pediram porque tinham necessidade de o analisar.	1
• “Aquilo” não é um documento acabado. Está aberto e em constante reformulação e crescimento.	1
TOTAL	25

O quadro em análise mostra-nos diferentes modos e formas de dar a conhecer o Projecto Curricular de Grupo às alunas a realizarem a Prática Pedagógica II. Tais diferenças e as estratégias usadas ficaram a dever-se, em nosso entender, por um lado, às características individuais de cada educadora cooperante e, por outro, às especificidades de cada contexto.

Assim, e ao contrário do que seria desejável num processo formativo que se quer de partilha, colaboração e discussão, o quadro evidencia a existência de situações em que o trabalho de co-construção do Projecto Curricular de Grupo, pela educadora cooperante e alunas estagiárias, não havia sido feito. Como convictamente afirmou a entrevistada EE3:

Esse trabalho [de co-construção] não foi feito. Não, não foi.

Prosseguindo na análise, verificamos que, imediatamente a seguir, em termos de referências, aparecem os traços caracterizadores “eu não tive acesso ao PCG construído pelas alunas” e “nem sequer mostraram muito interesse em que eu me envolvesse nele”. Este aspecto merece a nossa reflexão, visto que evidencia fragilidades no processo de supervisão, nomeadamente no que diz respeito ao clima de abertura, de diálogo e de reflexão acerca das opções e decisões tomadas. Questionamos aqui a atitude da educadora cooperante que, como alguém mais experiente e responsável pelo desempenho e desenvolvimento das alunas estagiárias, parece ter descurado ou desvalorizado este momento, determinante no processo formativo das mesmas. Por outro lado, ao não acompanhar esta fase de concepção/construção do Projecto Curricular de Grupo, a educadora pôs igualmente em causa a qualidade do trabalho a desenvolver com as crianças.

Esta situação levanta algumas questões, tais como: sendo este o documento que define as opções e intencionalidades, bem como os modos específicos de acção face a um determinado grupo, num contexto específico, como é possível que a educadora não tivesse acompanhado o seu processo de elaboração? Como iria esta educadora operacionalizar um documento em cuja elaboração não colaborou e até desconhecia? Em que moldes iria supervisionar a prática destas alunas? Estas são questões que nos levam a crer que, nestas situações, as supervisoras não terão criado um contexto formativo favorável ao desenvolvimento das formandas, nem através da criação de um clima de confiança e apoio, nem pela confrontação das formandas com situações de desafio.

Na verdade, estas situações parecem revelar que a supervisora não terá assumido claramente a responsabilidade pela condução dinâmica do processo formativo, que carece de negociação e partilha de direitos e deveres ao nível da gestão dos papéis, numa perspectiva colaborativa, como é, mais uma vez, perceptível pela afirmação da entrevistada EE3:

Não, eu não tive acesso ao Projecto Curricular de Grupo [construído pelas alunas] (...). Não, nunca o cheguei a ver.

Mas a leitura do quadro em análise revela outros modos e formas de conhecimento do Projecto Curricular de Grupo, como o caso em que, quando as alunas chegaram à instituição onde iriam desenvolver a sua prática pedagógica este documento já se encontrava elaborado. Nestas situações, a educadora cooperante optou por mostrar o projecto às alunas/futuras educadoras de infância e dar algumas indicações ou explicar por que é que “o documento [estava] elaborado daquela maneira”.

Aconteceram também situações em que as educadoras cooperantes disponibilizaram o documento já elaborado e solicitaram às alunas que o lessem, analisassem, alterassem e reformulassem “o que [achassem] necessário”. Interpretamos esta atitude como a de alguém verdadeiramente empenhado em criar um contexto formativo favorável ao desenvolvimento das supervisandas, através da criação de um clima de confiança e de apoio, em que, paralelamente, se confrontavam as supervisandas com situações de desafio e dissonância cognitiva, facilitadoras do seu desenvolvimento e aprendizagem (Ludovico, 2007).

Neste contexto, não será de estranhar que as educadoras tenham referido que o seu papel foi “ajudar as alunas, explicando-lhes a dinâmica da instituição, do meio, e o grupo de crianças”, bem como indicar-lhes e explicar-lhes os tópicos que lhe pareciam mais importantes. Estas respostas parecem evidenciar o recurso a estratégias de formação que exigiam das futuras educadoras de infância tomadas de decisão, iniciativa, espírito crítico, imaginação e busca de soluções para os problemas que, necessariamente, iriam enfrentar no seu dia-a-dia profissional. Ou seja, como refere Sousa (2000), a aposta numa formação implicada, negociada, participada e reflectida, num ambiente de cooperação e respeito.

Verifica-se, ainda, através do quadro em análise, respeitante aos modos/formas de conhecimento do Projecto Curricular de Grupo, que as entrevistadas revelaram atitudes, conhecimentos e competências interpessoais e técnicas, tais como indicar e explicar “os tópicos mais importantes”, “acompanhá-las”, “ajudá-las”, “dando-lhes informações” e “proporcionando o acesso àquilo que precisavam”. Lembremos o que a este respeito referiram algumas supervisoras:

O meu papel foi ajudar as alunas, primeiro explicando-lhes a dinâmica da instituição, do meio em que ela está inserida, o grupo de crianças, quais as crianças que [precisavam] de mais apoio (...). Depois indiquei-lhes os tópicos que me pareciam mais importantes e expliquei-lhes cada um desses tópicos. Expliquei-lhes (...) que a instituição não tinha esse documento. Então fizemos em conjunto. (...) De certa maneira apresentei-lhes todos estes aspectos que considero importantes. (EE1);

Eu mostrei o Projecto, dei-lhes algumas indicações, elas colocavam-me certas dúvidas que tinham e eu explicava. (EE5);

O documento estava feito quando elas chegaram, eu mostrei-lhes o documento, expliquei-lhes por que é que aquele documento estava elaborado daquela maneira (...) mas que “aquilo” era um documento em aberto. Passei para as mãos delas e disse-lhes: “agora, a partir daqui, vocês leiam, analisem, acrescentem, alterem, reformulem aquilo que vos parecer que não está contemplado, ou não está muito adequado”. Portanto, a minha primeira abordagem foi essa e deixá-las o mais à vontade possível para elas alterarem, acrescentarem. (EE6).

3.2.2. Análise do(s) processo(s)

No Quadro 32, referente à análise dos processos respeitantes à elaboração dos Projectos Curriculares de Grupo, todos os traços caracterizadores encontrados apresentam a mesma frequência. Passemos, de seguida, à sua análise interpretativa.

Quadro 32: Análise do(s) processo(s)

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Fizemos em conjunto.	1
• Houve sempre uma relação muito próxima, talvez pela idade que temos.	1
• Tudo correu naturalmente.	1
• Elas colocavam-me certas dúvidas que tinham e eu explicava.	1
• A partir das explicações elas fizeram a análise sozinhas.	1
• Disseram-me (...) que tinha sido relativamente fácil.	1
• Li a análise feita pelas alunas e discuti com elas.	1
• Elas não reformularam nada em termos de conteúdos, competências ou estratégias.	1
• As alunas acrescentaram as características das crianças que compunham aquela faixa etária.	1
• Eu não devia ter deixado ao critério delas, devia ter-me imposto.	1
TOTAL	10

É possível constatar que, quer no que toca à co-construção do Projecto Curricular de Grupo, quer no que se refere à sua análise crítica, o processo foi marcado, na generalidade, por um trabalho “conjunto” entre a educadora cooperante e as alunas, que decorreu “naturalmente”, num ambiente em que a educadora procurava responder às dúvidas colocadas pelas alunas, e a partir daí estas desenvolviam o trabalho. Num clima de trocas mútuas e aprendizagem partilhadas, a educadora “[lia] a análise feita pelas formandas e [discutia-a] com elas”, pelo que não será de estranhar que a relação tenha sido, nalguns casos, bastante próxima. Este parece ser um processo formativo que se baseia, sobretudo, numa relação de ajuda, que implica uma relação constante e partilhada, e que é sustentado por processos de interacção pedagógica contextualizados (Ludovico e Gonçalves, 2007b).

Num contexto formativo com as características anteriormente expostas, não será de estranhar que as opções e decisões das alunas tivessem normalmente sido aceites e respeitadas. A esse respeito afirmavam as educadoras: “elas não reformularam nada em termos de conteúdos, competências ou estratégias”, apenas “acrescentaram as características das crianças que compunham aquela faixa etária”. Julgamos que tal postura evidenciava alguns princípios éticos e conceptuais da supervisão enumerados por Vieira (2006), tais como “a colegialidade na relação supervisiva [e a] articulação entre reflexão profissional e autonomia dos alunos” (p.9).

Não podemos deixar de salientar o traço indicador “eu não devia ter deixado ao critério delas, devia ter-me imposto”. Esta é, em nosso entender, uma afirmação controversa, na medida em que, por um lado, revelava alguma capacidade de reflexão da parte da educadora cooperante acerca do seu papel de supervisora e da necessidade de mudar algumas estratégias de supervisão, mas, por outro, não é claro o modo como pensa que

deveria ter sido a sua intervenção. A expressão “devia ter-me imposto” deixa-nos dúvidas a esse respeito.

3.2.3. Vantagens da opção tomada

No que toca às vantagens da opção tomada na concepção/construção do Projecto Curricular de Grupo, estão as mesmas relacionadas com os contextos profissionais em que as educadoras desenvolviam a sua actividade. Ou seja, nos Jardins de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação, as educadoras, por questões que se prendiam com a organização do Agrupamento onde se encontravam inseridas, tinham, necessariamente, de conceber e elaborar o Projecto Curricular de Grupo, de acordo com os prazos estipulados, sendo que, normalmente, quando as alunas estagiárias iniciavam a Prática Pedagógica este documento já se encontrava elaborado, pelo que deveriam as mesmas, neste contexto, analisar criticamente o documento. Nos Jardins de Infância privados, não havia limite temporal para a realização do referido documento, sendo que, normalmente, as alunas co-construíam-no em parceria com as educadoras cooperantes. Como tal, as respostas das entrevistadas têm de ser analisadas e interpretadas, tendo em conta o já referido contexto profissional. Centremo-nos, a este propósito, nos Quadros 33 e 34, os quais nos poderão elucidar acerca das vantagens da opção tomada, quer no que diz respeito à co-construção do PCG, quer no respeitante à análise crítica do PCG já existente.

Quadro 33: Vantagens da opção tomada – co-construção do PCG

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• É um dos trabalhos que me parece importante fazer em colaboração, em conjunto.	7
• Sim, vejo muitas vantagens na co-construção do PCG	2
• Acho que as ajuda imenso se a construção for em parceria.	1
• É uma forma de aprenderem, de verem.	1
• A ajuda por parte da educadora possibilitou o questionar de certos aspectos.	1
• Fez com que houvesse uma maior abertura e levou-as a pensar sobre outros aspectos do PCG	1
• Passa a haver uma maior ligação entre a educadora e as alunas.	1
• E quando chegarem a uma instituição conseguirem fazer a caracterização do grupo e dos recursos.	1
TOTAL	15

Se nos detivermos no Quadro 33, relacionado com as vantagens da opção tomada, relativamente à co-construção do PCG, é desde logo possível constatar que as entrevistadas valorizavam o trabalho realizado em parceria, o que é bem visível quando, muito expressivamente, referiam: “é um dos trabalhos que me parece importante fazer em colaboração, em conjunto”. E justificavam, de seguida, a sua posição, ao afirmarem que viam “muitas vantagens na co-construção do PCG”, pois, disseram, “ajuda imenso se a

construção for em parceria”, porque essa “é uma forma de aprenderem, de verem”. Por outro lado, “a ajuda por parte da educadora possibilitou o questionar de certos aspectos”, “fez com que houvesse uma maior abertura e levou-as a pensar sobre outros aspectos do PCG”, bem como a desenvolver outras competências, tais como o conseguirem fazer a caracterização do grupo e dos recursos ao chegarem a outra instituição.

Prosseguindo a análise interpretativa, as educadoras justificavam as vantagens da opção tomada, agora evocando motivos que passavam pela relação entre a educadora e as alunas, como se pode verificar pelo seguinte traço caracterizador: “passa a haver uma maior ligação entre a educadora e as alunas”. Tais afirmações parecem evidenciar características de um modelo de formação promotor da positividade e do clima afectivo-relacional gerado pelos formadores (Gonçalves, 1997b), devendo toda a relação formativa ter por base atitudes de compreensão, sensibilidade e respeito, implicando também a reciprocidade.

O Quadro 34 contém os dados referentes às vantagens da opção tomada, no que diz respeito à análise crítica do PCG já existente na instituição, aquando da chegada das alunas.

Quadro 34: Vantagens da opção tomada – Análise crítica do PCG existente

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Era bom que elas ainda pudessem ajudar, ainda colaborassem/participassem na construção do PCG	4
• Penso que para elas é muito mais difícil fazer o PCG do que co-construí-lo com a educadora.	3
• No entanto, se elas quiserem mudar alguma coisa podem fazê-lo, há abertura para isso.	2
• Como nós temos de o fazer no início do ano é impensável as alunas chegarem cá e elaborarem um PCG	1
• Dentro das circunstâncias eu acho que a análise do PCG é o mais correcto.	1
TOTAL	11

Diziam as educadoras cooperantes entrevistadas que “era bom que elas ainda pudessem ajudar, ainda colaborassem/participassem na construção do PCG”. E justificavam de seguida a sua posição, ao afirmarem que para as alunas “é muito mais difícil fazer o PCG do que co-construí-lo com a educadora”; no entanto, como referiam também, têm de construir este documento no início do ano “é impensável as alunas chegarem (...) e elaborarem o PCG”. Faz, assim, todo o sentido a afirmação: “dentro das circunstâncias eu acho que a análise do PCG é o mais correcto”.

Contudo, o espírito de flexibilidade, disponibilidade e abertura que caracterizava a prática supervisiva de algumas das educadoras cooperantes entrevistadas continuava presente

quando afirmavam: “no entanto, se elas quiserem mudar alguma coisa podem fazê-lo, há abertura para isso”.

Na verdade, constata-se que as diferenças nas opções tomadas e o modo como eram geridas evidenciam alguma flexibilidade no processo formativo, revelando que “o currículo da formação não [era] totalmente pré-definido como um produto a consumir” (Vieira, 2006, p. 22), mas, como logo a seguir nos diz a mesma autora, caracterizado por reajustes e redireccionamentos, de acordo com os interesses e necessidades geradas no processo de formação.

Justificava-se, deste modo, que, não sendo possível a co-construção do Projecto Curricular de Grupo em todos os locais de realização da Prática Pedagógica, se tornasse necessário, como já vimos, proceder à análise crítica daquele que já fora realizado pela educadora cooperante. É neste contexto que se enquadram os dados constitutivos dos dois quadros que se seguem.

3.2.4. Estratégias adoptadas na análise do Projecto Curricular de Grupo

O Quadro 35 deixa claro quais as estratégias adoptadas na análise do PCG. Centremo-nos, pois, na análise interpretativa dos dados nele apresentados.

Quadro 35: Estratégias adoptadas na análise do Projecto Curricular de Grupo

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Foi respondendo às questões que elas levantavam.	2
• Dei o documento a ler às alunas, falámos e depois elas fizeram a reflexão.	1
• Damos-lhes um documento já feito (...) é uma linha de orientação e é importantíssimo para elas.	1
• Falando com elas.	1
• Foi estar atenta.	1
TOTAL	6

As estratégias utilizadas pelas supervisoras no apoio à análise do Projecto Curricular de Grupo elaborada pelas futuras educadoras de infância, passaram por responderem “às questões levantadas pelas alunas”, por dar o documento para consulta, pelo esclarecimento de dúvidas e posterior reflexão, por facultar o documento já elaborado, por falar com as alunas e “estar atenta”. Parece-nos haver nestas situações a preocupação por esclarecer, por manifestar atitudes e dar respostas adequadas, por comunicar verbalmente, em síntese, por cooperar. Tais estratégias revelavam supervisoras que tentavam proporcionar a construção

activa do conhecimento através da reflexão sobre o vivido, numa relação propícia à aprendizagem. Centremo-nos, a propósito, na afirmação da entrevistada EE6:

A primeira abordagem foi (...) deixá-las o mais à-vontade possível para elas alterarem, acrescentarem, e pegarem ...(...) voltei a ler a análise delas e falei com elas. Elas não reformularam nada em termos de conteúdos, de competências nem de estratégias. O que acharam que faltava naquele projecto era definir as características das faixas etárias das crianças que compunham aquele grupo e elas fizeram isso.

Transparece, nestas palavras, a tão desejável postura de responsabilidade, envolvimento e implicação pela formação das futuras profissionais, dando-lhe, simultaneamente, a possibilidade de protagonizar o papel central no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

3.2.5. Estratégias adoptadas na concepção e co-construção do Projecto Curricular de Grupo

Se nos centrarmos agora no Quadro 36, relativo às estratégias adoptadas pelas supervisoras entrevistadas, na concepção e co-construção do PCG em parceria com as alunas, verificamos que estas não foram muito diferentes das apresentadas no quadro anterior.

Quadro 36: Estratégias adoptadas na concepção e co-construção do PCG

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• As alunas iam fazendo, iam mostrando, faziam alterações.	3
• Dei-lhes os dados para elas poderem observar na parte respeitante às crianças com N.E.E. e identifiquei as crianças.	1
• Falei sobre os projectos da instituição que se desenvolvem todos os anos.	1
• No que respeita à organização da sala, expliquei porque estava organizada desta forma.	1
• Falei-lhes sobre os recursos materiais.	1
• De certa maneira apresentei-lhes todos os aspectos que considero importantes.	1
• Foi disponibilizar-me e ajudar.	1
• Sobretudo a perceber como é que a sala funcionava.	1
• Dando informações sobre as crianças como estão na sala, quais as suas dificuldades ou necessidades.	1
• Fizemos toda essa observação e íamos discutindo, muitas vezes até no período da reflexão.	1
• Eu dei-lhes o documento e elas leram-no e transmitiram-me o que tinham entendido.	1
• A partir daí começaram a fazer planificações, sempre tendo por base aquele documento.	1
• As alunas questionavam-me (...) e foram-me mostrando e eu dava a minha opinião.	1
TOTAL	15

Na verdade, o diálogo com as supervisoras entrevistadas deixou transparecer um processo de concepção e co-construção do documento, normalmente partilhado, em que “as alunas iam fazendo, iam mostrando [e] faziam alterações”. Nesta lógica de funcionamento, diziam as educadoras que iam fornecendo alguns dados às alunas, nomeadamente informações relativas às “crianças com NEE”, aos “projectos da instituição”, à “organização da sala” aos “recursos materiais”, em suma, a “todos os aspectos que [consideravam] importantes”.

Não deixaram de referir uma atitude de disponibilidade para “ajudar”, sobretudo para que as alunas percebessem o modo de funcionamento da sala, nomeadamente “dando informações sobre as crianças (...), as suas dificuldades, ou necessidades”. A observação e a discussão foram, de igual modo, mencionadas, bem como a troca de documentação. De acordo com estas supervisoras, “a partir daí, [as alunas] começaram a fazer planificações, tendo sempre por base aquele documento”, num processo em que estas questionavam, mostravam e a supervisora “dava (...) opinião”.

Julgamos poder afirmar que as estratégias adoptadas no processo de concepção e co-construção do Projecto Curricular de Grupo se centravam, sobretudo, no fornecimento de informação sobre as crianças e sobre a organização e funcionamento da sala e na troca e partilha de informação, acompanhados de uma atitude constante de escuta e de disponibilidade para ajudar.

3.2.6. Dificuldades sentidas

Contudo, este processo foi também marcado por algumas dificuldades, tanto nos casos de co-construção do documento, como nos de análise do documento já existente. Estas dificuldades foram sentidas, quer pelas educadoras entrevistadas, quer pelas alunas. Observemos os Quadros 37 e 38 que se apresentam de imediato e que reúnem essa informação.

Quadro 37: Dificuldades sentidas pelas educadoras cooperantes

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• As dúvidas que se me colocam são mais em termos de um conhecimento mais aprofundado de todo o grupo	2
• Dificuldades não houve, porque fazíamos sempre reuniões e temos uma abertura muito grande dentro da sala	1
• Porque (...) são linguagens novas para nós, que estamos já há algum tempo [na prática]	1
• Nós sentimos sempre algumas dificuldades ao elaborar um documento daqueles, tão importante	1
• Mas vai-se fazendo e vendo o que está mal, o que se deve acrescentar ou mudar, consoante as necessidades	1
• Não senti muitas dificuldades, porque todos os anos nós elaboramos projectos	1
• Este ano foi muito mais fácil porque eu já conhecia as crianças do ano passado	1
• Às vezes tenho algumas dúvidas	1
• Eu conheço (...) as características de metade do grupo (...) dez crianças eu não conheço tão bem	1
• Também penso que o documento é aberto, logo se não me parece bem posso ir por outro caminho.	1
TOTAL	11

Relativamente às dificuldades sentidas pelas supervisoras cooperantes, verificamos que as mesmas se prendiam, sobretudo, com o conhecimento do grupo de crianças. Expressavam-no afirmações como as seguintes: “às vezes tenho algumas dúvidas” ou “eu conheço (...) as características de metade do grupo (...) dez crianças eu não conheço tão bem” ou, ainda

“este ano foi muito mais fácil porque eu já conhecia as crianças do ano passado”, portanto, “foi muito mais fácil de fazer, ver as lacunas, fazer mudanças”.

Confidenciavam ainda as educadoras entrevistadas que sentiam “sempre algumas dificuldades em elaborar um documento daqueles, tão importante”, porque, justificavam elas, “são linguagens novas para nós, que estamos já há algum tempo [na prática]”. No que diz respeito ao modo como procuravam colmatar essas dúvidas e dificuldades, disseram, de uma forma vaga: “vai-se fazendo e vendo o que está mal, o que se deve acrescentar ou mudar, consoante as necessidades”. Uma das educadoras não hesitava mesmo em afirmar que “o documento é aberto, logo se não me parece bem posso ir por outro caminho”.

Havia, no entanto, educadoras para quem tal processo não acarretava dificuldades, como se pode constatar pela afirmação: “não senti muitas dificuldades, porque todos os anos nós elaboramos projectos, ou ainda, “dificuldades não houve, porque fazíamos sempre reuniões e temos uma abertura muito grande dentro da sala”.

Quadro 38: Dificuldades evidenciadas pelas alunas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• As alunas analisaram, perceberam o porquê, acho que não tiveram dificuldades	2
• Não houve assim nenhum aspecto... a não ser o não conseguirem identificar algumas dificuldades nas crianças	2
• Foi muito mais fácil de fazer, ver as lacunas, fazer mudanças	2
• Quando as alunas tinham alguma dúvida perguntavam na hora e eu respondia	1
• Via-se que elas sentiam um pouco de receio ao princípio, mas depois não, depois acho que perceberam bem	1
• Acho que houve alguma confusão, logo no início, na separação entre PCG e PE	1
• Apresentavam dificuldades nos questionários que faziam	1
TOTAL	10

Relativamente às dificuldades evidenciadas pelas alunas na análise do documento existente, algumas das supervisoras entrevistadas consideraram que as mesmas não foram notórias. Na verdade, segundo as suas afirmações, as futuras educadoras de infância, com excepção do facto de “não conseguirem identificar algumas dificuldades nas crianças”, terão mesmo conseguido identificar “lacunas” e introduzir “mudanças” no referido documento.

Um outro conjunto de supervisoras lembrava que as alunas apresentavam “um pouco de receio ao princípio”, que “houve alguma confusão, logo no início, na separação entre PCG e PE e, igualmente, que “apresentavam dificuldades nos questionários que faziam”. Contudo, tais dificuldades terão sido ultrapassadas através da disponibilidade das

educadoras cooperantes como, a propósito, referia uma delas: “quando as alunas tinham alguma dúvida perguntavam na hora e eu respondia”.

3.2.7. Recursos utilizados

No que diz respeito aos recursos utilizados, passemos à leitura e interpretação do Quadro 39.

Quadro 39: Recursos utilizados

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• As outras educadoras da instituição.	3
• A documentação existente.	2
• Precisamos sempre de vários recursos humanos e materiais.	2
• Em relação aos recursos humanos, as auxiliares também participaram.	1
• Em relação aos recursos materiais, foi mais à base de questionários.	1
• Eu também lhes disponibilizei alguns textos sobre educação, desenvolvimento da criança e organização do espaço.	1
• A educadora.	1
• Baseei-me só nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.	1
• Livros.	1
• Recursos da instituição: computadores, data-show .	1
• Recursos da Câmara Municipal, em termos de transporte, fotocópias.	1
TOTAL	15

Um olhar atento sobre o quadro em análise mostra-nos que os recursos utilizados se dividiam em humanos e materiais. Desta forma, “as outras educadoras da instituição” terão sido o recurso humano mais utilizado. No que toca aos recursos materiais, as entrevistadas referiram-se, sobretudo, à “documentação existente”. E para ilustrar a importância da conjugação de ambos os recursos, diziam elas: “precisamos sempre de vários recursos humanos e materiais”. A prova dessa diversidade de recursos encontrámo-la imediatamente a seguir quando as entrevistadas mencionaram “as auxiliares”, “questionários”, “textos sobre educação, desenvolvimento da criança e organização do espaço”, as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, “livros”, “computadores, *data-show*” e, ainda, “recursos da Câmara Municipal, em termos de (...) fotocópias”.

Na verdade, verificamos que, para a concepção e construção do Projecto Curricular de Grupo, as supervisoras cooperantes pareciam preocupar-se por diversificar os recursos e geri-los de forma eficaz e rentável, por forma a melhorar a qualidade do seu trabalho e, inevitavelmente, desenvolver competências nas supervisandas.

3.3. Operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo

A terceira categoria que emergiu do *corpus* informativo das entrevistas diz respeito à “Operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo” e é composta por cinco subcategorias: “Aspectos da responsabilidade da educadora”; “Margem de liberdade dada às alunas”, “Pontos fortes das alunas”, “Pontos fracos das alunas” e, finalmente, “Estratégias de supervisão adoptadas”.

Esta Categoria e as subcategorias que a constituem dizem respeito ao modo como foi operacionalizado e avaliado o Projecto Curricular de Grupo, no contexto de supervisão que vimos estudando. De salientar, que, em nosso entender, este processo deve ser marcado, como nos diz Vieira (2006, p.21), pelo recurso a conteúdos “de natureza *substantiva, processual e atitudinal/valorativa*”, que contribuam para o desenvolvimento de competências nos formandos, com base em saberes disciplinares, didácticos e criativos, a par do desabrochar de “capacidades de acção educativa, auto-regulação, comunicação e negociação, postura crítica face aos contextos de actuação profissional” (Vieira, 2006, p.21).

Como tal, perceber quais os aspectos que as educadoras cooperantes consideravam da sua responsabilidade e qual a margem de liberdade que, neste contexto, era dada às alunas, bem como conhecer quais os pontos fortes e fracos detectados na prática pedagógica das formandas e quais as estratégias de supervisão adoptadas pelas supervisoras cooperantes, torna-se importante para o estudo que vimos desenvolvendo.

3.3.1. Aspectos da responsabilidade da educadora

No sentido de compreender qual a posição das entrevistadas quando questionadas sobre se deveria haver aspectos da sua inteira responsabilidade, centremo-nos no Quadro 40.

Quadro 40: Aspectos da responsabilidade da educadora

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• A responsabilidade devia ser sempre dividida/tudo [devia] ser partilhado porque elas estão envolvidas no processo.	5
• Devia haver um maior entrosamento entre as educadoras e as estagiárias/estarem em consonância.	3
• Eu estou lá para ajudar, colaborar e aprender também com elas.	2
• Há aspectos que eu tenho que chamar a atenção, mas acho que elas devem partilhar toda a responsabilidade da sala.	1
• Esse entrosamento é muito mais interessante quando se mostram interessadas.	1
• Quando as alunas se mostram interessadas vão muito mais esclarecidas, porque questionam e crescem muito mais.	1
• Nós às vezes já estamos tão embrenhadas nisto que nos esquecemos de lhes explicar determinados pormenores.	1
• Eu acho que as alunas devem fazer com a ajuda da educadora.	1
• Porque elas podem aprender muito comigo, mas eu também aprendo muito com elas.	1
• Em termos de prática eu acho que devem participar em tudo.	1
TOTAL	17

O quadro parece mostrar que, neste processo, foi consensual a opção por “processos de construção colaborativa do saber educacional” (Vieira, 2006, p.21), bem perceptível quando as entrevistadas afirmavam que “a responsabilidade devia ser sempre dividida/tudo [devia] ser partilhado porque elas estão envolvidas no processo”, ou ainda quando era referido que “devia haver um maior entrosamento entre as educadoras e as estagiárias/estarem em consonância” e “eu estou lá para ajudar, colaborar e aprender também com elas”. A passagem do discurso que se segue sintetiza a interpretação que acabámos de fazer:

Eu acho que deve ser tudo partilhado, sim... tudo partilhado, porque elas estão envolvidas no mesmo processo que nós. Eu dou-lhes logo abertura na sala, digo-lhes: “a sala é vossa”, para elas se sentirem à vontade. E depois é claro que partilhamos tudo” (EE4).

Continuando a análise dos dados do quadro, constata-se que a partilha na tomada de decisões acerca da prática pedagógica era uma constante. As entrevistadas revelaram que, como profissionais experientes e empenhadas no desenvolvimento pessoal e profissional das supervisandas, providenciavam um jogo formativo que implicava uma presença permanente, marcada por um olhar atento e interventivo, sempre que necessário, mas promotor da autonomia, porque era desenvolvido num clima de respeito e de responsabilidade mútua.

Tais evidências tornavam-se claras quando as entrevistadas diziam: “há aspectos que eu tenho que chamar a atenção, mas acho que elas devem partilhar toda a responsabilidade da sala”, ou ainda “eu acho que as alunas devem fazer com a ajuda da educadora” e “em termos de prática eu acho que devem partilhar tudo”, “porque elas podem aprender muito comigo, mas eu também aprendo muito com elas”.

O interesse demonstrado pelas alunas era igualmente apontado como determinante neste processo. Diziam as educadoras que “esse entrosamento é muito mais interessante quando se mostram interessadas”, pois “quando as alunas se mostram interessadas vão muito mais esclarecidas, porque questionam e crescem muito mais”. As palavras da entrevistada EE3 são bem explícitas a esse propósito:

Às vezes, quando as estagiárias se mostram interessadas e levantam mais questões, é muito mais interessante (...). Então, acho que quando as alunas se mostram interessadas levam sempre muito mais vantagens, porque vão muito mais esclarecidas, (...) questionam tudo e envolvem-se mais. Portanto crescem logo muito mais.

3.3.2. Margem de liberdade dada às alunas

Na sequência dos aspectos que temos vindo a analisar interpretativamente, justifica-se que nos centremos, de seguida, na “Margem de liberdade dada às alunas”, cujos dados se encontram organizados no Quadro 41.

Quadro 41: Margem de liberdade dada às alunas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Eu acho que lhes dei espaço/liberdade/autonomia para intervir/gerirem o grupo e a sala.	9
• Partilhamos tudo/conversamos sobre todos os aspectos da acção a desenvolver/sempe um trabalho conjunto, um trabalho reflectido.	4
• Aqui é um bocado complicado, essa margem de liberdade/aí nós pomos alguns entraves/levantamos alguns muros/nós temos uma forma de trabalhar e quem vem de fora tem que se encaixar.	3
• Há alunas que questionam e para quem é fácil entender a dinâmica da instituição e fazem um trabalho belíssimo.	2
• Quando as alunas não questionam e não entendem a dinâmica da instituição torna-se difícil para elas e para nós.	2
• Faziam-me perguntas sempre.	2
• Se calhar às vezes interferi mais do que elas gostariam ou do que precisavam.	1
• Na maior parte das vezes elas vêm com ideias feitas e aqui não conseguem pôr em prática.	1
• Para elas, se calhar, é um bocado "chato", mas para nós também é difícil mudar.	1
• Tentamos sempre fazer com que elas percebam como nós trabalhamos e tentamos encaixá-las.	1
• Elas escolhem o caminho a seguir.	1
• Não houve obrigatoriedade, nem imposição da minha parte.	1
TOTAL	28

Uma leitura atenta deste quando mostra-nos que a margem de liberdade dada às alunas parecia estar intimamente relacionada, por um lado, com a dinâmica, o modo de funcionamento e a identidade das instituições e, por outro, com os estilos de supervisão das supervisoras. Assim, o referido quadro coloca-nos perante um conjunto de respostas que pressupunham uma visão das formandas como intervenientes activas no processo formativo, evidenciando uma concepção de formação como processo de auto-construção de conhecimentos e atitudes num contexto de confronto de saberes e experiências com os restantes elementos envolvidos.

Nesta perspectiva, a formação não se limitava a um processo de acumulação de conhecimentos, mas antes possibilitava e exigia a mudança de representações e de atitudes sobre o acto educativo, bem como mudanças ao nível da prática educativa. Esta interpretação foi-nos facultada por um conjunto de respostas que indicavam que as educadoras cooperantes deram às alunas “espaço/liberdade/autonomia para [intervirem e para] gerirem o grupo e a sala”. Também a partilha e a discussão “sobre todos os aspectos da acção a desenvolver” parece ter sido uma constante. A esse respeito, diziam as entrevistadas que as alunas faziam-lhe “perguntas sempre” e que na operacionalização do Projecto Curricular de Grupo “não houve obrigatoriedade, nem imposição”, pois “foi sempre um trabalho conjunto, um trabalho reflectido”. Tal postura das supervisoras terá sido, provavelmente, facilitadora da construção, pelas formandas, de um quadro interpretativo sobre o acto educativo, resultante do questionamento e da reflexão sistemática e fundamentada acerca do significado das experiências da prática.

Porém, e continuando a leitura interpretativa dos dados do quadro, verificamos que um outro grupo de supervisoras parecia restringir um pouco mais essa margem de liberdade às alunas. Diziam elas, a esse respeito: “aqui é um bocado complicado, essa margem de liberdade/aí nós pomos alguns entraves/levantamos alguns muros”. E continuavam as suas justificativas afirmando: “é complicado porque nós temos uma forma de trabalhar e quem vem de fora tem que se encaixar”, desta forma; se “há alunas que questionam e para quem é fácil entender a dinâmica da instituição [fazendo] um trabalho belíssimo”, outras há que “não questionam e não entendem a dinâmica da instituição, [tornando-se] difícil para elas e para nós”. Segundo as entrevistadas, “na maior parte das vezes elas [alunas] vêm com ideias feitas e aqui não conseguem pôr em prática” e concluíam, defendendo a sua posição, “para elas, se calhar, é um bocado “chato”, mas para nós também é difícil de mudar”, “tentamos sempre fazer com que elas percebam como nós trabalhamos e tentamos encaixá-las”; contudo, “elas escolhem o caminho a seguir”. Estas afirmações denunciavam, quanto a nós, alguma inflexibilidade no processo formativo, que corria o risco de conduzir a uma tendência reprodutora e modeladora das práticas de ensino. A entrevistada EE3 falava-nos, a propósito, da seguinte forma:

O meu papel tem sido o de informar e de formar. Portanto, dou-lhes um pouco de informação, dou-lhes também um pouco de formação, relacionando sempre com aquela prática, com o que aconteceu durante aquele dia. (...) [dou-lhes] sempre um pouco de informação, ou seja, o que poderiam ter feito melhor, como poderiam ter feito, os “porquês” – porque se fazem as coisas às

vezes de determinada maneira o não de outra forma? – de maneira a enquadrá-las o máximo possível.

Por outro lado, manifestações como as desta supervisora pareciam revelar um domínio limitado de conhecimentos e práticas no âmbito da supervisão, perspectivando-a, por isso, como um processo de mera orientação em que a supervisora, em princípio mais experiente e mais informada, orientava uma futura educadora de infância na sua aprendizagem profissional, através de uma atitude normativa, suportada, essencialmente, pela informação, pela transmissão de conhecimentos e por modelos de ensino supostamente eficazes.

3.3.3. Pontos fortes das alunas

É nossa convicção de que as alunas/futuras educadoras de infância deverão assumir um papel activo e interventivo no seu percurso formativo, tendo em vista o desenvolvimento de competências profissionais. Estas, segundo Quintas (1998), resultam do entrosamento de dois tipos de conhecimento: um que está associado ao conjunto de teorias e técnicas e um outro, de cariz mais criativo e artístico, que se traduz na forma como o formando lida com situações imprevistas. Daí considerarmos da maior importância a valorização dos conhecimentos, experiências e qualidades pessoais das formandas, todos eles elementos indispensáveis para assegurar que venham a ser capazes de uma abordagem educativa adequada (Simões, *et al.* 1994). Tais pressupostos orientaram-nos na procura dos “Pontos fortes” das alunas, na perspectiva das entrevistadas, que se apresentam no Quadro 42.

Quadro 42: Pontos fortes das alunas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Vê-se, sem dúvida, vê-se que têm conhecimentos e bastante teoria/boa fundamentação ao nível das Ciências da Educação.	5
• Grande preocupação em valorizar e envolver a família.	3
• Bom controlo do grupo.	2
• Eu dava-lhes espaço para elas agirem.	2
• Ver uma actividade nova como uma nova aprendizagem.	1
• Boa postura/bom relacionamento com o pessoal da instituição.	1
• O investimento no lado afectivo na sua relação com as crianças.	1
• Progressos na dinamização das sessões de motricidade.	1
• Concretizar as ideias na prática.	1
• Muita criatividade.	1
• Conseguiram articular os seus conhecimentos, com as sugestões da educadora, sempre dispostas a fazer melhor.	1
• Tiveram uma evolução muito positiva.	1
• Apresentavam uma grande calma, uma calma extraordinária.	1
• Não se evidenciaram em nenhum aspecto/medianas em todas as áreas.	1
TOTAL	22

Podemos dizer, pela leitura analítica do quadro, que os pontos das alunas, que consideraram como fortes, se situavam quer ao nível dos saberes, quer das atitudes e das predisposições. Assim, um razoável número de respostas, no que toca aos “pontos fortes das alunas”, apontava para os saberes ao nível da componente teórica, tal como se pode ler nas afirmações que se seguem:

Eu acho que a nível da fundamentação elas têm uma boa teoria. Portanto, tudo o que [diz respeito às] ciências da educação (...), estão à vontade (EE3);

Eu acho que elas têm mais teoria (EE4);

Em termos teóricos muitos conhecimentos (EE6).

As supervisoras entrevistadas consideraram igualmente um ponto forte “a grande preocupação em valorizar e envolver a família” e o “bom controlo do grupo”, aspectos que situamos ao nível dos saberes e da sua aplicação à prática. Incluía-se, ainda, a este nível, os “progressos na dinamização das sessões de motricidade”, o “concretizar as ideias na prática” e “muita criatividade”. Em suma, as educadoras cooperantes consideraram que as alunas “tiveram uma evolução muito positiva”.

O traço indicador “ver uma actividade nova como uma nova aprendizagem” consubstanciava uma predisposição para o saber, reveladora do interesse e do envolvimento das formandas no seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Também o conseguirem “articular os seus conhecimentos com as sugestões da educadora, sempre dispostas a fazer melhor” é disso revelador.

Ao nível das atitudes, podemos considerar a “boa postura/bom relacionamento com o pessoal da instituição, “o investimento no lado afectivo na sua relação com as crianças” e, ainda, o facto de apresentarem “uma grande calma, uma calma extraordinária”, como pontos fortes das futuras educadoras de infância.

3.3.4. Pontos fracos das alunas

O Quadro 43, que a seguir se apresenta, contém os aspectos considerados pelas supervisoras como “Pontos fracos das alunas”. Passemos de imediato à sua análise interpretativa.

Quadro 43: Pontos fracos das alunas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Dificuldades em se exporem/externalizar sentimentos/pouco à-vontade.	6
• Falta de abertura a situações novas/dificuldades perante o imprevisto.	5
• Pouca criatividade.	5
• Dificuldade em transferir os conhecimentos teóricos para a prática.	5
• Técnicas pedagógicas, tudo o que tem a ver com a prática/"o que fazer" e "como fazer".	4
• Fraca fundamentação teórica.	3
• Baixa auto-estima/insegurança.	3
• Dificuldades em pesquisar/reduzido espírito de investigação.	3
• Dificuldade em captar a atenção das crianças/gerir o grupo.	3
• Pouca vontade em inovar.	1
• Dificuldade em dar atenção a todo o grupo.	1
• Falta de interesse pelas diversas situações que ocorrem no dia-a-dia do Jardim de Infância.	1
TOTAL	40

Pela leitura do quadro, facilmente se conclui que os “pontos fracos” mais destacados pelas supervisoras foram os que se relacionavam com aspectos da forma de ser e estar das formandas, tais como “dificuldades em se exporem/externalizar sentimentos/pouco-à-vontade” e “falta de abertura a situações novas/dificuldades perante o imprevisto”. Atribuímos esta situação a uma lacuna no currículo da então Licenciatura em Educação de Infância, no que diz respeito às áreas das expressões que, do nosso ponto de vista, deveriam contemplar um maior número de horas.

Na verdade, as áreas de expressão proporcionam, na sua globalidade, momentos e espaços privilegiados para a promoção e aquisição de instrumentos básicos de cultura, para o desenvolvimento da autonomia, do sentido crítico, da capacidade de iniciativa, do espírito de investigação, de linguagens verbais e não verbais na expressão e comunicação, bem como da capacidade de iniciativa, entre outros aspectos essenciais na acção de um educador de infância.

Identificada uma das possíveis causas para as dificuldades enumeradas, não será de estranhar que aspectos como a “pouca criatividade”, “baixa auto-estima/insegurança” e “pouca vontade em inovar” tivessem constado também nesta lista.

No entanto, um outro conjunto de aspectos surge associado a estes “pontos fracos”, tais como a “dificuldade em transferir os conhecimentos teóricos para a prática”, “técnicas pedagógicas, tudo o que tem a ver com a prática/«o que fazer» e «como fazer»”, “dificuldade em captar a atenção das crianças/gerir o grupo”, “dificuldade em dar atenção a todo o grupo”. Aspectos que, em nosso entender, resultavam, indubitavelmente, do

reduzido número de horas de contacto com as situações da prática pedagógica que estas alunas tinham quando chegavam ao último ano da Licenciatura em Educação de Infância.

Também a “fraca fundamentação teórica” e a “falta de interesse pelas diversas situações que ocorrem no dia-a-dia do Jardim de Infância”, mencionados em relação a algumas alunas, poderiam resultar das características pessoais ou, eventualmente, da falta de interesse e motivação das mesmas.

A tomada de consciência, pelas supervisoras, dos pontos fortes e das dificuldades apresentadas pelas alunas constituiu-se numa oportunidade para, de uma forma consciente e responsável, definir estratégias que, fruto de uma reflexão partilhada, ajudassem as futuras profissionais a construir com segurança e comprometimento o melhor rumo a seguir.

3.3.5. Estratégias de supervisão adoptadas

As estratégias de supervisão adoptadas pelas educadoras cooperantes que colaboraram no presente estudo são apresentadas no Quadro 44.

O traço caracterizador de maior frequência torna perceptível que as supervisoras variavam as estratégias de supervisão de acordo com as diferentes situações e de acordo com o desempenho das alunas. Deste modo, discutir as actividades, dar liberdade para planificar, responsabilizar as alunas, “obrigá-las” a pensar, ou retirar auxiliares das salas, eram práticas a que as entrevistadas disseram recorrer.

A preocupação das educadoras cooperantes por integrarem as formandas nos seus ritmos e ambientes de trabalho era perceptível quando diziam que incluíam as alunas “na dinâmica da instituição – de reflectir, partilhar e tomar decisões em conjunto/expor dúvidas e dificuldades/esclarecer/avaliar”, ou, ainda, quando afirmavam: “nós falávamos muito/principalmente era o diálogo/havia troca de experiências/expliquei que era importante que elas sentissem o peso da responsabilidade/alertei-as para determinados aspectos, como, por exemplo, a utilização e organização dos materiais na sala”.

Quadro 44: Estratégias de supervisão adoptadas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Variar as estratégias consoante os problemas iam surgindo: discutir as actividades, liberdade de planificação, retirar as auxiliares da sala, as educadoras assumirem um papel mais passivo, não responder – para “obrigar” as alunas a pensar/responsabilizá-las.	14
• Incluir as alunas na dinâmica da instituição/reflectir, partilhar e tomar decisões em conjunto/expor dúvidas e dificuldades/esclarecer/avaliar	13
• Falar muito/principalmente era o diálogo/troca de experiências/explicar que era importante que elas sentissem o peso da responsabilidade/alerta-las para determinados aspectos (como por exemplo, a utilização e organização dos materiais na sala).	8
• Uma preocupação minha foi que incluíssem o seu cunho pessoal, não se sentirem coagidas a fazer ou pensar como eu/o meu papel tem sido o de informar e de formar.	4
• No início, eu tinha um papel mais interventivo (...) elas estavam inseguras, não conheciam o grupo e eu tinha um papel mais activo, não directivo/à medida que as coisas vão avançando, decido deixar que sejam elas, já mais seguras e confiantes a estarem mais à frente.	4
• Formámos assim uma equipa muito coesa as três, e falávamos quase todos os dias/quando acontecia alguma coisa falávamos no momento	4
• [Reflectiam] sempre com o objectivo de levá-las a fazer cada vez melhor/para que vão crescendo interiormente com segurança/para que tenham motivação e gosto de desenvolver a prática cada vez melhor.	3
• Dou-lhes um pouco de informação, dou-lhes também um pouco de formação, relacionando sempre com aquela prática.	3
• No final de cada dia de prática, eu achava muito importante as alunas fundamentarem teoricamente a sua acção.	2
• Passámos a planificar em conjunto com elas para melhor lhes explicarmos [o processo de planificação].	2
• Nas questões de educação não há receitas, há princípios que vamos adaptando/Eu costumo dizer: “abram a cabeça” e deixem que tudo flua, porque é muito mais fácil para vocês e para nós.	2
• Elas eram bastante interessadas, faziam muitas perguntas/eram muito coerentes e transmitiram o seu cunho pessoal	2
• Falávamos sobre a prática, se calhar não tanto como elas gostariam, mas é difícil juntarmo-nos as três/quando tínhamos oportunidade aproveitávamos para fazer logo a avaliação e falar sobre os pontos importantes.	2
• Às vezes no final da semana perspectivava-se logo como é que as coisas iriam correr na semana seguinte/na segunda-feira elas traziam a planificação, eu lia (...) e quando havia algum comentário, ou dúvida havia sempre a partilha.	2
• Eu sentia a necessidade de chamar muito mais vezes a atenção, mesmo no decorrer das actividades.	2
• Havia troca de textos.	1
• Procurei mostrar uma disponibilidade constante para as ajudar e acompanhar.	1
• Quando uma das alunas dizia que não conseguia, incentivava-a a fazer/experimentar.	1
• Sugeria-lhes que ficassem “mais soltas” e atentas a tudo o que se passava na sala.	1
• Eu às vezes contava-lhes coisas que também se tinham passado comigo.	1
• Muitas vezes, quando elas tinham dúvidas eu ia lá e mostrava como se fazia.	1
• Se fosse necessário alterar alguma coisa eu sugeria para fazerem de modo diferente. Depois fazíamos o balanço.	1
TOTAL	71

Os momentos de diálogo e de reflexão em equipa “muito coesa” ter-se-ão, nalguns casos, consubstanciado na fundamentação teórica da acção das alunas. Por outro lado, estes espaços e tempos de diálogo parecem ter favorecido a empatia e a comunicação entre supervisoras e supervisandas – “eu às vezes contava-lhes coisas que também se tinham passado comigo”, confidenciavam. Tais oportunidades terão facilitado a promoção de momentos de indagação de teorias, práticas e contextos – condição de criticidade necessária a que as futuras profissionais se viessem a tornar consumidoras críticas e produtoras criativas do seu saber profissional (Vieira, 2006). A promoção da comunicação dialógica, aqui evidenciada pelas supervisoras cooperantes, teria provavelmente como propósito o “cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo caracterizado por um elevado grau de contingência,

simetria e democraticidade, [facilitador] da construção social do saber” (Vieira, 2006, p.31).

Nesta perspectiva, não surpreende que algumas entrevistadas afirmassem ser também sua preocupação que as alunas “incluíssem o seu cunho pessoal, não se sentissem coagidas a fazer ou pensar como [elas]”. Por esse motivo, e “à medida que as coisas [iam] avançando, (...) [deixavam] que [fossem] elas, já mais seguras e confiantes a estarem mais à frente”. Estas estratégias, em nosso entender, visavam valorizar os conhecimentos prévios, mas também a experimentação dos novos saberes na prática, manifestando estas supervisoras uma evidente atitude de apoio, de quem caminha “lado a lado” na construção do saber profissional, favorecendo, assim, a autonomia e a auto-estima das formandas.

A planificação em conjunto aparece como outra estratégia de supervisão adoptada pelas supervisoras cooperantes; senão vejamos: “às vezes no final da semana perspectivava-se logo como é que as coisas iriam correr na semana seguinte”, “na segunda-feira elas traziam a planificação, eu lia (...) e quando havia algum comentário, ou dúvida, havia sempre a partilha” e “se fosse necessário alterar alguma coisa, eu sugeria para fazerem de modo diferente. Depois fazíamos o balanço”.

Talvez na tentativa de ir ao encontro das necessidades e características pessoais das alunas, as supervisoras cooperantes, assumindo o papel de promotoras e incentivadoras de estratégias, diziam ter uma disponibilidade constante para as ajudar e acompanhar, incentivando-as “a fazer/experimentar”, ou, perante as dúvidas, exemplificando como se fazia, favorecendo o desenvolvimento da sua profissionalidade em torno da resolução de problemas emergentes da prática.

Neste plano, Praia e Coelho (2002) enunciam algumas estratégias supervisivas, tais como as perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação do desempenho dos formandos, a investigação-acção e o trabalho de projecto, entendendo que estas estratégias não devem ser mutuamente exclusivas e podem, ainda, favorecer a formação de educadores reflexivos. Também Amiguinho (1998) defende que uma dinâmica de projecto “que seleccione entradas de acordo com as características e situações (...) de cada contexto”, poderá produzir sinergias e reciprocidade de efeitos, mas também uma gestão

mais equilibrada da intervenção formativa” (p.44). Contudo, Mendes e Martins (2002, p.949) alertam para o facto de que, “a par das reconhecidas potencialidades formativas, existem problemas, de concepção, organização e operacionalização, que justificam trabalhos sistemáticos de avaliação e inovação”. Parece, assim, que o envolvimento das alunas no processo de elaboração ou análise crítica, operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo, poderá ser uma estratégia bastante eficaz no desenvolvimento de competências profissionais destas futuras educadoras de infância.

3.4. Desenvolvimento de competências profissionais pelas alunas

A quarta categoria que emergiu da análise de conteúdo do *corpus* de informação das entrevistas às educadoras cooperantes foi a que se reporta ao “Desenvolvimento de competências profissionais pelas alunas”.

De um modo geral, esta categoria diz respeito à importância atribuída pelas educadoras cooperantes ao processo de elaboração, operacionalização e avaliação do PCG para o desenvolvimento de competências profissionais nas futuras educadoras de infância.

Esta categoria compreende as subcategorias “Importância atribuída à elaboração, operacionalização e avaliação do PCG” e “Competências desenvolvidas”, as quais passamos a analisar.

3.4.1. Importância atribuída à elaboração, operacionalização e avaliação do PCG

Centremo-nos, então, no Quadro 45, que nos dá conta da importância atribuída pelas supervisoras cooperantes à elaboração, operacionalização e avaliação do Projecto curricular de Grupo, pelas supervisandas.

Quadro 45: Importância atribuída à co-construção ou análise crítica, desenvolvimento e avaliação do PCG

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• Foi muito importante, principalmente para o primeiro ano de trabalho/vão perceber melhor como organizar o seu PCG	8
• É importante/é bom para elas/ajuda-as.	8
• Obriga a uma reflexão.	5
• Serviu para reflectir...acho que sim. (...) na transposição do papel para a prática.	3
• Ao terem a inteira responsabilidade pela sala as alunas percebem outros pormenores de organização, cuidados, atenções a ter.	2
• Aquele documento é muito, muito importante e elas têm uma linha de orientação.	2
• Serve para observar e ver as consequências na sala e no grupo.	1
• A partir do momento em que vêm e fazem em colaboração connosco, vão perceber [os porquês das coisas].	1
• A partir daí penso que é mais fácil para elas planificarem.	1
• Conseguiram abranger todas as áreas.	1
• O facto de já estar feito, talvez ainda implique uma maior responsabilidade na maneira como vão intervir.	1
• Em termos de desenvolvimento de competências é muito bom para elas.	1
TOTAL	34

As supervisoras que colaboraram neste estudo consideraram que o envolvimento das alunas neste processo “foi muito importante, principalmente para o primeiro ano de trabalho, [pois iriam] perceber melhor como organizar o seu Projecto Curricular de Grupo”. Nesse sentido, reforçaram a sua posição, dizendo que era “importante”, que era “bom” para as alunas, pois seria uma ajuda para o futuro. Na verdade, na opinião das supervisoras entrevistadas, o envolvimento das alunas em todas as fases da elaboração do PCG poderia ter efeitos no primeiro ano de carreira, nomeadamente facilitando a sua participação e inserção na construção de projectos individuais e colectivos, atenuando algumas dificuldades, problemas e vicissitudes característicos desta fase.

As entrevistadas afirmaram ainda que tal processo promovia a “reflexão”, sobretudo “na transposição do papel para a prática” e, continuaram referindo que, “ao terem inteira responsabilidade pela sala, as alunas [percebiam] outros pormenores de organização, cuidados, atenções a ter”, evidenciando, desta forma, um processo formativo marcado pelo confronto de concepções, de subjectividades, de descodificação e experimentação dos referenciais teóricos na prática, em paralelo com um processo de reflexão.

Por outro lado, nos casos em que as alunas fizeram a análise crítica do Projecto Curricular de Grupo, as educadoras cooperantes afirmaram que o contacto com o documento e a discussão do mesmo com as educadoras cooperantes ajudava as formandas a perceberem melhor as dinâmicas implementadas e as decisões tomadas pelas supervisoras. “A partir daí “ – disseram –, seria “mais fácil para elas planificarem”, além de que, na sua

perspectiva, “o facto de já estar feito, talvez ainda [implicasse] uma maior responsabilidade na maneira como [iriam] intervir”.

Esta vivência dos processos que caracterizavam a acção profissional das educadoras de infância, nomeadamente a concepção, operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo, concretizava um momento fundamental na formação destas futuras profissionais. Na verdade, tais vivências constituíam uma oportunidade para aprender a reconhecer os problemas, dilemas e desafios que a prática certamente iria coloca a estas futuras educadoras e, simultaneamente, de desenvolvimento de uma atitude crítica e de uma postura construtivista acerca dos processos em que estão envolvidas. Como as entrevistadas salientaram, “em termos de desenvolvimento de competências, é muito bom para elas”.

3.4.2. Competências profissionais desenvolvidas

Vejamos, então, quais as competências profissionais que, segundo as supervisoras cooperantes, foram desenvolvidas pelas formandas, em todo este processo. (Quadro 46).

Quadro 46: Competências profissionais desenvolvidas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	UNIDADES DE SENTIDO (f)
• As estratégias.	2
• No geral acho que desenvolveram todas as competências necessárias para serem educadoras.	2
• A capacidade de reflexão.	2
• Em termos de planificação acho que ajuda e é importante.	2
• Acho que ao nível do conhecimento de como organizar, acho que ficaram despertas para essa importância.	1
• A capacidade de transformar um documento já feito à sua forma de pensar e de agir.	1
• Capacidade de perceber a realidade, voltar a analisar e reflectir sobre a sua própria planificação.	1
• De uma maneira geral, como pessoas e como profissionais, eu acho que desenvolvem competências.	1
• A segurança.	1
• A humildade.	1
TOTAL	14

As competências ao nível das “estratégias”, da “planificação” e da “capacidade de reflexão” aparecem neste quadro como as mais evidenciadas pelas alunas, de acordo com a opinião das entrevistadas.

Seguem-se o “conhecimento de como organizar [o ambiente educativo]”, “a capacidade de transformar um documento já feito à sua forma de pensar e agir”, “a capacidade de perceber a realidade, voltar a analisar e reflectir sobre a sua própria planificação”, “a

segurança”, a “humildade”, em suma, competências pessoais e profissionais, ou, como também foi afirmado, “no geral (...) desenvolveram todas as competências para serem educadoras”. Tal como refere uma entrevistada,

de uma maneira geral, elas conseguiram adquirir as competências necessárias que um educador deve possuir (...). Penso que vão ser muito boas educadoras (EE5).

Ora, num modelo de formação flexível e construtivista como o que temos vindo a apresentar, a noção de competência é associada à mobilização de conhecimentos, habilidades e saberes tácitos perante uma situação nova ou na resolução de um determinado problema. Os saberes, as atitudes e as capacidades fazem assim parte deste leque. De salientar, também, que estes múltiplos recursos incluem os conhecimentos construídos nas reflexões sobre as questões pedagógicas. Por conseguinte, será seguro afirmar que as competências são atributos próprios (Costa, 2004) e que se desenvolvem na articulação entre a teoria e a prática. Como tal, podem ser definidas como “saber em uso” (Perrenoud, 1995), isto é, “saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático”, como nos diz Roldão (2003, p. 20). Assim, tal como esclarece ainda esta autora, “existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.” (Roldão, 2003, p.20).

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, evidencia exigências ao nível de quatro dimensões: profissional, social e ética; de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; de participação na escola e de relação com a comunidade e, finalmente, de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Tais dimensões traduzem, tal como este documento legal refere, a exigência de uma prática profissional fundamentada e assente num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados, em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

Se nos detivermos no “Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Anexo nº 1), fácil será perceber que deste profissional se esperam competências que vão da concepção ao desenvolvimento e integração do currículo. No que à concepção e desenvolvimento do currículo diz respeito, o

Decreto-Lei foca a “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como de actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Especifica ainda que, no âmbito da organização do ambiente educativo, cabe ao educador organizar o espaço e os materiais, devendo estes últimos ser estimulantes e diversificados; organizar o tempo de forma flexível e diversificada; mobilizar e gerir recursos educativos e criar e manter as necessárias condições de segurança, acompanhamento e bem-estar das crianças.

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, deve o educador observar cada criança e o grande grupo, com vista a uma planificação do processo de ensino e de aprendizagem que contemple as suas necessidades, conhecimentos e competências, bem como as suas propostas explícitas ou implícitas, tendo em vista proporcionar aprendizagens nos vários domínios curriculares.

A avaliação, que deve estar presente na prática pedagógica diária do educador, deve assumir um carácter formativo e englobar a sua intervenção, bem como o ambiente e os processos educativos e, obviamente, o desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e do grupo.

Também ao nível da relação educativa, espera-se que o educador de infância se relacione de forma segura e afectiva com as crianças, promovendo a sua autonomia e envolvimento em actividades e projectos; fomente a cooperação entre as crianças; promova o envolvimento das famílias e da comunidade nos projectos desenvolvidos com as crianças e estimule a curiosidade e o gosto por aprender.

No que respeita à integração do currículo, diz-nos o documento que o educador de infância deverá mobilizar “o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo”, especificando, em seguida, qual o respectivo papel na operacionalização de cada uma destas áreas.

Como tal, parece-nos estranho que as entrevistadas tenham enumerado um tão limitado leque de competências evidenciadas pelas alunas. Perante tal situação, algumas questões se colocam: não estariam as supervisoras demasiado centradas e preocupadas no desempenho

das alunas – visto que a sua actuação tem efeitos sobre o grupo de crianças por quem são responsáveis –, tendo assim negligenciado, embora não intencionalmente, o desenvolvimento das alunas em formação? Estariam as educadoras cooperantes a descurar aspectos do processo de supervisão, tais como: definir períodos de observação e instrumentos de registo do desenvolvimento das alunas? Ou, por outro lado, tenderão estes dados a tornar patente alguma falta de formação em supervisão, da parte das supervisoras cooperantes?

3.5. Síntese

Foi nosso objectivo conhecer o papel das educadoras de infância cooperantes no processo de co-construção (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo pelas alunas/futuras educadoras de infância. Para isso, procedemos à realização de entrevistas semi-estruturadas às seis educadoras cooperantes que conosco colaboravam na supervisão da Prática Pedagógica II, no ano lectivo 2005/2006, na procura de um conhecimento subjectivo, contextualizado, capaz de revelar a singularidade dos processos de formação (Estrela, 2002b) e de supervisão.

A análise interpretativa, realizada a partir das percepções e práticas, tal como foram descritas pelas entrevistadas, permitem-nos identificar algumas tendências que a seguir se sistematizam:

A – Representações das entrevistadas acerca do Projecto Curricular de Grupo

- No que respeita ao “conceito” de Projecto Curricular de Grupo, as supervisoras associaram-no a um documento flexível, que deve ser adequado ao contexto educativo a que se reporta e orientador de intervenções educativas de qualidade, capaz de responder adequadamente às necessidades, interesses, motivações e saberes prévios das crianças, individualmente e em grupo. Esta focagem no “sujeito pessoa” (Tavares, 1999, p.7) parecia constituir a base para estratégias de diferenciação curricular também claramente evidenciadas no discurso das educadoras, que conferiam assim às crianças o estatuto de principais “fontes curriculares” (Mesquita-Pires, 2007, p.70). Na verdade, estas supervisoras cooperantes pareciam ter uma ideia de Projecto Curricular de Grupo como algo

dinâmico, que se ia ajustando, reconstruindo, gerindo – como elas próprias referiam, “trata-se de um projecto que é flexível” –, no sentido da “adequação da intervenção educativa”, deixando antever a centração no projecto como eixo privilegiado de organização do trabalho curricular.

Igualmente merecedora de destaque foi a ênfase colocada na definição de metas em função dos sujeitos e dos contextos, bem como o facto de ter sido tida em conta a previsão dos aspectos relacionais. Julgamos, assim, poder afirmar que o conceito de Projecto Curricular de Grupo das educadoras cooperantes entrevistadas se aproximava da definição apresentada por Roldão (1999a, p.44), quando refere que

por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto.

Vai igualmente ao encontro do exposto na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 – “Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar”, que apresenta o Projecto Curricular de Grupo como o “documento que define as estratégias de concretização e de desenvolvimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e do Projecto Curricular de Estabelecimento/Escola, visando adequá-lo ao contexto de cada grupo/turma”.

- Relativamente à “importância atribuída” ao Projecto Curricular de Grupo, verificamos tratar-se de um documento muito importante para estas educadoras, principalmente por se constituir como um instrumento de planificação, por facilitar a diferenciação pedagógica e, ainda, por possibilitar uma maior e melhor reflexão sobre a sua prática. Tais circunstâncias evidenciavam educadoras preocupadas em definir metas, tendo em vista o desenvolvimento de uma prática contextualizada, assente na diferenciação das propostas curriculares, em função dos referentes significativos das crianças, das famílias e das comunidades. Por outro lado, revelavam profissionais preocupadas em pensar, questionar e reavaliar constantemente a sua prática, numa dinâmica reflexiva que pudesse ser estruturadora e clarificadora da acção educativa.

- Quanto aos “suportes teóricos fundamentais” ao mesmo Projecto, verificamos que as entrevistadas elegeram, em primeiro lugar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, confirmando, mais uma vez, a importância deste documento como orientador das práticas educativas – como já havíamos concluído num outro estudo (Ludovico, 2007) –, e como referência para a educação pré-escolar (Serra, 2004). Contudo, a necessidade de aprofundar conhecimentos, de reflectir e reformular a sua prática, levava estas educadoras a procurarem outras fontes teóricas que a sustentassem, que justificassem as suas tomadas de decisão e que as mantivessem actualizadas e preparadas para lidar com as mudanças constantes que caracterizam a actualidade. Destacaram-se, neste leque, as fontes teóricas relacionadas com o desenvolvimento infantil, modelos curriculares e temas contemporâneos.
- Relativamente aos “elementos constitutivos” do Projecto Curricular de Grupo, as entrevistadas começaram por referir “a caracterização do grupo, fruto do conhecimento profundo do mesmo e de cada criança”, indo assim ao encontro do estabelecido na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar, que começa por referir que “na elaboração do Projecto Curricular de Grupo (...) deverá ter-se em conta as características do grupo e as necessidades das crianças”. Imediatamente a seguir, as educadoras mencionaram a “caracterização do meio”; a “caracterização/organização do espaço-sala”, o “levantamento/caracterização dos materiais da sala” e a “definição de objectivos”.

Evidenciando uma perspectiva de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade que pautava a sua acção educativa, as educadoras consideraram que este projecto deveria ser feito de “acordo com as OCEPE” e “contemplar todas as áreas de conteúdo”, correspondendo ao exposto na referida Circular nº. 17/DSDC/DEPEB/2007, na qual está claramente expresso que, na sua acção, os educadores devem “orientar-se pelo disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”.

As educadoras aludiram, ainda, à importância de integrar como elemento constituinte do Projecto Curricular de Grupo as crianças com Necessidades

Educativas Especiais, revelando a sua preocupação relativamente aos aspectos da diferenciação pedagógica.

Porém, e ao contrário do sugerido na Circular nº. 17/DSDC/DEPEB/2007, que nos tem servido de referente, constatámos que não foi feita qualquer menção, por parte das educadoras, a aspectos como a fundamentação das opções educativas, a metodologia, as intenções de trabalho para o ano lectivo, a previsão de procedimentos de avaliação, a relação com a família e outros parceiros educativos, a comunicação dos resultados e a divulgação da informação produzida e, ainda, a planificação das actividades. A não alusão a tais aspectos, também por nós considerados indispensáveis (Ludovico, 2008), poderá indiciar alguma fragilidade no que aos fundamentos teóricos que sustentavam a prática destas educadoras diz respeito. Tal constatação levanta, desde já, a dúvida: estaria o Projecto Curricular de Grupo a ser usado como instrumento de organização e gestão curricular, que tinha como finalidade a melhoria do processo de ensino e aprendizagem das crianças, ou, pelo contrário, seria este tão só uma resposta às solicitações administrativo-burocráticas, continuando os educadores, na sombra deste documento, a realizar repetidamente rotinas pré-estabelecidas, uniformes e securizantes? (Roldão, 1999a).

B – Concepção/construção do Projecto Curricular de Grupo

- No que respeita ao seu “modo/formas de conhecimento”, junto das formandas, verifica-se que os diferentes procedimentos foram condicionados, por um lado, pelas especificidades de cada contexto e, por outro, pelo estilo individual de cada educadora supervisora. Ou seja, nas três salas da instituição pertencente à Rede Pública do Ministério da Educação, o Projecto Curricular de Grupo, por imposições ligadas à gestão destes estabelecimentos, já havia sido elaborado aquando do início da prática pedagógica pelas alunas, situação que já se previa, pelo que se sugeriu, seguindo o programa da disciplina, que estas procedessem a uma análise crítica do PCG elaborado pelas educadoras. Nas três salas pertencentes à Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), tais imposições de gestão ainda não se colocavam, pelo que, não existindo Projecto Curricular de Grupo, se sugeriu às alunas e respectivas educadoras supervisoras a sua co-construção.

Das respostas e da “desmontagem” das situações vividas e agora relatadas pelas supervisoras, verificou-se que, nalguns casos, o trabalho de co-construção do Projecto Curricular de Grupo não se realizou, tendo as supervisandas concebido e elaborado, autonomamente, este documento, sem o esperado e desejado acompanhamento por parte da supervisora cooperante. Tal facto evidencia a existência de fragilidades no processo de supervisão, nomeadamente no que respeita ao clima de abertura, diálogo, acompanhamento, apoio e reflexão que deviam regular as opções ou qualquer tomada de decisão. A criação de um clima de confiança propiciador da construção partilhada dos saberes, tendo em vista o crescimento e desenvolvimento das supervisandas, com efeitos nas crianças com quem realizavam a sua prática pedagógica, era uma das responsabilidades da supervisora cooperante, que, nestas situações, não se concretizou. Desta forma, algumas questões se levantam: sendo a educadora cooperante a responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem daquele grupo de crianças, como iria acompanhar a operacionalização de um Projecto Curricular de Grupo que desconhecia? Em que moldes iria desenvolver a supervisão num processo que, logo na fase inicial, foi marcado por falhas de consistência, rigor, interacção, reflexão, negociação e planeamento conjunto? Pareciam evidenciar-se, em suma, nestas situações, questões éticas e deontológicas preocupantes.

Contudo, identificámos outros modos e formas de dar conhecimento do Projecto Curricular de Grupo, que passavam pela partilha do documento já elaborado, acompanhada de explicações e esclarecimentos, bem como da possibilidade de alterar o documento em função dos conhecimentos das alunas; indicação dos tópicos mais importantes; acompanhamento do trabalho e fornecimento de informações. Neste ambiente de ajuda, de confiança, de apoio, de cooperação e respeito, em que também se possibilitava a tomada de decisões, se valorizava o espírito de iniciativa e promovia o espírito crítico, bem como a criatividade e a procura de soluções para os mais diversos problemas, pareciam estar criadas as condições propícias ao desenvolvimento pessoal e profissional destas futuras educadoras de infância.

- Quanto à “análise dos processos”, verifica-se que, quer nas situações de co-construção, quer nas de análise crítica do documento, o processo foi marcado, na maior parte dos casos, por um trabalho conjunto entre a supervisora e as alunas, assente em relações de ajuda constantes e partilhadas e ancorado em processos de interacção pedagógica contextualizados (Ludovico e Gonçalves, 2007b).
- Relativamente às “vantagens da opção tomada”, as supervisoras valorizaram, acima de tudo, o trabalho realizado em parceria, evidenciando a tendência para a aposta num modelo de formação promotor da construção de conhecimento profissional no diálogo com os outros, baseado em relações de apoio, “de ajuda construtiva e emancipatória e de animação da formação” (Alarcão, 2002, p.233). A co-construção do PCG foi bastante valorizada por constituir um momento enriquecedor de aprendizagem e partilha de conhecimentos.
- No que às “estratégias adoptadas na análise do PCG” dizia respeito, estas pareciam passar pelo esclarecimento de dúvidas, pelo facultar de documentos e pela reflexão acerca dos aspectos emergentes do processo. Através de uma postura activa, de responsabilidade, envolvimento e implicação na formação das futuras educadoras, estas supervisoras possibilitaram-lhes, com o recurso a diferentes estratégias, a oportunidade de colaborar activamente na tomada de decisões acerca do currículo, com efeitos na construção do seu perfil profissional.
- Também as “estratégias adoptadas na concepção e co-construção do Projecto Curricular de Grupo ”passaram pelo trabalho colaborativo; pela disponibilização de informação acerca das crianças, da sala e da instituição; pela observação e pela discussão e troca de textos de apoio. De realçar que transpareceu nos discursos das educadoras/supervisoras da Prática Pedagógica II do estudo uma atitude constante de escuta e de disponibilidade para ajudar, num processo em que, às formandas, foi dada a possibilidade de protagonizarem o papel central como construtoras e gestoras do currículo, com evidentes consequências positivas no seu desenvolvimento profissional. Parece, assim, ter-se optado, como nos diz Alarcão (2002, p.231), por “estratégias formativas contextualizadas e orientadas por necessidades experienciadas”.

- De acordo com os testemunhos das implicadas, as “dificuldades sentidas” num processo formativo desta natureza relacionaram-se, por um lado, com o processo de supervisão e, por outro, com a própria situação educativa, pela qual a educadora era responsável. Assim, as entrevistadas identificaram dificuldades nas alunas em distinguir o PCG do PE; em identificarem as dificuldades das crianças; e, ainda, na realização de “questionários”. Quanto às dificuldades sentidas pelas supervisoras, elas prendem-se com a elaboração do documento de PCG, porque, como dizem, “são linguagens novas [para quem já está há algum tempo na prática]”. Esta dificuldade tem implícita a necessidade de uma formação que actualize e uniformize linguagens. Tal como estudos anteriores já evidenciaram (Ludovico, 2007; Ludovico e Gonçalves, 2008), consideramos que cabe à instituição de formação (ESE, no caso vertente) esse investimento na formação dos supervisores cooperantes, nomeadamente um tipo de formação que facilite o seu desenvolvimento profissional, com influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos alunos/futuros educadores de infância. Para isso, deverá a formação incorporar as experiências e aprendizagens anteriores destas educadoras de infância cooperantes e, com base nos problemas por elas experienciados, aferir, igualmente, o processo formativo promovido pela instituição de formação e a prática no terreno.
- Relativamente aos “recursos utilizados”, estes dividiam-se em humanos e materiais, sendo que os recursos humanos, mais especificamente “as outras educadoras da instituição”, terão sido o recurso mais utilizado. No que toca aos recursos materiais, as entrevistadas referiram-se à “documentação existente”, “questionários”, “textos sobre educação e desenvolvimento da criança”, “as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, “livros” e “computadores”. Na verdade, as supervisoras pareciam preocupar-se por diversificar os recursos, usando-os de maneira interactiva, num processo de trabalho cooperativo.

C – Operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo

- Quando questionadas sobre se deveria haver, neste processo de operacionalização e avaliação do PCG, “aspectos da responsabilidade da educadora”, foi consensual a valorização e opção por processos dinâmicos, interactivos e colaborativos de

construção e experimentação do saber. Como referiram as entrevistadas, “a responsabilidade devia ser sempre dividida” e “tudo deve ser partilhado porque elas estão envolvidas no processo”. Verificava-se, assim, a opção por decisões e práticas partilhadas entre supervisandas e supervisora, mantendo-se, no entanto, esta sempre presente, activa no seu papel de “agente de desenvolvimento de pessoas” (Alarcão, 2002, p. 233), estabelecendo, para tal, relações de apoio e ajuda construtiva e emancipatória, junto das formandas, certamente facilitadoras do desenvolvimento da capacidade de saber gerir a complexidade das situações educativas.

- A “margem de liberdade dada às alunas” dependia, ao que parece, quer da dinâmica das instituições, quer do estilo de supervisão das educadoras⁸. Desta forma, os dados interpretados permitem-nos afirmar que, na generalidade, as supervisoras viam as alunas como intervenientes activos no processo formativo, capazes de auto-construir conhecimento profissional e de desenvolverem competências, no confronto de saberes e experiências com os restantes elementos envolvidos, num determinado contexto. Não surpreende, então, que as entrevistadas tenham referido que davam às supervisandas “espaço/liberdade para intervir” e que proporcionavam “liberdade e autonomia para gerirem o grupo e a sala”, num ambiente de partilha e discussão “sobre todos os aspectos da acção a desenvolver”, em que não havia “obrigatoriedade, nem imposição” da parte da educadora, mas sim “um trabalho conjunto (...) e reflectido”. Um quadro supervisivo desta natureza – facilitador e mobilizador do potencial das formandas –, abria portas para a construção de um quadro interpretativo sobre o acto educativo, resultante do questionamento e da reflexão sistemática e fundamentada sobre o significado das experiências da prática.

Por outro lado, numa perspectiva construtivista, apetrechava as futuras educadoras com os alicerces de que iriam necessitar no futuro para a resolução colaborativa dos problemas, para a aprendizagem em grupo, para a reflexão formativa e para o pensamento sistémico sobre os actores e os contextos educativos em que iriam

⁸ Embora o estudo não se centre nos estilos de supervisão, é perceptível, através da análise e interpretação dos dados, a existência de diferentes estilos de supervisão que, contudo, não aprofundámos.

desenvolver a sua prática educativa e que constituiriam as fontes do seu conhecimento e desenvolvimento profissional.

Num outro extremo, encontravam-se as entrevistadas cuja prática supervisiva se enquadrava num âmbito menos aberto e flexível e, como tal, mais limitativo da acção das formandas. Afirmavam elas: “aqui é um bocado complicado, essa margem de liberdade/aí nós pomos alguns entraves/levantamos alguns muros” e, logo a seguir, “é complicado porque nós temos uma forma de trabalhar e quem vem de fora tem que se encaixar” –, revelando a opção por um modelo de formação que apostava sobretudo na integração das formandas num determinado contexto, cabendo-lhe o papel de reproduzoras passivas e acríticas das práticas instituídas. Tal opção retirava às formandas a centralidade no processo formativo e, conseqüentemente, negava-lhes a autonomia, reduzindo-lhes a possibilidade de construir conhecimento a partir das necessidades por estas sentidas.

Mais uma vez, consideramos que a aposta e o investimento na formação dos supervisores cooperantes (Ludovico, 2007) poderão ajudar a superar as limitações e constrangimentos de uma prática supervisiva inadequada nos seus princípios e ineficaz na sua acção, evidenciando-se desajustada face aos desafios, exigências e responsabilidades que a formação apresenta nos dias que correm.

- Os “pontos fortes das alunas” situavam-se, de acordo com as entrevistadas, quer no campo dos saberes, quer das atitudes e predisposições. Os conhecimentos ao nível da “componente teórica”, a aposta no “envolvimento da família” nas actividades a desenvolver e o bom “controlo do grupo” indiciavam algum domínio do conhecimento científico. Por outro lado, aspectos como “ver uma nova actividade como uma nova aprendizagem” revelavam a predisposição para novas aprendizagens e alguma motivação para a investigação, que será determinante para o seu desenvolvimento profissional.

Ao nível das atitudes, a “boa postura” e o “bom relacionamento com o pessoal da instituição”, a par do “investimento no lado afectivo na sua relação com as crianças”, mediado por “uma grande calma, uma calma extraordinária”, revelavam

a consciência de que, a par dos conhecimentos, técnicas e destrezas que sustentam a prática do educador, o acto educativo é um acto eminentemente afectivo. Na verdade, “ensinar e aprender são, no essencial, processos afectivos” (Marujo e Neto, 2004, p.40).

- Como “pontos fracos das alunas”, foram assinaladas “dificuldades em se expor”, “exteriorizar sentimentos”, “pouco à-vontade” e “falta de abertura a situações novas”. Estas dificuldades podem ser atribuídas a traços característicos da personalidade das formandas, mas também a uma lacuna no currículo do seu curso, nomeadamente no que respeita ao reduzido número de horas da componente das expressões, promotora do desenvolvimento de qualidades pessoais que incluem, entre outras, a “capacidade de comunicação; capacidade para ouvir e para uma observação empática, capacidade para aceitação incondicional do [outro], aptidão para a responsabilidade (...); flexibilidade, criatividade: visão global dos problemas [e] das soluções” (Cró, 1998, p.22).

- Relativamente às “estratégias de supervisão adoptadas”, foi visível a sua diferenciação consoante o desempenho e as necessidades das alunas, tendo em vista a sua melhor integração nos ritmos e ambientes de trabalho das educadoras cooperantes. Nessa tomada de decisão acerca da melhor estratégia a utilizar, denotava-se a preocupação pelos conhecimentos prévios das supervisandas, bem como dar-lhes a possibilidade de experimentarem na prática os seus conhecimentos e aptidões, num processo interactivo marcado pela comunicação dialógica e pela reflexão. Tais estratégias passavam por incluir as alunas na dinâmica da instituição, partilhar informação, planificar, reflectir e tomar decisões em conjunto. Digamos que houve da parte destas supervisoras a preocupação por actuar na zona de desenvolvimento próximo (ZDP) das formandas. Este conceito, introduzido por Vygotsky, é entendido como a distância entre o nível de desenvolvimento real de um indivíduo (ZDR) – realização independente de problemas – e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes (ZDP) (Fontes e Freixo, 2004). Na verdade, ao proporcionar desafios que permitissem às formandas – a partir do conhecimento da proposta, dos seus saberes prévios e

suportados por processos interactivos –, realizar mais tarde e autonomamente aquilo que agora realizavam com o apoio e supervisão da educadora cooperante, estas supervisoras estariam a promover a aprendizagem conducente ao desenvolvimento articulado e integrado destas futuras profissionais.

D – Desenvolvimento de competências profissionais pelas alunas

- Quanto à “importância atribuída à elaboração, operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo”, as supervisoras que colaboraram neste estudo consideraram que o envolvimento das alunas “foi muito importante, principalmente para o primeiro ano de trabalho” – ideia que corroboramos, pois, sendo o primeiro ano de carreira caracterizado “por uma «variação» entre a luta pela «sobrevivência», determinada pelo «choque do real», e o entusiasmo da «descoberta» de um mundo profissional ainda sob a forma idealizada” (Gonçalves, 2000, p.16), cremos que o envolvimento das alunas em todas as fases deste projecto as terá apetrechado com ferramentas que ajudassem na construção de procedimentos lógicos – razoáveis e reflexivos –, na condução dos processos. Facto que se confirma quando as entrevistadas referiram que tal processo “obriga a uma reflexão”, sobretudo “na transposição do papel para a prática”. Por outro lado, segundo as entrevistadas, as alunas, “ao terem inteira responsabilidade pela sala (...) percebem outros pormenores de organização, cuidados, atenções a ter”, tais como “observar e ver as consequências no grupo”.

Em suma, a partir da análise dos dados, no seu todo, podemos afirmar, tendo em conta os pontos de vista das educadoras cooperantes, que, tanto a participação das alunas na co-construção do Projecto Curricular de Grupo, como a realização da sua análise crítica, seguidas da sua operacionalização e avaliação, terão sido importantes para as formandas. Efectivamente, estas estratégias formativas parecem ter sido úteis por desencadarem processos facilitadores da produção de conhecimento; sensibilizarem para uma metodologia de resolução de problemas; estabelecerem relações entre teoria e prática; implicarem uma concepção activa da aprendizagem; desenvolverem capacidades de investigação nas formandas, promoverem a observação e o questionamento e facilitarem a

compreensão da realidade como campo de saber interdisciplinar e transdisciplinar; possibilitarem a experimentação de métodos e técnicas diversificadas (observação, entrevista, estudo documental e uso de meios audiovisuais); despertarem e desenvolverem capacidades criativas e desenvolverem capacidades de trabalho em equipa (Leite *et al.*, 2001).

- No que diz respeito às “competências desenvolvidas” pelas alunas, as supervisoras entrevistadas enumeraram competências ao nível das “estratégias”, da “planificação”, da “capacidade de reflexão”, “da organização do ambiente educativo”, bem como a “segurança” e a “humildade”. Se confrontarmos estes dados com as disposições de documentos legais como o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, sobre o Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário ou, mais especificamente, com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, Anexo nº 1, fácil será perceber quão reduzida foi esta lista apresentada pelas entrevistadas.

Na verdade, julgamos que no processo formativo em estudo estavam criadas as condições para desenvolver nas alunas um conjunto de competências estruturantes (a nível pessoal, profissional, social, humano e institucional) (Leitão e Alarcão, 2006). Ou seja, ao possibilitar a participação destas futuras educadoras, no decurso da sua prática pedagógica, na construção e implementação do Projecto Curricular de Grupo, estava-se a propiciar momentos de diagnóstico, de análise e de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, bem como a dar-lhes uma significativa oportunidade de, através da prática da gestão contextualizada do currículo, da definição de metodologias e da prática da avaliação, promover – por via de uma cultura reflexiva, do trabalho colaborativo, da criatividade e da responsabilidade – a construção interdisciplinar e integrada dos saberes profissionais.

Esta interacção de processos auto-referenciais (conhecimentos, capacidades cognitivas, atitudes, emoções, valores e ética e motivações) e um contexto educativo material, institucional e social com o qual as supervisandas interagem, constituiria, certamente, terreno fértil para o desenvolvimento de

competências profissionais. Segundo Le Boterf (2005), estas competências profissionais resultam da mobilização e da combinação de diversos recursos no contexto de uma acção realizada numa situação real de trabalho. Como tal, mais do que o saber-fazer, importa o saber-agir com pertinência, numa situação específica, revelando capacidade de tomar decisões (saber o que fazer) em situações complexas, imprevistas e indeterminadas.

Tal como Leitão e Alarcão (2006, p.72), consideramos, com efeito, que a prática do educador de infância deve ser marcada por

um saber profissional resultante da mobilização, produção e utilização de diversos saberes (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos e sócio-críticos), organizados e integrados adequadamente em função da acção concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional.

A par destes saberes, deve o educador possuir também um conjunto de capacidades e atitudes de análise crítico-reflexiva, investigação e inovação pedagógicas.

Esperávamos que estas e outras competências fossem identificadas pelas supervisoras entrevistadas. A sua não alusão levanta-nos questões sobretudo acerca da solidez do processo superviso, nomeadamente no que a procedimentos, eficácia e optimização diz respeito. Parece-nos que poderá ter falhado, por parte das supervisoras, a adopção de estratégias de observação sistematizada e de acompanhamento do desempenho e dos progressos das supervisandas, capazes de fornecer informação pertinente acerca das competências desenvolvidas pelas mesmas. Por outro lado, julgamos que as entrevistadas atribuíam um maior peso às actividades práticas em detrimento dos pressupostos teóricos que lhes estavam subjacentes, motivo pelo qual também não estariam despertas para a evidência das competências de carácter científico. Coloca-se-nos, assim, a questão de saber se os momentos de reflexão entre a educadora supervisora e as alunas terão sido suficientemente organizados e rentabilizados – antes, durante e depois da acção –, por forma a promoverem o questionamento propício ao desenvolvimento de novas competências.

Não nos restando dúvidas acerca do profissionalismo destas educadoras e do seu interesse pela formação e pelo processo supervisivo, consideramos que o seu papel no processo de co-construção, operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo pelas formandas foi determinante e decisivo para o desenvolvimento de competências profissionais das mesmas. Contudo, e face aos dados analisados, julgamos que a criação de momentos formativos que promovessem a reflexão, a partilha de experiências, o questionamento das práticas supervisivas e a teorização dos constructos pessoais que acerca da mesma se vão desenvolvendo, poderia impulsionar uma nova dinâmica nas práticas supervisivas destas educadoras cooperantes, com efeitos bastante positivos na formação das futuras profissionais.

4. Dados referentes à análise documental realizada aos Projectos Curriculares de Grupo co-construídos pelas alunas/futuras educadoras de infância e respectivas supervisoras cooperantes (Instituição A)

Sendo objectivo central deste estudo conhecer o modo como se processa o desenvolvimento profissional das futuras educadoras de infância no contexto da prática pedagógica supervisionada e, neste contexto, perceber qual o contributo da sua participação na construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo (PCG), foi nossa estratégia, realizar entrevistas semi-estruturadas às doze futuras educadoras de infância e às seis educadoras cooperantes, como acabámos de apresentar. Decidimos, de igual modo, proceder à análise documental de algumas das reflexões elaboradas pelas alunas no decorrer deste processo formativo, não sem antes, porém, ter realizado a análise documental das três análises críticas elaboradas pelas formandas aos PCG produzidos pelas supervisoras (Instituição B), bem como aos três Projectos Curriculares de Grupo co-construídos pelas alunas e pelas respectivas supervisoras cooperantes (Instituição A). Recaindo o presente ponto sobre estes últimos, lembremos que a análise documental que aos mesmos fizemos tinha em vista:

- Encontrar informação pertinente acerca dos pressupostos que determinaram a planificação da acção educativa a desenvolver com as crianças;
- Extrair dessa informação indicadores ou evidências de desenvolvimento profissional.

Sendo o desenvolvimento profissional dos docentes entendido, como refere Marcelo García (2009), como um processo individual e colectivo que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências diversificadas, formais e informais, que se devem concretizar no local de trabalho, o mesmo implica uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e de procura de soluções.

Nesta perspectiva, era nossa convicção que a participação das futuras educadoras de infância no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo poderia constituir uma estratégia activa de aprendizagem docente, na medida em que implicava as formandas em tarefas concretas de ensino e de aprendizagem, através da observação, da planificação, da experimentação, da avaliação e da reflexão, proporcionando-lhes, simultaneamente, a possibilidade de usarem as suas competências mais humanas e criativas (Schön, 1997).

Esta perspectiva de envolver as futuras educadoras de infância na concepção, elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo constituía um desafio formativo que tinha em vista a construção do conhecimento e o desenvolvimento do sujeito a longo prazo. Visava, portanto, um processo de construção de novos conhecimentos e de desenvolvimento de competências, a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva (Nóvoa, 1997) das vivências, problemas e interrogações experimentados na prática e de valorização dos conhecimentos prévios, num processo de grande implicação e responsabilidade, acompanhado e reflectido, em contextos concretos, com vista à construção de novas teorias, maior qualidade das práticas pedagógicas e maior autonomia na futura acção docente.

Este processo de troca de experiências e de partilha de saberes entre formandas e supervisoras cooperantes, enquadrado nos pressupostos atrás mencionados, poderia, em

nosso entender, contribuir decisivamente para o desenvolvimento profissional destas futuras educadoras de infância. Na verdade, a singularidade, a complexidade, a incerteza, a instabilidade e o conflito de valores que caracterizam os diferentes contextos e fenómenos educativos, aliados ao facto de não existir uma teoria científica única e objectiva que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas, apelam a respostas criativas e reflectidas (Gómez, 1997).

É nesta nova epistemologia da prática que nos situamos. Deste modo, quer como educadora de infância, que há já cerca de vinte anos convive com a realidade das práticas em diferentes contextos de educação pré-escolar, quer como formadora de futuras educadoras de infância, de há dez anos a esta parte, estamos convicta de que os momentos mais marcantes para uma educadora, em termos de auto-desenvolvimento e de aprendizagem, são aqueles que constituem um desafio, que levantam dúvidas e põem em causa o que, à partida, parecia esclarecido e que, por isso, implicam envolvimento, questionamento, pesquisa, interacção e reflexão. É neste jogo dialéctico entre o conhecimento científico e técnico e o conhecimento prático, construído em contextos ecológicos complexos, com sujeitos reais, que requerem um tratamento singular, que o desenvolvimento profissional se processa a todos os níveis. É aí que o educador pode e deve integrar de forma inteligente e criativa o conhecimento e a técnica, capacidade denominada por Schön (1997) de conhecimento prático e que resulta, precisamente, desse diálogo reflexivo com a situação problemática concreta.

Como já referimos, o envolvimento, devidamente supervisionado, das futuras educadoras de infância no decurso da prática pedagógica terminal, no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos PCG, poderia constituir, em nosso entender, uma estratégia formativa adequada à activação dos diversos recursos intelectuais no seu sentido mais amplo (que engloba conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos e técnicas), para elaborar um diagnóstico, definir metas e delinear estratégias de intervenção e avaliação, que lhe assegurassem um percurso de intervenção adequado. Como acentua Gómez (1997, p.104), “no contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem”. Contudo, no que respeita à situação concreta que vimos estudando só a

análise dos referidos Projectos Curriculares de Grupo nos poderá facultar uma mais completa compreensão deste processo.

Como já deixámos expresso no capítulo da metodologia, a análise documental dos três Projectos Curriculares de Grupo construídos colaborativamente por seis futuras educadoras de infância (em parcerias de duas alunas) e as respectivas três educadoras cooperantes, deu origem a onze categorias: “Identificação”, “Fundamentação/Estrutura”, “Grupo de crianças”, “Finalidades educativas”, “Conteúdos/Áreas de conteúdo”, “Competências”, “Estratégias/Actividades”, “Recursos”, “Organização e Gestão do ambiente educativo”, “Avaliação” e “Anexos”. Cada uma destas categorias é composta por um número variável de subcategorias, que passaremos a analisar uma a uma.

4.1. Identificação

A primeira categoria que emergiu da análise documental dos Projectos Curriculares de Grupo foi a “Identificação” que, por sua vez, compreende as subcategorias “Título/nome”, “Tipo de instituição”, “Ano lectivo” e “Localização”. Trata-se de uma categoria e de um conjunto de subcategorias que possibilitam a contextualização da instituição.

Nos três casos em análise, dois dos PCG apresentavam um “Título/nome”, designadamente “*Brincar com o lixo*” (PCG 1) e “*Brincar com o lixo através da arte*” (PCG2), deixando antever a intenção de algum enfoque curricular nas áreas da reciclagem, da arte e, talvez, a aposta em metodologias que valorizassem o lúdico no processo de ensino e de aprendizagem das crianças desta faixa etária. O PCG 3 não apresentava qualquer título.

Todos os três Projectos referiam respeitar a uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS), bem como ao ano lectivo de 2005/2006.

Quanto à “Localização”, todos os Projectos referiam a cidade e o nome da urbanização em que a instituição se localiza. Os PCG 1 e 2 mencionavam ainda a facilidade de acessos (PCG1) e as infra-estruturas de carácter social e educativo que se encontram na sua proximidade (PCG2), aspectos que nos parecem interessantes, pois destacam, de imediato, algumas das potencialidades educativas do meio.

4.2. Fundamentação/Estrutura

A presente categoria compreende as subcategorias: “Justificação do PCG”, “Natureza do PCG”, “Papel do educador”, “Papel das crianças”, “Modo de implementação”, “Importância do lúdico” e “Articulação com as famílias/comunidade”. Trata-se de um conjunto de subcategorias que retratam os principais princípios teóricos que estavam na base da acção educativa a desenvolver com as crianças, como veremos de imediato.

4.2.1. Justificação do PCG

A análise desta subcategoria permite identificar algumas linhas de força que pareciam determinar a acção das autoras, tais como as necessidades e interesses das crianças, a diferenciação pedagógica, a reflexão e o tópico a explorar.

a) As necessidades e interesses das crianças

Um dos aspectos que mais se destacavam nesta subcategoria, nos três projectos, era a necessidade de ir ao encontro e satisfazer as necessidades e interesses das crianças, bem como a resolução de situações problemáticas detectadas. O PCG3 explicitava-o claramente através da seguinte frase:

A realização deste projecto constituiu uma forma de responder de forma significativa e positiva às necessidades das crianças desta sala, de uma forma geral, e individualizada, sempre no intuito de proporcionar o maior número de aprendizagens significativas e diversificadas a todo o grupo.

No PCG1, por sua vez, salientava-se a importância de conhecer a criança, socorrendo-se de uma afirmação de Rousseau:

Antes de educardes as crianças começai por conhecê-las, porque certamente não as conheceis. A criança tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhe são peculiares; nada menos sensato que querer substituí-las pelas nossas. A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens.

Foi também no PCG1 que encontramos algumas referências ao papel central da educação pré-escolar no desenvolvimento integral e equilibrado das crianças, através das aprendizagens realizadas em conjunto e da convivência entre pares e adultos, tendo sempre por base “o respeito pelas características individuais e o ritmo próprio de cada criança”, admitindo que esta “desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem”.

b) A diferenciação pedagógica

Todos os PCG pareciam, também, evidenciar o respeito por princípios de diferenciação pedagógica, consubstanciados na preocupação por diferenciar as propostas educativas, de acordo com a diversidade de situações em presença, como o seguinte parágrafo do PCG1 bem ilustra:

As competências gerais, os objectivos propostos e as temáticas sugeridas num Projecto Curricular de Grupo devem ser coerentes e garantir um processo de aprendizagem contínuo, à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilidade. Isto significa que haverá, inevitavelmente, caminhos muito diferentes para o desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade de situações concretas.

c) A reflexão

Apenas no PCG3, se referia que o mesmo serviria “de base de orientação ao trabalho do educador durante o ano lectivo”, aspecto que, na perspectiva das suas autoras, seria conseguido através da reflexão, a qual “deve ser uma constante presente em qualquer projecto, nomeadamente no Projecto Curricular de Grupo”, visto que “este projecto permitirá ao educador efectuar uma reflexão e uma avaliação mais individualizada de cada criança, permitindo, assim, que haja uma resposta mais positiva e concreta de cada criança”. Na verdade, parecia evidenciar-se um olhar vasto, abrangente e seguro das autoras deste projecto relativamente aos princípios que regiam a sua acção educativa. Talvez a referência à importância da reflexão na “justificação do PCG” fosse um indicador da capacidade de utilização de processos cognitivos de nível mais elevado na resolução de problemas.

d) O tópico a explorar

Nos PCG 2 e 3 podíamos encontrar, com bastante clareza, a justificação para o tópico a ser explorado. Podia ler-se no PCG3 que “nesta instituição as questões relacionadas com o ambiente e a sua preservação, têm sido uma constante desde há algum tempo”, mostrando-nos a coerência entre o PCG e os princípios que certamente norteavam o Projecto Educativo da Instituição. E continuava referindo: “este ano lectivo, e dado as características deste grupo, (...) surgiu a oportunidade das crianças brincarem com o lixo e de desenvolverem inúmeras experiências”. Evidenciava, ainda, o interesse e a motivação dos diversos intervenientes no processo educativo por este tópico: “houve uma grande manifestação de interesse por parte das crianças e também por parte dos adultos envolvidos no processo”, mostrando que a emergência do projecto derivava não só dos interesses e

necessidades evidenciados pelas crianças, mas era também impulsionado e alimentado pela intencionalidade educativa dos adultos que com elas trabalhavam.

O PCG2, realçando um sentido bastante crítico das suas autoras face ao consumismo e ao facilitismo que caracteriza as sociedades actuais, referia:

Estes projectos têm a intenção de motivar as crianças para uma aprendizagem saudável (...). Este tema nasceu da necessidade que existe, cada vez mais, em acabar com esta sociedade, que não deixa os meninos darem asas à sua imaginação, colocando-lhes nas mãos divertimentos perfeitos aos olhos do marketing, mas um fiasco aos olhos da educação. No entanto, se lhes dermos oportunidades de serem criativos e livres de imaginar iremos, com certeza poder observar que as crianças com coisas tão simples, como materiais recicláveis, fazem aprendizagens tão complexas e significativas para o seu futuro.

Na verdade, esta perspectiva parecia evidenciar, por um lado, uma forte preocupação ecológica e, por outro, a intenção de abordar esta temática junto das crianças, de uma forma lúdica e sustentada por metodologias activas e flexíveis, que contribuíssem para o desenvolvimento equilibrado das crianças, da sua criatividade, autonomia, cidadania e sentido de responsabilidade.

4.2.2. Natureza do PCG

No que respeita à “Natureza do PCG”, era claro o sentido de “estar em projecto”. Ou seja, o documento (PCG) era aqui entendido como o esboço de algo que se pretendia realizar. A este propósito o PCG1 salientava:

Este Projecto Curricular de Grupo é extremamente importante, pois sustenta todo o trabalho que irá ser desenvolvido na sala com as crianças.

Os conhecimentos prévios das crianças foram outro elemento-chave que encontramos nesta subcategoria, como tão bem evidencia o PCG1:

Tem como ponto de partida as aprendizagens já efectuadas pelas crianças, permitindo assim uma pedagogia diferenciada.

De facto, as autoras pareciam evidenciar o conhecimento de que as crianças compreenderão melhor os factos e agirão mais adequadamente em sociedade se, no seu percurso educativo, forem tidos em conta os seus interesses, as suas motivações e os seus conhecimentos prévios. Será esta, pois, a forma mais adequada de desenvolverem os alicerces que lhes possibilitem a integração de novas experiências, dando-lhes sentido e

transformando-as em aprendizagens significativas, indo, assim, ao encontro do estabelecido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), que acentuam a importância da educação pré-escolar partir do que as crianças já sabem, da sua cultura e saberes próprios, como base para novas aprendizagens.

A interacção social, o trabalho colaborativo e a aprendizagem colectiva – aspectos também considerados relevantes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar –, destacavam-se igualmente nos Projectos em análise, como se pode verificar nos seguintes extractos:

A oportunidade de usufruir de experiências educativas, através de projectos, é proporcionar às crianças interacções sociais alargadas com outras crianças e permitir que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros (PCG1).

O Projecto Curricular de Grupo permite ainda praticar uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, fazendo com que cada criança beneficie do processo educativo em curso (PCG3).

Contudo, a flexibilidade que caracterizava a “Natureza do PCG” não significava seguir aleatoriamente, por caminhos incertos. Como se referia no PCG2, “é importante que se elabore o Projecto obedecendo a regras” pois, como reforçavam as suas autoras, “se não for bem executado pode-se tornar entediante e um fracasso para os seus intervenientes”.

Seria certamente a noção que as autoras tinham da necessidade de definir metas, que facilitassem percursos mais seguros e coerentes para todos os intervenientes no Projecto, que as levava a salientar a importância da investigação e da reflexão no desenrolar do processo. Vejamos o que, quanto a esse aspecto, referiram as do PCG3:

O Projecto Curricular de Grupo tem por base um enorme trabalho de investigação, que faz conduzir o processo educativo com as crianças, adequando-o ao ambiente educativo e ao meio em que a instituição se encontra inserida, partindo sempre do que as crianças já sabem e valorizando os seus conhecimentos (...) [como ponto de partida] para novos conhecimentos.

[Ao nível do] desenvolvimento curricular (...) o educador adequa a sua prática às necessidades do grupo (...) [resultado] *de um processo reflexivo de observação, planificação, acção e avaliação.*

Afigura-se-nos de toda a pertinência assinalar que, mais uma vez, as autoras do PCG3 consideravam a reflexão como elemento determinante na condução da acção educativa do educador. Na verdade, esta opção pela tomada de decisões a partir de um processo

reflexivo constante e contínuo pode concorrer para a construção activa do conhecimento na acção, segundo uma metodologia de aprender a fazer, fazendo (Alarcão, 1996b).

4.2.3. Papel do educador

A análise interpretativa que temos vindo a fazer dos dados relativos aos Projectos Curriculares de Grupo, co-construídos pelas futuras educadoras de infância e supervisoras cooperantes, permitiu-nos encontrar na subcategoria “papel do educador” duas ideias-chave, que pareciam estruturar o pensamento das respectivas autoras. São elas a intencionalidade educativa e a reflexão e a investigação como suportes da acção educativa.

a) A intencionalidade educativa

No que à intencionalidade educativa respeita, pareciam as autoras dos Projectos estar bem conscientes do seu papel de orientadoras da acção a desenvolver com as crianças, que deveria ser pautada por uma forte intencionalidade educativa, a partir de observações constantes e de práticas coerentes e consonantes com as exigências dos respectivos grupos. Centremo-nos, então, nos seguintes extractos dos referidos Projectos Curriculares de Grupo, que confirmam a nossa interpretação:

Ao educador caberá o papel de orientador, baseando-se na observação da intervenção em todas as vertentes da sua acção, para uma posterior análise e interpretação. (PCG1)

O seu papel é o de orientar, questionar e fazer o balanço das suas vontades [das crianças] para que o Projecto seja produtivo para ambas as partes. (PCG2)

A intencionalidade do educador é assim o suporte de qualquer processo educativo (...). Esta intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção, ou seja, supõe um planeamento e uma antevisão e previsão de acontecimentos que acompanharão a acção no sentido de a adequar às respostas das crianças e de responder a situações imprevistas. Após um momento de planificação realizar-se-á a acção, de forma a poder avaliar todo o processo realizado e os seus efeitos.

Todo este processo define a intencionalidade educativa que caracteriza a actividade profissional do educador e que faz com que cada educador se distinga dos demais membros da equipa educativa.

Após um conhecimento do grupo de crianças e de cada criança individualmente, o educador [com a] sua intencionalidade educativa [conduz] todo o processo educativo de acordo com as necessidades e interesses das crianças, relacionando-as com o contexto em que se encontram inseridas. (PCG2)

Paralelamente, as autoras evidenciavam um conjunto de pressupostos que suportavam a sua intencionalidade educativa, dos quais aqui são de destacar os seguintes:

- O conhecimento profundo do grupo, claramente realçado no extracto que se segue:

É de facto visível como o trabalho educativo com as crianças fica mais facilitado e mais direccionado quando o educador conhece cada criança, sabendo os seus gostos, fragilidades, o seu nível de aprendizagem actual (...).

Ao conhecer bem o grupo, o educador tem consigo uma mais-valia, pois não só tem a possibilidade de adquirir mais facilmente a confiança das crianças, como também de alcançar mais objectivamente as finalidades educativas que se propõe atingir com o grupo. (PCG2)
- A organização do trabalho pedagógico, explanada desta forma:

Cabe ao educador organizar o grupo de crianças e fazer dos registos destas um balanço da situação: recordar o que foi feito, prever o que falta fazer e o que utilizar. Lembrar-se do ontem, planeando o hoje para o amanhã, sempre com a decisão em grande grupo. (PCG3)
- A diversidade de meios, recursos e estratégias, como a seguinte passagem bem ilustra:

Pretendemos utilizar muitos meios para fortalecer a predisposição das crianças para serem engenhosas e independentes, (...) dar às crianças o prazer de aprender e de dominar determinadas competências que exigem (...) esforço, concentração e investimento pessoal. (PCG1)
- A valorização do lúdico, assim descrita num dos PCG:

A intervenção pedagógica do educador [deve prever] a vertente lúdica (...) o afecto, a auto-estima, a auto-confiança. (PCG3)
- O respeito pela individualidade das crianças, desta forma explicitada:

O respeito pela individualidade de cada um, passa pelo dar tempo a cada indivíduo de ser e viver o que de facto é, só assim é possível que se desenvolva de forma equilibrada e saudável. (PCG3)
- O fomentar o desejo de aprender, assim exposto:

O nosso papel neste projecto não é só ensinar as crianças, é também aprender a trabalhar com elas, compreendê-las, dar-lhes oportunidades de se expressarem (a todos os níveis), encorajá-las a partilhar ideias e encontrar soluções, é permitir “que o aluno aprenda a pensar” (Alarcão, 1996), crescendo num ambiente saudável, ensinando-lhes a respeitar regras de vida em sociedade vivenciadas nas suas múltiplas situações de fantasia e brincadeira. (PCG2)

Cabe ao educador familiarizar a criança com um contexto culturalmente rico e estimulante que desperte a sua curiosidade e o seu desejo de aprender (...) pois é esse conjunto de experiências que dá coerência e consistência ao desenrolar do processo educativo. (PCG3)
- A organização do trabalho pedagógico, assim apresentado num dos PCG:

Cabe ao educador organizar o grupo de crianças e fazer dos registos destas um balanço da situação: recordar o que foi feito, prever o que falta fazer e o que utilizar. Lembrar-se do ontem, planeando o hoje para o amanhã, sempre com a decisão em grande grupo. (PCG3)
- A valorização da metodologia de trabalho de projecto, explicada do seguinte modo:

A abordagem por projectos tenta promover (...) objectivos intelectuais e a vida da mente, onde se enfatiza a necessidade de trabalhar mais no sentido de envolver o intelecto das crianças, procurando com isso, que estas vivenciem actividades, no âmbito dos seus ambientes específicos, e experiências próprias.

A abordagem por projectos desenvolve a competência de sentido de comunidade na classe. Ao trabalharem todas para o mesmo fim, as crianças sentem um espírito de grupo e de partilha diferente. Estando todas implicadas num mesmo projecto, embora a investigar vários aspectos

diferentes ao mesmo tempo, as crianças sentem que fazem parte de uma equipa. Este espírito vai capacitá-las para ganharem competências no âmbito do cooperativismo, da entreaajuda, da partilha de saberes, entre outros aspectos. (PCG2)

b) A reflexão e a investigação como suportes da acção educativa:

Ao longo da vida profissional de um educador, este deve sempre questionar-se de forma crítica e fazer uma análise reflexiva na, sobre e para a problematização da sua prática, fazendo a construção de um projecto pessoal de resposta curricular em educação de infância. O nosso trabalho de educadores (...) é (...) sermos seres humanos conscientes, como tal iremos fazer uma investigação, uma reflexão e posteriormente uma análise da informação recolhida, para podermos decidir o que é mais ou menos importante, para depois passarmos à prática criativa e com fundamento. (PCG2)

Com efeito, denota-se nos textos analisados a apologia de práticas reflexivas, como vias para a compreensão dos fenómenos educativos, assim como para a construção de conhecimento pedagógico. Tal postura parecia deixar transparecer uma disposição e uma prática potencialmente promotoras da capacidade de as formandas desenvolverem e estudarem a maneira como agiam e de melhorarem o seu desempenho com o tempo, assumindo, desde logo, a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Na verdade, as autoras dos Projectos Curriculares de Grupo deixavam vislumbrar uma vontade de encarar e entender as situações problemáticas de modo activo, persistente e cuidadoso, à luz dos motivos que o justificavam e das consequências a que conduziam (Zeichner, 1993).

Estreitamente associada à reflexão aparecia a investigação, tendo em vista um melhor conhecimento da realidade, uma melhor compreensão e articulação teoria-prática e intervenções mais criativas:

Numa perspectiva reflexiva, consideramos que é impreterivelmente necessário que o educador realize este trabalho de pesquisa (...) E deve investigar, colaborar e reflectir, para depois passar à acção efectuando o seu projecto de vida pessoal e profissional de uma forma criativa e construtiva. (PCG2)

Esta posição das autoras parecia consolidar o seu conhecimento já acumulado e servir-se dele para a resolução e interpretação dos problemas. Simultaneamente, parecia o mesmo contribuir para o desenvolvimento das suas capacidades de observação e análise crítica e promover a tomada de consciência das suas concepções e práticas de ensino, ajudando-as a melhor articular processos de ensino e de aprendizagem. Estes aspectos levam-nos a concordar com Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), quando, retomando Nunan (1989) e Correia e Canário (s/d), consideravam que a aposta por práticas de investigação possibilita

a análise das necessidades de formação, facilita a gestão da própria formação e desenvolve a função crítica desta.

Ora, se tivermos em conta a questão central do nosso estudo – o desenvolvimento profissional das futuras educadoras de infância num contexto de supervisão, com enfoque nos contributos do seu envolvimento na elaboração, desenvolvimento e avaliação no Projecto Curricular de Grupo –, e sabendo-se, portanto, que os Projectos Curriculares de Grupo foram elaborados em parceria entre as formandas e as supervisoras cooperantes, num clima que se previa de entreajuda, facilitado pelo trabalho conjunto, atenuante de sentimentos de vulnerabilidades e de risco, parece-nos que esta experiência formativa se configurava como um contributo significativo para o desenvolvimento profissional destas formandas.

4.2.4. Papel das crianças

Na subcategoria “papel das crianças”, constata-se que estas eram vistas como protagonistas do processo educativo, desempenhando um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (Ministério da Educação, 1997), aspectos bem vinculados nos excertos que seguidamente apresentamos:

Nesta pedagogia de projecto, a criança desempenha um papel activo na sua interacção com o meio social, comunica, trabalha em equipa, desenvolve o sentido de responsabilidade da sua própria aprendizagem. (PCG2)

O respeito por cada criança passa também por a criança ter a possibilidade de adquirir todos os conhecimentos e realizar aprendizagens, nunca deixando de ser o que de facto é “uma criança”. (...) O trabalho por projectos é uma abordagem que possibilita às crianças responsabilizarem-se pela sua própria aprendizagem, controlarem o seu próprio processo de aprendizagem, reflectindo sobre ele.

(...) As crianças podem assim definir a sua autonomia e desenvolver a sua capacidade de resolução de problemas, melhoram a sua comunicação e colaboração com os outros ao mesmo tempo que permite a sua auto-avaliação. (PCG3)

4.2.5. Modo de implementação

O modo como as autoras (formandas e educadoras cooperantes) previam implementar os Projectos Curriculares de Grupo passava, em todos eles, pela metodologia de trabalho de projecto – movimento de educação progressista, associado ao pensamento de John Dewey, que privilegia o experimentalismo, o apelo aos interesses das crianças, a preocupação em

ligar a educação a objectivos pragmáticos e, ainda, o reconhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagens.

As autoras justificavam a sua opção sobretudo com os fundamentos dos benefícios desta metodologia para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, como a seguir se pode verificar:

Pretendemos desenvolver uma metodologia activa, que fomenta a criatividade e a participação das crianças no desenvolvimento das diversas actividades, de modo a desenvolver as capacidades intelectuais, sociais e físicas das crianças. (PCG1)

Mas as referidas autoras consideravam que a opção por uma metodologia de trabalho de projecto assentava igualmente noutros princípios, com vantagens para as crianças, como o Quadro 47 nos mostra:

Quadro 47: Princípios subjacentes à metodologia de trabalho de projecto

Princípios	Unidades de registo
Respeito pela integridade da criança	“As actividades realizadas, sejam individualmente ou em grupo, privilegiam a integridade da criança e o seu ritmo pessoal de desenvolvimento. Neste processo haverá, por parte das crianças, momentos de planificação, partilha e reflexão, das experiências a realizar, as quais serão desenvolvidas com o nosso apoio” (PCG1). “O trabalho de projecto [baseia-se no] respeito pela individualidade de cada criança, bem como no seu próprio ritmo de desenvolvimento” (PCG3).
Ensino e aprendizagem pela acção	“Na sala e com este grupo, procuraremos conduzir o currículo pelas pistas que as crianças nos vão dando ao longo do ano, centrando sempre as aprendizagens nos seus interesses e saberes, desenvolvendo metodologias de trabalho que levem as crianças a “aprender fazendo”, que as levem essencialmente a sentir e a viver aquilo que trabalhamos, porque as crianças só aprendem quando realmente sentem o que estão a trabalhar” (PCG2). “As opiniões e ideias de cada criança serão preciosamente respeitadas e tidas em conta na definição dos caminhos que queremos tomar, pretendendo sempre que o seu papel na realização das actividades seja o de crianças investigadoras, que buscam o conhecimento através da acção” (PCG2).
Ensino e aprendizagem através do lúdico	“A metodologia de projecto deverá complementar e intensificar a facilidade que as crianças têm de aprender com a brincadeira espontânea” (PCG1).
Ensino e aprendizagem pela resolução de problemas	“Investir numa metodologia de projecto, promove nas crianças o gosto pela análise, pelo questionamento, pela problematização e pela compreensão das complexidades que fazem parte do nosso próprio desenvolvimento e aprendizagem, onde a actividade educativa se move e desenvolve” (PCG1).
Ensino e aprendizagem pela investigação	“A abordagem por projectos é uma estratégia de aprendizagem e desenvolvimento através da qual se investiga e estuda em profundidade um problema, uma questão ou um tópico identificado pela criança ou pelo grupo de crianças, em interacção com a intencionalidade educativa e o contexto” (PCG2).
Ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de competências	“Este tipo de metodologia permite também que as crianças tomem responsabilidade pelo seu papel no processo de aprendizagem, o que promoverá o desenvolvimento de determinadas competências como a resolução de conflitos, de problemas, de espírito crítico, de cooperação, de tomada democrática de decisões” (PCG2). “A metodologia de trabalho de projecto é sobretudo importante para praticar competências sociais: a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões e a avaliação do processo” (PCG3).
Abordagem integrada e transversal das áreas de conteúdo	“Este tipo de metodologia pode incluir três tipos de actividades: as investigações, as construções e o jogo dramático. Nestas três dimensões que o projecto abrange, o educador deve incluir, numa perspectiva integrada e transversal, todas as áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares” (PCG2).
Trabalho colaborativo entre adultos com benefícios para as crianças	“Ao longo de todo o Projecto irá existir comunicação entre colegas, nas reuniões de planeamento entre Jardim de Infância e Creche, devido ao trabalho de equipa, sendo esta partilha enriquecedora para a formação de adultos, beneficiando a educação e o desenvolvimento das crianças” (PCG1).

4.2.6. Importância do lúdico

Embora o papel da dimensão lúdica no ensino e na aprendizagem tenha sido referido pelas autoras dos três PCG como um dos princípios a valorizar na metodologia de trabalho de projecto, com crianças da faixa etária dos 3 aos 6 anos, verificou-se que só o PCG2 explicitava e acentuava esta perspectiva, do seguinte modo:

Na idade pré-escolar, a actuação da criança desenvolve-se em grande parte sob a simples forma do brincar. (...) é através da brincadeira que esta atribui um sentido ao seu mundo, apropriando-se de conhecimentos que a ajudarão a agir sobre a sua realidade circundante (...).
O lúdico proporciona um extravasar de sentimentos e auxilia na reflexão sobre as diversas situações do quotidiano, criando várias alternativas de conduta para o desfecho mais satisfatório do seu desejo. O acto de brincar com outras crianças favorece o entendimento de certos princípios da vida, como o da colaboração, divisão, liderança, obediência às regras e competição. Brincando, a criança tem a oportunidade de satisfazer a sua curiosidade e criatividade, experimentando e descobrindo múltiplos materiais.

Com efeito, consideramos que o brincar ocupa um lugar privilegiado nos meios de expressão da criança e que a actividade lúdica é indiscutivelmente uma actividade fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da mesma. Por outro lado, a perspectiva construtivista de construção do conhecimento em que nos situamos, leva-nos a defender que este se processa pela experimentação e pela implicação afectiva, cognitiva e social da criança na exploração e experimentação dos objectos e das situações e na sua relação com os outros.

A esse respeito, Solé (1992, p.14) considera que

Ao brincar e ao jogar a criança aprende a conhecer o seu próprio corpo e as suas possibilidades, desenvolve a personalidade e encontra um lugar na comunidade. Poder brincar permite exteriorizar situações agradáveis e desagradáveis. Do ponto de vista do desenvolvimento da pessoa, brincar, jogar, são uma necessidade porque iniciam uma boa relação com a realidade e porque, de uma forma agradável, permitem a integração no mundo das relações sociais.

Os restantes dois projectos (PCG1 e PCG2) careciam desta perspectiva do papel educativo do brincar, o que nos levanta algumas interrogações, nomeadamente acerca do tipo de estratégias privilegiadas pelas autoras dos mesmos.

4.2.7. Articulação com as famílias/comunidade

A “Articulação com as famílias/comunidade” era referida apenas nos PCG 1 e 2, parecendo, no entanto, as suas autoras estar atentas, sobretudo, a quem entrega e recolhe as

crianças no Jardim de Infância, aspecto que poderia ser útil para um melhor conhecimento das famílias, bem como no estabelecer de interações com as mesmas.

Contudo, e porque numa perspectiva sistémica e ecológica deverão ser considerados os diferentes contextos e sistemas da vida da criança, parece-nos estranho que esta subcategoria tenha sido descurada, o que nos levanta duas questões: como iriam as autoras dos projectos corresponder aos interesses e necessidades das crianças, como afirmavam, sem terem previsto esta compreensão da realidade, com vista a uma adequação, de forma dinâmica, da oferta educativa às características, necessidades e interesses das crianças e suas famílias? Como preveriam tirar proveito das potencialidades dos vários sistemas, nomeadamente em termos de recursos e saberes, para alargar e diversificar oportunidades educativas?

4.3. Grupo de crianças

A terceira categoria que emergiu da análise de conteúdo do *corpus* da informação, realizada aos três Projectos Curriculares de Grupo, diz respeito ao “Grupo de crianças”. É uma categoria que compreende as subcategorias “Caracterização”, “Nível de desenvolvimento”, “Interesses” e “Necessidades”. Como facilmente se depreende, reúnem as mesmas os aspectos específicos de cada grupo de crianças. Passemos, então, à sua análise interpretativa, uma a uma.

4.3.1. Caracterização

A caracterização do grupo de crianças contemplava os aspectos que se apresentam no Quadro 48).

Como se pode verificar, os PCG1 e 3 omitiam uma série de aspectos que consideramos da maior relevância para o conhecimento do grupo, tais como a nacionalidade, a idade dos pais das crianças, o número de irmãos, a religião, e o conhecimento das crianças entre si (do ano anterior). Além disso, os três Projectos não consideravam, também, os laços de amizade, o comportamento, a autonomia e a assiduidade das crianças. Perante tais lacunas, perguntamo-nos: a partir de que bases iriam as autoras dos PCG pôr em prática a diferenciação pedagógica?

Quadro 48: Aspectos considerados para a caracterização do grupo de crianças

Itens	PCG1	PCG2	PCG3
Nº de crianças	x	x	x
Género	x	x	x
Frequência anterior do JI /ou Creche	x	x	x
Nível etário		x	
Naturalidade		x	
Residência	x		x
Nacionalidade		x	
Agregado familiar			
Composição	x	x	x
Idade dos pais		x	
Nº de irmãos		x	x
Nível sócio-económico e profissional	x	x	x
Habilitações académicas	x	x	x
Religião		x	
Modo como se deslocam para a instituição	x		
Conhecimento das crianças entre si (ano anterior)		x	
Laços de amizade		x	
Comportamento		x	
Autonomia		x	
Assiduidade		x	x

Outro aspecto que consideramos de substancial relevo na caracterização de um grupo consiste em saber, por exemplo, o modo como as crianças e suas famílias ocupam os tempos livres, as actividades que fazem juntos, quem brinca com a criança e que tipo de brincadeiras esta prefere, itens que nenhum dos PCG contemplava, comprometendo a desejável continuidade educativa entre o contexto familiar e o contexto de Jardim de Infância.

4.3.2. Nível de desenvolvimento

No que ao “Nível de desenvolvimento” das crianças diz respeito, verificámos que, no seu conjunto, os três PCG contemplavam os seguintes aspectos:

- autonomia (realização dos trabalhos, rotinas, higiene e alimentação);
- cooperação, inter-ajuda e partilha de materiais;
- desenvolvimento psicomotor;
- linguagem oral;
- competências sociais.

Consideramos que estes itens são nitidamente insuficientes para fazer uma cabal caracterização do nível de desenvolvimento das crianças. Tal lacuna, assim o pensamos, resultará de alguma dificuldade na realização de uma avaliação diagnóstica suportada por um conjunto de instrumentos de observação, registo e avaliação.

Associamos, também, esta lacuna à possível dificuldade em transpor os conhecimentos construídos em unidades curriculares como a psicologia e a sociologia, entre outras, para a prática pedagógica, pois, como sublinha Gómez (1997, p.108),

o conhecimento científico que se transmite nas instituições de formação converte-se definitivamente num conhecimento académico, que se aloja, não na memória semântica, significativa e produtiva (...), mas apenas nos satélites da memória episódica, isolada e residual.

Tal situação corria o risco de, nalguns casos, tender a redundar nalgum “intuicionismo” (Pacheco, 1995), que, por vezes, marca as práticas educativas dos educadores.

Perante esta constatação, mais uma vez se levanta a questão: como iriam as autoras destes PCG desenvolver práticas pedagógicas que se adequassem ao nível das necessidades e interesses dos respectivos grupos de crianças, uma vez que não possuíam um conhecimento completo do seu nível de desenvolvimento?

Do nosso ponto de vista, a caracterização do “nível de desenvolvimento” do grupo de crianças requeria uma descrição global e exaustiva de todas as componentes do desenvolvimento das mesmas (psicomotoras, sociais e psicológicas) e, igualmente, de evidenciação dos aspectos mercedores de intervenções educativas diferenciadas.

4.3.3. Interesses

No que tem a ver com os “interesses” diagnosticados nos grupos de crianças, importa referir que apenas o PCG3 explicitava claramente ter sido realizada “uma observação e avaliação do grupo de crianças”, sem que, contudo, fossem acrescentados mais pormenores, quer relativamente à recolha de informação (como, por exemplo, contactos com pais ou outros profissionais, ou a consulta de registos anteriores acerca da criança), quer no que toca à recolha de evidências (tais como observações ou entrevistas às crianças, ou as suas produções). Os restantes dois Projectos não faziam qualquer alusão a este aspecto.

Era ainda mencionado pelas autoras dos Projectos que as crianças, de um modo geral, aderiam de forma muito positiva a todo o tipo de actividades, sendo, no entanto, na área das expressões que se centravam mais afincadamente os seus interesses.

Embora tenha sido mais explicitado no PCG3 que se travava de um grupo com “grandes potencialidades exploratórias, que [gostava] de ver, tocar, experimentar, brincar, imaginar, fazer de conta”, esta ideia estava também presente nos restantes Projectos.

Esta atenção por parte das autoras dos três Projectos pela “sede de conhecimentos e de saberes, [bem como] de experienciação de tudo o que [constituísse] uma novidade” evidenciada pelas crianças parecia deixar transparecer alguma sensibilidade para o desenvolvimento da acção educativa em função destas informações. Senão vejamos como o papel do educador e da instituição educativa face aos interesses das crianças era claramente apresentado no PCG2:

A escola deve ser encarada como a vida. As crianças para se sentirem motivadas e envolvidas na aprendizagem querem trabalhar acerca de temas que lhes estão próximos e sobre os quais elas possam dar a sua opinião, partilhar ideias e experiências. Não se pode trabalhar em Jardim de Infância como se estivéssemos afastados da vida, da comunidade que nos rodeia. Devemos, sim, pegar nesses problemas, nessas situações e procurar uma resposta, tendo sempre em mente que, mais importante que a resposta é o processo efectuado para se conseguir dar essa resposta.

Na verdade, parecia evidenciar-se neste projecto a preocupação por um planeamento curricular com relevância para as vidas das crianças, ou seja, tendo em mente as características dos grupos de crianças e as necessidades dos mesmos (Siraj-Blatchford, 2005). Para um melhor esclarecimento desta inferência, passemos à análise interpretativa da subcategoria “necessidades” do grupo de crianças.

4.3.4. Necessidades

Segundo Fisher (2005, p. 25), “para fazer um planeamento que, de forma eficaz, vá ao encontro das necessidades de aprendizagem individuais das crianças, deve ser criado um quadro tão completo quanto possível das atitudes, conhecimentos, nível de compreensão e capacidades do aluno”. Trata-se, segundo a autora, de um processo holístico, relacionado com o desenvolvimento da criança, que consiste, simultaneamente, numa avaliação formativa, feita em parceria com todos os que conhecem a criança.

Analisando os três Projectos em causa, foi com surpresa que observámos que a subcategoria “necessidades” estava praticamente ausente. Apenas o PCG1 fazia uma referência de que no grupo não existiam crianças com NEE. Face a esta constatação, algumas questões se colocam: a partir de que bases iriam as autoras dos Projectos planear o

processo educativo? Quais os pressupostos para a organização de um ambiente estimulante de desenvolvimento e promotor de aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuíssem para uma maior igualdade de oportunidades? Qual o ponto de partida para a planificação de situações de aprendizagem “suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança (...) para que chegue a níveis de realização que não chegaria por si só”? (Ministério da Educação, 1997, p.26).

4.4. Finalidades Educativas

A quarta categoria que emergiu da análise de conteúdo do *corpus* de informação constituído pelos três Projectos Curriculares de Grupo diz respeito às “Finalidades educativas” e compreende as subcategorias “Objectivos gerais” e “Objectivos por áreas de conteúdo”. Estas subcategorias incidem, pois, sobre os propósitos educativos das autoras dos Projectos para os grupos de crianças a que os mesmos respeitavam.

4.4.1. Objectivos Gerais

Diz Kamii (2003, p. 79) que “a questão mais importante na educação das crianças é a dos objectivos”. Segundo esta autora, é, pois, essencial ter objectivos solidamente fundados numa teoria do desenvolvimento assente em investigações.

Também o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, publicado pelo Ministério da Educação (1997, p.14), refere que “o desenvolvimento curricular, da responsabilidade do educador, [deve ter] em conta (...) os objectivos gerais – enunciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar como intenções que devem orientar a prática profissional dos educadores”.

Na verdade, os objectivos gerais pedagógicos, definidos para a educação pré-escolar de uma forma abrangente apontam para o desenvolvimento pessoal e social da criança, com base em experiências de vida democrática; para a sua inserção em grupos sociais diversos no respeito pela pluralidade das culturas; para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; para o desenvolvimento global da criança, no respeito pelas suas características individuais; para o desenvolvimento da expressão e comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de

sensibilização estética e de compreensão do mundo; para o despertar da curiosidade e do pensamento crítico; pela vivência de ocasiões de bem-estar e de segurança; para a despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades, pelo incentivo da participação das famílias no processo educativo e pelo estabelecimento de relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Nos três Projectos Curriculares de Grupo que vimos analisando, destacava-se, em primeiro lugar, o facto de, no PCG1, esta subcategoria relativa aos objectivos gerais estar omissa. Tal situação de inexistência de objectivos gerais não deixa de causar estranheza, na medida em que, se os objectivos, como salienta Vasconcelos (1991), são instrumentos que permitem orientar a caminhada do educador e projectar o trabalho futuro, em termos de resultados de aprendizagem e de desenvolvimento, o que determinaria, então, o rumo da acção educativa no contexto do grupo de crianças em causa?

Os outros dois Projectos diferiam bastante entre si, no que tem a ver com este aspecto. As autoras do PCG2, por exemplo, começavam por salientar que seria seu objectivo “ao longo [do] ano (...) proporcionar [às] crianças experiências de aprendizagem diversificadas, que lhes [permitted] não só efectuar progressos nas áreas com mais atraso e dificuldade, como também nas áreas melhor consolidadas”. Não podemos deixar de realçar, todavia, que o referido Projecto não fazia qualquer alusão às necessidades das crianças, pelo que parece haver alguma incongruência entre o discurso e as práticas.

De seguida, as mesmas autoras referiam ser seu objectivo “seguir trilhos” que as levassem (a elas e às crianças) à vivência “de (...) experiências ricas em conhecimentos e em amizades”, porque, justificavam, “a aprendizagem só se pode efectuar num contexto de serenidade e tranquilidade emocional”. É de realçar, neste objectivo, dois aspectos: por um lado, o facto de as autoras se assumirem como parte integrante do grupo; por outro, a aposta implícita na criação de contextos de aprendizagem promotores do desenvolvimento humano, ao nível cognitivo, afectivo e social.

Seguiam-se dois conjuntos de “metas prioritárias”: um em “termos educativos” e outro em “termos de comportamentos relacionais”. O primeiro conjunto revelava a preocupação em centrar “as aprendizagens e as actividades nos interesses e necessidades sentidos pelo

grupo”; em promover aprendizagens baseadas nas vivências e auto-descobertas das crianças; em fomentar a autonomia, a valorização das opiniões das crianças, a tomada democrática de decisões e a resolução de problemas; em respeitar as diferenças; em envolver as famílias e sensibilizar as crianças para problemáticas da educação ambiental. O outro, por sua vez, ambicionava “promover o autocontrole do grupo e de cada criança”; “dar mais enfoque à dimensão social e relacional”; “criar um ambiente rico e securizante”; promover o cumprimento de normas e de regras de convivência em sociedade; e “promover o desenvolvimento do espírito de equipa”. Tratava-se, portanto, na sua globalidade, de uma série de objectivos gerais multidireccionais, que pareciam visar “o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis” (Ministério da Educação, 1997, p. 14).

As autoras do PCG3, por sua vez, acentuavam que era seu objectivo despertar todos os sentidos das crianças para “as diversas descobertas”, bem como “o interesse por adquirir conhecimentos e (...) hábitos que as preparem para o futuro”, nomeadamente garantir a cada uma delas “um contacto com a cultura e os instrumentos mais úteis para que continuem a aprender ao longo da vida”. Na verdade, parecem-nos metas bastante vagas e reduzidas para um Projecto Curricular de Grupo.

Contudo, as autoras dos Projectos em análise definiram também objectivos mais específicos, neste caso por área de conteúdo, pelo que se espera que sejam também “mais simples, concretos e circunscritos no tempo [e que sejam], permeados por aquilo que [se sabe] das crianças concretas, do meio, dos contextos” (Vasconcelos, 1991, p.46). Passemos, de seguida, à sua análise.

4.4.2. Objectivos por área de conteúdo

Verificamos que, nesta subcategoria, todos os Projectos seguiram a mesma lógica na definição dos objectivos, isto é, organizando-os por áreas de conteúdo. Tínhamos, assim, em cada um dos Projectos, um conjunto de objectivos para a área de formação pessoal e social; outro para a área de expressão e comunicação, subdividindo-se esta em vários domínios: expressão motora, expressão dramática, expressão plástica, expressão musical,

domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática; e, finalmente, a área de conhecimento do mundo.

No que toca à área de formação pessoal e social, os três Projectos enumeravam objectivos direccionados para a tomada de consciência de si e do outro, bem como para “a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Ministério da Educação, 1997, p.51), num clima de bem-estar, facilitador da auto-estima, da autonomia e do sentido de responsabilidade.

Na área de expressão e comunicação, as autoras dos Projectos definiram objectivos para cada um dos domínios, denotando-se, contudo, um estreito relacionamento entre eles, visto que todos apontavam para a “aquisição e aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia” (Ministério da Educação, 1997, p.56). O PCG2 sintetizava, do modo que se segue, um princípio que nos parecia ser comum aos três Projectos, relativamente a esta área:

Planear e organizar actividades para a expressão e comunicação da criança em todos os domínios, para uma educação global e harmoniosa da criança; desenvolver a sensibilidade e o sentido estético; apoiar o processo de criação da criança e valorizar as suas produções, tendo em conta as suas capacidades e possibilidades, bem como a sua evolução.

Quanto à área de conhecimento do mundo, verificava-se que todos os Projectos apostavam na interacção da criança com o meio que a rodeia, na valorização da curiosidade natural das crianças e no seu desejo de saber e compreender o porquê das coisas, como ocasiões para novas sensibilizações, novas descobertas e novas explorações.

Assim, eram transversais aos três Projectos objectivos como sensibilizar para a preservação do ambiente; proporcionar o contacto com a natureza e a cultura e alertar para os problemas ecológicos; desenvolver a capacidade de observar, promover a curiosidade de saber e o desejo de experimentar; e desenvolver uma atitude crítica.

Verifica-se, portanto, que todos os Projectos apresentavam, nesta área, objectivos relacionados com questões ligadas ao ambiente e a sua preservação.

4.5. Conteúdos/Áreas de conteúdo

A quinta categoria que emergiu da análise dos três Projectos Curriculares de Grupo diz respeito aos “Conteúdos/Áreas de conteúdo” e compreende as subcategorias “Formação pessoal e social”, “Expressão e comunicação” e “Conhecimento do mundo”. Estas subcategorias contemplam os conteúdos que as autoras dos referidos Projectos previam abordar em cada área.

4.5.1. Formação pessoal e social

Foi com surpresa que apurámos que esta subcategoria não estava presente no PCG1 e no PCG3, sendo que, no que respeita ao PCG2, apenas foi feita uma síntese da mesma, não contemplando, portanto, a previsão de quaisquer conteúdos a abordar.

4.5.2. Expressão e comunicação

Tal como a anterior, também esta subcategoria não figurava nos PCG1 e PCG3. Já o PCG2, sem especificar conteúdos, continuava a apresentar algumas “ideias-força” desta área, acrescentando que, “neste projecto, a abordagem a estes domínios [se realizaria] de forma integrada”.

4.5.3. Conhecimento do mundo

Mais uma vez, o PCG1 e o PCG3 não contemplavam esta subcategoria. Quanto ao PCG2, depois de sintetizar em que consistia esta área, deixava transparecer, embora de forma pouco clara, alguns modos de concretização de domínios como as “ciências sociais e da natureza, biologia, física, história, geografia”, referindo que “estes domínios concretizam-se em actividades relacionadas com a descoberta do meio físico e social que rodeia as crianças”, observando, nomeadamente “as condições de vida de certos animais e plantas” e identificando “os elementos da paisagem natural e humana”. Era também explícito que este Projecto visava “que o processo de socialização da criança [fosse] feito de modo a levá-la ao conhecimento de hábitos e normas de convivência social, conhecimento dos costumes e aspectos tradicionais da sua comunidade e de outras comunidades espalhadas pelo mundo”.

Não podemos, todavia, deixar de nos interrogar acerca do facto de as autoras terem ignorado os conteúdos a abordar com as crianças, pois sendo estes “o conjunto de conhecimentos que possibilitam que a criança desenvolva as suas capacidades, adaptando-se a novas situações” (Vasconcelos, 1991, p. 46), como previam elas o que ensinar às crianças?

4.6. Competências

A análise de conteúdo do *corpus* de informação realizada aos três Projectos Curriculares de Grupo possibilitou a emergência da categoria “Competências”, compreendendo esta as subcategorias “Competências ao nível da formação pessoal e social”, “Competências ao nível da expressão e comunicação” e “Competências ao nível do conhecimento do mundo”.

Esta categoria e respectivas subcategorias compreendem a previsão das atitudes, aptidões, predisposições, saberes e capacidades que as autoras dos PCG se propunham que as crianças desenvolvessem, em cada uma das áreas de conteúdo.

4.6.1. Competências ao nível da formação pessoal e social

Todos os PCG contemplavam a previsão de competências a desenvolver nesta área, tais como: as competências de relacionamento, de conhecimento de si, de autonomia, de domínio de saberes-fazer, de tomada de decisões, de assumir responsabilidades, de cooperação e ajuda, de exprimir sentimentos, de atitude crítica, de respeito pelo outro, de participação cívica, de fruição estética e de interiorização de valores democráticos.

4.6.2. Competências ao nível da expressão e comunicação

Nesta área, as autoras dos PCG, à semelhança da estratégia utilizada noutras situações, optaram por definir as competências no âmbito de cada um dos domínios desta área, isto é, nos domínios das expressões motora, plástica, musical, dramática, linguagem oral e abordagem à escrita e matemática. De destacar que era visível o aumento do grau de complexidade das competências definidas nos três PCG, em todos os domínios. Ou seja, o PCG1, respeitante a uma sala de crianças de 3 anos, previa competências mais elementares

e adequadas a esta faixa etária, enquanto o PCG2 já previa competências mais consonantes com a faixa etária dos 4 anos e o PCG3 com a faixa etária dos 5 anos.

Este parece ser um indicador bastante positivo de que as autoras dos PCG estariam atentas para a necessidade de colocar desafios às crianças, de acordo com o seu nível de desenvolvimento e, por outro lado, uma evidência do trabalho articulado e continuado que as mesmas afirmavam existir na instituição.

A título de exemplo, podemos verificar que, no domínio da expressão motora, as competências definidas passavam pela interiorização do esquema corporal, pelo desempenho de actividades motoras globais, pela manipulação de objectos de forma precisa, pelo domínio e utilização do próprio corpo e pela capacidade de relaxamento (PCG1). Evoluíam, de seguida, para a capacidade de equilíbrio, motricidade, espírito de equipa e de entreaajuda (PCG2) e culminavam com a diversificação de formas de utilizar, sentir e explorar o corpo, controlo voluntário dos movimentos, noção de esquema corporal, noção de lateralidade, capacidade de relaxamento e participação em jogos (PCG3).

4.6.3. Competências ao nível do conhecimento do mundo

Nesta área, tal como na anterior, verifica-se igual progresso na definição das competências, que começavam por ser mais simples no PCG1 (crianças de 3 anos) e se tornavam progressivamente mais complexas nos PCG2 (crianças de 4 anos) e PCG3 (crianças de 5 anos). Atentemos pois, em três excertos dos PCG ilustrativos da nossa interpretação:

Conhece os órgãos do corpo; conhece alguns aspectos do meio natural e social; conhece as características dos animais; demonstra curiosidade acerca do que a rodeia, revela gosto por aprender, faz perguntas, sabe observar; levanta hipóteses, quer experimentar. (PCG1)

Interage com o meio natural de forma curiosa e crítica; observa; percebe a importância da reciclagem. (PCG2)

Revela curiosidade e desejo pelo saber; mostra gosto pela pesquisa; tem uma atitude crítica; desfruta de novas situações/ocasiões de descoberta/exploração; conhece alguns aspectos relativos à biologia: os órgãos do corpo, os animais, as plantas; conhece alguns aspectos relacionados com a física/química: luz e sombra, água, formas, materiais e texturas; utiliza diferentes materiais de consulta da vida corrente (livros, enciclopédias, computador) e específicos (ímanes, microscópios); colabora na realização de experiências. (PCG3)

Os excertos precedentes parecem, na verdade, indiciar a intenção das autoras dos Projectos em “colocar em jogo conhecimentos declarativos e processuais, automatismos, raciocínios,

informações (...), esquemas sensório-motores, saberes, saberes-fazer, atitudes” (Rey, 2005, p.25). Contudo, uma abordagem desta natureza deverá inspirar-se em métodos activos, por forma a que as crianças tenham, de facto, a possibilidade de desenvolver competências.

Vejamos, de seguida, as estratégias/actividades previstas pelas autoras nos PCG.

4.7. Estratégias/Actividades

Esta categoria contém a informação relativa às estratégias previstas para a operacionalização dos Projectos Curriculares de Grupo e é composta por três subcategorias: “Formação pessoal e social”, “Expressão e comunicação” e “Conhecimento do mundo”. Cada uma destas subcategorias contemplava experiências que permitiriam pôr em prática comportamentos diversificados (Vasconcelos, 1991).

4.7.1. Formação Pessoal e Social

Esta subcategoria não se verificou nem no PCG1 nem no PCG3, situação que, talvez, se deva ao facto de se tratar de uma área transversal. Na verdade, como é salientado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p.51), “todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para os problemas da vida”.

Ainda assim, o PCG2 contemplava, nesta subcategoria, a “análise da moralidade de alguns contos; [o] confronto com situações de conflito; [a] abordagem de temas relacionados com a educação para a cidadania; [e a] análise de situações do dia-a-dia, em que as crianças [tomassem] consciência dos valores morais”, o que parecia propender para uma preocupação explícita das autoras por proporcionarem situações de aprendizagem com enfoque nesta área.

4.7.2. Expressão e comunicação

Presente nos três PCG, esta subcategoria agrupa as actividades e estratégias nos diferentes domínios. De referir que, tal como na definição de competências, também aqui se

verificava uma progressiva complexidade, de acordo com a faixa etária das crianças. Tomemos, por exemplo, o domínio da expressão musical e vejamos as estratégias e actividades previstas em cada um dos Projectos:

Canções; exploração de diversos aspectos que caracterizam o som: altura, timbre e duração; exploração de ruídos da natureza; identificação de alguns objectos pelo som que reproduzem; exploração do ritmo; realização de danças educativas de géneros diferentes; manuseamento de instrumentos de percussão; exploração de sons corporais. (PCG1)

Canções; jogos musicais; jogos com instrumentos musicais; imitação de vozes; [produção] de sons com diferentes tipos de materiais; [exploração dos] sons corporais; [exploração de] ritmos com o corpo, [exploração da] intensidade e altura do som; manuseamento de diferentes instrumentos musicais; [exploração das] potencialidades da voz; execução de coreografias; danças de roda. (PCG2)

Cantar de várias formas: voz grossa, voz fina, voz aguda e voz grave; partituras (com símbolos escolhidos previamente ou outros materiais); jogos com instrumentos musicais; batimentos do ritmo e do tempo [com] diferentes partes do corpo; diferenciação dos sons (ascendentes, descendentes, forte, fraco, alto, baixo); exploração dos sons corporais; batimentos rítmicos das palavras; produção de sons com vários tipos de materiais; dança educativa: danças de roda; danças rítmicas; identificação dos diversos instrumentos musicais e sons correspondentes; manuseamento de instrumentos de percussão. (PCG3)

De facto, parecia denotar-se na instituição em que as alunas realizaram a sua prática uma manifesta atenção pela continuidade educativa, caracterizada por uma progressiva complexidade e exigência no tipo de actividades planeadas.

4.7.3. Conhecimento do mundo

As estratégias/actividades contempladas nesta subcategoria incluíam “experiências, registo das experiências, observação do meio envolvente e partilha de experiências, como podia observar-se no PCG1. Já o PCG2 ia mais longe e integrava o levantamento de “hipóteses”, a “análise de fenómenos físicos”, a “investigação sobre temas relacionados com a protecção da natureza”, a “reciclagem de materiais”, a construção e preenchimento do “quadro do tempo” e do “quadro das presenças”, prevendo ainda “visitas de estudo (...) na comunidade mais próxima”. O PCG3, por sua vez, antevia a realização e utilização do “calendário do tempo”, a realização e “registo de experiências” e a observação e contacto directo com a natureza.

Se tivermos em conta que a área de conhecimento do mundo “[se enraiza] na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Ministério da Educação, 1997, p.79), as estratégias e actividades pensadas para esta área, eram, em nossa

opinião, bastante reduzidas. É certo que na educação pré-escolar a curiosidade é fomentada e as descobertas são alargadas nas diversas oportunidades de contactos com novas situações, o que poderia acontecer no âmbito das restantes áreas de conteúdo. Contudo, a análise até agora efectuada não deixa muito evidente essa intenção da parte das autoras dos PCG.

4.8. Recursos

A categoria “Recursos” e as subcategorias “Recursos humanos” e Recursos materiais” que a configuram emergiram do *corpus* da informação analisado, pela necessidade de explicitar quais os meios à disposição das autoras dos PCG para levarem a cabo o seu trabalho pedagógico.

4.8.1. Recursos humanos

Relativamente a esta subcategoria, os PCG 2 e PCG3 listavam as “crianças”, as “educadoras”, as “auxiliares”, as “estagiárias”, o “motorista”, os “pais” e elementos da “comunidade”, como que acentuando a importância de um trabalho conjunto e articulado entre vários parceiros educativos, em que o contributo dos saberes e competências individuais poderia enriquecer o trabalho educativo desenvolvido com as crianças. Assim, o PCG2 explicitava: “trabalhamos em equipa (...). Juntos encontramos respostas educativas para as crianças (como, por exemplo: formular e pensar nas regras da instituição, definir tarefas para as crianças, realizar projectos, procurar soluções para problemas)”.

O PCG1, por seu turno, não contemplava qualquer aspecto que pudesse incluir-se nesta subcategoria.

4.8.2. Recursos materiais

Quanto aos recursos materiais, o PCG1 e o PCG2 contemplavam sobretudo os seguintes: “autocarro, equipamento audiovisual, aparelhagem, televisão, máquinas de filmar e fotografar, gravadores, retroprojector, cd’s, tecidos, vários tipos de papel, equipamento de motricidade (...), material de desperdício, material de desgaste, material didáctico”. Esta

previsão abrangente dos recursos materiais a utilizar iria, certamente, determinar toda a acção educativa a desenvolver com as crianças, influenciando significativamente o processo de ensino e de aprendizagem.

Por esse motivo, parece-nos que o facto de as autoras do PCG1 não terem previsto, tal como aconteceu com os recursos humanos, os recursos materiais necessários para desenvolverem a actividade educativa, poderia ser revelador da inexistência de uma reflexão prévia e cuidadosa das situações de aprendizagem a planear, face ao grupo em presença.

4.9. Organização e gestão do ambiente educativo

A nona categoria, que emergiu do *corpus* de informação dos três Projectos Curriculares de Grupo sujeitos a análise de conteúdo diz respeito à “Organização e gestão do ambiente educativo” e compreende as subcategorias “Organização e gestão do grupo”, “Organização e gestão do espaço”, “Organização e gestão do tempo”, “Organização e gestão dos materiais”, “Pessoal”, “Clima relacional” e “Segurança”. Trata-se de um conjunto de subcategorias que pretende “retratar” o modo como as autoras dos PCG previam organizar o ambiente educativo, de modo a torná-lo facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

4.9.1. Organização e gestão do grupo

No que respeita a esta subcategoria, são bem evidentes as diferenças entre os três PCG. No PCG1 a mesma não aparecia explicitada. No PCG2, apenas era possível ler que se previa que o grupo de crianças funcionasse em “grande grupo”, “pequeno grupo” e “individualmente”. No PCG3 ia-se mais longe no esclarecimento das opções. Assim, começava por referir que “a organização do grupo (...) é uma das componentes mais importantes do processo educativo, uma vez que é desta gestão coerente, feita pelo educador, que as crianças poderão realizar as suas aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolver um espírito crítico como cidadãos numa sociedade em progresso”, referindo, em seguida, a opção por uma gestão do grupo “de uma forma democrática, em que todas as crianças [pudessem] participar”. Para tal, era intenção das autoras “valorizar a comunicação das crianças com o adulto” e possibilitar o diálogo como meio privilegiado

para a tomada de decisões em conjunto, reduzindo intencionalmente “a intervenção do adulto” à de “condutor de diálogos”.

O referido PCG acentuava o intuito de promover “momentos de cooperação e decisão em comum”, mas também a possibilidade de fazer escolhas e assumir responsabilidades, nas “diferentes formas de trabalhar, tendo em conta o tipo de actividade e (...) os conteúdos”.

Salientavam também as suas autoras que “esta gestão (...), [que implicava] “trabalho individualizado, trabalho em equipa e trabalho em pequenos grupos”, tinha sobretudo em vista “encontrar a melhor maneira de satisfazer as necessidades [do] grupo”.

4.9.2. Organização e gestão do espaço

No que toca a esta subcategoria, verifica-se que a mesma foi considerada somente no PCG2 e no PCG3, não estando expressa, portanto, no PCG1.

Naqueles dois primeiros Projectos, era bem perceptível a importância atribuída a este aspecto, pois ambos reflectiam a preocupação das suas autoras não só por identificar os diferentes espaços onde previam desenvolver a actividade educativa, como também fundamentar essa opção, que era sobretudo notória no PCG2.

No PCG3, começava-se por afirmar que o “Jardim de Infância (...) é um lugar de aprendizagem e convivência social que deve oferecer, a quem a ele acede, não apenas um espaço físico e um espaço organizacional, mas também, e sobretudo, um espaço relacional, de convivência, de cooperação e de resolução de conflitos”, prevendo-se, logo a seguir, que tal se concretizasse na “instituição”, na “sala de actividades”, no “espaço exterior” e no “meio envolvente”.

O PCG2, por sua vez, partia de uma citação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, p.37) para salientar que a organização e utilização do espaço “são expressões das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue (...) de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização”. Seguiu-se o recurso a Zabalza (1987) para reforçar a ideia de que o espaço físico de uma sala constitui uma mensagem curricular, isto é, reflecte um

modelo educativo. Talvez fosse com base nestes pressupostos que as autoras acentuavam que os espaços existentes na sala – organizados de “forma flexível” – foram definidos “a partir das necessidades de acção das (...) crianças, dos seus interesses e curiosidades”, no sentido de promover a sua “autonomia”, num ambiente acolhedor e seguro.

Era também frequente neste Projecto o recurso à legislação, para justificar a existência de certas normas de instalação como, por exemplo, as dimensões, a adequabilidade, a segurança ou os acessos.

4.9.3. Organização e gestão do tempo

Tal como noutras subcategorias da presente categoria (“Organização e gestão do ambiente educativo”), também no que respeita à “Organização e gestão do tempo” apenas o PCG2 e o PCG3 continham informação a esse nível.

As autoras do PCG2, revisitando Zabalza (1987), lembravam que as rotinas em contexto pré-escolar consistem na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenham importantes funções na configuração do espaço educativo. Escreviam elas que “as rotinas são um dos aspectos mais importantes para a verdadeira efectivação do processo de ensino [e de] aprendizagem (...) porque permitem às crianças ganharem uma progressiva autonomia (...), uma vez que conhecem perfeitamente o contexto (...) e quais são os momentos que se seguem no decorrer do dia”. Como tal, havia rotinas “tidas em conta por toda a equipa educativa da instituição, no que [dizia] respeito ao cumprimento de algumas regras de higiene e de comportamento”. Embora apresentando um mapa de rotinas da sala, as autoras do Projecto referiam que a gestão do tempo seria feita de “forma flexível, adaptando-se sempre à dinâmica do grupo”.

Este princípio de gestão flexível do tempo, de acordo com a dinâmica do grupo, foi a única referência que encontramos no PCG3 relacionada com a “organização e gestão do tempo”.

4.9.4. Organização e gestão dos materiais

No que tem a ver com esta subcategoria, apenas o PCG2 referia que os materiais estariam acessíveis às crianças, por forma a facilitar a sua autonomia.

A omissão quanto à “organização e gestão dos materiais” não deixa de ser inquietante, na medida em que poderá ser reveladora de uma débil atenção e reflexão relativamente às potencialidades educativas dos materiais. Como refere Cancio (2004), nos jardins de infância, o material pedagógico é dos aspectos mais importantes do currículo, pois induz comportamentos muito distintos em função da sua diversidade e das suas potencialidades exploratórias. Na verdade, a qualidade, a diversidade, a segurança e o valor estético dos materiais (incluindo o material de desperdício), a par do modo como são explorados pelos educadores, podem ser determinantes para a autonomia das crianças, bem como para a aprendizagem de regras, valores e atitudes.

4.9.5. Pessoal

Relativamente ao “pessoal”, afirmava-se no PCG2 que “não são só os educadores que têm importância nos papéis que desempenham na educação das crianças, mas também são de extrema importância as funções desempenhadas pelo pessoal não docente da instituição”. Deixavam, deste modo, transparecer a sua sensibilidade para um trabalho de equipa, que se pretendia desenvolver numa dinâmica favorável à manutenção de um clima relacional positivo entre todos os intervenientes no acto educativo.

Este Projecto clarificava, ainda, o número de elementos e respectivas funções, quer relativamente ao pessoal docente, quer ao pessoal não docente.

Também o PCG3 apresentava um quadro com a caracterização da equipa educativa em termos de idade, função exercida, habilitações literárias e outros cursos ou formações de relevo. Parece-nos uma informação pertinente, na medida em que a mesma possibilitava um melhor conhecimento de todos os elementos da equipa, tornando certamente mais adequada a sua gestão e rentabilização na prática educativa diária.

Mais uma, vez consideramos preocupante o facto de o PCG1 não conter qualquer referência sobre esta subcategoria. Significaria tal ausência uma simples omissão, fruto de alguma falta de informação? Ou seria o resultado de uma forma de ser e de estar (na profissão e na formação) pouco reflexiva e pouco interrogativa? Esperemos que a análise interpretativa das reflexões das alunas/futuras educadoras envolvidas neste Projecto (RA6

e RA7) nos facultem informação que melhor nos ajude a compreender a sua posição e as suas opções nesta matéria.

4.9.6. Clima relacional

Não existindo, no PCG1 e no PCG3, quaisquer unidades de registo acerca da subcategoria “clima relacional”, centremo-nos então no que no PCG2 é expresso a propósito.

Confirmando a ênfase colocada na aposta por um trabalho colaborativo, desenvolvido por uma equipa coesa, já afirmado na subcategoria “pessoal”, as autoras do referido Projecto continuavam a reafirmar o seu propósito de investirem em “relações de afecto, respeito [e] confiança”, através de um “trabalho de equipa”, que se consubstanciaria numa “acção educativa participada, gerando um ambiente educativo saudável e justo”.

4.9.7. Segurança

A subcategoria “segurança” estava contemplada nos três PCG, sendo que todos recorriam ao Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de Agosto, para referirem que a instituição se encontra longe de “estabelecimentos públicos qualificados como insalubres, tóxicos ou perigosos, ou de outras fontes de vibrações, ruídos, poeiras, fumos, gases venenosos e maus cheiros; encontrando-se também afastada de lixeiras, aterros sanitários, depósitos de produtos inflamáveis, esgotos a céu aberto; nem na proximidade de aeroportos e estabelecimentos militares”. O PCG2 reforçava ainda esta questão, assinalando o facto de se tratar de uma zona com pouco tráfego automóvel.

Quanto à segurança no interior da sala/instituição, só o PCG2 mencionava que, quer “os materiais tóxicos”, quer os manípulos das portas não [estavam] ao alcance das crianças, sendo estas “devidamente acompanhadas desde a entrada até à saída da instituição”. Fazendo uma abordagem mais geral, neste PCG referia-se que “os materiais utilizados e os revestimentos de tectos, paredes e outros elementos [eram] confortáveis, não [apresentando] arestas cortantes, saliências ou superfícies rugosas que [pusessem] em risco a integridade física” de crianças e adultos.

Contudo, nenhum dos Projectos referia a existência de um plano de emergência, nem de nenhuma das suas componentes, como, por exemplo, plano de evacuação ou primeiros socorros, aspecto que, consideramos, deveria merecer uma maior atenção por parte das suas autoras.

4.10. Avaliação

A penúltima categoria que emergiu da análise do *corpus* informativo constituído pelos PCG elaborados colaborativamente pelas alunas e pelas educadoras de infância supervisoras da prática pedagógica foi a “Avaliação”. Esta categoria compreende as subcategorias “Objecto”, “Momento/tempo”, “Instrumentos” e “Intervenientes”. Trata-se de uma categoria e de um conjunto de subcategorias que agrupam a informação acerca do alvo da avaliação, bem como dos procedimentos previstos para a sua realização, tendo em conta a eficácia das respostas educativas.

4.10.1. Objecto

No que respeita ao “Objecto” da avaliação, era perceptível em todos os PCG a incidência no desenvolvimento das crianças, destacando-se a importância de realizar uma avaliação de diagnóstico logo no início do ano lectivo, de modo a conhecer as crianças, individualmente e em grupo. O mesmo seria dizer, “uma avaliação que [permitisse] tomar consciência daquilo que a criança [era] capaz de fazer, já [sabia ou conhecia, por forma a proporcionar-lhe] novas aprendizagens” (PCG1). Ou, como clarificava o PCG2, ter um bom conhecimento do “desenvolvimento psicomotor, afectivo e cognitivo do grupo de crianças”, por forma a poder “alcançar mais objectivamente as finalidades educativas” a que se propôs.

Esta perspectiva das autoras dos Projectos confirmava o recurso à “avaliação como suporte do planeamento”, mencionado no PCG1 e reforçado no PCG3, onde se podia ler que a avaliação “serve de ponto de referência para a planificação e para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem”.

Parecia também ser consensual entre as autoras dos três Projectos a necessidade de recorrer a uma avaliação dos processos e dos efeitos. Tomemos como exemplo o PCG3, de onde retirámos a seguinte citação:

A avaliação do processo permite conhecer a pertinência e o sentido de oportunidades educativas proporcionadas. Permite ainda saber se estas oportunidades educativas facilitam a estimulação e o desenvolvimento de todas e de cada uma das crianças e se alargam os seus interesses, curiosidades e desejo de aprender.

A avaliação dos efeitos possibilita ao educador saber se e como o processo educativo contribui para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e de cada uma individualmente, ou seja, permite saber se a frequência da educação pré-escolar teve, de facto, influência nas crianças.

Nesta previsão de avaliação dos processos e dos efeitos não eram esquecidos, em nenhum dos Projectos, os necessários e sistemáticos procedimentos de observação, registo ou recolha de evidências, análise e reflexão. Estes aspectos, aliados ao carácter qualitativo da avaliação na educação pré-escolar, concorrerem para que a mesma fosse adjectivada pelas autoras do PCG2 como “um processo bastante complexo” e que exige da parte do educador “bases bastante sólidas” ou, como se referia no PCG3, “competências (...) profissionais de educação, nomeadamente o de saber o que se quer avaliar, definido com o máximo rigor, encontrar critérios de avaliação, recolher dados, elementos concretos e posteriormente analisá-los, compará-los, discuti-los, tirar conclusões claras, que encaminhem para a reformulação com qualidade das práticas”.

Talvez por terem uma percepção aparentemente mais elaborada do conceito de avaliação, as autoras do PCG3 foram as únicas a concretizar objectivamente quais os aspectos em que fariam incidir a avaliação, como se pode ver no excerto que se segue:

Pretendemos avaliar o processo de ensino [e de] aprendizagem, a nossa prática educativa e o desenvolvimento das capacidades das crianças; o processo de ensino [e de] aprendizagem que se traduz pela organização da sala e da relação educador/criança; a qualidade da relação com os pais, (...) a cooperação com os docentes do 1º ciclo e finalmente o aproveitamento dos recursos. O processo de aprendizagem será também tido em conta, onde avaliaremos as aprendizagens (...) e a avaliação do grau de assimilação dos conteúdos.

De salientar, ainda, o facto de todas as autoras dos PCG se socorrerem de fontes bibliográficas diversas ou de documentos legais, para justificarem as suas afirmações ou tomadas de posição.

4.10.2. Momento/Tempo

Sendo consensual em todos os Projectos a opção por uma avaliação contínua, eram no entanto notórias as diferenças quanto aos momentos/tempos em que tal ocorreria. Assim, o PCG1 clarificava que o trabalho a ser desenvolvido na sala, com as crianças, seria avaliado “diariamente, (...) no fim de cada actividade”. Já o PCG2 previa “reuniões semanais (...) com todas as educadoras da instituição [para] discutir e analisar cada caso individualmente” e “reuniões trimestrais”, bem como “conversas informais “com os pais das crianças. Quanto ao PCG3, previa “um dia por semana” para reunião.

Perante estes dados, parece-nos que nenhum dos Projectos previa os momentos de avaliação de um modo sistemático. Ou seja, face ao objecto de avaliação definido em cada um deles e que, como vimos, se centrava sobretudo no desenvolvimento das crianças, não respondiam eficazmente à questão: quando avaliar? Apesar do PCG1 prever uma avaliação/reflexão diária com as crianças acerca das actividades desenvolvidas, não estipulava, contudo, quaisquer momentos de reflexão/avaliação entre as alunas e as educadoras cooperantes, nem com as famílias. Quanto ao PCG2 e ao PCG3, estes faziam apenas referência aos momentos de avaliação entre alunas e supervisoras cooperantes, não se reportando aos momentos de avaliação com as crianças. Somente o PCG3 incluía momentos de avaliação com os pais das crianças.

4.10.3. Instrumentos

Tal como é sublinhado na Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, sobre a gestão do currículo na educação pré-escolar, a avaliação da acção educativa deve prever a “utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados”. Este princípio parece ter sido tido em conta pelas autoras dos Projectos, pois não faltavam intenções de recurso a “fichas de inscrição”, “grelhas de observação”, “registos”, “registos áudio e vídeo”, “observação directa”, “entrevistas”, “notas de campo” e, ainda, “jogos”, “comentários e produções das crianças” e “conversas informais com os pais”. Previam também o recurso a “diários” e a “reflexões”, estes, julgamos, para facilitarem a reflexão acerca da intervenção educativa destes adultos (alunas e supervisoras cooperantes).

O PCG2 vincava a intenção de realizar “uma avaliação síntese de cada criança onde [constasse] uma análise reflexiva [das] competências [desenvolvidas]” e “uma avaliação final do PCG, analisando o processo de concretização do mesmo, definindo aspectos positivos e negativos”.

4.10.4. Intervenientes

Neste âmbito, figuravam como intervenientes na avaliação as alunas, as supervisoras cooperantes, as “crianças” e as “famílias”. Participavam também neste processo outras educadoras da instituição – “as educadoras da creche” – com vista à partilha de “diferentes experiências e formas de avaliar”. Frisava o PCG3 que, “desta forma, [seriam] constituídos, em equipa, entendimentos [para] uma avaliação de qualidade e rigor”.

Na verdade, parecia denotar-se a preocupação por práticas avaliativas partilhadas e reflectidas. Tal prática seria, muito provavelmente, útil para todos os intervenientes que poderiam sair mais esclarecidos e enriquecidos deste processo:

- as crianças, porque lhes era dada a oportunidade de explicar, de apreciar e de comentar produções suas e dos outros;
- as famílias/pais porque, como primeiros educadores, eram conhecedores por excelência das crianças, pelo que os seus contributos, em termos de informação e opinião, eram uma mais-valia inestimável para as educadoras e formandas;
- as educadoras que, devido à sua experiência profissional e ao seu papel de supervisoras, conseguiriam, por certo, distanciar-se e ter um olhar mais objectivo e crítico;
- e as alunas/futuras educadoras de infância, porque toda a dinâmica exigida neste processo parecia ser promotora do desenvolvimento de capacidades de comunicação, de relação, de atenção, de organização, de análise e síntese, bem como de atitudes de pesquisa, de predisposição para o diálogo e de negociação. Por outro lado, a necessidade de efectivar o processo avaliativo exigiria, a nosso ver, a consolidação de um conjunto de conhecimentos que ancorassem a acção educativa e que, pelo menos potencialmente, tenderiam a tornar-se nucleares na prática educativa destas futuras profissionais.

4.11. Anexos

A última categoria que adveio da análise de conteúdo dos PCG diz respeito aos anexos. Esta categoria foi identificada apenas no PCG3, que continha um quadro com os dados pessoais das “crianças da sala dos 5 anos”: “nome da criança, data de nascimento, ano de entrada na instituição, frequência de Jardim de Infância em anos anteriores, idade e profissão dos pais, número de irmãos, idade e sexo dos mesmos”. Tratava-se de um conjunto de informações bastante relevantes e determinantes do rumo da acção educativa a desenvolver com o grupo, pois só sendo conhecedoras da realidade de cada criança poderiam as educadoras responsáveis pelas salas e as alunas em formação agir adequadamente junto de cada criança.

4.12. Síntese

Dando continuidade ao nosso objectivo de estudar o desenvolvimento profissional das futuras educadoras de infância no contexto de prática supervisionada, mais concretamente conhecer os contributos da sua participação na construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo para esse desenvolvimento profissional, procedemos, numa das fases da pesquisa, à análise documental dos Projectos Curriculares de Grupo (PCG1, PCG2, PCG3) co-construídos por seis formandas e pelas respectivas três supervisoras cooperantes.

A análise interpretativa realizada a partir do *corpus* da informação constante nestes PCG permitiu a evidenciação de um conjunto de aspectos que de seguida sistematizamos:

A – Identificação

- Esta categoria e as subcategorias que a compõem agrupavam a informação relativa à caracterização da instituição a que os PCG diziam respeito. Destes, dois apresentavam ainda o “título/nome” do Projecto, fazendo, desde logo, prever a sua incidência a nível curricular.

B – Fundamentação/Estrutura

- No conjunto das sete subcategorias que compõem esta categoria começavam a esboçar-se os princípios teóricos que pareciam determinar a acção educativa das autoras (duas alunas e uma supervisora cooperante) de cada um dos três projectos. Assim, no que toca à “justificação do PCG”, foi possível identificar algumas linhas de força que parecem ser estruturantes da orientação a dar à sua acção educativa. Eram elas: as necessidades e interesses das crianças, a diferenciação pedagógica, a reflexão e o tópico a explorar.

Tal como já se tinha verificado na análise interpretativa realizada ao *corpus* da informação das entrevistas realizadas às futuras educadoras de infância e às educadoras cooperantes, é patente nos três PCG a intenção de planificar a acção educativa no sentido de satisfazer os interesses e necessidades das crianças individualmente e em grupo. Era, pois, esse princípio que parecia determinar a aposta em proporcionar situações de aprendizagem significativas e diversificadas às crianças. Para tal, e lembrando Rousseau, as autoras de um dos PCG escreviam que seria determinante conhecer a criança e as suas peculiaridades – a sua maneira de ver, de pensar e de sentir, as suas características individuais e o seu ritmo. Na verdade, só este conhecimento profundo da criança tornaria possível pôr em prática os princípios de diferenciação pedagógica explicitamente evidenciados nos três PCG. Constatava-se, assim, que a criança tendia a assumir, neste contexto, o papel de uma das principais fontes do currículo.

No PCG3, referiam as autoras que o mesmo se pretendia constituir como uma base de orientação da prática durante o ano lectivo, aspecto que, segundo elas, seria conseguido através da reflexão acerca do processo de ensino e aprendizagem que o mesmo deveria despoletar. Em seu entender, seria através do processo reflexivo que melhor se poderia avaliar cada criança e tomar decisões quanto à melhor resposta educativa a proporcionar-lhe. Com efeito, esta perspectiva parecia denotar a capacidade de utilização de processos cognitivos de nível mais elevado face à realidade em presença. Por outro lado, parecia iminente a adopção de práticas reflexivas por parte destas formandas e respectiva supervisora, que se

materializavam na *reflexão na e sobre a* sua própria experiência no *practicum* (Zeichner, 1993).

Foram também os interesses e características dos grupos de crianças, paralelamente com os princípios que norteavam o Projecto Educativo da Instituição e as motivações dos profissionais que aí exerciam funções, que parecem ter determinado o tema a explorar no decorrer do ano lectivo e que o PCG2 bem sintetizava com o título “Brincar com o lixo através da arte”. Este facto mostra que a elaboração dos PCG terá decorrido da convergência de várias sinergias que foram intencionalmente conjugadas no sentido da sua melhor rentabilização educativa, para as crianças. De facto, transparecia dos PCG uma forte preocupação ecológica, em simultâneo com a intenção de abordar a temática de forma lúdica e sustentada por metodologias activas e flexíveis, que contribuíssem para o desenvolvimento equilibrado das crianças, da sua criatividade, autonomia, cidadania e sentido de responsabilidade. Parecia, desta forma, estar-se perante actores educativos movidos por uma ética formativa que servisse de âncora à formação e ao desenvolvimento do carácter das crianças.

- Quanto à “natureza do PCG”, era bem evidente o sentido de “estar em projecto”, ou seja, o documento (PCG) era elaborado como o esboço de algo que se pretendia realizar com as crianças no decorrer do ano lectivo. A característica, que lhe atribuíam as autoras, de ser um documento aberto e flexível, não invalidava, contudo, a necessidade de definir metas que facilitassem percursos mais seguros e coerentes para todos os intervenientes no processo. Este, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios das crianças, deveria ser pautado pela reflexão e pela investigação, tendo em vista o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade, determinantes de percursos individuais e colectivos significativos.

E parecia, desde logo, começar a evidenciar-se uma forte intencionalidade educativa por parte das autoras dos PCG, caracterizada, por um lado, pela intenção de desenvolver a acção educativa a partir das especificidades das crianças que compunham os grupos e, por outro, pelo *background* pedagógico, cultural, ético e científico das formandas e suas supervisoras cooperantes.

- Relativamente ao “papel do educador”, pareciam as autoras dos PCG estar firmemente convictas do seu papel de orientadoras da acção educativa a desenvolver com as crianças. Esta deveria ser pautada por uma forte “intencionalidade educativa”, assente em observações e reflexões constantes, e culminar em práticas educativas coerentes e consonantes com as características dos respectivos grupos. É mesmo possível descortinar um conjunto de aspectos a partir dos quais assentaria a intencionalidade educativa das formandas e suas supervisoras, tais como: o conhecimento do grupo; a organização do trabalho pedagógico; a diversidade de meios, recursos e estratégias; a valorização do lúdico; o respeito pela individualidade da criança; o fomentar o desejo de aprender; a organização do trabalho pedagógico e, finalmente, a valorização da metodologia de trabalho de projecto, como suportes da acção educativa.

De realçar o enfoque dado à reflexão e à investigação como motores de uma “prática criativa e com fundamento”. Continuava, assim, a transparecer a preferência por práticas reflexivas a partir das suas próprias vivências, como via para a compreensão dos fenómenos educativos e para a construção de conhecimento pedagógico. Analisando os dados de que dispomos neste momento à luz do pensamento de Dewey (1910, 1989), para quem a reflexão consiste numa maneira de encarar e responder aos problemas e que implica intuição, emoção e paixão, numa atitude de abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade, parece-nos que a atitude das autoras dos PCG tenderia para essa prática, como se pode ler no excerto seguinte:

Ao longo da vida profissional de um educador, este deve sempre questionar-se de forma crítica e fazer uma análise reflexiva (...) da sua prática.
O nosso trabalho de educadores (...) é (...) sermos humanos conscientes, como tal iremos fazer uma investigação, uma reflexão e posteriormente uma análise da informação recolhida para podermos decidir o que é mais ou menos importante. (PCG2)

Denota-se, assim, o que parece ser um distanciamento de uma racionalidade técnica, para o assumir-se como educadoras com capacidade de integrar, de forma inteligente e criativa, os conhecimentos e as técnicas com a “arte de educar”.

A investigação, igualmente valorizada pelas autoras dos PCG como facilitadora do conhecimento da realidade e de uma melhor compreensão e articulação entre a teoria e a prática, promoveria, em seu entender, o desenvolvimento pessoal e social e a possibilidade de intervenções mais criativas. Escreviam elas que:

Numa perspectiva reflexiva, consideramos que é impreterivelmente necessário que o educador realize este trabalho de pesquisa (...). E deve investigar (...) e reflectir, para depois passar à acção efectuando o seu projecto de vida pessoal e profissional de uma forma criativa e construtiva. (PCG2)

Na verdade, esta predisposição para a investigação e para a reflexão crítica sobre a sua própria prática começava a desvendar uma possível postura de “profissionalidade intelectual” (Sá-Chaves, 2002a), isto é, como profissionais responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, baseado num conhecimento continuamente construído a partir da sua actividade prática, mas que se renova e actualiza num exercício de reflexão sistemática.

- As crianças eram encaradas como sujeitos activos do processo educativo. Como tal, era intenção das autoras dos PCG possibilitar-lhes um papel dinâmico no seu desenvolvimento e aprendizagem, por forma a que tivessem a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento, na interacção com os objectos, as pessoas e as situações, no contexto das suas vivências diárias, e, como tal, enquadradas no seu mundo de significados. Parecia, assim, vislumbrar-se alguma tendência para a valorização do paradigma construtivista de inspiração piagetiana. Pois, tal como refere Formosinho (1996, p. 55),

Piaget considera o ser humano, desde o nascimento, como um organismo basicamente activo, explorador, manipulador, processador de informação. Apresenta a criança pequena como construindo o seu desenvolvimento cognitivo nas acções sobre as coisas, as situações, os acontecimentos. Pode inferir-se que Piaget apoia situações educacionais para a criança pequena que disponibilizam “campos de acção” em que a criança possa explorar. No entanto, para esta exploração se transformar em aprendizagem significativa, os campos de acção têm de responder aos interesses, necessidades, curiosidades da criança individual.

Com efeito, a perspectiva construtivista impulsiona a aprendizagem activa, segundo a qual é no encontro da criança com as situações problemáticas causadoras de conflito cognitivo – provocado pela impossibilidade de interpretar uma situação nova com os quadros usuais pré-existentes –, que se desencadeia o processo de reflexão, estimulante da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Contudo, se era perceptível esta importância atribuída pelas autoras dos PCG ao legado de Piaget de que o sujeito constrói individual e solitariamente o seu conhecimento (Lourenço, 2005), não menos evidente era a importância que tendiam a atribuir ao complemento que Vygotsky acrescentou a essa teoria, com a sua perspectiva de construtivismo social (Sousa, 2005). Com efeito, segundo este pedagogo, o desenvolvimento do sujeito resulta de um processo sócio-histórico no qual a linguagem e a aprendizagem assumem especial relevo. Na sua perspectiva, o sujeito constrói o seu conhecimento através da participação em formas diversas de interacção social e cultural, nas quais a interiorização dos instrumentos (como, por exemplo, os objectos e os brinquedos) e dos sinais (tais como a linguagem e o jogo do faz-de-conta) – sistemas de regulação externa – se transformam em meios de regulação interna, de auto-regulação. A interiorização dos instrumentos e sinais, mediante a conversão dos sistemas de regulação externa em meios de regulação interna e de auto-regulação, constitui, portanto, o vector fundamental do desenvolvimento.

Nesta perspectiva de entendimento da criança como elemento fulcral mas não exclusivo da sua aprendizagem – processo iminentemente individual e idiossincrásico, muito influenciado pelo ambiente social, como já vimos –, não podemos descurar o destaque que era dado ao processo de aprendizagem significativa. Na verdade, as autoras dos PCG pareciam ter como ponto de partida para novas situações de aprendizagem os conhecimentos prévios das crianças. Tal pressuposto situa-se no âmbito da teoria cognitivista de Ausubel, segundo a qual “as novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e sirvam, dessa forma, de *âncora* a novas ideias e conceitos” (Moreira e Buchweitz, 1993, p.19). Face a esta perspectiva, deverá o educador actuar com mestria, por forma a obter um conhecimento tão profundo quanto possível da realidade cognitiva-afectiva-psicomotora de cada criança, e agir em conformidade com essa realidade, de modo a que ela se possa desenvolver plenamente (Valadares, 1993).

- No que toca ao “modo de implementação” dos PCG, perpassava pelos três documentos a preferência pela metodologia de trabalho de projecto. Correspondendo às ideias da educação progressiva ou educação nova, este método, inserido no movimento de pedagogia activa, nasceu das ideias de Dewey e adquiriu expressão pedagógica através de Kilpatrick.

Sendo talvez o maior marco da pedagogia contemporânea, Dewey acentuou o carácter da educação como um “*aprender fazendo*” (Dewey, 1989, 2002). Como tal, concebia a escola como “um modo de vida” (Dewey, 1989), isto é, o local onde as crianças pudessem experimentar e explorar algo em que estivessem verdadeiramente interessadas. Nesta lógica, sugeria a exploração de problemas autênticos e reais como estímulos para o pensamento, que exigissem pesquisa, acção e responsabilização, tendo em vista a aprendizagem pela descoberta (Neto, 1998). A sua obra foi continuada por Kilpatrick, seu discípulo, que, defendendo que a base de toda a educação estava na actividade, ou, melhor dizendo, na auto-actividade orientada e decidida, foi o primeiro a formular a ideia do “método de projectos”.

Caracterizando-se por implicar uma forte intencionalidade e um envolvimento significativo e empenhado dos seus intervenientes, na procura de respostas para os problemas que os movem, esta metodologia, que usa a análise e a reflexão como elementos decisórios dos caminhos a seguir, requer abertura de espírito e capacidades de escuta, de atender a várias alternativas e de admitir a possibilidade de erro. Implica, portanto, responsabilidade, autenticidade, complexidade e criatividade.

Serviu esta breve incursão para ajudar a esclarecer a nossa convicção de que o modo de implementação dos PCG propendia para uma metodologia de projecto. Também os princípios intrínsecos ao discurso das autoras ajudam a confirmar a nossa posição. São eles: o respeito pela integridade da criança, o ensino e a aprendizagem pela acção – através do lúdico, pela resolução de problemas e pela investigação –, tendo todos eles em vista o desenvolvimento de competências nas crianças. A este conjunto acrescentavam, ainda, a intenção de uma abordagem

integrada e transversal das áreas de conteúdo e o trabalho colaborativo entre adultos, com benefícios para as crianças. Com efeito, pareciam estes princípios contemplar um conjunto de elementos fundamentais ao acto de educar, tais como uma visão globalizante, uma perspectiva mobilizadora, dinamizadora e afectiva e uma prática consistente e dinâmica, orientada por uma análise reflexiva permanente (Mendonça, 2001).

- Tentar perceber qual a importância atribuída ao lúdico no processo que vimos estudando serviu para ajudar a confirmar o nível de compreensão que as autoras dos PCG detinham acerca das características das crianças da faixa etária em causa. Assim, embora todos os PCG mencionassem a importância do lúdico na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, apenas um deles (PCG2) reforçava e esclarecia o lugar que o mesmo ocupa na vida das crianças e como estas necessitam de brincar para compreenderem as diversas situações com que se deparam.

Julgamos que a perspectiva sócio-construtivista de desenvolvimento e aprendizagem em que as autoras dos PCG pareciam situar-se, bem como o recurso a uma metodologia de projecto não davam lugar a estratégias que excluíssem o brincar como forma privilegiada de ser, de aprender, de se expressar e de comunicar por parte da criança. Pensamos, por isso, que se justificava que as mesmas dessem maior atenção ao facto de ser através do lúdico que a criança se sente estimulada e livre para se desenvolver, para expressar as suas emoções e construir novos conhecimentos.

Recordando Vygotsky, Silva (2008, p.5) salienta:

o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Levanta-se-nos, neste momento, a dúvida se as alunas e as suas supervisoras cooperantes, já com alguns anos de experiência, teriam clara esta perspectiva ou se valorizavam o brincar apenas como forma de bem-estar e entretenimento.

- A perspectiva de desenvolvimento da criança que até aqui nos foi sendo facultada através dos conteúdos dos PCG tendia a posicionar as suas autoras numa perspectiva sistémica e ecológica do desenvolvimento humano. Esta perspectiva, trazida à ribalta da comunidade científica por Urie Bronfenbrenner, em finais da década de setenta, sustenta que é na interacção que o indivíduo, dinâmico e em desenvolvimento, estabelece com os sistemas contextuais em constante transformação que esse desenvolvimento se processa. Temos, pois, um sujeito que, num processo de mútua interacção, é influenciado no seu desenvolvimento e aprendizagem pelos diversos contextos imediatos em que se insere, mas que, simultaneamente, influencia e sofre as influências dos contextos mais vastos em que os mesmos se integram (Bronfenbrenner, 1979). Contudo, contrariando a imagem que nos vinha sendo dada, a categoria “articulação com as famílias/comunidade” apresenta escassa informação. Tal facto não deixa de nos causar estranheza. Significará tal situação alguma dificuldade em definir mecanismos de operacionalização dos princípios teóricos à prática? Será este facto o reflexo de algum imediatismo que, por vezes, caracteriza a prática de alguns educadores, sendo, simultaneamente, indiciador de alguma dificuldade em definir linhas orientadoras da prática a médio e longo prazo? Se, como defende Katz (1995), uma resposta educativa de qualidade implica decisões com efeito significativo e duradouro na vida das crianças, julgamos que os profissionais da infância deveriam prever a inclusão, nos seus projectos, dos contextos em que as crianças se movem, pois só por essa via as experiências podem ser significativas e, portanto, promotoras do desenvolvimento.

C – Grupo de Crianças

- Composta por quatro subcategorias, esta categoria deveria conter a informação relativa aos grupos concretos de crianças. No entanto, começando pela “caracterização”, verifica-se que a informação era escassa e nitidamente insuficiente para possibilitar um conhecimento objectivo dos grupos de crianças, suas famílias e contextos mais próximos. Do mesmo modo, também a informação acerca do “nível de desenvolvimento” das crianças era reduzida, impossibilitando uma rigorosa caracterização das mesmas. Quanto ao conteúdo respeitante às “necessidades” das crianças era praticamente inexistente.

Relativamente aos “interesses” das crianças, as autoras dos PCG davam um pouco mais de informação, especificando as áreas para as quais as crianças se mostravam mais motivadas, como, por exemplo, a área das expressões. Contudo, faltava informação acerca do modo como as autoras fizeram esta avaliação, nomeadamente quando e a partir de que instrumentos e em que contextos, ou que outros intervenientes no processo educativo foram ouvidos.

- Mais uma vez, era evidente a sensibilidade das autoras dos PCG para agirem em função dos interesses e necessidades das crianças. No entanto, julgamos que existiria alguma dificuldade no processo de “transferência” para a prática dos princípios teóricos que as mesmas pareciam conhecer, mas que não aplicavam com o rigor que seria desejável. Por conseguinte, a “zona intermédia” situada entre o que pensavam, o que defendiam em teoria e o que faziam na prática constituía-se como que uma “zona nebulosa”. Era nesta “zona de processamento”, onde se deveria articular o conhecimento científico com o desempenho eficaz de uma tarefa, que pareciam residir algumas dificuldades. Já Sá-Chaves (2002a) havia chamado a atenção para a diferença entre competência cognitiva e desempenho operativo da intervenção, sublinhando que não bastavam aptidões técnicas e científicas para garantir o saber-fazer. Partindo desta perspectiva, uma questão se impõe: estaremos perante uma situação em que as autoras dos PCG eram conhecedoras dos princípios teóricos, mas tinham dificuldade de estabelecer relações entre eles e de agir de forma constantemente reequacionada, face às exigências de cada situação?

D – Finalidades educativas

- Incidindo sobre os propósitos educativos das autoras dos PCG, esta categoria, composta por duas subcategorias, ilustra aquilo que entendemos reflectir alguma desarmonia entre o discurso e a prática, como anteriormente referimos. Assim, se se verificava o caso de um dos PCG não mencionar “objectivos gerais”, deixando sem sustentabilidade a acção a desenvolver com as crianças, os outros dois apresentavam objectivos muito latos e dificilmente alcançáveis, dada a lacuna já verificada ao nível da caracterização do grupo de crianças. Ora, se como refere Strauven (1996, p. 11), “é a criança, com as suas características psicológicas, as

suas motivações e os seus interesses, que constitui o objecto da formação. É sobre esta pessoa que se deve focalizar a atenção e a energia" ⁹, a escolha dos objectivos deverá determinar a escolha dos processos de aprendizagem, o que, objectivamente, não se verifica.

Na verdade, era de esperar que as autoras dos PCG, ao exercerem uma das influências mais importantes na vida e no desenvolvimento das crianças, expressassem claramente os seus propósitos. Como referem Fullan e Hargreaves (2001, p.42), “o ensino não é simplesmente uma colecção de competências técnicas, um pacote de procedimentos (...). Embora as competências e as técnicas sejam importantes, o ensino envolve muito mais que isso. (...) O ensino não é um assunto meramente técnico, mas também moral”. É por isso que, como Landsheere e Landsheere (1983, p.37) escreviam, “qualquer quebra de coerência entre os fins e a acção ou a avaliação, faz (...) ruir o edifício pedagógico, priva-o da sua razão de ser”.

Tendo em conta estes pressupostos, julgamos que definir claramente os objectivos gerais ofereceria a estas futuras educadoras e suas supervisoras cooperantes a oportunidade de tornarem conhecidos os seus propósitos educativos, bem como as crenças e os valores que os suportavam, dando assim mais sustentabilidade à sua acção educativa.

Apesar disso, não podemos deixar de frisar com agrado a aposta implícita na criação de contextos de aprendizagem promotores de desenvolvimento humano, aos níveis cognitivo, afectivo e social, evidenciada nesta categoria. Esta predisposição é, quanto a nós, indiciadora da motivação que move estas alunas/futuras educadoras e suas supervisoras, na sua prática profissional. Como salienta Lemos (2005), a motivação proporciona afectos positivos face à aprendizagem, como o entusiasmo, a curiosidade e o interesse e induz comportamentos e pensamentos que optimizam

⁹ Tradução nossa a partir do texto original: «C`est la personne de l'apprenant, avec ses caractéristiques psychologiques, ses motivations, ses aspirations personnelles, qui est l'objet de la formation. C`est sur cette personne que se focalisent l'attention et l'énergie déployées».

essa mesma aprendizagem e o desempenho. Fornece, portanto, “a energia que põe em funcionamento capacidades próprias” (p. 194).

- No que respeita aos objectivos por áreas de conteúdo, estes eram mais simples e concretos e organizavam-se em três grandes grupos ou áreas: área de formação pessoal e social; área de expressão e comunicação, incluindo os domínios: expressão motora, expressão dramática, expressão plástica, expressão musical, domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e domínio da matemática; e finalmente, a área de conhecimento do mundo. Pareciam adequar-se à faixa etária em questão e ao tema de maior enfoque nos PCG – a preservação do ambiente. Não sabemos, contudo, se se adequariam aos interesses e necessidades dos grupos em causa, visto essa componente não ter sido, a nosso ver, suficientemente explorada pelas formandas e educadoras.

E – Conteúdos/Áreas de conteúdo

- Relativamente a esta categoria, constituída pelas subcategorias “Formação pessoal e social”, “Expressão e comunicação” e “Conhecimento do mundo” – áreas de conteúdo sugeridas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar –, e que deveriam contemplar os conteúdos que as autoras dos PCG previam abordar em cada uma destas áreas, verificou-se que as mesmas foram ignoradas nos projectos.

Entendemos que os conteúdos funcionam como âncoras que suportam o desafio intelectual e que tornam possíveis os novos conhecimentos, possibilitando e facilitando a adaptação com sucesso a novas situações. Por isso, julgamos que não os prever é sinónimo de limitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Defendemos que estas precisam de desafios, mas estes, para se tornarem educativos, precisam de orientação do adulto. Uma orientação baseada em princípios de respeito pela liberdade, pela individualidade e pela autonomia de cada criança. Desta forma, definir conteúdos seria, desde logo, prever formas de agir num nível mais complexo do desenvolvimento das crianças, acreditando na sua capacidade de transcender (Vasconcelos, 1997) os seus contextos mais imediatos.

F – Competências

- Esta categoria e as subcategorias a ela associadas compreendiam as atitudes, aptidões, predisposições e capacidades respeitantes a cada uma das áreas de conteúdo, que as autoras dos Projectos previam levar as crianças a desenvolver. Efectivamente, verificava-se que todos os PCG contemplavam o desenvolvimento de competências quer ao nível da área de formação pessoal e social, quer da área de expressão e comunicação, quer ainda da área de conhecimento do mundo.

Relativamente às áreas de expressão e comunicação e conhecimento do mundo, destacamos o facto de se verificar um progressivo ajustamento das competências definidas nos três PCG em todos os domínios, de acordo com a faixa etária das crianças em causa. Este poderia ser um indicador de que as formandas e suas supervisoras estariam atentas à necessidade de colocar desafios às crianças, de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Por outro lado, traduziria o trabalho articulado e continuado que as supervisoras e as alunas já tinham referido existir na instituição. Realçamos, pois, esta prática de colaboração e colegialidade que, enquanto princípios articuladores e integradores da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento e da organização (Hargreaves, 1998) pareciam, neste contexto, contribuir, quer para práticas mais eficazes com as crianças, quer para o desenvolvimento dos adultos envolvidos. Na perspectiva de Hargreaves (1998, pp.278-279), este desenvolvimento dos adultos resulta do facto de as prática colaborativas incorporarem aspectos como o “apoio moral (...), a eficiência crescida (...), a eficácia melhorada (...), a sobrecarga de trabalho reduzida (...), perspectivas temporais sincronizadas (...), certeza situada, (...) capacidade de reflexão acrescida (...), capacidade de resposta organizacional (...), oportunidades de aprendizagem (...), aperfeiçoamento contínuo (...)”, aspectos que pareciam verificar-se no contexto formativo que vimos estudando.

G – Estratégias/Actividades

- As experiências de aprendizagem que era suposto serem proporcionadas às crianças, tendo em vista a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências, encontravam-se organizadas por áreas de conteúdo. Assim, se para a área de formação pessoal e social não havia especificação, visto ser uma área

transversal, já na área de expressão e comunicação estas actividades, organizadas por domínios, apresentavam uma crescente complexidade, de acordo com a faixa etária das crianças. Tal facto deixa transparecer, mais uma vez, a atenção que seria dada nesta instituição à continuidade educativa. Fortalece também a nossa constatação da cultura institucional de práticas colaborativas, mais uma vez postas em evidência pelas supervisoras cooperantes e formandas.

No que toca à área de conhecimento do mundo, pareciam ser bastante reduzidas as propostas de actividades ou situações de aprendizagem.

Somos de opinião, dada a tendência manifestada pelas autoras dos PCG, na categoria “Fundamentação”, para uma perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem, que seria de esperar que, na presente categoria, fossem mais explícitas, em todos os PCG, as possíveis situações de aprendizagem a proporcionar às crianças e as estratégias privilegiadas a utilizar. Esperávamos, na verdade, ver mais esclarecido o modo como as crianças poderiam explorar activamente, questionar, experimentar, descobrir, comunicar, discutir diferentes pontos de vista e evidenciar novas aprendizagens. Com efeito, como assinala Falk (1996, p.26), a propósito da perspectiva construtivista, cabe aos educadores o papel de mentores, construindo pontes entre os interesses individuais das crianças e as aprendizagens que é suposto fazerem. Para isso, como também acrescenta o mesmo autor, “os educadores formulam planos acerca do que irão ensinar”.¹⁰

H – Recursos

- Os recursos previstos pelas autoras dos PCG, para levarem a cabo a sua acção educativa, dividiam-se em recursos humanos e recursos materiais. No que respeita aos recursos humanos, dois dos projectos previam a intervenção de vários parceiros educativos, incluindo os pais e elementos da comunidade. Entendiam as suas autoras que os saberes e competências individuais destes elementos poderiam enriquecer o trabalho educativo com as crianças. Talvez tivessem também presente a teoria de Bronfenbrenner (1979) que defende que as situações de aprendizagem que envolvam outros sujeitos desencadeiam oportunidades de observação, de

¹⁰ Tradução nossa a partir do texto original: “in order to do this, teachers formulate general plans about what they will teach”.

diálogo, de interacção e de motivação favoráveis à aprendizagem da criança, que se prolongam para além da presença desse outro. Assim, segundo este autor, a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a relação afectiva criados nestas situações contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social da criança e podem ser impulsionadores de aprendizagens mais complexas.

Os recursos materiais, determinantes do sucesso da acção educativa a desenvolver com as crianças, apareciam como bastante diversificados em dois dos PCG. Cancio (2004) lembra que, sendo os recursos materiais facilitadores da aprendizagem, o educador deve seleccioná-los cuidadosamente, tendo em conta as necessidades educativas das crianças, aspecto que as autoras destes PCG pareciam ter bem presente.

O PCG1, à semelhança do que se passava com os recursos humanos, não referia recursos materiais. Tal situação não poderia deixar de pôr em causa o processo educativo, visto os recursos materiais serem determinantes no processo de aprendizagem activa, como já Froebel lembrava no século XIX (Luzuriaga, 1984).

I – Organização e gestão do ambiente educativo

- Para conhecer o modo como as autoras dos PCG previam gerir e organizar o ambiente educativo, focámo-nos na organização e gestão do grupo, na organização e gestão do espaço, na organização e gestão do tempo, na organização e gestão dos materiais e, ainda, no pessoal, no clima relacional e na segurança.
- A “Organização e gestão do grupo” era apenas contemplada no PCG2 e no PCG3. Previam estes documentos o trabalho individual, em pequeno grupo e em grande grupo. No entanto, só o PCG3 fundamentava esta gestão como sendo facilitadora das aprendizagens e do espírito crítico das crianças. Enfatizava também uma gestão democrática do grupo que desse oportunidades de participação a todas as crianças. Para tal, reforçava a valorização da comunicação das crianças com o adulto, promovendo o diálogo como meio privilegiado para a tomada de decisões em grupo. Estas formandas e a sua supervisora pareciam, desta forma, estar a criar um clima em que se pudessem exprimir sentimentos, passando às crianças a mensagem

de que é “altamente enriquecedor poder aceitar outra pessoa” (Rogers, 1985, p.31) e que “a construção da comunidade e da democracia é conseguida através de um processo de argumentação e negociação” (Vasconcelos, 1997, p.162).

- A “Organização e gestão do espaço”, considerada somente também no PCG2 e no PCG3, extravasava uma visão de espaço físico (sala – organizada de forma flexível, a partir dos interesses e curiosidades das crianças – e espaço exterior da instituição e meio envolvente) e reconhecia a importância do “espaço relacional”, que dá oportunidade à convivência, à cooperação e à resolução de conflitos. Tal aspecto revela a intenção de vir a criar ambientes estimulantes ao diálogo, à construção partilhada do saber e ao crescimento individual e colectivo, baseados em princípios de respeito pelo outro. Esta atitude poderia, de igual modo, ser um indicador de desenvolvimento pessoal, por parte das autoras dos PCG, que pareciam mostrar-se disponíveis para exercer a sua acção educativa suportada em relações de ajuda, entendidas por Rogers (1985, p.43) como “as relações nas quais pelo menos uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida”. Para que estas relações de ajuda sejam eficazes, têm as mesmas de ser baseadas no respeito pelo outro, na autenticidade, na aceitação, na congruência, na transparência, na empatia, e na positividade, ou seja, em síntese, em “dar ao outro a liberdade de ser” (Rogers, 1985, p.56).
- Quanto à “organização e gestão do tempo”, apenas considerada no PCG2 e no PCG3, o acento tónico residia numa gestão “flexível”, adaptada à dinâmica dos grupos. Tal atitude subentendia alguma capacidade de agir no imprevisto. Também as rotinas eram valorizadas pelas autoras destes dois projectos.
- A “Organização e gestão dos materiais” foi apenas contemplada no PCG2, no qual era assinalado que os mesmos estariam acessíveis às crianças, de modo a facilitar a sua autonomia. Parece-nos que esta omissão à organização e gestão dos materiais deverá ser digna de reflexão, na medida em que a mesma poderá revelar algum desconhecimento acerca das potencialidades educativas dos materiais e, portanto, dos seus efeitos no desenvolvimento das crianças. Na verdade, encontrando-se estas

crianças numa faixa etária que corresponde ao período de desenvolvimento pré-operatório, caracterizado por uma inteligência intuitiva, pelos sentimentos interindividuais espontâneos e por uma intensa actividade de jogo simbólico como assimilação do real ao eu (Piaget, 1983), fácil será entender a importância do objecto como veículo para a compreensão da realidade à sua volta. De facto, a qualidade e a diversidade de materiais disponibilizados às crianças, que respondam às suas necessidades globais individuais e que facilitem a interacção entre pares e entre crianças e adultos, ajudando-as a resolver os seus conflitos, é fundamental para o desenvolvimento das crianças, a todos os níveis.

A eficácia do ensino e da educação é determinada, em grande parte, pelo conhecimento dos mecanismos de pensamento e aprendizagem das crianças. Na verdade, parecia ser neste “saber educativo” (Roldão, 1994, p.16) que as autoras dos PCG deixavam transparecer algumas debilidades. Embora consideremos que teoricamente estavam apetrechadas com conhecimentos acerca das correntes mais actuais do ensino e da aprendizagem, era na transposição desses princípios para a prática, ou seja, no momento de planeamento que a antecede, que tais fragilidades se pareciam, de facto, fazer sentir.

- Tanto o PCG2 como o PCG3 valorizavam o trabalho de equipa entre os adultos da instituição, quer se tratasse de pessoal docente quer de pessoal não docente. É uma perspectiva que certamente contribuía para um clima de respeito e valorização de todos os adultos, com implicações óbvias na educação das crianças.
- O clima relacional, marcado por “relações de afecto, respeito e confiança”, apesar de mencionado apenas no PCG2, parecia, contudo, estar implícito nos discursos e nas práticas das autoras de todos os PCG.
- As questões da “Segurança”, relativas à localização da instituição, foram sublinhadas em todos os PCG, por enquadramento deliberado na legislação existente. No entanto, as questões de segurança no interior da instituição e na própria sala de actividades apenas foram mencionadas no PCG2. Realçamos ainda o facto de nenhum dos Projectos referir a existência de um plano de emergência,

nem de nenhuma das suas componentes. Coloca-se-nos, então, esta interrogação: deverão ou não as questões de segurança ser contempladas no PCG? Pensamos que é fundamental reflectir acerca das questões da segurança (a todos os níveis) no processo de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, destacar alguns princípios básicos, resultado dessa reflexão, no PCG, não nos parece desprovido de sentido.

- Não podemos deixar de nos focar no PCG1 que, como o Quadro 49 mostra, não contemplava um conjunto significativo de itens, aspecto que nos parece preocupante não só pelas consequências que tal lacuna poderia causar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas também no desenvolvimento profissional das autoras do mesmo. Como Apple (cit. por Day, 2001, p.29) refere, “quando as pessoas deixam de planificar e de controlar uma larga parcela do seu próprio trabalho, as destrezas essenciais para cumprir estas tarefas de forma reflexiva e bem conseguida atrofiam-se e são esquecidas”.

Com efeito, o referido PCG parecia desprezar aspectos como a importância da vertente lúdica no processo de ensino e aprendizagem de crianças em idade pré-escolar, os objectivos gerais, os possíveis conteúdos a abordar no âmbito das diferentes áreas de conteúdo, os recursos e o modo de organização do ambiente educativo. Ora, estes são, em nosso entender, pilares básicos estruturantes do processo de ensino e aprendizagem.

Se, neste contexto, a elaboração do PCG tinha a dupla função de constituir um meio de prever e planificar os modos adequados e, por isso, supostamente mais eficazes para a educação das crianças, constituía o mesmo, simultaneamente, um meio de aprendizagem do que é ser educador, ou, usando uma expressão de Stenhouse (1996, p.139), “ a aprendizagem da arte de ensinar por parte do professor”¹¹ . Na verdade, é este olhar em duas frentes, centrado em dois pólos – influenciados por múltiplos factores –, que temos tentado manter, no sentido de encontrar indicadores que nos possibilitem falar de desenvolvimento profissional. Também o facto de, neste processo, colaborarem futuras educadoras de infância e as suas supervisoras cooperantes dá-nos, por um lado, uma visão mais completa da formação e do

¹¹ Tradução nossa a partir do texto original: “el prendizaje del arte de la enseñanza por parte del profesor”.

desenvolvimento profissional, enquanto processo colectivo, mas, por outro, obrigamos a ir mais longe na pesquisa, a tentar chegar ao que resta de individual nesse processo que, desejável e propositadamente, se desenvolveu no colectivo. É por isso necessário centrarmo-nos nas reflexões individuais das futuras educadoras e, a partir daí, extrair as singularidades construídas neste processo. É por esse motivo que, sobretudo no que toca às co-autoras (alunas) do PCG1, é fundamental recorrer às suas reflexões, no sentido de colher informações que melhor nos possibilitem a compreensão daquilo que nesta fase apelidaríamos de insuficientes competências científicas e técnicas. Na verdade, o conteúdo deste PCG parecia fragmentado e as suas autoras pareciam pouco implicadas, no entanto só a leitura e análise das suas reflexões nos poderá esclarecer.

Quadro 49: Quadro comparativo das subcategorias presentes nos três Projectos Curriculares de Grupo co-construídos pelas alunas com as respectivas educadoras cooperantes

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PCG1	PCG2	PCG3
1. Identificação	1.1. Título/nome			
	1.2. Tipo de instituição			
	1.3. Ano lectivo			
	1.4. Localização			
2. Fundamentação/Estrutura	2.1. Justificação do PCG			
	2.2. Natureza do PCG			
	2.3. Papel do educador			
	2.4. Papel das crianças			
	2.5. Modo de implementação			
	2.6. Importância do lúdico	N/V		N/V
	2.7. Articulação com as famílias / comunidade			N/V
3. Grupo de crianças	3.1. Caracterização			
	3.2. Nível de desenvolvimento			
	3.3. Interesses			
	3.4. Necessidades		N/V	N/V
4. Finalidades educativas	4.1. Objectivos gerais	N/V		
	4.2. Objectivos por área de conteúdo			
5. Conteúdos/Áreas de conteúdo	5.1. Formação Pessoal e Social	N/V		N/V
	5.2. Expressão e Comunicação	N/V		N/V
	5.3. Conhecimento do Mundo	N/V		N/V
6. Competências	6.1. Formação Pessoal e Social			
	6.2. Expressão e Comunicação			
	6.3. Conhecimento do Mundo			
7. Estratégias/Actividades	7.1. Formação Pessoal e Social	N/V		N/V
	7.2. Expressão e Comunicação			
	7.3. Conhecimento do Mundo			
8. Recursos	8.1. Recursos humanos	N/V		
	8.2. Recursos materiais	N/V		
9. Organização e gestão do ambiente educativo	9.1. Organização e gestão do grupo	N/V		
	9.2. Organização e gestão do espaço	N/V		
	9.3. Organização e gestão do tempo	N/V		
	9.4. Organização e gestão dos materiais	N/V		N/V
	9.5. Pessoal	N/V		
	9.6. Clima relacional	N/V		N/V
	9.7. Segurança			
10. Avaliação	10.1. Objecto			
	10.2. Momento/tempo			
	10.3. Instrumentos			
	10.4. Intervenientes			
11. Anexos		N/V	N/V	

N/V = Não verificado

- Ficaria, contudo, incompleta esta análise de conjunto se não tentássemos reflectir sobre uma questão que, desde o início, se impunha: sendo as supervisoras cooperantes co-autoras dos PCG, como se justificam algumas das lacunas já identificadas nos mesmos? Na verdade, a análise interpretativa das entrevistas a estas supervisoras cooperantes, bem como a análise interpretativa às entrevistas às alunas/futuras educadoras de infância, mostraram quão diferentes eram as realidades e as práticas descritas pelas entrevistadas, mesmo dentro da própria instituição. Tais diferenças, resultantes de diversas variáveis, pareciam dever-se sobretudo a aspectos da personalidade das entrevistadas, aos seus conhecimentos prévios, à sua motivação, aos seus interesses, ao tipo de relações estabelecidas entre supervisoras e alunas, às crenças individuais, aos valores, ao estilo das supervisoras e à cultura da instituição, entre outros. O processo superviso era, conseqüentemente, afectado e determinado por um vasto conjunto de factores, uns de ordem mais favorável, outros de ordem menos favorável. Face a estes constrangimentos, não surpreendem as situações que associamos a uma certa fuga à responsabilidade, resultado do que parece ter sido um menos bom relacionamento entre a supervisora e as formandas, como é o caso da Entrevistada E3, supervisora cooperante das alunas A10 e A9, que dizia não ter tido conhecimento da elaboração do PCG (PCG3). Mas, tais lacunas podem dever-se também ao facto de a prática destas educadoras/supervisoras cooperantes, pela usura do tempo, se tornar repetitiva e rotineira, dando azo a um conhecimento-na-acção cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, correndo as profissionais o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a acção. Diz Gómez (1997) a este respeito que,

o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenómenos que não se encaixam nas categorias do seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar” (pp. 105-106).

Também a proximidade temporal com a situação de aluna que a entrevistada E1 ainda tinha bem presente poderá ter influenciado o modo como desencadeou o processo superviso junto das alunas A6 e A7. Talvez sentisse ela própria algum desconforto característico de uma educadora principiante, com uma bagagem rica

de conhecimentos, técnicas e estratégias, mas alguns receios quanto à melhor forma de os usar. Embora muito empenhada no processo supervisivo, teria sido talvez necessária uma melhor gestão das distâncias e uma maior serenidade para apreciar e acompanhar os processos.

Em ambas as situações teria sido desejável um maior envolvimento, compromisso e responsabilização das supervisoras cooperantes, por forma a proteger as formandas das pressões e riscos das situações reais que excedem a sua capacidade de assimilação e reacção racional (Gómez, 1997).

J – Avaliação

- Compreendendo a informação acerca do alvo da avaliação, bem como dos procedimentos previstos pelas autoras dos PCG, tendo em vista a eficácia das propostas educativas, verifica-se que todos os PCG faziam incidir a avaliação no desenvolvimento das crianças. Para tal, acentuavam a importância da realização de uma avaliação diagnóstica no início do ano lectivo, como a melhor forma de conhecer as crianças e assim determinar o planeamento para o ano lectivo.

Era também comum aos três projectos a importância atribuída à avaliação dos processos e dos efeitos, com base em procedimentos de observação, registo ou recolha de evidências, análise e reflexão. Trata-se, portanto, da opção por uma avaliação qualitativa das crianças e dos processos de ensino e aprendizagem.

- Era de igual modo consensual, em todos os PCG, a opção por uma avaliação contínua, que, nalguns casos, se previa diária (com as crianças), noutros semanal (pessoal da instituição) e noutros trimestral (com os pais das crianças). Os “momentos/tempos” de avaliação apareciam assim “desorganizados”, visto que não separavam a avaliação feita com as crianças, da avaliação realizada entre educadores, ou, ainda da avaliação feita e discutida com as famílias das crianças.
- Os “instrumentos” previstos utilizar iam desde “fichas de inscrição”, “grelhas de observação”, “registos”, “registos áudio e vídeo”, “observação directa”,

“entrevistas”, “notas de campo”, bem como “jogos”, “comentários e produções das crianças” e “conversas informais com os pais”.

- Previam as autoras dos PCG ter como intervenientes no processo avaliativo “as alunas/futuras educadoras de infância”, as “supervisoras cooperantes, educadoras das crianças”, as “crianças”, as “famílias” e outras educadoras da instituição, concretamente “as educadoras da creche”, tendo em vista, como o PCG3 referia, constituir “entendimentos [para] uma avaliação de qualidade e rigor”.
- Com efeito, parece denotar-se a preocupação por práticas avaliativas sustentadas, partilhadas e reflectidas. Tais práticas seriam certamente úteis para todos os intervenientes, com benefícios evidentes para as crianças. Também as formandas/futuras educadoras, sairiam mais esclarecidas, na medida em que as práticas de avaliação que se previam nos PCG certamente exercitariam as capacidades de comunicação, de relação, de crítica, bem como de atitudes de pesquisa e de predisposição para o diálogo e para o confronto de ideias.
- O processo de avaliação poderia, nestes moldes, contribuir para um pensamento mais rigoroso e informado por parte das autoras dos PCG. Pois, na verdade, estas pareciam mostrar determinação para encontrar as respostas necessárias, face às situações concretas.

L – Anexos

- Apenas o PCG3 incluiu, em anexo, um conjunto de dados pessoais das crianças.

5. Dados referentes às Análises Críticas realizadas pelas alunas/futuras educadoras de infância aos Projectos Curriculares de Grupo elaborados pelas educadoras de infância/supervisoras cooperantes da prática pedagógica (Instituição B)

Sendo nosso objectivo, como já deixámos expresso, estudar o processo de tornar-se educador de infância no contexto de prática pedagógica supervisionada, mais concretamente conhecer o contributo do envolvimento dos alunos/futuros educadores de infância na co-construção, desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo (PCG) nesse mesmo desenvolvimento, e, pretendendo que o estudo tivesse como pano de fundo os contextos onde normalmente decorre a prática pedagógica, considerámos que seria de toda a pertinência estudar a realidade tal como ela se nos apresentava. Daí a nossa decisão de nos focarmos não só nos PCG co-construídos pelas alunas e respectivas supervisoras cooperantes, cuja análise interpretativa apresentámos anteriormente, mas considerar também os casos em que as alunas realizaram uma análise crítica aos Projectos Curriculares de Grupo (APCG) elaborados pelas supervisoras cooperantes, visto tal construção em parceria não ter sido possível, como já anteriormente explicámos.

Julgamos que esta situação, que ocorreu em três salas de um Jardim de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação (Instituição B), de confrontar as formandas com um “produto acabado” – o PCG elaborado pela educadora responsável pelo grupo de crianças e também supervisora cooperante das formandas, antes do início da prática pedagógica – que as mesmas deveriam analisar criticamente para uma melhor compreensão, constituía um exercício heurístico propício à pesquisa, ao confronto de ideias e à aquisição de novos conhecimentos, através da reflexão sobre as situações da prática. Como Perrenoud (2000) exemplifica, analisar um texto e reconstruir as intenções do seu autor é um exercício que implica a utilização, a integração e a mobilização de conhecimentos. Também Loughran (2009, p.30) adverte que “é importante experimentar o valor do desenvolvimento das variações e extensões das abordagens e ideias de ensino de outras pessoas”. Seria, então, no confronto dos seus recursos cognitivos, das suas representações acerca do currículo e da pedagogia, e do seu estilo pessoal de “se ir tornando educadora”, com o saber acumulado

das profissionais, transposto para o PCG, que, em nosso entender, se poderia gerar um espaço de interacção, de reflexão, de criação e de aprendizagem propícios ao desenvolvimento profissional.

Trata-se, pois, de uma abordagem formativa que pretendia oferecer às futuras educadoras de infância a oportunidade de experiências concretas e contextualmente significativas, através das quais “pudessem procurar padrões, levantar as suas próprias questões e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (Fosnot, 1999, p.9-10), sob o olhar e o apoio da supervisora. Korthagen (2009, p.43) designa-a de “abordagem realista”, por esta se apoiar em situações reais, promover a reflexão e a interacção entre as alunas e possibilitar uma “reinvenção orientada”, a partir da construção das suas próprias teorias. Estas últimas desenvolvem-se em função da acção concreta dos formandos numa determinada situação, a qual implica a sua atenção em determinados aspectos dessa mesma situação. Assenta, portanto, nas experiências e nas percepções de cada um.

Assim, e tendo em vista o desenvolvimento e a autonomia destas futuras profissionais, apostava-se num clima formativo facilitador da reciprocidade mútua das relações sociais e da responsabilização, no qual se esperava que as supervisoras assumissem o papel de facilitadoras e que as formandas, através de um diálogo inquiridor e reflexivo constante consigo próprias, com os outros e com as situações, adquirissem um maior domínio sobre a acção educativa, seus pressupostos e suas consequências.

De acordo com esta lógica, consideramos que seria necessário as formandas conhecerem e compreenderem as linhas-de-força implícitas nos PCG que as supervisoras pretendiam implementar e nos quais as futuras educadoras teriam um papel activo ao nível da operacionalização. Por isso, entendemos que a análise crítica do PCG lhes daria a possibilidade de interpretar o documento à luz dos seus princípios e representações, no respeito pela sua personalidade e pelo seu estilo pessoal de ser educadoras (em construção). Assim sendo, assegurar-se-ia o princípio de que “a formação deve ser um acto de liberdade e de construção pessoal de profissão e não um acto exteriormente determinado de «produção de profissionais»” (Estrela e Estrela, 2001, p.31).

Ter-se-ia, portanto, por orientação, a máxima sintetizada nas palavras de McLaughlin e Oberman (1996, p. *ix*), quando referem que “os estudantes aprendem melhor quando têm a oportunidade de construir activamente o seu próprio conhecimento”¹², que completamos com a afirmação de Stenhouse (1996, p.138) em que assegura que, “ a expressão das ideias educativas em forma de currículo proporciona um meio para o desenvolvimento — e se necessário para o auto-desenvolvimento autónomo — do professor como artista”¹³.

Para percebermos em que medida tais convicções tiveram ou não correspondência na prática, urge interpretar os dados fornecidos pela análise documental realizada às análises elaboradas pelas alunas aos Projectos Curriculares de Grupo (APCG), construídos pelas educadoras cooperantes.

Para procedermos à análise das APCG realizadas pelas alunas, foi elaborada, à priori, uma grelha de categorização que posteriormente, e em função dos conteúdos das análises, foi sendo adaptada, já apresentada no Capítulo da Metodologia.

Tinha a mesma como objectivo geral conhecer os conteúdos que integravam as análises realizadas pelas alunas ao Projecto Curricular de Grupo realizado pelas educadoras cooperantes, no sentido de:

- Encontrar informação pertinente acerca dos pressupostos que determinavam a interpretação e a análise crítica realizada pelas alunas;
- Extrair dessa informação indicadores ou evidências de desenvolvimento profissional.

A procura de rigor procedimental que nos norteia e a tentativa de situar ecologicamente os dados e de os interpretar em função da realidade a que os mesmos respeitam levou-nos a visitar os PCG elaborados pelas supervisoras cooperantes, à luz da grelha de categorização que elaborámos para analisar interpretativamente as ACPCG (Quadro 7) realizados pelas formandas. É essa informação que se encontra organizada no Quadro 50, na página que se segue.

¹² Tradução nossa a partir do texto original: “students learn best when they have an opportunity to actively construct their own knowledge”.

¹³ Tradução nossa a partir do texto original: “la expresión de las ideas educativas en forma de curricula proporciona un médio para el desarrollo – y si es necesario para el autodesarrollo autónomo – del profesor como artista”.

Quadro N.º 50: Quadro comparativo dos três PCG e respectivas APCG

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	P.C.G. 4	AP.C.G. 4	P.C.G. 5	AP.C.G. 5	P.C.G. 6	AP.C. 6
1. Identificação	1.1. Título/nome	V	V	V	V	V	V
	1.2. Tipo de instituição	V	N/V	V	V	V	V
	1.3. Ano lectivo	V	V	V	V	V	V
	1.4. Localização	V	V	V	V	V	V
2. Fundamentação/Estrutura	2.1. Justificação do P.C.G.	N/V	V	V	V	V	V
	2.2. Natureza do P.C.G.	N/V	V	N/V	V		V
	2.3. O papel do educador	V	N/V	N/V	V	V	N/V
	2.4. O papel das crianças	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V
	2.5. Modo de implementação	V	V	V	V	V	V
	2.6. A importância do lúdico	N/V	N/V	N/V	N/V		N/V
	2.7. Articulação com as famílias/comunidade	V	V	V	V	V	V
3. Grupo de crianças	3.1. Caracterização	V	V	V	V	V	V
	3.2. Nível de desenvolvimento	N/V	V	N/V	V	V	V
	3.3. Interesses	N/V	N/V	N/V	V	N/V	V
	3.4. Necessidades	N/V	V	N/V	V	N/V	N/V
4. Finalidades educativas	4.1. Objectivos gerais	V	N/V	V	V	V	N/V
	4.2. Objectivos por área de conteúdo	V	N/V	V	V	V	V
5. Conteúdos /Áreas de conteúdo	5.1. Formação Pessoal e Social	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V
	5.2. Expressão e Comunicação	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V
	5.3. Conhecimento do Mundo	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V
6. Competências	6.1. Competências de Formação Pessoal e Social	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V
	6.2. Competências de Expressão e Comunicação	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V
	6.3. Competências de Conhecimento do Mundo	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V
7. Estratégias/Actividades	7.1. Formação Pessoal e Social	V a)	N/V	V a)	N/V	V a)	N/V
	7.2. Expressão e Comunicação	V a)	N/V	V a)	N/V	V a)	N/V
	7.3. Conhecimento do Mundo	V	V	V a)	N/V	V	N/V
8. Recursos	8.1. Recursos humanos	V a)	V	V a)	V	V a)	V
	8.2. Recursos Materiais	V a)	V	V a)	V	V a)	V
9. Organização e gestão do ambiente educativo	9.1. Organização e gestão do grupo	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V
	9.2. Organização e gestão do espaço	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	V
	9.3. Organização e gestão do tempo	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	V
	9.4. Organização e gestão dos materiais	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V
	9.5. Pessoal	N/V	V	N/V	N/V	N/V	N/V
	9.6. Clima relacional	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V
	9.7. Segurança	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V
10. Avaliação	10.1. Objecto	N/V	N/V	V	V	V	V
	10.2. Momento/tempo	N/V	N/V	N/V	V	V	V
	10.3. Instrumentos	V	V	V	V	V	V
	10.4. Intervenientes	N/V	N/V	N/V	N/V	N/V	V
11. Análise do documento	11.1. Finalidades	N/A	V	N/A	V	N/A	V
	11.2. Importância atribuída	N/A	V	N/A	V	N/A	V
	11.3. Implicações	N/A	V	N/A	V	N/A	V
12. Anexos		N/V	V	N/V	V	N/V	V

Legenda: PCG1 – Projecto Curricular de Grupo 4
 PCG2 – Projecto Curricular de Grupo 5
 PCG3 – Projecto Curricular de Grupo 6
 APCG1 – Análise ao Projecto Curricular de Grupo 4
 APCG2 – Análise Projecto Curricular de Grupo 5
 APCG3 – Análise Projecto Curricular de Grupo 6
 V – Verificado
 V a) – São remetidas para as planificações mensais.
 N/V – Não verificado
 N/A – Não aplicável

O Quadro N.º 50 mostra-nos, portanto, as categorias e subcategorias que, à luz da Grelha de Categorização por nós elaborada (Quadro 7), foram contempladas quer nos PCG, quer nas respectivas APCG. Na verdade, pensamos que este procedimento nos ajudará a melhor contextualizar as análises realizadas pelas formandas (APCG) em relação aos PCG elaborados pelas supervisoras e facilitar-nos-á a análise interpretativa das mesmas, que iniciamos de imediato.

5.1. Identificação

Esta primeira categoria deu origem a quatro subcategorias: “Título/nome”, “Tipo de instituição”, “Ano lectivo” e “Localização”. Como facilmente se depreende, contempla a informação relativa à identidade da instituição.

Visto tratar-se de PCG de três grupos da mesma instituição, verificou-se que as análises continham todas a mesma informação em todas as subcategorias, incluindo o “Título/nome”.

5.2. Fundamentação/estrutura

Esta subcategoria compreendia sete subcategorias: “Justificação do PCG”, “Natureza do PCG”, “Papel do educador”, “Papel das crianças”, “Modo de implementação”, “Importância do lúdico” e “Articulação com as famílias/comunidade”. Agrupa, portanto, a informação relativa à análise dos suportes teóricos dos PCG.

5.2.1. Justificação do PCG

No seu conjunto, as três análises enfatizavam a tónica colocada pelas educadoras no PCG, enquanto:

- veículo facilitador do desenvolvimento das crianças, tendo por referência os contextos ecológicos em que viviam e o respeito pela sua individualidade;
- instrumento de planeamento flexível e “adaptável” às exigências de desenvolvimento das crianças, no decorrer do ano lectivo;
- instrumento de planeamento assente numa perspectiva integradora;
- instrumento de planeamento dependente e coerente com o Projecto Educativo da instituição.

As referidas análises continham também, nesta subcategoria, alguns dados resultantes do posicionamento crítico das alunas/futuras educadoras de infância tais como:

- O carácter único de cada PCG (enquanto espelho da identidade profissional do educador e específico para um grupo único de crianças).
- A necessidade da existência de um Plano Anual de Actividades que estruturasse e facilitasse a operacionalização do PCG.
- A necessidade deste documento conter “determinados pontos na sua organização” (PCG6), como, por exemplo, a caracterização do grupo de crianças, identificação de problemas, definição de objectivos, definição de prioridades e avaliação.

Como com alguma facilidade se percebe, as formandas pareciam deixar transparecer conhecimento científico e técnico acerca do PCG e do lugar que este ocupava no contexto do planeamento. Na verdade, não esqueciam o seu carácter de dependência e de forte interligação e coerência com o Projecto Educativo de Escola, como ponto de partida fundamental para, na fase intermédia seguinte, prever a operacionalização dos princípios ali enunciados, em função dos grupos concretos de crianças.

A importância atribuída pelas formandas ao PCG enquanto instrumento de planeamento, não se ficava, no entanto, pelo seu carácter mais técnico. Efectivamente, eram realçados como aspectos a ter em conta, neste processo, as “características do contexto”, “as características individuais das crianças”, “as características dos grupos de crianças”, “as intenções educativas dos educadores e das instituições” e “as opiniões dos pais/famílias”.

Como tal, parecia patente nas futuras educadoras a ideia de PCG como um documento que continha muito da identidade profissional da própria educadora e da identidade do grupo concreto de crianças. Pareciam vê-lo como um instrumento de planeamento, sustentado noutros documentos organizativos da vida da instituição, de âmbito mais alargado, e que, numa perspectiva dinâmica e sistémica, evoluía para previsões mais concretas em função da singularidade dos contextos educativos, compostos por grupos de crianças específicos e com dinâmicas ímpares.

5.2.2. Natureza do PCG

Quanto à natureza do PCG, as análises realizadas pelas alunas deixavam clara a compreensão da função de adaptação do currículo nacional a uma realidade concreta, que este documento comportava. Atribuíam a responsabilidade desse processo de adaptação e criação curricular à educadora que, tendo como pano de fundo um conjunto de valores e princípios pedagógicos, devia ter como ponto de partida (e de chegada) as crianças, vistas e respeitadas como seres únicos, pertencentes a uma família, a uma comunidade e a um grupo, que não podiam ser ignorados.

Nesta perspectiva de potenciador do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, as formandas salientavam na análise do Projecto Curricular de Grupo 5 (APCG5) a necessidade de “articular a acção dos diversos agentes educativos”, no sentido de “[definir] prioridades curriculares, articula[r] as áreas de conteúdo expressas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, definindo vários objectivos a alcançar, estratégias/actividades, recursos humanos e materiais e, por fim, os critérios de avaliação”. Ou seja, actividades que proporcionassem “a oportunidade para que as crianças [cooperassem] activamente na construção do seu próprio conhecimento”. Foi ainda no âmbito desta análise (APCG5), que as formandas (EA4 e EA2) salientaram a importância da dimensão reflexiva que o planeamento deve contemplar, que, como referiam, se configura como “integradora da gestão do tempo, do espaço, do grupo, dos recursos humanos e materiais, das competências (...), dos objectivos (...) a atingir, dos indicadores de avaliação”.

Mais uma vez, a análise das alunas fornecia indicadores de um forte peso da componente criadora da educadora. Com efeito, sem abandonar as regras e preceitos da componente técnica, as formandas tendiam a dar um estatuto privilegiado à componente de reflexão e criação de um PCG único em cada situação.

5.2.3. Papel do educador

Apenas encontramos unidades de registo referentes a esta subcategoria na APCG5. Na verdade, embora este PCG não fizesse qualquer menção explícita a esse respeito, as alunas, formulando a sua opinião, referiam-se ao papel do educador, dizendo que este deveria ter

em conta “as opiniões e interesses das crianças (...) partir do que estas sabem e querem saber, dos seus interesses e dificuldades (...)”. Em síntese, “respeitar e valorizar essas características criando instrumentos de trabalho promotores do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança”.

As restantes duas APCG, embora os respectivos PCG tivessem focado este aspecto, não o contemplaram.

5.2.4. Papel das crianças

O “papel das crianças” não foi relevado, quer nos PCG, quer nas correspondentes análises. Tal situação causa-nos alguma perplexidade, na medida em que se, por um lado, o conteúdo dos PCG e respectivas análises pareciam ter como elemento central a criança, por outro, é nitidamente insuficiente falar apenas, e de forma dispersa, em “satisfação dos seus interesses e necessidades”, como por diversas vezes já evidenciámos no decurso da análise interpretativa que vimos fazendo.

Na verdade, julgamos que faltava às profissionais já no terreno e às futuras educadoras, a aposta em fundamentos teóricos sólidos que justificassem as suas tomadas de decisão. Falar em “ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças e agir no sentido da sua satisfação” (entenda-se no sentido do desenvolvimento e aprendizagem da criança) parece soar bem, em linguagem corrente, mas é nitidamente vago em termos pedagógicos. Pensamos que os desafios e as exigências de qualidade que a sociedade coloca actualmente aos educadores de infância não se compadecem com linguagens e práticas pouco precisas.

Se, porventura, as supervisoras cooperantes omitiram o “papel da criança”, devido a uma certa rotina da sua prática e do seu discurso, no que respeita às futuras educadoras de infância tal justificação não é aceitável. Com efeito, urge uma reflexão profunda por parte dos profissionais com responsabilidades na educação das crianças e na formação de futuros educadores acerca deste assunto. Impõe-se encontrar respostas para questões como: quais os conhecimentos dos educadores acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Que princípios determinam a planificação da sua prática pedagógica? Quais os objectivos gerais que os movem?

5.2.5. Modo de implementação

Era consensual, em todas as análises, a opção por um “modo de implementação” dos PCG que pressupunha a metodologia de trabalho de projecto. Tal metodologia, “privilegiando a participação activa das crianças nos seus próprios estudos”, incentivando “a problematização”, e promovendo “atitudes de questionamento”, de “investigação” e de “resolução de problemas”, justificar-se-ia também por possibilitar “o direito à diferença”, à oportunidade de expressão, o respeito “pela individualidade da criança” e pelo seu “ritmo de desenvolvimento”. A este respeito, escreviam as alunas na APCG5 o seguinte:

Enquanto futuras educadoras consideramos capital que todos tenhamos a capacidade de reflectir e ajustar as nossas práticas pedagógicas à realidade, no sentido de defendermos uma pedagogia diferenciada e que sejamos capazes de olhar para todas as crianças, acolhendo-as e aceitando-as de forma incondicional como seres individuais que são e não como membros estereotipados de um grupo culturalmente específico.

Na análise do PCG6, as formandas, também elas em consonância com a educadora no que toca à opção pela metodologia de trabalho de projecto, justificavam a sua posição pelo facto de esta metodologia:

- Fornecer às crianças actividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo;
- [Prever a planificação de] actividades (...) tendo em conta os grupos específicos de crianças (em função da língua, idade, capacidades);
- Encorajar e desenvolver a linguagem cooperativa;
- Estimular a resolução de problemas baseada na observação directa do meio ambiente local;
- [Promover o trabalho cooperativo] com os pais e a comunidade;
- [Desenvolver a observação e a avaliação do] alcance das aprendizagens;
- Desenvolver a responsabilidade social das crianças através da estrutura da sala (...) e de regras negociadas;
- Criar, dentro da sala (...), um ambiente organizado, atractivo e estimulante.

Estas alunas salientavam, ainda, a importância da reflexão acerca “da avaliação, do planeamento e do ensino” como via que “permite ao educador identificar as suas próprias áreas de desenvolvimento pessoal e profissional”. Pareciam, assim, revelar a intenção de irem para além das formas superficiais de analisar os problemas, querendo avançar para um exercício mais exigente, que se prendia com a reflexão acerca da própria identidade profissional e pessoal.

5.2.6. Importância do lúdico

Este aspecto não foi considerado, nem nos PCG elaborados pelas educadoras cooperantes, nem nas análises críticas dos mesmos realizadas pelas formandas, tal como é visível no

Quadro 50. Tal facto poderia traduzir, em nosso entender, alguma insensibilidade quer das educadoras, quer das formandas em relação ao modo como as crianças se desenvolvem e ao significado do jogo e ao papel por ele desempenhado enquanto fenómeno típico do desenvolvimento das crianças e, ainda, do seu papel de base para as decisões curriculares (Pellegrini e Boyd, 2002).

5.2.7. Articulação com as famílias/comunidade

Todas as análises atentavam na importância da inter-relação com as famílias e com os contextos mais próximos em que as crianças se moviam. As alunas acentuavam a importância destas interações a partir da teoria ecológico-cultural de Bronfenbrenner (1979) e dos princípios veiculados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997). Em sua opinião, o conhecimento do microsistema familiar e do exossistema comunitário facilitaria atitudes e procedimentos mais ajustados às especificidades de cada criança e abriria caminho à diferenciação pedagógica.

5.3. Grupo de crianças

A categoria “Grupo de crianças” continha as subcategorias “Caracterização”, “Nível de desenvolvimento”, “Interesses” e “Necessidades”. Procurava, portanto, reunir a informação respeitante aos grupos concretos de crianças.

5.3.1. Caracterização

Desta subcategoria constavam a faixa etária das crianças que constituíam os grupos, o género, a anterior frequência ou não de Jardim de Infância ou outra estrutura educativa de apoio à família, aspectos da adaptação da criança ao Jardim de Infância, composição do agregado familiar, nível sócio-económico das famílias e algumas características muito gerais do grupo, tais como o interesse pelas actividades, o entusiasmo face às novas propostas e o cumprimento de regras.

Diziam as alunas na análise do PCG5:

Num PCG é de extrema importância a caracterização do grupo, bem como de cada criança em particular, sendo que este factor é imprescindível para o desenrolar de uma prática educativa de qualidade. (...) Porque fica-se a conhecer melhor todas as crianças, compreende-se melhor como cada uma delas cresce e se desenvolve, o que ajudará a respeitar as suas características pessoais e saberes já adquiridos, apoiando a sua maneira de se relacionar com os outros e com o meio social e físico.

5.3.2. Nível de desenvolvimento

A informação relativa ao “nível de desenvolvimento” das crianças era nitidamente reduzida nas análises aos PCG4 e PCG5. Com efeito, se revisitarmos o Quadro 50, verificamos que esta informação era inexistente em dois dos PCG. Não surpreende, portanto, que as formandas, na linha das suas supervisoras, não tenham explorado devidamente este tópico.

Exceptuam-se as alunas que analisaram o PCG6 que, embora contivesse informação a este respeito, parece ter sido considerada insuficiente pelas formandas que, a propósito, escreviam na análise que realizaram:

Relativamente (...) à caracterização do grupo de crianças, poderíamos fazer uma caracterização mais pormenorizada ao nível das diferentes áreas [de desenvolvimento].

E, apresentavam, de seguida, uma caracterização do grupo de crianças, rica de informação e esclarecedora dos aspectos mais pertinentes do desenvolvimento destas crianças nas respectivas áreas. Vejamos um extracto do seu texto, comprovativo das nossas afirmações:

Em relação à linguagem, este grupo apresenta um vocabulário adequado ao nível etário, é bastante participativo, gosta de explicar acontecimentos diários, relatar as suas experiências e, acima de tudo, gosta de agradar. (...) As crianças deste grupo, no aspecto fonológico, incluem todos os sons da língua, embora alguns não estejam automatizados. Algumas crianças pronunciam o r com dificuldade no meio da palavra e o r e o s continuam ausentes no final das sílabas. Utilizam muitas vezes frases mais elaboradas, procurando, acima de tudo, desenvolver um diálogo que englobe um maior número de substantivos, verbos e interjeições interligadas. Este grupo de crianças demonstra interesse pela aprendizagem da leitura e da escrita. Nomeadamente pela escrita já copiam caracteres, e a maioria já escreve o seu nome e identifica os nomes de outras crianças, existindo uma maioria que começa a copiar palavras.

Esta situação é, quanto a nós, elucidativa do importante papel da supervisora enquanto elemento impulsionador do desenvolvimento das formandas. Na verdade, e sobretudo em situações de prática pedagógica, os formandos agem muitas vezes por imitação do seu supervisor. Se, em muitas situações, tal atitude pode ser limitadora (como poderá ter sido o caso das análises aos PCG 4 e PCG5), ou prejudicial e impeditiva da autonomia dos futuros profissionais, outras situações há em que seguir o exemplo do supervisor, ou

mesmo imitá-lo, pode ser indutor de desenvolvimento. Parafraseando Schön (1997, p.90), “a imitação é mais do que uma mímica mecânica; é uma forma de actividade criativa”, que implica entender o essencial da acção e do pensamento do outro e, a partir daí construir e desempenhar a sua própria acção. Seguir o exemplo da supervisora pode ser, neste caso, um exercício criativo e de construção de conhecimento. Não se estranhará, portanto, que a figura do supervisor juntamente com a prática pedagógica sejam consideradas “a chave do currículo” de formação profissional dos educadores (Gómez, 1997, p.112).

5.3.3. Interesses

Em nenhum dos PCG, os “interesses” das crianças eram devidamente explorados. Apenas nos PCG5 e PCG6, era feita uma breve referência ao “interesse” e “curiosidade” “por tudo o que as rodeia”.

Mais uma vez, é perceptível até que ponto a acção da supervisora influenciava e determinava a acção das formandas. Neste caso concreto, parecia ser fonte de limitação.

5.3.4. Necessidades

Não se tendo verificado esta subcategoria em nenhum dos PCG, a mesma não foi, no entanto, esquecida numa das análises (APCG5), sobretudo para indicar a existência de crianças com necessidades educativas especiais e especificar essas mesmas necessidades. Face a esta realidade, as formandas, mostrando-se sensíveis e atentas, salientavam a importância da “escola inclusiva” e alertavam para a necessidade de adaptar e diferenciar o planeamento de acordo com as características individuais destas crianças, de modo a oferecer-lhes condições estimulantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem.

5.4. Finalidades educativas

A presente categoria é composta por duas subcategorias — “Objectivos gerais” e “Objectivos por área de conteúdo” — e compreende a análise aos propósitos educativos que constavam dos PCG.

5.4.1. Objectivos gerais

Na verdade, e por estranho que nos pareça, embora todos os PCG contivessem objectivos gerais, estes não mereceram a atenção das futuras educadoras de infância. Com efeito, somente na análise ao PCG5, esta subcategoria se verificava, mas apenas para resumir o que havia sido escrito pela educadora. Não foi feita análise nem reflexão sobre os mesmos. Esta situação causa-nos algumas inquietações, sobretudo porque parece revelar uma atitude passiva e acrítica das formandas, face a um documento que continha os princípios e constituía a base da sua prática pedagógica.

5.4.2. Objectivos por área de conteúdo

Embora todos os PCG contemplassem esta subcategoria, nas análises dos mesmos verificava-se que, na APCG4, este aspecto foi ignorado e, na APCG6, as alunas faziam uma síntese dos objectivos mais específicos, e definidos de acordo com a temática do PCG, apresentados pela educadora/supervisora. Somente na APCG5 se podia encontrar um discurso simultaneamente analítico e crítico, como se pode ler no excerto que apresentamos como exemplo da nossa constatação:

Através de uma observação mais cuidada dos objectivos delineados pela educadora pudemos verificar que estes são expostos de uma forma bastante equilibrada e articulada, visando, de uma forma geral, impulsionar um processo de aprendizagem diferenciado e promover oportunidades de cooperação, socialização e respeito pelo «outro». Constatámos, portanto, que a educadora «articula a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma, de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos e que tenham sentido para a criança» (M.E. 1997, p.48).

As alunas/futuras educadoras, que analisaram os PCG4 e PCG6 (respectivamente A11 e A12, e A3 e A1), pareciam manifestar uma certa passividade face à realidade em presença.

5.5. Conteúdos/áreas de conteúdo

A presente categoria, composta pelas subcategorias “Formação pessoal e social”, “Expressão e comunicação” e “Conhecimento do mundo”, tinha em vista reunir a informação respeitante à análise dos conteúdos a explorar com as crianças, previstos pelas educadoras cooperantes, no âmbito das diferentes áreas de conteúdo.

5.5.1. Formação pessoal e social

Não foi encontrada informação relativa a esta subcategoria em nenhuma das análises aos PCG. De realçar que também nenhum dos PCG fazia referência à exploração destes conteúdos.

5.5.2. Expressão e comunicação

À semelhança do verificado em relação à subcategoria anterior, também no que toca aos possíveis conteúdos a abordar na área de expressão e comunicação não havia informação nas análises aos PCG. Tendo presentes os dados do Quadro 50, mais uma vez se observa que esta subcategoria também não emergiu em nenhum dos PCG.

5.5.3. Conhecimento do mundo

Tal como sucedeu com as duas subcategorias anteriormente apresentadas, os conteúdos acerca da área de conhecimento do mundo não constavam, de igual modo, nem nas análises aos PCG, nem como componente destes.

5.6. Competências

Esta categoria compreende três subcategorias: “Competências na área de formação pessoal e social”, “Competências na área de expressão e comunicação” e “Competências na área de conhecimento do mundo”. Previa-se que as mesmas reunissem aspectos da análise acerca das competências que as educadoras cooperantes previam que as crianças desenvolvessem no decorrer do ano lectivo.

5.6.1. Competências na área de formação pessoal e social

Nenhuma das análises continha informação acerca deste aspecto. Efectivamente, também nenhum dos PCG incluía informação a este nível. Contudo, a análise do PCG6 continha uma chamada de atenção, remetendo a definição de competências para as planificações semanais/mensais. Face a esta situação, questionamo-nos: sendo o PCG uma previsão da acção pedagógica que se pretende realizar junto das crianças, tendo em vista o seu desenvolvimento e aprendizagem, não seria oportuno, logo aquando da elaboração deste

documento, incluir uma reflexão acerca das competências a desenvolver pelas crianças? Sendo a planificação um todo articulado, em que todas as componentes estão interdependentes e inter-relacionadas, porquê remeter para as planificações a curto prazo a definição das competências?

5.6.2. Competências de expressão e comunicação

Também no que diz respeito a esta subcategoria, a informação era inexistente em todas as análises, talvez porque a mesma também não constava nos PCG.

5.6.3. Competências de conhecimento do mundo

De modo idêntico ao que se passou com as restantes áreas, para esta não havia, de igual modo, referência a possíveis competências nas análises dos PCG, omitindo também eles este aspecto.

5.7. Estratégias/actividades

Na categoria “Estratégias/actividades”, que compreende as subcategorias “Formação pessoal e social”, “Expressão e comunicação” e “Conhecimento do mundo”, era suposto reunir a informação analisada a respeito dos conteúdos que, acerca destes temas, eram referidos nos PCG.

5.7.1. Formação pessoal e social

Esta subcategoria não se verifica em nenhuma das APCG. Com efeito, os PCG remetiam esta informação para as planificações mensais. No entanto, pensamos que seria esclarecedor a introdução, neste documento, de algumas “linhas-de-força” determinantes das estratégias e das actividades que estas educadoras previam implementar.

Surpreende-nos a passividade com que as formandas analisaram os PCG, pois parece notar-se uma evidente “colagem” aos PCG das educadoras. Na verdade, neste momento da análise, prevalece sobretudo a inércia face ao documento. Carecem, portanto, as análises

aos PCG de um discurso questionador e reflexivo, fruto de uma prática de pesquisa esclarecedora e fundamentadora de opções e afirmações.

5.7.2. Expressão e comunicação

Também nesta subcategoria a situação anterior se repete. Ou seja, os PCG remetiam esta informação para as planificações mensais e as análises aos mesmos nada acrescentam a este respeito.

5.7.3. Conhecimento do mundo

Contrariando a tendência até aqui verificada na categoria que vimos analisando, apura-se que, relativamente à presente subcategoria, todos os PCG apresentavam a previsão de algumas actividades/estratégias na área de conhecimento do mundo. No entanto, só na APCG4 tal facto foi tido em linha de conta, mas apenas para destacar o que a educadora havia mencionado no respectivo PCG.

5.8. Recursos

Composta pelas subcategorias “Recursos humanos” e “Recursos materiais”, a presente categoria continha a análise da informação sobre os recursos previstos pelas educadoras para levar a efeito a sua prática pedagógica.

5.8.1. Recursos humanos

Embora nos PCG os “recursos humanos” fossem remetidos para as planificações mensais, as formandas acabaram por elencar, nas análises que realizaram, aqueles que consideravam “capitais para o processo educativo” (APCG5), tais como “a educadora”, “a auxiliar de acção educativa”, “as estagiárias”, “os pais e famílias das crianças” e “a comunidade envolvente”.

5.8.2. Recursos materiais

À semelhança do que acontece com os “recursos humanos”, também os “recursos materiais” eram, nos PCG, remetidos para as planificações mensais. Tal facto não

invalidou, no entanto, que as formandas listassem, nas análises que realizaram, aqueles que consideravam mais fundamentais, como, por exemplo, material de desperdício, autocarro da Câmara Municipal, material de desgaste, instrumentos musicais, livros, computador, material de motricidade e material áudio-visual, entre outros.

5.9. Organização e gestão do ambiente educativo

A presente categoria compreende sete subcategorias: “Organização e gestão do grupo”, “Organização e gestão do espaço”, “Organização e gestão do tempo”, “Organização e gestão dos materiais”, “Pessoal”, “Clima relacional” e “Segurança”. Presumia-se que as mesmas facultassem informação acerca da análise dos princípios privilegiados pelas educadoras cooperantes no que toca a estes aspectos.

Verifica-se, no entanto, através do Quadro 50, que nenhum dos PCG contemplava esta categoria ou subcategorias a ela associadas.

5.9.1. Organização e gestão do grupo

Esta subcategoria não se verificou em nenhuma das APCG.

5.9.2. Organização e gestão do espaço

Apenas na APCG6 se encontrava a indicação de que as actividades poderiam decorrer tanto no espaço interior, como no espaço exterior do Jardim de Infância.

5.9.3. Organização e gestão do tempo

Somente a APCG6 fazia menção à organização e gestão do tempo para se referir a dois aspectos: que o PCG teria a duração de um ano lectivo e que, no entender das formandas, deveria ser elaborado um mapa de rotinas para fornecer aos pais das crianças, a título informativo.

5.9.4. Organização e gestão dos materiais

Esta subcategoria não se verificou em nenhuma das APCG.

5.9.5. Pessoal

Referia-se a APCG4 ao pessoal para salientar o forte trabalho de equipa de se realizava na instituição.

5.9.6. Clima relacional

Esta subcategoria era igualmente omissa em todas as APCG.

5.9.7. Segurança

De igual modo, esta subcategoria não se verificou em nenhuma das APCG.

5.10. Avaliação

A categoria “Avaliação” compreende as subcategorias: “Objecto”, “Momento/tempo”, “Instrumentos” e “Intervenientes”. Tinha em vista reunir a informação constante nos PCG acerca do processo de avaliação definido pelas educadoras cooperantes.

5.10.1. Objecto

Na APCG 4, esta subcategoria não se verificava. Também no correspondente PCG4 tal acontecia.

Nas restantes duas análises (APCG5 e APCG6) já tal era contemplado. Ambas valorizavam o processo avaliativo, que se supunha contínuo e informal. Na APCG5 era ainda dado enfoque à valorização da “autonomia” e da “liberdade de expressão da criança”, acentuando que “o saber é uma construção pessoal”.

Nas duas análises, podíamos encontrar ainda referência à “avaliação das competências adquiridas pelas crianças” (APCG5) e à “aquisição de conhecimentos” (APCG6), o que parece deixar transparecer alguma incapacidade de análise crítica das formandas face à incoerência interna que se verificava nos PCG. Pois se os mesmos não previam o conjunto de competências a desenvolver nas crianças, nem sequer os possíveis conteúdos a explorar,

embora fosse delicado definir, nestes termos, o “objecto de avaliação”, isso não obstava a que as alunas assumissem uma postura analítica mais reflexiva

As formandas não foram capazes de, face a esta situação, apresentar alternativas construtivas que complementassem as propostas das educadoras.

5.10.2. Momento/tempo

À semelhança do que sucedeu na subcategoria anterior, na APCG4 a presente subcategoria não se verificava, o mesmo acontecendo relativamente ao PCG4.

A APCG5 previa que a avaliação ocorresse no “final de cada período” e que avaliasse “não somente a aprendizagem das crianças, mas também a qualidade do ensino”. Estas alunas/futuras educadoras tendiam, portanto, a perspectivar a avaliação numa visão global, com enfoque também nos procedimentos dos educadores.

A APCG6, por seu lado, perspectivava a avaliação do “projecto (...) contínua e (...) final”.

5.10.3. Instrumentos

Todas as APCG e PCG que lhes correspondiam contemplavam esta subcategoria.

Os “instrumentos” previstos para levar a efeito a avaliação de forma rigorosa e objectiva incluíam as “grelhas de avaliação” (APCG4), “fichas de observação do desenvolvimento da criança”, elaboradas “com base nas áreas de conteúdo expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (APCG5, APCG6), “a observação” e “a reflexão”. Era também na análise ao PCG6 que as formandas sugeriam a utilização de “registos individuais e colectivos, listas de verificação, fotografias e filmagens”, ou seja, alguns instrumentos que possibilitariam a avaliação da criança a partir das actividades que realizava normalmente no seu dia-a-dia.

5.10.4. Intervenientes

Apenas a APCG6 contemplava esta subcategoria, ao referir que, na avaliação contínua, deveriam participar todos os intervenientes no processo educativo (adultos e crianças), mas que a avaliação final deveria ser exclusiva do educador.

Nenhum dos PCG analisados indicava quem deveriam ser os intervenientes no processo avaliativo.

5.11. Análise do documento

A penúltima categoria, denominada “Análise do documento”, originou três subcategorias: “Finalidades”, “Importância atribuída” e “Implicações”. Compreendia, assim, a informação respeitante à relevância desta estratégia formativa no processo de desenvolvimento profissional destas futuras educadoras de infância.

5.11.1. Finalidades

Consideraram as formandas que esta análise lhes permitiu “conhecer mais profundamente e pormenorizadamente” o PCG da sala onde se encontravam a realizar a prática pedagógica, fornecendo-lhes elementos “essenciais para conhecer[em] o grupo e saber[em] responder às expectativas do mesmo”.

Por outro lado, esta experiência permitiu-lhes um contacto mais directo com um PCG, possibilitando-lhes, deste modo, “entender melhor como este se constrói, desenvolve e avalia”, bem como consolidar a ideia de que este “deve estar verdadeiramente ligado a uma previsão de algo que se pretende realizar, ou seja, é o meio que orienta a acção do educador até atingir o seu objectivo”.

Confirmando o sentimento que vínhamos experimentando ao longo desta apresentação e análise interpretativa dos dados referentes às análises realizadas pelas formandas aos PCG elaborados pelas suas supervisoras cooperantes, afirmaram as alunas A3 e A1, na APCG6, o seguinte: “verificámos ao longo do trabalho que se tornou difícil para nós fazer esta análise, pois existiam momentos em que apenas estávamos a citar o que estava no Projecto

em vez de o analisarmos”. Esta afirmação levanta-nos de imediato a dúvida: tendo as alunas vivido este sentimento logo no decurso do trabalho, porque não alteraram o rumo do mesmo? Na verdade, julgamos que para chegarem a esta conclusão terão as mesmas desencadeado mecanismos de reflexão-na-acção (Schön, 1997). Nesse caso, o que as terá impedido de dar o passo seguinte e realizar o trabalho proposto, sempre no respeito pelo documento da supervisora (PCG), mas não colocando de lado o seu ponto de vista pessoal, as suas crenças e os seus conhecimentos? Aguardamos com expectativa que a análise das suas reflexões nos permita esclarecer melhor esta dúvida.

5.11.2. Importância atribuída

Consideraram as futuras educadoras “muito importante” esta análise, porque:

- permitia aprofundar conhecimentos sobre este tópico;
- permitia uma melhor apropriação do documento existente;
- facilitava a integração na equipa;
- permitia um melhor conhecimento do grupo de crianças e da educadora;
- facilitava a sua tarefa enquanto “estagiárias”;
- possibilitava a compreensão do modo como outros documentos (Projecto Educativo e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) constituíam uma base de partida, mas tinham de ser adequados ao contexto de sala;
- ajudava na consolidação de ideias, tal como nas análises críticas aos PCG se pode ler:
 - a criança como um ser possuidor de um potencial que é necessário desenvolver (...)
 - as aprendizagens devem ter utilidade (...)
 - devem ser proporcionadas oportunidades de igualdade de aprendizagem para todas as crianças do grupo (...)
 - deve-se promover a interacção entre a criança, o educador e o meio.

5.11.3. Implicações

Em termos de “implicações” salientavam as formandas que este trabalho lhes permitiu que:

- Aprofundassem conhecimentos acerca da elaboração de um PCG, facilitadores da sua futura acção educativa a este nível (APCG4, APCG5).
- Experimentassem procedimentos de “observação directa, conversas informais com a educadora e auxiliar de acção educativa, pesquisa documental e bibliográfica”,

que lhes possibilitaram “um melhor conhecimento do meio envolvente, da instituição, das famílias e das crianças” (APCG5).

- Compreendessem que o objectivo do PCG é “projectar o futuro” (APCG6).
- Descobrissem o valor da reflexão e da avaliação como motores de desenvolvimento profissional. Confirmaram esta ideia as alunas A1 e A3, quando escreviam: “a realização deste trabalho permitiu-nos reforçar a ideia de que é importante reflectirmos sobre a nossa acção educativa, avaliando-a em todos os momentos, de modo a que a intervenção do educador seja dotada de profissionalismo e coerência” (APCG6).

5.12. Anexos

Todas as análises continham em anexo o PCG elaborado pela respectiva supervisora cooperante.

A APCG4 continha também em anexo a listagem dos objectivos definidos pela educadora, por áreas de conteúdo e por domínios.

As APCG5 e APCG6 continham um guião de análise ao PCG, elaborado pelas próprias alunas.

5.13. Síntese

A apresentação e a análise interpretativa que temos vindo a fazer relativamente às APCG possibilitaram a identificação de um conjunto de tópicos que agora apresentamos.

A – Apreciação global

Tendo sempre presente o objectivo que nos norteava, ou seja, conhecer os conteúdos que integravam as APCG, no sentido de, por um lado, encontrar informação acerca dos pressupostos que determinavam essa interpretação e análise crítica e, por outro, identificar indicadores ou evidências de desenvolvimento profissional das formandas envolvidas,

sentimos a necessidade de conhecer os Projectos Curriculares de Grupo originais – PCG 4, PCG 5 e PCG 6.

Dessa tentativa de conhecimento global e de clarificação dos respectivos conteúdos resultou o Quadro 50, que nos dá, simultaneamente, uma visão de conjunto dos conteúdos destes PCG e das respectivas análises (APCG).

A primeira leitura global que este quadro nos permite é o evidente paralelismo entre os PCG e as análises dos mesmos. Assim, os conteúdos das APCG parecem ser fortemente determinados e influenciados pelos conteúdos dos PCG. Foi, portanto, sem surpresa que constatamos que as categorias emergentes do conteúdo dos PCG eram, na quase totalidade das situações, as mesmas que constavam nas respectivas APCG. De igual modo, observa-se que, não se tendo verificado determinada categoria no PCG, a mesma também não estava presente na respectiva APCG. Tal evidência poderia, desde logo, indiciar alguma ausência de níveis indagatórios e críticos na postura das formandas.

Sabe-se, de acordo com as tendências expressas na literatura, que a prática pedagógica é um momento da formação em que as preocupações dos futuros profissionais incidem, sobretudo, sobre questões técnicas e práticas que, como destacam Paiva, Barbosa e Fernandes (2006, p.97),

estão directamente relacionadas com preocupações de sobrevivência e eficácia num contexto avaliativo complexo e desconhecido, onde têm de aprender a (re)conhecer-se, bem como a compreender as dinâmicas do cosmos onde estão inseridos; onde têm de (re)aprender a gerir tensões, dilemas e necessidades diversas e contraditórias, de índole (inter) pessoal e institucional.

Trata-se de motivos que, aliados à falta de experiência profissional, talvez justifiquem a fuga a atitudes mais indagatórias e a posturas mais críticas e reflexivas. Como atrás evidenciámos, referiam as formandas A3 e A1, na análise ao PCG6: “verificámos ao longo do trabalho que se tornou difícil para nós fazer esta análise, pois existiam momentos em que apenas estávamos a citar o que estava no Projecto em vez de o analisarmos”. Tal afirmação parecia deixar transparecer a ideia de que as formandas saberiam concretamente o que lhes era solicitado em termos de tarefa, atitudes e procedimentos a ela subjacentes, mas que talvez a sua preocupação pela socialização institucional as tenha conduzido no

sentido aparentemente mais confortável da reprodução, ao invés de investirem numa atitude de risco e incerteza que uma análise mais fina e profunda poderia acarretar.

Por outro lado, parece inegável que as supervisoras cooperantes terão sido vistas como modelos – de como pensar o ensino e a aprendizagem, das prioridades a estabelecer, dos aspectos a valorizar – e, como tal, os princípios pedagógicos por si adoptados em termos de planeamento a longo prazo, reflectindo as suas concepções de ensino, terão determinado o posicionamento das formandas face ao PCG. Na verdade, em grande parte, as APCG pareciam evidenciar uma concordância acrítica e uma resistência silenciosa, muito provavelmente devido a algum receio de frustrar expectativas, mesmo quando o clima formativo se caracterizava pela disponibilidade e pela abertura ao diálogo, como o seguinte extracto do discurso de uma supervisora cooperante, na entrevista que nos facultou, bem ilustra:

O documento estava feito quando elas chegaram, eu mostrei-lhes o documento, expliquei-lhes por que é que aquele documento estava elaborado daquela maneira (...) mas que “aquilo” era um documento em aberto. Passei para as mãos delas e disse-lhes: “agora, a partir daqui, vocês leiam, analisem, acrescentem, alterem, reformulem aquilo que vos parecer que não está contemplado, ou não está muito adequado”. Portanto, a minha primeira abordagem foi essa e deixá-las o mais à vontade possível para elas alterarem, acrescentarem. (EE6)

Mesmo sabendo da existência deste clima, não podemos ignorar que os próprios conteúdos dos PCG podem ter determinado as respectivas APCG, pois, como Leite (2003, p.96) esclarece,

um projecto é uma ideia de transformação do real. (...) Nesta lógica, um projecto só faz sentido se definir os “*perfis de mudança*” desejados. (...) Precisa de definir com clareza o que pretende mudar, isto é, elaborar “perfis de mudança que definam as metas, as estratégias e metodologias previstas como mais adequadas, os recursos e materiais disponíveis ou a organizar, os papéis dos vários intervenientes e relações entre eles.

Na ausência deste nível de explicitação, sustenta Escudero Muñoz (1988), os projectos podem resultar inoperantes, por difusos, opacos à crítica (construtiva) por etéreos e potencialmente pouco incisivos na prática.

Feita esta inevitável consideração global, que imediatamente se destacou, e tentando não perder de vista uma apreciação mais precisa, centremo-nos na síntese de um conjunto de outros aspectos que igualmente se realçaram na precedente análise interpretativa e que dividimos em pontos fortes, debilidades e importância atribuída à análise do documento.

B – Pontos fortes

Parece legítimo afirmar que as APCG, ao possibilitarem o confronto de conhecimentos anteriormente adquiridos com uma realidade concreta – um documento original, pensado e elaborado pela educadora para um grupo de crianças específico, numa determinada instituição, num determinado contexto –, terão possibilitado às futuras educadoras a consolidação de conhecimentos científicos e técnicos e uma melhor compreensão da relação teoria-prática.

Por outro lado, tendiam as formandas a caminhar no sentido do desenvolvimento do que Leite (2003, p. 50) apelida de “mentalidade curricular”. Ou seja, terão ganho uma consciência do sistema em que a acção educativa se desenvolvia e terão compreendido que um documento de planificação a longo prazo como era o PCG, ou, usando uma expressão de Januário (1996) – um rascunho do futuro –, se construía a partir de múltiplas sinergias, às quais não eram alheias as crenças, as idiossincrasias e os aspectos da identidade profissional da educadora, também vista como agente criativo de desenvolvimento do currículo.

Pareciam as formandas ter fortalecido a ideia de que este documento, devendo respeitar e prever um conjunto de parâmetros que garantissem a coerência da acção educativa, se apresentava com um documento aberto, dinâmico e flexível. As previsões e intenções contidas no mesmo deveriam, desse modo, ser interpretadas como princípios a considerar na acção educativa e nunca como “receitas” a aplicar na prática. Manifestavam, desta forma, uma tendência para a opção por intervenções construídas de forma articulada e significativamente coerentes, nas quais o educador desempenhava o papel de elemento activo na configuração do currículo.

As formandas sublinharam também a importância da fase reflexiva que o planeamento deve comportar. Referiam elas que a reflexão deveria ser “integradora da gestão do tempo, do espaço, do grupo, dos recursos humanos e materiais, das competências (...), dos objectivos (...) a atingir, dos indicadores de avaliação”. A reflexão ajudaria, desta forma, a articular, a integrar e a harmonizar estas diferentes componentes do planeamento, tendo por referência os contextos ecológicos para os quais eram pensadas, e sendo balizadas pela

pessoa da educadora – nomeadamente na gestão dinâmica que faz da sua competência científica, da sua competência pedagógica e da sua competência pessoal (Tavares, 1997). As futuras educadoras mostravam a sua sensibilidade para uma abordagem diferenciada face à especificidade das situações educativas, assente, ao que tudo parece indicar, numa postura reflexiva. Como as formandas expressavam na APCG5, a reflexão acerca “da avaliação, do planeamento e do ensino” seria uma importante via para a identificação das “suas próprias áreas de desenvolvimento pessoal e profissional”.

Tal predisposição para a reflexão como veículo privilegiado para a compreensão dos fenómenos educativos, para a tomada de decisões e para a aquisição de novos saberes e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais encontraria, certamente, ambiente favorável no âmbito da metodologia de projecto que era privilegiada, quer nos PCG, quer nas respectivas análises. Colocando a ênfase nas crianças – enquanto pessoas – e na sua aprendizagem, esta metodologia, caracterizada pela forte intencionalidade do educador, procura um sentido integrador e coerência na acção educativa. Também neste campo, as formandas mostravam alguma predisposição para a inovação, para a transformação e para a mudança. Em síntese, uma atitude actuante perante as diferentes realidades educativas. Talvez por isso todas as APCG acentuassem a importância da interacção com as famílias e contextos mais próximos das crianças, situando-se claramente numa perspectiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979).

C – Debilidades

A análise por nós realizada identificou algumas debilidades na globalidade dos trabalhos produzidos pelas formandas (APCG) que começaram, desde logo, com o que parecia ser uma “colagem” aos PCG, resultando daí uma visível passividade face aos mesmos, que culminou numa fraca intensidade de análise, reduzido posicionamento crítico e fraca reflexão.

Mas outras se destacaram, designadamente:

– A pouca relevância atribuída ao papel do educador. Que princípios o devem mover enquanto motor de toda a acção educativa? Que princípios pedagógicos, morais e científicos determinam as suas tomadas de posição? Em que consiste, para ele, o acto de

educar? Faltou informação e, como tal, escassearam evidências que nos permitissem conhecer e compreender melhor a pessoa/educadora que estava por trás de cada texto.

- A inexistência de referências ao papel da criança. Embora toda a acção parecesse ser pensada em função desta, faltava informação acerca do modo como era vista pelo adulto. Que princípios teóricos suportavam a acção do adulto face à criança? Esta foi, por exemplo, uma das questões para as quais não encontramos resposta.
- A omissão da vertente lúdica, aspecto fundamental a considerar no processo de ensino e aprendizagem de crianças em idade pré-escolar.
- A fraca caracterização do grupo de crianças, no que toca ao seu nível de desenvolvimento (com excepção da APCG6), interesses e necessidades, cuja informação era muito reduzida.
- A inexistência de análise e de reflexão acerca das finalidades educativas definidas pelas educadoras cooperantes nos PCG, nomeadamente acerca dos objectivos gerais e dos objectivos específicos.
- A preterição dos possíveis conteúdos/áreas de conteúdo a explorar.
- A falta de referência às possíveis competências a desenvolver nas crianças.
- A omissão de possíveis estratégias/actividades a levar a efeito no decorrer do ano lectivo.
- A não abordagem da organização e gestão do ambiente educativo, em termos de grupo, espaço, tempo, materiais, pessoal, clima relacional e segurança.

Este conjunto de debilidades parece situar-se, tal como já havíamos feito notar no ponto referente à co-construção do PCG, no campo/espço de “transformação” do conhecimento técnico e científico para o campo do conhecimento pedagógico. Na verdade, Tavares (1997, p.63) já havia chamado a atenção para a urgência de os formadores e os investigadores reflectirem acerca da necessidade de uma convergência equilibrada e harmoniosa de todos os factores que concorrem para a qualidade dos sistemas de formação e dos próprios processos de ensino e aprendizagem, alertando para a indispensabilidade de dinâmicas interactivas “de conhecimentos declarativos, processuais e comportamentais”, que dêem lugar ao conhecimento pedagógico, verdadeira ferramenta de trabalho de todo o profissional de educação.

D – Importância atribuída à análise do documento

- Consideraram as formandas que a proposta que lhes foi feita de analisarem os PCG elaborados pelas educadoras cooperantes foi “muito importante” sobretudo porque:
 - Permitiu aprofundar conhecimentos neste campo (PCG) e quanto ao modo como outros documentos (Projecto Educativo e Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) constituíam uma base de princípios, que tinham de ser adequados ao contexto de sala. Tais conhecimentos seriam, em seu entender, facilitadores da sua acção futura. Registaram, como exemplo, o facto de terem compreendido que o objectivo do PCG é “projectar o futuro”. Distanciavam-se, assim, de um modelo de racionalidade técnica, que perspectiva o acto educativo como linear e reproduzidor da cultura dominante e situavam-se, claramente, numa perspectiva de compreensão do acto educativo como algo complexo e contínuo, que aborda o momento presente com referência no passado e que usa a reflexão e o questionamento para projectar o futuro. Ter-se-ão, assim, apropriado da ideia de projecto como eixo privilegiado de organização do trabalho curricular contextualizado.
 - Permitiu uma melhor apropriação do documento existente, através da utilização de procedimentos analíticos e interpretativos de recolha e análise da informação, tais como a “observação directa, conversas informais com a educadora e auxiliar de acção educativa e pesquisa documental e bibliográfica”. Tais procedimentos e atitudes contribuíram também para uma melhor integração na equipa e um melhor conhecimento da educadora e do grupo de crianças. Em relação a estas, a proposta formativa em análise terá ajudado a consolidar ideias, tais como:
 - a criança como um ser possuidor de um potencial que é necessário desenvolver (...);
 - as aprendizagens devem ter utilidade (...);
 - devem ser proporcionadas oportunidades de igualdade de aprendizagem para todas as crianças do grupo (...);
 - deve-se promover a interacção entre a criança, o educador e o meio.
 - Permitiu reforçar a importância atribuída à reflexão e à avaliação de todas as vertentes do seu desempenho, como motores do desenvolvimento profissional.
- Mostraram, desta forma, uma abertura ao pensamento crítico e reflexivo, em simultâneo com práticas de avaliação, como meio de progredir no seu desenvolvimento e de construir uma forma pessoal de conhecer. A este respeito diz-nos Niemi (1996, p.233) que,

a qualidade da aprendizagem depende da capacidade que o formando tem de organizar o seu próprio processo de aprender, desenvolver capacidades de pesquisa e aprender a construir e (re)construir o conhecimento. (...) A qualidade da aprendizagem depende das competências metacognitivas e de auto-avaliação¹⁴.

E mais uma questão se levanta: qual a importância da reflexão no desenvolvimento profissional destas futuras educadoras de infância? Sobre que aspectos do seu processo formativo recai a sua reflexão? Que aprendizagens lhes possibilita?

- Na realidade, parecem ter despertado para a importância de uma postura de educadoras aprendentes – “*teachers as learners*” – nas palavras de Grimmett (1996, p.295). Parecem evidenciar igualmente um conjunto de predisposições que se aproximam dos princípios enumerados por Fullan (1996) como sendo indispensáveis a um desempenho profissional de qualidade, a saber: a motivação e o conhecimento para ensinar e aprender, a disponibilidade para colaborar, o saber agir em contexto, o investir na sua autoformação, a abertura à compreensão dos processos de mudança e a preocupação em alicerçar a sua acção em bases morais sólidas.
- À laia de remate, parece-nos indispensável que nos detenhamos num conjunto de reflexões que a presente análise nos possibilitou e de questões que, simultaneamente, despoletou. Como sublinha Berbaum (1992, p. 9), “a realidade é sempre mais complexa que aquilo que a teoria consegue formalizar”. Como tal, há que tomar na devida conta múltiplos factores para compreender a realidade em presença. Assim, e tentando compreender o processo em estudo em toda a sua amplitude, consideramos que as APCG realizadas pelas formandas foram determinadas por uma diversidade de factores, tais como:
 - Os conteúdos e a forma dos PCG, que, como já referimos, condicionaram as respectivas análises. As alunas tê-los-ão interpretado como modelos, ou, talvez, como exemplos a seguir.
 - O contexto formativo em que tal análise era solicitada, ao contrário do que os supervisores cooperantes e da instituição de formação (onde nos

¹⁴ Tradução nossa a partir do texto original: “the quality of learning depends on the learner’s ability to select his/her own learning orientation, develop knowledge inquiry skills and learn to construct and reconstruct their thoughts. (...) The quality of learning depends on metacognitive abilities and self-evaluatin skills”.

incluimos) previam, não terá sido interpretado e sentido pelas formandas como propício a atitudes de análise mais profunda, de questionamento ou de acrescento ao documento instituído. Terão as mesmas sentido receio de arriscar e de apresentar alternativas mesmo num clima que parecia de abertura e disponibilidade ao esclarecimento, ao diálogo e à discussão e confronto de opiniões? Ou, como forma de defesa, terão optado por uma posição mais confortável de não ir muito além do que já havia sido dito?

– Como se vê, as características da personalidade das formandas, aliadas aos seus estilos de aprendizagem ou estilos cognitivos, terão também tido um certo peso nos produtos apresentados (APCG). Deste modo, os seus interesses, as suas expectativas, as suas representações, os seus conhecimentos, as suas teorias implícitas, concepções e crenças (Januário, 1996), as suas motivações, o seu grau de envolvimento e de disponibilidade para as tarefas que a formação e, mais concretamente, a prática pedagógica exigiam poderão ter influenciado grandemente este processo.

– As características das supervisoras cooperantes, em termos de estilos de supervisão, disponibilidade para a colaborar na formação, empatia e capacidades de comunicação e de diálogo, poderão, eventualmente, ter contribuído para o resultado das APCG apresentadas. Ribeiro (2000, p.94) acredita que “nos processos de supervisão as atitudes reflexivas do supervisor influenciarão o desenvolvimento de atitudes semelhantes nos candidatos a educadores” e que “a postura crítica e de questionamento sobre as práticas são componentes de auto-regulação dos processos de formação inicial”. Na mesma linha de pensamento, também Rochette (1996) considera que o processo de aprendizagem do formando é fortemente determinado pelo estilo do supervisor. Estas afirmações levam-nos a questionar: terão as supervisoras cooperantes promovido espaços, tempos e dinâmicas de supervisão propícias à análise, reflexão e discussão conjunta dos seus PCG com as formandas?

Como se vê, muitas questões ainda persistem. Após esta análise, continuamos convictos das potencialidades formativas da proposta apresentada às formandas, em termos do seu

desenvolvimento profissional, na medida em que, tal como Alarcão (2002, p.219), acreditamos que

os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes de referência enquadradores;

(...) O agir profissional [do educador] tem de ser na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos [educadores] como entidade colectiva (...) constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assumpção de objectivos comuns.

A interpretação dos dados evidencia o papel determinante das supervisoras no desenvolvimento profissional das futuras educadoras. Na verdade, estas pareciam desempenhar o papel de elemento impulsionador do desenvolvimento das alunas/futuras profissionais da educação de infância. Tal responsabilidade implica uma postura activa face à formação e um constante investimento em estratégias promotoras do crescimento e desenvolvimento das formandas.

Alarcão (2000, p.19) chama a atenção para a necessidade de competências supervisivas (técnicas e humanas) “no apoio à elaboração de projectos, à gestão do currículo, à resolução colaborativa dos problemas, à aprendizagem em grupo e à reflexão formativa que deve acompanhar este processo, à avaliação e monitorização, ao pensamento sistemático sobre os contextos de formação e sobre o que é *ser escola*”, aspectos que as entrevistas às supervisoras cooperantes nos mostraram estar presentes no seu discurso. Não parecendo restar dúvidas quanto ao seu empenho no processo supervisivo e no importante papel que no mesmo desempenharam, em termos das aprendizagens que promoveram e das competências que ajudaram a construir pelas formandas, persiste ainda a dúvida: a que se devem as debilidades que encontrámos nas APCG? Estamos na expectativa de que a análise interpretativa às reflexões das alunas esclareça algumas das questões aqui levantadas.

6. Dados das Reflexões Individuais elaboradas pelas alunas/futuras educadoras de infância no decorrer da PPII

Tentámos, até agora, conhecer o modo como se foram tornando educadoras de infância, um grupo de doze alunas, a frequentar a prática pedagógica supervisionada do último ano

da licenciatura em Educação de Infância, mais especificamente, conhecer o contributo da sua participação na construção (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do Projecto Curricular de Grupo (PCG) para o seu desenvolvimento profissional, que nessa fase se iniciava.

Crentes de que se trata de um processo complexo – que ocorre no jogo dinâmico do individual com o colectivo e o contextual e, como tal, influenciado e determinado por um vasto conjunto de variáveis da mais diversa natureza –, optámos por nos centrar num conjunto de aspectos que, a nosso ver, poderiam ajudar a compreender a situação em estudo. Para tal, começámos por realizar entrevistas semi-estruturadas às formandas/futuras educadoras de infância no sentido de conhecer não apenas as suas representações acerca do PCG, mas também conhecer o modo como perceberam o seu envolvimento, como formandas, no processo de elaboração (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação do referido PCG, em termos do seu desenvolvimento profissional.

E, porque entendemos que num processo formativo desta natureza o supervisor assume um papel determinante no desenvolvimento profissional das futuras profissionais, detivemo-nos, igualmente, nas representações das seis educadoras cooperantes/supervisoras da PP II acerca do PCG e no modo como, em seu entender, o envolvimento das alunas no processo de elaboração (ou análise crítica), na implementação e avaliação desse PCG poderia contribuir para o desenvolvimento profissional das mesmas. Socorremo-nos, para tal, de entrevistas semi-estruturadas.

Como se vê, pensamos, tal como Day (2001, pp.20-21), que o desenvolvimento profissional

envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores (...), revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes.

Conhecidas as representações das formandas e das suas supervisoras, importava conhecer quer os PCG co-construídos pelas alunas e as suas supervisoras cooperantes (situação que

ocorreu no Jardim de Infância Privado de Solidariedade Social), quer as Análises Críticas realizadas pelas formandas aos PCG previamente elaborados pelas educadoras cooperantes/supervisoras da prática pedagógica (situação que ocorreu no Jardim de Infância da Rede Pública do Ministério da Educação).

Procedemos, assim, à análise documental dos PCG co-construídos pelas formandas e suas supervisoras, bem como das Análises Críticas realizadas aos PCG elaborados pelas educadoras cooperantes. Em ambas as situações, procurámos identificar indicadores dos contributos do envolvimento das formandas neste processo de organização e gestão curricular, em termos do seu desenvolvimento profissional.

Estudados alguns dos aspectos construídos e vividos no colectivo, importava, agora, conhecer as percepções individuais de cada formanda, aspecto que, em nosso entender, poderia ser conseguido através da análise documental de um conjunto de reflexões representativo do percurso formativo em causa. Assim, do total das oito reflexões individuais da PPII, realizadas mensalmente, seleccionámos de cada aluna:

- a primeira reflexão, realizada no final do mês de Outubro, correspondente ao início da Prática Pedagógica II;
- a quarta reflexão, realizada em Janeiro, correspondente ao final do primeiro semestre;
- a oitava e última reflexão, realizada no final da Prática Pedagógica II.

Pretendíamos, com esta análise, encontrar eventuais respostas para questões como:

- Quais as dimensões profissionais que se desenvolvem no decurso deste processo formativo?
- Que evidências de desenvolvimento profissional relevam das reflexões elaboradas pelas formandas?

Para procedermos à análise documental das reflexões escritas pelas alunas elaborámos uma grelha de categorização que, em função dos conteúdos das reflexões, foi sendo adaptada, sendo este processo e o seu resultado final descrito e apresentado, respectivamente, no Capítulo anterior.

A primeira categoria dessa grelha de categorização – “Dimensão científica” – compreende as subcategorias “Conhecimentos da área das ciências da educação” e “Conhecimentos da área da especialidade”. Reúne a informação relativa ao “conhecimento e [a]o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada (...) área do saber, do conhecimento, ou na sua intersecção com outras áreas” (Tavares, 1997, p. 68). Inclui, igualmente, a informação relativa ao conhecimento construído no âmbito específico da educação de infância.

A segunda categoria da referida grelha de categorização – “Dimensão pedagógica” – integra as subcategorias “Concepção e desenvolvimento do currículo”, “Resolução de problemas” e “Relação educativa”. Contém, portanto, as unidades de registo que ilustram o modo como o conhecimento dos conteúdos sobre os diferentes domínios da realidade se tornam pedagógicos através da sua transformação. Como Tavares (1997, p. 69) esclarece, “tem mais a ver com o saber-fazer, executar, comunicar os conhecimentos compreensivos ou relativos às diferentes especialidades, adaptando-os às capacidades dos destinatários das aprendizagens”.

A terceira categoria – “Dimensão pessoal” – reúne as subcategorias “Conhecimento e compreensão de si mesma”, “Trabalho em equipa”, “Dimensão social e ética” e “Perspectiva de desenvolvimento profissional”. Contempla o conjunto de unidades de registo que se prendem “directamente com o desenvolvimento intra e interpessoal do (...) educador” (Tavares, 1997, p.69) e com o modo como ele encara a profissão.

Para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento profissional destas formandas, a apresentação e análise interpretativa dos dados recolhidos na análise documental às Reflexões Individuais far-se-á em três momentos, correspondentes, respectivamente, ao início da prática pedagógica, ao meio desta e ao seu final.

6.1. Primeiro momento: 1ª Reflexão – O início da Prática Pedagógica II

A primeira Reflexão acerca da Prática Pedagógica II dizia respeito ao primeiro mês de contacto com o contexto educativo onde a PPII decorria. Este início correspondeu ao

período de observação e à entrada progressiva e acompanhada na dinâmica educativa desenvolvida na sala, sob a responsabilidade da educadora cooperante.

Para a realização da primeira Reflexão apenas foi sugerido um número de páginas – de três a cinco –, não havendo restrições ou orientações quanto ao seu conteúdo.

6.1.1. Dimensão Científica

6.1.1.1. Conhecimentos na área das ciências da educação

Começando a análise das ditas Reflexões, no que toca à dimensão científica dos seus conteúdos, verificou-se, no que aos “Conhecimentos da área das ciências da educação” dizia respeito, que dela emergiam três ideias-chave, como o Quadro 51 mostra: uma, que expressa a importância da observação no processo educativo; outra, que traduz a importância da reflexão no processo de planeamento, e uma terceira, que enfatiza a importância de conhecer o desenvolvimento das crianças para poder agir segundo princípios de diferenciação pedagógica. É também referido, por uma formanda, a utilidade da música no desenvolvimento da memória e da capacidade de atenção.

Quadro 51: Conhecimentos da área das Ciências da Educação – 1

Unidades de registo	Frequência (f)
• Observar é olhar com o desejo de descobrir/é a etapa mais importante do processo educativo/é a base para o desenvolvimento de outras etapas.	3
• Planear implica uma reflexão prévia e globalizante de todas as variáveis que interferem no acto educativo	2
• É fundamental conhecer o desenvolvimento das crianças para agir segundo princípios de diferenciação pedagógica.	2
• A música permite, entre outros aspectos, estimular a memória e a capacidade de atenção	1
TOTAL	8

Julgamos que o enfoque nestes tópicos poderá ter sido determinado, sobretudo, pelo período a que as reflexões diziam respeito – o início da PPII – em que havia indicações muito precisas acerca da necessidade de observar o grupo e o contexto educativo, antes de iniciar a intervenção. Esta, por sua vez, deveria ocorrer de forma progressiva, acompanhada e integrada no planeamento da educadora/supervisora cooperante.

6.1.1.2. Conhecimentos na área da especialidade

Já no que se reporta aos conhecimentos da área da especialidade, isto é, aqueles que dizem respeito especificamente à educação de infância, o leque de tópicos parece ser mais

abrangente, como se pode observar no Quadro 52. Este quadro deixa claro que a maior frequência de unidades de registo diz respeito ao domínio da expressão musical. Tal incidência neste domínio justifica-se, quanto a nós, como resultado da influência de uma certa “cultura de instituição”. Na verdade, sabe-se, como vimos pela análise dos PCG, que a Instituição Privada de Solidariedade Social (Instituição A) apostava numa acção educativa assente em práticas de valorização das artes e expressões e, se consultarmos o Quadro Geral de Comparação de Dados relativo às Reflexões das alunas (Anexo 8), verificamos que as unidades de registo respeitantes àquele domínio foram referidas pelas alunas a realizar a PPII naquela IPSS. Salienta-se, assim, a relevância dos contextos formativos no desenvolvimento destas futuras profissionais, pela influência que exercem nas mesmas (Morgado, 2007).

Quadro 52: Conhecimentos da área da especialidade – 1

Unidades de registo	Frequência (f)
• No JI a educação completa-se com a educação musical. A música desenvolve a capacidade criativa da criança. Ao longo do Séc. XIX diversos autores alertaram para a importância da expressão musical na educação pré-escolar.	7
• A observação/conhecimento do grupo é indispensável à prática do educador – o seu bom desempenho depende do bom conhecimento da criança e do seu contexto familiar.	4
• A relação instituição-família é fundamental para uma acção educativa equilibrada junto da criança.	3
• As crianças devem ter uma participação activa no processo de ensino e aprendizagem.	2
• O lúdico, a fantasia e o concreto fazem parte do desenvolvimento da criança desta faixa etária. É fundamental contemplar a vertente lúdica no planeamento das actividades	2
• O desenvolvimento do educador passa pela sua capacidade de reflexão sobre a sua acção.	2
• A expressão musical no JI desenvolve-se em torno de cinco eixos: escutar, cantar, dançar, tocar e criar.	1
• O desenvolvimento da criança deve ser interpretado numa perspectiva sistémica e ecológica.	1
• Planear é determinante para o sucesso do processo educativo.	1
• Qualquer instituição deve ter um PEE que estipule as linhas orientadoras da acção educativa da instituição.	1
• A motivação (no adulto e na criança) é fundamental para a qualidade da acção educativa.	1
• As rotinas são bastante importantes para as crianças – dão segurança e possibilitam prever o que se vai suceder.	1
•TOTAL	26

A seguir, como aspecto mais focado, as futuras educadoras de infância acentuavam a necessidade de observar o grupo, no sentido do seu conhecimento, de modo a poderem agir de acordo com princípios de diferenciação pedagógica, em função dos interesses e necessidades das crianças. A esse respeito, escrevia assim uma formanda:

Ao ser-me proposto começar a dinamizar, deparei-me com a seguinte dúvida: será que já conheço o grupo o suficiente para saber que actividades propor, quais as suas necessidades (...). Depois de reflectir achei que era de extrema importância, para me sentir mais à vontade [conhecer melhor as crianças], como trabalhavam em grande grupo, individualmente, qual o seu contexto sócio familiar, as suas experiências. (...) Tentei observar o grupo e cada criança, retirando informações que me permitissem uma melhor planificação. Retirei também informações sobre o contexto familiar de cada criança. (R1–A1)

Como o Quadro 52 mostra e o excerto da Reflexão desta aluna confirma, o conhecimento da criança implica também, para estas futuras educadoras, o conhecimento do contexto familiar da mesma, bem como a aposta em relações de trabalho instituição-família.

Igualmente merecedor da nossa atenção é o papel de relevo atribuído às crianças: estas devem ter “uma participação activa no processo de ensino e aprendizagem”. Parecem as formandas sustentar o seu conhecimento científico num paradigma em que o currículo implica a vivência total da criança (Kilpatrick, 2007) em experiências de aprendizagem. Esta tendência de colocar a criança no centro de processo de ensino e aprendizagem, dando-lhe um papel activo no desenrolar da acção educativa, é, quanto a nós, reveladora de conhecimento acerca do desenvolvimento global das crianças desta faixa etária. A confirmá-lo, temos um excerto de uma Reflexão (R1 –A8), que diz o seguinte:

(...) as aprendizagens têm de ser intrínsecas, ou seja, as crianças têm que viver o processo, têm que participar activamente não sendo meros ouvintes ou espectadores.

Parece, pois, que estas futuras profissionais tinham conhecimento de que tais aprendizagens activas deverão ocorrer devidamente enquadradas num processo que respeita e valoriza a actividade lúdica da criança, como verificámos no discurso de R1 –A6:

a vida da criança está entregue à sua imaginação. A realidade é o presente vivido e sentido de maneira directa e imediata. Tudo acontece como se estivesse sempre no mundo do brinquedo e da fantasia, sem preocupações de resultados. (...) Ao reflectir e pesquisar sobre este assunto, entendi a importância (...) da componente lúdica nas mais diversas actividades. Concluí que ao desenvolver um exercício ou uma actividade, podemos aliar a preocupação de atingir objectivos e competências ao prazer do lúdico.

Escrevia, ainda, uma formanda que “o desenvolvimento da criança deve ser interpretado numa perspectiva sistémica e ecológica”, denotando o conhecimento que parecia ter da complexidade que envolve o acto educativo.

Embora em número reduzido, encontrámos já, nesta fase inicial da PPII, unidades de registo indiciadoras de que as formandas começavam a ter presente a importância que o educador assume para uma acção educativa de qualidade. Escreviam elas que “o desenvolvimento do educador passa pela sua capacidade de reflexão sobre a sua acção”. De facto, este parece ser um indicador de que estas alunas já possuíam algum

conhecimento de que a acção educativa implica uma atitude dinâmica e complexa de conjugação de saberes e atitudes do educador com a realidade em presença.

Outro aspecto que as alunas pareciam já ter assumido era a importância atribuída ao planeamento, que era visto como “determinante para o sucesso do processo educativo”. A convicção da necessidade de planificar a acção educativa era considerada logo em termos globais e a longo prazo, pois, em seu entender, “qualquer instituição deve ter um PEE que estipule as linhas orientadoras da acção educativa da instituição”.

6.1.2. Dimensão pedagógica

6.1.2.1. Concepção e desenvolvimento do currículo

A concepção e desenvolvimento do currículo decorreram num processo influenciado e determinado, quer pelo contexto onde as formandas se encontravam a realizar a PPII, quer pelas orientações da supervisora cooperante. Foi na elaboração (ou análise crítica) do PCG e sua posterior operacionalização que as alunas tiveram a possibilidade de experienciar a dimensão pedagógica da acção do educador de infância. Vejamos, agora, analisando o Quadro 53, quais as unidades de registo que, a este respeito, resultaram da análise da sua primeira reflexão.

Quadro 53: Concepção e desenvolvimento do currículo – 1

Unidades de registo	Frequência (f)
• Conhecer/observar o grupo individual e colectivamente constitui a base para uma melhor planificação e intervenção.	29
• Planear é um procedimento indispensável e complexo. A planificação deve ser flexível Temos tentado planificar de acordo com as dificuldades observadas nas crianças e desenvolver actividades que dêem um papel activo à criança.	17
• A motivação (do educador e da criança) é indispensável para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem/é um aspecto indispensável a considerar no planeamento e no desenvolvimento da acção educativa. A motivação implica pensamento, investigação, planeamento, acção e avaliação.	12
• É fundamental conhecer o contexto familiar da criança e envolver as famílias nas actividades do JI. Na instituição há uma forte relação família-instituição. Este será um modelo que adoptarei no futuro.	6
• Todos os adultos (educadoras e auxiliares) presentes na sala devem ser tidos em conta na planificação da acção educativa.	5
• É imprescindível reflectir sobre o <i>modus operandi</i> da observação e da planificação. Importa analisar e reflectir semanalmente, em equipa, as actividades desenvolvidas, no sentido de melhorar e adequar a acção educativa.	3
• É necessário conhecer a instituição (espaço físico, recursos humanos, documentação, rotinas).	3
• A reflexão é um veículo facilitador de novas aprendizagens (para as formandas) e ajuda a melhorar as práticas.	3
• Temos dado muita importância à expressão musical desenvolvendo actividades de estimulação da inteligência auditiva e do sentido musical.	3
• A curiosidade natural e o desejo de saber estão presentes nas crianças como tal, é fundamental utilizar estratégias lúdicas no desenvolvimento das actividades.	2
• É necessário conhecer o meio onde a instituição de insere.	1
• Pode haver um único projecto para toda a instituição, desde que as estratégias sejam adequadas à especificidade dos grupos.	1
• A qualidade e diversidade dos recursos materiais são muito importantes para a motivação das crianças e para o sucesso da actividade.	1
TOTAL	88

O referido quadro é esclarecedor quanto aos aspectos que foram alvo de uma mais intensa reflexão, por parte das formandas. Verifica-se, assim, que o conhecimento profundo e rigoroso do grupo e de cada criança em particular, através de procedimentos de observação, constituiu o aspecto mais assinalado, com uma frequência de vinte e nove unidades de registo. Tomemos como exemplo alguns extractos elucidativos desta constatação:

Considero esta fase inicial de observação muito importante. (...) Enquanto [aluna] que vai planificar, agir, intervir e desenvolver um currículo, penso que a observação é a base para o desenrolar de todo este processo (R1 –A5);

A observação (...) ajudou-me a conhecer as capacidades, os interesses, as dificuldades e também as características de cada criança em particular e do grupo em geral. (R1 – A4)

Seguem-se, com uma frequência de dezassete unidades de registo, os aspectos relacionados com o planeamento que, no entender das alunas, é um processo “indispensável” e “complexo”. Contudo, escreviam as mesmas nas suas reflexões que “a planificação deve ser flexível” para dar resposta às diversas situações imprevistas que ocorrem e às diversas reacções das crianças. A esse respeito afirmava uma delas o seguinte:

Percebo agora, de forma mais consciente, que uma planificação é (...) um ponto de partida, por onde nos devemos guiar, mas não deve ser seguida de forma rígida, ou seja, sempre que surjam situações imprevistas ou outras propostas feitas pelas crianças devemos saber adequá-las ao que tínhamos preparado (R1 – A4).

Segundo as alunas, é ainda no âmbito do planeamento que se devem prever os mecanismos de avaliação das crianças e das actividades. Definir os indicadores de avaliação, os instrumentos e os procedimentos a adoptar são, portanto, aspectos que devem ser contemplados na fase do planeamento. Cabe, ainda, ao educador retirar dessa informação aquela que considerar pertinente para a sua auto-avaliação.

Merecedor da nossa análise é também o facto de as alunas afirmarem que procuravam planificar e desenvolver actividades que dessem “um papel activo à criança”, evidenciado o seu propósito de operacionalizar conhecimentos da área da especialidade, que revelaram possuir. Uma aluna escrevia a esse respeito, da forma que se segue:

Se pretendemos que as crianças sejam activas, participativas, tenham interesse, mantenham atenção, justifiquem as suas respostas, comuniquem as suas experiências, superem as dificuldades e desfrutem de novos conhecimentos, devemos programar as actividades de forma a que estas sejam interessantes, ao mesmo tempo que estimulamos as crianças para que justifiquem o que fizeram, para que evoquem as suas experiências, para que as comuniquem aos outros e para que discutam os diversos resultados a que conseguiram chegar (R1-A8).

A motivação, do educador e das crianças, parece assumir, neste processo, um papel de realce. Como escreviam as formandas, ela é “indispensável para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem”, acrescentando que “implica pensamento, investigação, planeamento, acção e avaliação”. Consideraram, além disso, que é igualmente indispensável levar em linha de conta este aspecto “no planeamento e no desenvolvimento da acção educativa”, devendo, para isso, o educador apostar em diversas estratégias de motivação junto das crianças.

Na verdade, pareciam as futuras educadoras dominar, desde então, um conjunto de conhecimentos e a capacidade de os inter-relacionar, tendo em conta e abrindo espaço, simultaneamente, a um vasto leque de variáveis, com vista ao desenvolvimento do acto educativo, em que a criança continua a ocupar o lugar central.

A prova dessa centralidade atribuída à criança voltamos a encontrá-la ainda neste mesmo quadro quando, deixando transparecer o conhecimento e a opção por uma perspectiva ecológica, as alunas referiram a pertinência do conhecimento do contexto familiar das crianças e a importância do envolvimento das famílias nas actividades do Jardim de Infância.

Numa lógica de valorização dos recursos humanos da instituição, as formandas defendiam, em cinco unidades de registo, a necessidade de incluir o pessoal auxiliar em todas as actividades do Jardim de Infância. Evidenciavam, desta forma, alguma capacidade de gestão dos recursos humanos, bem como uma atitude de respeito e de valorização dos outros adultos presentes na sala, atribuindo-lhes tarefas e responsabilidades.

Na verdade, as Reflexões começavam a deixar transparecer conhecimentos, atitudes e predisposições que apontavam para futuras educadoras comprometidas com a profissão, empenhadas na especificidade das suas práticas, com vista à qualidade das aprendizagens. Pensamos que poderá ser disso prova o conjunto de unidades de registo que realçam a imprescindibilidade da reflexão no processo educativo. Uma reflexão que se quer individual e colectiva, no sentido do rigor e da melhoria das práticas. Centremo-nos, a este propósito, nos excertos das narrativas que se seguem:

As reflexões permitem-me tomar consciência dos meus erros e pensar os vários modos como poderia ter ultrapassado esses erros. (...) É pensando de um modo crítico sobre a prática que realizámos hoje (...) que podemos melhorar a prática que iremos realizar (...) amanhã (R1 –A3);

O trabalho realizado em cada sala é analisado e reflectido semanalmente por todo o grupo de educadoras e por nós [alunas] (...) procurando sempre, em equipa, melhorar e inovar nas situações já abordadas para adequar, cada vez mais, a nossa prática às necessidades das crianças e famílias (R1 – A9).

Não deixam também de constar nas Reflexões das alunas embora em menor número, referências à necessidade de conhecer a instituição, em termos de espaço, recursos humanos e materiais, documentação e rotinas, bem como o meio onde a mesma se insere; à importância da expressão musical; e ao recurso a estratégias lúdicas como forma de ir ao encontro da curiosidade natural e desejo de saber das crianças.

6.1.2.2. Resolução de Problemas

A capacidade de resolução de problemas é uma das competências mais importantes do educador. Na verdade, a sua actividade decorre num contexto marcado pela tónica da imprevisibilidade e da mudança. Importa, portanto, que, face a uma situação inesperada, o educador consiga mobilizar, em tempo útil, um conjunto de recursos que lhe permitam resolver com sucesso essa situação.

O Quadro 54 dá-nos uma perspectiva dos problemas mencionados pelas formandas, relativos à fase inicial da PPII e do modo como os terão resolvido.

Quadro 54: Resolução de problemas – 1

Unidades de registo	Frequência (f)
• No decorrer das semanas iniciais tive medo e insegurança face ao novo ambiente educativo/foi difícil a adaptação a novas rotinas. Fomos observando a educadora, construindo estratégias e, assim, fui-me acostumando.	12
• Algumas situações da prática correram menos bem pelo facto de não me ter entregue a cem por cento ao que estava a fazer. Também a má preparação da actividade da nossa parte desmotivou as crianças.	5
TOTAL	17

O problema mais sentido pelas alunas parece ter sido a difícil adaptação às novas rotinas. Com efeito, as futuras educadoras traziam como referência a experiência da PPI, realizada no ano anterior, numa outra instituição, pelo que o contacto com a nova realidade terá constituído um choque. Face a esta dificuldade, terão optado por observar os procedimentos da educadora cooperante e, a partir daí, construído as suas próprias estratégias de integração na nova rotina. A esse respeito, uma delas escrevia na sua Reflexão:

nos primeiros dias a minha grande [dificuldade] era a adaptação a toda a rotina do Jardim de Infância. (...) As rotinas causavam-me grande confusão, pois estava habituada a um ritmo diferente. Os intervalos a meio da manhã causavam-me a sensação de que seriam um entrave à realização das actividades. Durante as duas primeiras semanas (...) procurei adaptar-me a essa rotina e, após começarmos a dirigir as actividades, esse entrave que julgara tão problemático no início, passou a não fazer sentido visto que me consegui adaptar ao ritmo e julgo não significar nenhum bloqueio na continuação e conclusão das actividades (R1 – A11).

Também a má preparação das actividades, aliada a algum afastamento ou desinteresse pela PPII ter-se-á tornado, nalgumas situações, num problema que acabou por afectar o grupo de crianças. Duas alunas explicitam-no bem nas respectivas Reflexões, como se pode verificar nos excertos que delas transcrevemos:

[Algumas situações da PP] correram menos bem, pelo facto de (...) não me ter entregue a cem por cento ao que estava a realizar (...). Talvez não tenha conseguido separar da forma mais correcta a vida particular da actividade profissional (R1 – A11);

Estivemos confrontadas com essa situação [da falta de motivação] quando, (...), realizámos um teatro de fantoches em que não estávamos nada bem preparadas, por diversos motivos. Em consequência, as crianças também não aderiram da melhor forma. Para além disso, os materiais por nós utilizados não eram suficientemente atractivos. (...) Como podemos favorecer a “educação do gosto” se os materiais que mostramos às crianças não têm uma boa qualidade estética? (R1 –A12)

Mas a dimensão pedagógica da acção do educador de infância inclui também, e de forma inequívoca, a capacidade de se relacionar adequadamente com as crianças e restantes parceiros educativos. Como refere Jesus (1999), daí depende a eficácia da sua acção.

6.1.2.3. Relação educativa

Se sobre esta subcategoria nos centrarmos, verificamos de imediato, no Quadro 55, que as formandas consideravam que “o bom ambiente educativo é fundamental para a realização de um trabalho com qualidade em Jardim de Infância”.

Quadro 55: Relação educativa – 1

Unidades de registo	Frequência (f)
• O bom ambiente educativo é fundamental para a realização de um trabalho com qualidade em JI.	2
• Desenvolvemos um processo de conhecimento mútuo (alunas e crianças).	1
• A troca e partilha de conhecimentos e sentimentos tornam o ambiente educativo mais rico e propício a aprendizagens.	1
• As crianças dão-nos motivação para seguir em frente e ultrapassar os obstáculos de forma a atingir os nossos objectivos.	1
TOTAL	4

Esse bom ambiente parece ser determinado, de acordo com as suas narrativas, pelo “conhecimento mútuo”, pela “troca e partilha de conhecimentos e sentimentos” e pela

“motivação” despoletada pelas crianças. Tais afirmações tendem a ir ao encontro da ideia defendida por Jesus (1999, p.9) de que “todo o processo educativo decorre através de relações interpessoais”, sendo estas tanto mais acentuadas quanto mais baixo é o nível etário dos educandos.

Assim, em educação de infância é esperado que o educador domine um conjunto de instrumentos cognitivos que lhe possibilitem interpretar adequadamente as situações com que se confronta e que possua uma flexibilidade relacional que facilite a resolução eficaz das mesmas. Para isso, é fundamental que, antes de mais, se conheça e se compreenda a si mesmo, pois só assim poderá adoptar atitudes que inspirem estabilidade e segurança às crianças. Tentar compreender o lugar que ocupa a dimensão pessoal nesta fase de desenvolvimento profissional das formandas é a tarefa que iniciamos de imediato, começando por analisar o Quadro 56 – Conhecimento e compreensão de si mesma.

6.1.3. Dimensão pessoal

6.1.3.1. Conhecimento e compreensão de si mesma

Uma das características pessoais mais referidas pelas formandas nesta primeira Reflexão foi a “timidez”, acompanhada de dificuldades de comunicação e de “vergonha”. Na verdade, esta é uma experiência de Prática Pedagógica nova em que, segundo Caires (2001, p. 47), as formandas se sentem como que “atiradas” para uma “posição de ambiguidade, paradoxos e confusão”, sentindo-se deslocadas, porque perderam os pontos de referência. A “ansiedade”, o “medo”, o “nervosismo” e a “insegurança” terão, pois, sido os sentimentos mais vividos nos primeiros dias da PPII destas futuras educadoras de infância, como os seus textos não deixam margens para dúvidas:

Neste primeiro mês [de Prática Pedagógica] reinou a ansiedade e uma certa insegurança nos primeiros dias, como é normal numa fase de adaptação a um espaço desconhecido (R1 –A4);

Senti-me (...) ansiosa (...) e com algum nervosismo, pois tudo era novidade, desde a instituição, os funcionários da mesma, as crianças e os pais. (R1 –A5)

Quadro 56: Conhecimento e compreensão de si mesma – 1

Unidades de registo	Frequência (f)
• Sou tímida e pouco comunicativa e isso só atrapalha. O receio e a vergonha iniciais foram dando lugar a um maior à-vontade – superei a timidez e senti-me desde muito cedo integrada no grupo. Já consigo gerir a afectividade e a autonomia/consigo gerir o grupo/tenho estado a aprender a usar o meu corpo para me exprimir perante o grupo.	6
• O(s) primeiro(s) dia(s)/1º mês na instituição marcou(am)-me: senti ansiedade, medo, nervosismo, e insegurança – tudo era novidade.	4
• Os medos iniciais despertam para a procura de respostas rápidas e eficazes para os problemas/os medos dão-me força para seguir em frente. Com força de vontade e empenho vou ultrapassar as minhas dificuldades.	3
• Ter mais horas de prática pedagógica contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.	3
• Este mês tem sido significativo em termos de adaptação: tenho estado a conhecer o grupo, a educadora, as auxiliares e parceira.	2
• Espero aprender com a reflexão acerca dos meus erros, as críticas que me são feitas e com a partilha com os outros. Sinto que aprendi com situações que não correram bem e que tem que se dar sempre o melhor de nós em prol das crianças.	2
• O primeiro dia na instituição marcou-me: senti curiosidade em conhecer o grupo, a educadora, as auxiliares e a instituição.	1
• Fui extremamente bem recebida e acarinhada por todos. A ansiedade e o nervosismo dissiparam-se rapidamente.	1
• A adaptação deste ano foi facilitada pela experiência e conhecimento da realidade educativa do JI do ano anterior.	1
• O meu desempenho faz parte de um processo em evolução.	1
TOTAL	24

É, portanto, necessário algum tempo de adaptação, integração e conhecimento da nova realidade, para se passarem a sentir mais confiantes, como escrevia a aluna A6:

Nos primeiros dias de Prática tive um sentimento de ansiedade e frustração devido ao facto de querer observar tudo, registar, aprender, construir ideias novas e tentar reter todas as experiências que me estavam a ser facultadas. (...) No entanto, concluí que o esforço estava a ser desnecessário porque tudo tem o seu tempo e o meu desempenho faz parte de um processo em evolução (R1 – A6).

Parece também ter sido a forte motivação pessoal que, nalguns casos, levou à adopção de procedimentos conducentes à resolução dos problemas, situação que, segundo a aluna A2, foi facilitada pelo aumento de número de horas de PP. A esse respeito, escrevia ela:

Penso que o facto de ter sentido estes medos iniciais me ajudou a procurar a resposta mais rápida e eficaz para os problemas (...). No decorrer da PPI senti estes mesmos medos, mas não consegui obter uma resposta tão rápida, o que prejudicou o meu desempenho (...). Eu acredito que, por vezes, o medo me dá forças para ir em frente, para não me esquecer que as minhas escolhas me proporcionam a possibilidade de ter um percurso que eu própria construí, pedra sobre pedra.

E mais adiante acrescenta:

Na minha opinião, o facto de estar mais tempo inserida no JI torna-se indispensável para o desenvolvimento de competências educativas essenciais à minha profissão, uma vez que a interacção com o meio educativo fomentará em mim uma maior necessidade de uma acção educativa mais enriquecedora (R1 –A2).

Continuando num registo marcado pela positividade e pela abertura a novos conhecimentos, as futuras educadoras referiam, com bastante agrado, o impacto pessoal deste primeiro mês de PPII, sobretudo por conhecerem melhor o contexto educativo e se sentirem predispostas a continuar a aprender com as críticas e reflexões acerca dos seus erros. Vincavam igualmente como positivo o facto de terem sido “bem recebidas” e

“acarinhas”, tendo sido este acolhimento também determinante no dissipar da ansiedade e do nervosismo iniciais. Por outro lado, revelavam ter consciência da importância da experiência de PP passada, para uma melhor compreensão e adaptação à realidade que viviam naquele momento.

Em síntese, parece poder afirmar-se que algumas formandas assumiam, desde então, uma postura de interesse e disponibilidade para continuarem a investir no seu desenvolvimento pessoal e profissional. A título de exemplo, lembremos, mais uma vez, o que, muito convictamente, escrevia a aluna A6:

O meu desempenho faz parte de um processo em evolução. (R1 –A6)

Estar predisposto para novas aprendizagens implica, entre outros aspectos, estar disponível para trabalhar em equipa. Vejamos, através do quadro que se segue, como se expressavam as formandas a esse respeito, nas suas Reflexões referentes ao primeiro mês de PPII.

6.1.3.2. Trabalho de equipa

O Quadro 57 torna evidente, em primeiro lugar, a influência determinante da cultura da instituição onde realizavam a PP no desenvolvimento de atitudes, na construção ou consolidação de saberes e no estabelecimento de uma relação lógica entre a teoria e a prática.

Quadro 57: Trabalho de equipa – 1

Unidades de registo	Frequência (f)
• O trabalho de equipa praticado na instituição contribui para um bom clima e um bom desempenho dos adultos e tem efeitos nas crianças. Nós adoptámos o espírito de trabalho em equipa que se vive na instituição.	24
• É fundamental “aproveitar” os saberes dos recursos humanos que participam na formação e reflectir sobre as suas apreciações.	2
• Aprendi, na prática, em que consiste a partilha (que os professores nos falavam nos seminários).	1
• As educadoras receberam-nos de “braços abertos” e procuraram integrar-nos, o que foi bastante facilitador para a nossa integração.	1
TOTAL	28

Torna-se, assim, patente que as formandas terão compreendido a importância do trabalho de equipa, quer ao nível do estabelecimento de relações entre adultos, quer dos efeitos positivos desse clima relacional nas crianças. Ao que parece, terá sido a intensidade e a dimensão desta prática de trabalho que terá “contagiado” as futuras educadoras. Ou seja, terá sido a vivência das situações que mais terá contribuído para que elas quisessem adoptar esses mesmos princípios. Como referiram, “aprendi, na prática, em que consiste a

partilha (que os professores nos falavam nos seminários)”, e, ainda, “as educadoras receberam-nos de «braços abertos» e procuraram integrar-nos, o que foi bastante facilitador para a nossa integração”. Constata-se, desta forma, que, como refere Severino (2007, p.180), a acção do supervisor, para além de significativa, pode mesmo ser “modeladora” dos futuros profissionais em construção.

Por outro lado, as formandas terão compreendido que a presença de “outros” com mais experiência e mais conhecimentos constituía uma mais-valia na sua formação, sobretudo através de práticas de reflexão. Sobre esse tópico reflectia uma aluna da seguinte forma:

Neste mês (...) o que se tornou mais significativo para mim foram as constantes reflexões, feitas com a educadora cooperante e com a supervisora. (...) Torna-se fundamental que, tendo por base uma atitude reflexiva, aproveitemos os conhecimentos daqueles que nos rodeiam, de modo a reestruturar a nossa postura e, de modo geral, a nossa prática (R1 –A3).

Com efeito, as formandas deixavam transparecer uma atitude de aceitação das sugestões dos supervisores e uma constante postura reflexiva, aspectos certamente determinantes para o seu desenvolvimento profissional. Manter-se-ia essa postura no que toca à dimensão social e ética da sua conduta na Prática Pedagógica?

6.1.3.3. Dimensão social e ética

Sendo a ética a “parte visível” dos fundamentos da moral que se traduz num conjunto de normas de conduta, importa conhecer o pensamento destas formandas no que diz respeito ao modo como lidavam com as questões morais.

Antes, porém, e com o intuito de facilitar a interpretação dos dados, lembremos que Kolberg (cit. por Sprinthall e Sprinthall, 1999) estabeleceu seis estádios de desenvolvimento moral: Moralidade Pré-Convencional (estádios I e II), Moralidade Convencional (estádios III e IV) e Moralidade Pós-Convencional (estádios V e VI). Cada um destes estádios é qualitativamente diferente do estágio precedente, representa um sistema de organização mental novo e mais complexo, ocorre de acordo com uma sequência invariante e está relacionado com a idade, dentro de limites gerais.

Pelos vinte e quatro a vinte e seis anos, faixa etária em que se encontravam as formandas com que realizámos o presente estudo, verifica-se um aumento acentuado do Estádio IV,

caracterizado por uma manifesta preocupação com a ordem na sociedade, pelo que a “honra e o dever resultam da manutenção das regras da sociedade” e “o raciocínio de acordo com leis democráticas torna-se no modo de raciocínio fundamental” (Sprinthall e Sprinthall, 1999, p. 181).

Centremo-nos, então, no Quadro 58, a fim de melhor compreender quais os pressupostos que, nesta fase inicial da formação, estão na base da sua tomada de decisões.

Quadro 58: Dimensão social e ética – 1

Unidades de registo	Frequência (f)
• Na instituição vive-se um ambiente muito rico de cooperação, de respeito, de amizade e de alegria. Fui bem recebida pelas pessoas da instituição e tenho tentado retribuir esse acolhimento.	3
• Esta prática tem-me ensinado o verdadeiro papel do educador como ser humano.	2
TOTAL	5

Na verdade, mais uma vez, ao analisarmos o Quadro 58, verificamos que as alunas tendiam a assumir, como fortes referências, os exemplos que observavam e vivenciavam na instituição onde se encontravam a realizar a PPII. Se, por um lado, tal constatação vem consolidar o conhecimento já existente (Gonçalves, 1992; Huberman, 1992; Silva, 1997; Oliveira–Formosinho, 2001) acerca da socialização profissional que esta fase da formação implica, por outro, vem reforçar a ideia de que as formandas assumem a supervisora cooperante como o modelo a seguir.

Tais “modelos” de educadoras que as alunas tiveram oportunidade de observar neste curto período de tempo terão possibilitado a compreensão do “verdadeiro papel do educador como ser humano”. Atentemos no que escrevia a aluna A10 a esse respeito:

Somente um indivíduo com uma mentalidade aberta, disposto a receber toda a informação e a partilhá-la com o próximo é que pode trabalhar com recursos humanos. De outra maneira não seria possível, pois causaria um ambiente instável e perturbador que seria, certamente, sentido pelas crianças. (R1 – A10)

Como se vê pelas unidades de registo apresentadas, as reflexões das formandas tendem a enquadrar-se no estágio IV de desenvolvimento moral de Kolberg, no entanto, consideramos bastante reduzida a informação de que dispomos nesta fase para podermos fazer quaisquer inferências a esse respeito. Aguardemos, pois, que a análise às restantes Reflexões nos forneça mais informações a este nível.

6.1.3.4. Perspectiva de desenvolvimento profissional

Chegados à última subcategoria de análise das Reflexões elaboradas pelas formandas – “Perspectiva de desenvolvimento profissional” – julgamos poder afirmar, com alguma convicção, que as futuras educadoras pareciam cientes de que o processo formativo inicial constituía apenas uma fase do seu desenvolvimento profissional e da necessidade de formação contínua para a qualidade do seu desempenho (Quadro 59).

Quadro 59: Perspectiva de desenvolvimento profissional – 1

Unidades de registo	Frequência (f)
•O fim da licenciatura não é o fim da construção das minhas aprendizagens. Falta-me ainda percorrer um caminho muito grande enquanto pessoa e profissional.	4
• O educador de infância é alguém que vive num constante processo de formação pessoal e social através das experiências em diferentes contextos.	2
• Neste percurso de PPII devemos-nos questionar acerca das nossas atitudes e dos nossos conhecimentos de modo a concebermos e desenvolvermos uma prática coerente.	1
• Na sua formação, o educador deve preparar-se para uma postura crítico-reflexiva e de aceitação das críticas e sugestões.	1
TOTAL	8

Num discurso simultaneamente marcado pela reflexividade e pela determinação, a aluna A2 escrevia:

Estou no quarto, e último, ano do curso de educação de infância e, no entanto, considero que me falta ainda percorrer um caminho muito grande enquanto (...) profissional. Considero que este ano da licenciatura não é o fim da construção das minhas aprendizagens, mas apenas uma parte dessa construção, como se num primeiro tijolo numa casa se tratasse (R1 –A2).

Esse percurso formativo constante, que deve contribuir para o desenvolvimento “pessoal e social” do educador, deverá ocorrer, segundo as formandas, “através de experiências em diferentes contextos” e assente numa “postura crítico-reflexiva” e de “aceitação das críticas e sugestões”. Tal atitude de questionamento e de reflexão poderá ser explorada, logo na “Prática Pedagógica II”, como a Reflexão de uma formanda bem salientava:

Na sua formação, o profissional da educação deve preparar-se para uma postura crítico-reflexiva, com aptidão para aceitar, de forma humilde, as críticas e sugestões do outro, passando pela experiência de formador e aprendiz em simultâneo (R1 –A10).

Com efeito, as narrativas das formandas parecem começar a revelar o pensamento de alguém que projectava o futuro profissional, colocando-se, desde logo, numa postura de receptividade e humildade face ao saber. Vislumbra-se, também, através de diversos traços caracterizadores do seu discurso, a importância atribuída à Prática Pedagógica como espaço de construção de conhecimento resultante de uma atitude reflexiva e auto-crítica do seu desempenho. Embora conscientes de que o seu desenvolvimento profissional futuro

seria um projecto que dependeria, sobretudo, da sua vontade e motivação individuais, não deixavam nunca de valorizar os saberes e as críticas dos profissionais mais experientes.

Construída esta imagem respeitante ao início da Prática Pedagógica, uma questão se nos coloca: Que mudanças terão ocorrido no pensamento e no desempenho destas formandas com o desenrolar da Prática Pedagógica II? Terão continuado num registo de disponibilidade e abertura ao saber, à crítica, à mudança, à adaptação e à reflexão? São respostas que esperamos conseguir obter na restante análise que continuaremos a fazer às suas Reflexões.

6.2. Segundo momento: 4ª Reflexão – Final do primeiro semestre

O segundo momento sobre o qual incidiu a nossa análise correspondeu à quarta Reflexão elaborada pelas alunas/futuras educadoras, respeitante ao final do primeiro semestre. Decorridos quatro meses de Prática Pedagógica, as alunas haviam já elaborado ou analisado o PCG e entrado na dinâmica da educadora/supervisora cooperante, assumindo agora, plenamente, a responsabilidade do planeamento semanal e o desenvolvimento e avaliação das actividades, sob o olhar da supervisora cooperante. Foi também neste período que as formandas, em parceria, desenvolveram, nas suas salas, um Projecto de Acção com as Crianças, sendo esta uma das exigências no Programa da Disciplina de Prática Pedagógica II. E, mais uma vez, algumas questões se levantam, nomeadamente: que efeitos terão desencadeado estas novas experiências em termos do desenvolvimento profissional das futuras educadoras? Vejamos o que as suas Reflexões Individuais esclarecem a esse respeito.

6.2.1. Dimensão Científica

Numa formação baseada em princípios construtivistas de construção do saber e assente, sobretudo, em práticas de pesquisa crítica, análise e auto-avaliação das práticas desenvolvidas, espera-se que as formandas – tendo já experimentado na prática, num contexto supervisionado, um conjunto diversificado de estratégias formativas –, tenham ampliado o leque de conhecimentos estruturantes da sua profissionalidade em construção.

6.2.1.1. Conhecimentos da área das ciências da educação

No que se refere aos conhecimentos da área das ciências da educação, as Reflexões sobre as quais recaiu a nossa análise documental destacavam um evidente enfoque nas matérias relacionadas com a metodologia, sobretudo a metodologia de trabalho de projecto, e o planeamento das actividades. Mais uma vez, eram evidentes dois aspectos: o lugar central atribuído à criança e a responsabilidade do educador neste processo, como se pode verificar através da leitura analítica do Quadro 60.

Quadro 60: Conhecimentos na área das ciências da educação – 2

Unidades de registo	Frequência (f)
• A metodologia de trabalho de projecto deve partir dos interesses das crianças, de modo a ampliar as suas experiências e conhecimentos.	2
• Uma rotina é uma faculdade adquirida pelo hábito e não pelo raciocínio.	2
• O hábito é a disposição natural para a prática de certas coisas ou adquirida pela repetição frequente dos actos.	2
• [A metodologia de trabalho de projecto] é uma metodologia impulsionadora de novas descobertas, centrada em problemas específicos - learn by doing.	1
• O ambiente educativo deve incentivar a curiosidade e otimizar a aprendizagem da criança.	1
• Planificar constitui um desafio ao nível de múltiplas dimensões educativas.	1
• Numa planificação existem sempre três fases: preparação, desenvolvimento e avaliação.	1
• Compete ao educador observar, organizar, planificar, concretizar, avaliar, comunicar e promover a continuidade educativa.	1
TOTAL	11

Nas suas Reflexões, as futuras educadoras pareciam expressar-se num sentido simultaneamente de compreensão do fenómeno educativo e de consolidação de conhecimentos. Por exemplo, a formanda A6 reflectia do seguinte modo:

Para planificar é preciso ter consciência de que é um desafio que estamos a encarar, o desafio da planificação, o desafio das múltiplas dimensões educativas e o desafio da intervenção a médio-longo prazo. (...) Numa planificação existem sempre três momentos que não podemos ignorar: uma primeira fase de preparação, onde são definidos os objectivos, competências a desenvolver, selecção de estratégias e recursos a utilizar, (...) a fase de desenvolvimento e, posteriormente, temos a fase de aperfeiçoamento que implica uma avaliação do que foi feito para poder voltar a planificar, ou seja, são avaliados os objectivos, os conteúdos, os recursos, as estratégias e até os procedimentos de avaliação – logo, pode dizer-se que é uma fase em que se pretende corrigir o que possa não ter corrido como planeávamos (R4 – A6).

Pareciam as formandas começar a evidenciar o que Sá-Chaves (2002a, p. 144) designa de “dimensão processual do conhecimento profissional”, ou seja, o conhecimento “acerca de algo, mas também de saber agir em função desse algo e de controlar a própria acção, o que pressupõe o conhecimento da própria estrutura de funcionamento e de como é que ela se ajusta às situações particulares e concretas”.

Também ao nível dos conhecimentos da área da especialidade este domínio se continuava a destacar, mostrando-se as alunas conhecedoras de uma especificidade de conhecimentos relativos à educação de infância, como teremos oportunidade de verificar no ponto que se segue.

6.2.1.2. Conhecimentos da área da especialidade

Na verdade, estas futuras educadoras de infância começavam a deixar transparecer conhecimentos basilares da educação de infância, nomeadamente acerca do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças dos três aos seis anos de idade e à natureza dinâmica, complexa e interactiva em que esse processo se deve processar (Quadro 61).

Quadro 61: Conhecimentos da área da especialidade – 2

Unidades de registo	Frequência (f)
• O jogo é um dos meios mais propícios à construção de conhecimento, pois à medida que joga a criança vai construindo interiormente o seu mundo.	3
• Considero o projecto fundamental em educação de infância – é o motor do processo de ensino e aprendizagem.	2
• O educador deve organizar as rotinas de acordo com a distribuição do espaço e do tempo – essa organização transmite segurança às crianças.	2
• A educação pré-escolar deve fomentar a aprendizagem e desenvolvimento da criança através de um conjunto de recursos diversificados.	1
• As crianças de três anos, devido à fase de egocentrismo em que se encontram, requerem muita atenção e trabalho individualizado.	1
• A educação de infância tem vindo a ser pensada com sentido e continuidade – evoluiu-se para a prática de um trabalho planeado.	1
• Planificar significa conjugar/articular o que é considerado importante pelo educador com os imprevistos que surgem com as crianças.	1
• Planificar com as crianças significa dar-lhes oportunidades de aprenderem a participar e a tomar decisões/promove o equilíbrio de poder.	1
• Planear para e com crianças implica uma observação constante das mesmas e um conhecimento profundo do seu contexto familiar.	1
• É com base na observação de cada criança que se pode praticar a diferenciação pedagógica.	1
• É fundamental o educador ter sensibilidade para escutar as crianças e perceber quais são os seus interesses.	1
TOTAL	15

Como se pode observar pela leitura do Quadro 61, a unidade de registo com maior frequência diz respeito à importância do jogo, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Como referem Pellegrini e Boyd (2002, p. 225), “o jogo é um conceito quase sagrado para os educadores de infância”. Neste sentido, também estas formandas pareciam revelar o domínio de conhecimentos quer quanto ao seu significado, quer ao papel por ele desempenhado no desenvolvimento da criança e na educação de infância. Escrevia a aluna A1, interpretando o jogo como fenómeno típico das crianças desta faixa etária:

o jogo é por excelência integrador. Há sempre um carácter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança. E, à medida que joga, ela vai conhecendo melhor, construindo

interiormente o seu mundo. Esta actividade é um dos meios mais propícios à construção de conhecimento. (R4 – A1)

Na verdade, parecia bem patente a compreensão das funções desenvolvimentais e educativas do jogo e a imprescindibilidade de o ter como base para as decisões curriculares.

É precisamente no âmbito das decisões curriculares, mais especificamente sobre a importância de desenvolver projectos com as crianças, que se situa um outro conjunto de unidades de registo que também merece a nossa atenção. De acordo com algumas formandas, “o projecto é fundamental em educação de infância”, pois “é o motor do processo de ensino e de aprendizagem”. Situavam-se, portanto, numa perspectiva curricular que privilegia o “desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes” (Katz e Chard, 1997, p.3). Tal opção tende a confirmar-se quando, no Quadro 61, continuamos a encontrar referências à organização das “rotinas”, do “espaço” do “tempo”, dos “recursos diversificados” e à importância da observação como fase fundamental para um planeamento que vá ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Começava, portanto, a ser notória a opção por um modelo de “educação aberta” (Pellegrini e Boyd, 2002, p.206), privilegiando uma aprendizagem activa e pela descoberta, em que o mais importante é o desenvolvimento global da criança, sendo os interesses da mesma que fornecem a base da aprendizagem.

O educador, como os dados do referido quadro também deixam transparecer, assume neste processo um papel fundamental. Considerava uma formanda ser “fundamental o educador ter sensibilidade para escutar as crianças e perceber quais são os seus interesses”. De facto, o educador deve ter simultaneamente a capacidade de se envolver com as crianças, quer para acompanhar o seu desenvolvimento, quer para lhes proporcionar desafios e experiências que as façam experimentar e reflectir.

É já ao nível da dimensão pedagógica da sua acção que o educador tem a possibilidade de desconstruir o conhecimento científico face à criança e à situação concreta e, através das mais diversificadas estratégias, proporcionar a resposta educativa mais ajustada, coerente, intencional e reflectida, tendo em vista o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Na tentativa de compreender o modo como evoluíam as formandas nesta dimensão,

passemos de imediato à análise interpretativa dos conteúdos das suas Reflexões que nela se enquadravam.

6.2.2. Dimensão pedagógica

Comparando os dados da análise documental das Reflexões referentes a Janeiro, ou seja, no final do primeiro semestre, com os da realizada anteriormente respeitante ao primeiro mês de PP, verifica-se um aumento considerável de unidades de registo na subcategoria “concepção e desenvolvimento do currículo”, o que não será de estranhar, visto que nesta fase da Prática Pedagógica este terá sido, provavelmente, um dos maiores desafios que se colocou às formandas/futuras educadoras de infância.

6.2.2.1. Concepção e desenvolvimento do currículo

No Quadro 62 evidencia-se, pela sua maior frequência, a unidade de registo relacionada com o desenvolvimento do Projecto de Acção com as Crianças.

Quadro 62: Concepção e desenvolvimento do currículo – 2

Unidades de registo	Frequência (f)
• Desenvolver o Projecto de Acção com as Crianças foi fundamental e gratificante no processo formativo.	39
• O planeamento das actividades implicou uma metodologia que privilegiou a organização, a pesquisa, a abertura, o respeito pelas crianças	16
• As crianças aprendem pela acção, exploração e experimentação. As actividades devem ser flexíveis, desenvolvidas com base nos seus interesses e necessidades e com grau de dificuldade crescente.	14
• É fundamental conhecer o grupo de crianças para poder planificar de acordo com os seus interesses e necessidades.	8
• Despertei para a importância da questão estética/educação pela arte na educação das crianças desta faixa etária.	7
• O jogo é a actividade privilegiada das crianças. O projecto permite abordar conteúdos das diversas áreas e domínios de uma forma lúdica	4
• Desde que inicie a PP, até agora, passei por experiências gratificantes, nas quais desenvolvi conhecimentos: aprendi a observar, a planear, a agir, a avaliar e a comunicar.	3
• O trabalho em equipa, por vezes, não permite pôr em prática algumas das ideias que defendemos.	2
• As rotinas e a coerência entre o que se pratica no JI e em casa têm sido objecto da minha reflexão.	2
• Nesta profissão não existem limites definidos, tudo depende do educador e da forma como desenvolve a sua acção com as crianças. As educadoras desta instituição são fontes de inspiração para mim: motivam as crianças, deixam-nas explorar livremente, expressar e concretizar as suas ideias.	2
• É fundamental saber gerir as actividades: quanto ao grau de exigência que apresentam, ao espaço e ao modo individual ou colectivo como ocorrem.	2
• Ter participado na reunião de pais ajudou-me e irá ajudar-me no futuro. Defendo uma boa relação instituição-família.	1
TOTAL	100

Esta era, como já indicámos, uma das actividades que as alunas deveriam realizar no decorrer do primeiro semestre de Prática Pedagógica e que seria tida em conta na avaliação final. Para tal, era dada às formandas liberdade de decisão quanto à data, ao tópico a explorar e ao período de realização do Projecto, de acordo com o que lhes parecesse mais conveniente. No final do primeiro semestre, em data a definir, deveriam as mesmas

entregar à docente da disciplina de PPII um documento escrito contendo toda a informação devidamente organizada, fundamentada e reflectida acerca do mesmo. Tinha este elemento de avaliação peso 4 (20%) na avaliação final da disciplina. O principal objectivo desta proposta era que experimentassem a dinâmica de trabalho de projecto com as crianças, bem como reflectissem sobre as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que a mesma oferece a todos os intervenientes (adultos e crianças) no acto educativo e no seu próprio desenvolvimento profissional.

Compreende-se, portanto, a importância que a referida proposta assumia no processo formativo destas futuras educadoras. Como escrevia uma delas, mostrando o peso determinante da prática na compreensão e interpretação da teoria: “foi no decorrer do mês de Janeiro que melhor aprendi o que é o trabalho de projecto através da realização do projecto *Será que podemos comunicar com as mãos?*” (R4 –A2). Mais à frente, explicava ainda esta formanda:

Apercebi-me do quanto é importante que eu, enquanto futura educadora, dê preferência a um método de trabalho que pretenda a participação de cada membro do grupo, tendo em conta as suas competências e dificuldades, tendo como objectivo a realização de um trabalho conjunto, decidido, planificado e organizado de comum acordo, isto é, a metodologia de projecto (...) De facto, o planeamento das actividades realizadas surgiu de uma metodologia de organização de pesquisa, de uma metodologia aberta e centrada nos interesses e necessidades de cada criança, mobilizando competências específicas, respeitando o ritmo próprio do seu desenvolvimento e oferecendo às mesmas oportunidades de fazer escolhas a vários níveis.
(R4 – A2)

Segundo as Reflexões, esta experiência terá sido útil às futuras educadoras, sobretudo por ter proporcionado:

- pensar e realizar a Prática Pedagógica “de uma forma muito mais consciente”;
- a motivação e o interesse de adultos e crianças;
- a experimentação de estratégias diversificadas;
- a possibilidade de desencadear aprendizagens a partir de um forte investimento na componente lúdica;
- a possibilidade de interacção com a família e a comunidade;
- a aprendizagem de que “estar em projecto é estar em constante problematização e investigação”;
- a realização de um trabalho conjunto, decidido, planificado e orientado por todos os intervenientes, de comum acordo;

- a constatação de que as crianças estavam interessadas, queriam saber mais e tinham orgulho em comunicar o que sabiam.

Seguidamente, as formandas privilegiaram o planeamento assente numa metodologia de “organização, pesquisa, abertura” e “respeito pelas crianças”, ou seja, como uma delas clarificava, um planeamento centrado nos “interesses e necessidades de cada criança, mobilizando competências específicas, respeitando o ritmo próprio do seu desenvolvimento e oferecendo às mesmas oportunidades de fazer escolhas a vários níveis”. (R4 –A2)

Seria, então, pela proposta de actividades que implicassem “acção”, “exploração” e “experimentação”, prevendo graus de complexidade diferentes e sujeitas a alterações, se necessário, que as formandas tentavam proporcionar desenvolvimento e aprendizagem às crianças do grupo. O excerto da Reflexão 4 da aluna A6 clarifica a nossa constatação:

Outro aspecto que acho relevante focar é o facto das crianças nestas idades se cansarem muito depressa quando realizam actividades que requerem delas muita atenção e concentração. Quando isto se verificou nós tentámos ultrapassar a questão alternando as actividades de várias formas, por exemplo: alternado as que requeriam mais concentração com outras menos exigentes e mais lúdicas; as que eram dirigidas por nós, com actividades livres. Por vezes, apercebíamos-nos que as actividades em grande grupo não estavam a resultar, então optávamos por realizá-las em pequenos grupos ou individualmente. Outra forma que encontramos para diversificar o modo como interagíamos foi mudando de espaço, na própria sala ou no exterior.

O exemplo citado ilustra o que poderemos designar de “sensibilidade crescente face ao acto educativo”, isto é, uma progressiva capacidade para desenvolver a acção educativa a partir de um conjunto de pressupostos que as formandas começavam a saber gerir face às circunstâncias, sem perder de vista os fins educativos a que se propunham.

Por outro lado, as alunas pareciam começar a apresentar um maior conhecimento dos conteúdos e um maior domínio das situações educativas, que se traduzia numa maior autonomia e segurança na tomada de decisões. São disso exemplo a sua convicção quanto à importância de “conhecer o grupo de crianças para poder planificar de acordo com os seus interesses e necessidades” e quanto ao jogo como actividade privilegiada da criança, o qual deve ser enquadrado e explorado no currículo para esta faixa etária. Revelavam, também, a compreensão de outros aspectos, como por exemplo, a importância do

envolvimento das famílias nas actividades do Jardim de Infância, ou o relevo da educação pela arte no desenvolvimento do sentido estético.

Igualmente merecedor de destaque é o reconhecimento da Prática Pedagógica como espaço propício para a construção de conhecimento, como o seguinte testemunho expressa:

Desde que iniciei a Prática Pedagógica (...) passei por experiências gratificantes, nas quais desenvolvi conhecimento. Comecei pela observação, a qual me permitiu conhecer a organização do ambiente educativo, grupo, espaço e tempo, a organização do meio institucional, forma de trabalhar em equipa, relação de proximidade com os pais. (...) Também passei pelas etapas de planeamento, acção, avaliação e comunicação com as colegas, a supervisora [da ESE], a educadora cooperante (...) e também com os pais das crianças. (...) Tive a oportunidade de desenvolver o Projecto de Acção com as Crianças (...). Participei na reunião de pais. Esta participação marcou-me e irá ajudar-me futuramente. (R4 – A7)

Tal como Canário (2001, p. 38) defende, e indo ao encontro do afirmado pela formanda, parece ser “no contexto de trabalho, e não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional”.

A par da Prática Pedagógica, as práticas docentes dos formadores e as práticas de organização do ensino constituem dimensões institucionais importantes na formação prática dos futuros educadores (Formosinho, 2001), perspectiva com que o testemunho seguinte se mostra congruente:

As educadoras desta instituição têm-se revelado para mim, fontes de inspiração. Eu fico maravilhada com a maneira como trabalham – porque para além de existir uma preocupação em motivar as crianças, existe também uma preocupação de deixar a criança ser livre (...) de explorar os materiais, (...) de expressar as suas ideias e, principalmente (...) de poder concretizar essas ideias (R4 – A10).

Os testemunhos das formandas, parecem, portanto, enquadrar-se nos princípios da perspectiva interaccionista e socioconstrutivista de aprendizagem social, de formação em situação de trabalho, e de investigação-acção que, tal como Alarcão (2001), também defendemos e privilegamos. Nesse sentido, assume toda a relevância conhecer o modo como se dispunham as formandas a resolver os problemas emergentes da Prática Pedagógica, aspecto sobre o qual incidirá a nossa análise, já a seguir.

6.2.2.2. Resolução de Problemas

No que à resolução de problemas diz respeito (Quadro 63), verifica-se que, comparativamente às primeiras Reflexões analisadas em que os problemas se relacionavam

com os medos e inseguranças da fase inicial da Prática Pedagógica, os agora surgidos e a sua conseqüente resolução situavam-se no campo da gestão do grupo, do tempo, dos recursos, do espaço e dos imprevistos inerentes ao trabalho diário com as crianças.

No entanto, as formandas parecem ter conseguido desencadear os mecanismos necessários no sentido de encontrar a resposta mais adequada face a cada uma das situações. Essa capacidade de resolução de problemas parece ter contribuído para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para uma maior segurança e auto-confiança das alunas. Atentemos nos excertos seguintes, ilustrativos da nossa interpretação:

No início estes aspectos [gestão do espaço e do tempo] foram difíceis de concretizar. Tive algumas dificuldades, principalmente no que se refere à gestão do tempo. (...) À medida que me fui apercebendo disso tentei gerir melhor o tempo de modo a satisfazer as necessidades das crianças, pela construção gradual de uma rotina diária coerente, que lhes desse oportunidades para: comunicar, conversar entre si, planejar as actividades e os materiais a utilizar, participar nas actividades de grupo, rever o que fez, brincar, fazer a sua higiene, comer e descansar. Para que tudo isto seja possível é necessário programar muito bem tudo o que vamos desenvolver (R4 –A4);

Fiquei bastante insegura com esta falta de tempo (...) mas, por outro lado, acho que ao trabalhar sob pressão obrigou-me a ter uma autoconfiança muito mais forte. (...) Mas afinal o que é que originou estes problemas? (...) Após reflectir verifiquei que foi a falta de tempo. (R4 – A11)

Quadro 63: Resolução de problemas – 2

Unidades de registo	Frequência (f)
• Face à dificuldade na gestão do grupo elaborámos uma tabela para nos organizarmos. Senti-me mais à vontade e dei mais apoio ao grupo.	3
• Fiquei insegura com a falta de tempo para concluir o projecto com as crianças, mas trabalhar sob pressão obrigou-me a ter uma maior autoconfiança.	3
• Consultámos vários serviços da comunidade para encontrar recursos necessários ao Projecto com as Crianças	2
• Perante um imprevisto alterámos a planificação. As planificações têm que se adaptar às situações inesperadas.	1
• No início foi difícil gerir o espaço e o tempo – tentei seguir uma rotina/programar muito bem a prática.	1
TOTAL	10

Sem dúvida que a resolução de problemas terá contribuído para o bem-estar dos intervenientes no acto educativo, nomeadamente crianças e formandas, sobretudo por possibilitar a estas últimas uma maior disponibilidade para o grupo. Como referia a aluna A3, “por termos feito a tabela senti-me muito mais à-vontade e acabei por dar muito mais apoio ao grupo” (R4). Teria este “estado de satisfação” efeitos na relação educativa com as crianças?

6.2.2.3. Relação educativa

De facto, parece ter sido significativo o progresso feito a este nível, desde o início do ano lectivo. Se, naquele período, as atenções se centravam no bom ambiente educativo, as mesmas progrediam, no momento, para a esfera mais restrita da relação formanda/criança (Quadro 64).

Quadro 64: Relação educativa – 2

Unidades de registo	Frequência (f)
• Uma das minhas maiores evoluções foi na relação de segurança e de confiança que estabeleci com as crianças	2
• Compreendi que o afecto deve ser um dos pilares fundamentais de um profissional de educação de infância.	2
• Considero de extrema importância o facto de existir uma comunicação aberta com base na confiança que permite às crianças sentirem-se seguras.	1
• O à-vontade das crianças para comigo tem vindo a melhorar significativamente.	1
• O educador deverá ser coerente entre o que exige às crianças e a forma como se comporta.	1
• O educador deve dar tempo às crianças para que estas realizem aprendizagens com tranquilidade/deve valorizar o seu esforço.	1
TOTAL	8

Segundo Wieder e Greenspan (2002, p.168),

as relações saudáveis ao longo da infância têm uma importância crítica para o desenvolvimento emocional, o qual por sua vez cria as bases para a aprendizagem em várias áreas importantes. Entre elas destacamos a capacidade de comunicar e usar a linguagem, a resolução de problemas e o desenvolvimento da auto-estima. (...) Toda a aprendizagem requer o desenvolvimento destas capacidades, o que significa que pais, educadores e outros agentes educativos desempenham um papel de grande relevo num desenvolvimento emocional saudável da criança e, portanto, na sua capacidade de aprender.

Então, os testemunhos das alunas ao atribuírem um enfoque a aspectos como “a relação de segurança e de confiança” estabelecida com as crianças, “o afecto” como um dos pilares fundamentais da acção do educador, “a comunicação aberta” e a “atitude coerente” e compreensiva do educador, pareciam ir ao encontro dos princípios enunciados por estes autores.

Uma das futuras profissionais da infância reflectia, num misto de entusiasmo, de paixão, e de auto-conhecimento, da seguinte forma:

Agora que chegámos ao final deste semestre, consigo perceber que uma das minhas maiores evoluções foi na minha relação com as crianças. Hoje compreendo como é fundamental “partir do que as crianças sabem fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades” (M.E. 1997, p.25), e isto só se consegue quando temos uma relação de segurança e de confiança com todas as crianças em geral e com cada uma em particular, procurando actuar individualmente junto das necessidades de cada uma, mas fazendo com que todos façam progressos como grupo que são. A cada dia que passava, os laços de afecto iam-se tornando mais apertados e as aprendizagens surgiam naturalmente, porque eles estavam interessados naquilo que faziam. (R4 –A9).

O fortalecimento da relação educativa parece, assim, ter favorecido quer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, quer das formandas que, certamente, terão desenvolvido um conjunto de saberes, atitudes, aptidões, predisposições e sentimentos que interessa conhecer.

Centremo-nos, pois, na “dimensão pessoal” do seu desenvolvimento, nesta fase da sua formação.

6.2.3. Dimensão pessoal

No que toca à dimensão pessoal, os dados recolhidos a partir da análise documental das Reflexões, pareciam deixar transparecer um maior conhecimento e compreensão de si mesmas, resultado de uma vivência intensa da Prática Pedagógica e da subsequente reflexão sobre a mesma.

6.2.3.1. Conhecimento e compreensão de si mesma

Analisando o Quadro 65, acerca do modo como as formandas evidenciavam conhecimento e compreensão de si mesmas, verifica-se que, comparativamente com o início da Prática Pedagógica – que foi marcado por sentimentos de medo, insegurança e ansiedade –, as alunas/futuras educadoras evidenciavam, no final do primeiro semestre, uma maior atenção à importância dos aspectos relacionais, nomeadamente no fortalecimento de relações afectivas, quer no seu próprio desenvolvimento, quer no desenvolvimento das crianças.

Quadro 65: Conhecimento e compreensão de si mesma – 2

Unidades de registo	Frequência (f)
• Depois de muito reflectir passei a relacionar-me de forma mais afectiva com as crianças e consegui libertar-me do nervosismo.	5
• No início do ano senti-me um pouco retraída, talvez devido à organização curricular que encontramos. Esse período fez parte da fase de adaptação.	3
• Reflecti acerca das dificuldades do período de adaptação. Como poderia eu desempenhar bem a minha função se não me sentia bem comigo mesma?	3
• Eu julgava que só as crianças tinham de viver a aprendizagem de corpo e alma. Estava enganada.	2
• Foi neste momento que senti a tão falada sensação de "estar em projecto".	2
• Faço um balanço muito positivo da minha prestação neste semestre/superei os objectivos a que me propus.	1
• Agora entendo, porque vivi na primeira pessoa, o papel de uma educadora e o que esta representa na educação.	1
• Compreendi como a relação de afecto estabelecida entre mim e aquelas crianças foi determinante para que a aprendizagem se fizesse de forma harmoniosa por todos.	1
TOTAL	18

Efectivamente, parece ter sido por via da reflexão que as futuras profissionais, numa atitude marcada pela abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo, analisavam,

“numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação, não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório” (Alarcão, 1996a, p. 8).

Vejamos um exemplo:

No início do ano sentia-me um pouco retraída (...) julgo que isso me impediu de mostrar à vontade com as crianças. (...) À medida que me fui apercebendo do funcionamento da instituição e me fui adaptando às diversas situações, senti um grande progresso e um desabrochar do meu verdadeiro eu, factor que se verificou imediatamente na minha relação com as crianças.

Este tema foi, muitas vezes alvo da minha reflexão pessoal, pois como poderia eu desempenhar bem a minha função, se não me sentia bem comigo mesma? Como poderia cativar as crianças se eu própria não me sentia assim?

As actividades corriam de uma forma normal mas, eu notava que faltava algo, faltava a minha desinibição. Na verdade, depois de muito reflectir (...) cheguei à conclusão que algo tinha que mudar. Quando me apercebi desta situação procurei relacionar-me de uma forma mais afectiva com as crianças (...). No fundo, procurei saber mais sobre cada criança em particular (...). Foi desta forma que consegui “libertar-me” do nervosismo que me acompanhava inicialmente (...). Comecei também a pensar de que forma poderia eu aproveitar essas situações para as transformar em situações de aprendizagem, para mim e para todas as crianças. A partir desse momento compreendi como a relação de afecto estabelecida entre mim e aquelas crianças foi determinante para que a aprendizagem acontecesse de uma forma harmoniosa, sentida e vivida “de corpo e alma” por todos. (R4 – A9)

Mas, terão estes progressos acontecido somente como resultado de um investimento pessoal, ou seriam fruto de um trabalho de equipa?

6.2.3.2. Trabalho de equipa

Com efeito, embora com um número muito reduzido de unidades de registo nesta subcategoria (Quadro 66), parecia haver situações em que, quer a parceira de Prática Pedagógica, quer a equipa da instituição assumiram alguma importância em termos do desenvolvimento pessoal das formandas.

Quadro 66: Trabalho de equipa – 2

Unidades de registo	Frequência (f)
• Sinto-me agradecida por poder participar neste trabalho de equipa vivido na instituição.	1
• Eu e a minha parceira apoiamos-nos muito. Juntas conseguimos ultrapassar o problema (da gestão incorrecta do tempo).	1
TOTAL	2

6.2.3.3. Dimensão social e ética

Também no que respeita à dimensão social e ética, são praticamente inexistentes as referências na quarta Reflexão elaborada por cada uma das formandas, como o Quadro 67 mostra.

Quadro 67: Dimensão social e ética – 2

Unidades de registo	Frequência (f)
• Por vezes, cabe ao educador realizar junto das crianças o papel que a família não consegue.	3
TOTAL	3

Com uma única unidade de registo, este quadro apenas nos permite inferir a existência de alguma sensibilidade nas formandas face ao papel do educador perante as necessidades das crianças, quando estas não podem ser supridas pelas famílias.

6.2.3.4. Perspectiva de desenvolvimento profissional

Também no que se refere à perspectiva de desenvolvimento profissional, não abundaram as referências, nesta fase da formação. Como o Quadro 68 torna claro, as formandas valorizavam a prática como um tempo e um espaço de acção e de vivência que lhes permitia compreender temas e conteúdos abordados nas aulas leccionadas na escola de formação. A situação de confronto directo com as situações e a necessidade da sua resolução seriam, no entender das futuras educadoras, situações propícias à aprendizagem.

Quadro 68: Perspectiva de desenvolvimento profissional – 2

Unidades de registo	Frequência (f)
• Este semestre foi muito gratificante para mim, vivenciei e compreendi muitos dos aspectos de que falamos nas aulas.	2
• Tal como as crianças, também nós aprendemos melhor quando passamos pelas experiências, sentimos dificuldades e as resolvemos.	1
TOTAL	3

Na verdade, causa-nos alguma estranheza a escassez de unidades de registo, sobretudo nas subcategorias “dimensão social e ética” e “perspectiva de desenvolvimento profissional”, nesta fase da formação em que as alunas se encontravam. Considerando prematuro fazer interpretações a tal situação, não deixamos, no entanto, de questionar: estariam as alunas/futuras educadoras de infância de tal modo envolvidas e dedicadas à dimensão pedagógica da Prática – aquela que é mais visível e que exige uma maior dinâmica – a ponto de negligenciarem a dimensão pessoal da sua formação?

6.3. Terceiro momento: 8ª reflexão – Reflexão Final da Prática Pedagógica II

O terceiro momento sobre o qual incidiu a nossa análise correspondeu à oitava, e última, Reflexão acerca da Prática Pedagógica II, elaborada pelas alunas. Por se tratar da última

Reflexão, as formandas poderiam escrever de cinco a dez páginas, não havendo restrições quanto ao conteúdo das mesmas.

6.3.1. Dimensão Científica

No que diz respeito aos conteúdos que se podem enquadrar na categoria “Dimensão científica”, verifica-se que, tanto ao nível dos “Conhecimentos da área das ciências da educação”, como ao dos “Conhecimentos da área da especialidade”, as alunas abordaram um leque variado de aspectos, comparativamente com as duas Reflexões anteriormente analisadas.

6.3.1.1. Conhecimentos da área das ciências da educação

Assim, no âmbito dos conhecimentos da área das ciências da educação (Quadro 69), verifica-se que o conjunto de unidades de registo com maior frequência está ligado aos conceitos de educação e de educar. A partir deste conjunto de unidades de registo, surge todo um conjunto de conceitos com estes intimamente relacionados.

Quadro 69: Conhecimentos da área das ciências da educação – 3

Unidades de registo	Frequência (f)
• A educação consiste numa influência intencional que tem como objectivo formar e desenvolver/é um desafio social e intelectual constante/é desenvolver, partilhar, mobilizar conhecimentos, experiências e vivências com sentido e significado. Educar implica também um envolvimento por parte dos educandos.	5
• Observar é mais que ver, requer concentração e instrumentos de registo.	4
• O ser humano tem uma aptidão natural para aprender – é através da aprendizagem que se adapta às condições do ambiente que o rodeia. Aprender envolve participação, tomada de posições, escolha de procedimentos. A aquisição de conhecimentos dá-se na zona de desenvolvimento: real e proximal (Vigotsky).	3
• O desenvolvimento de projectos possibilita ao educador a construção de saberes, a abertura à mudança. Possibilita o envolvimento do grupo na construção de saberes significativos.	2
• As crianças são todas diferentes. Devem aprender através de situações do seu contexto, resolvendo problemas.	2
• A planificação é um conjunto de acções coordenadas no sentido de obter um resultado/ implica intencionalidade educativa.	2
• Os conceitos de liberdade e de autoridade são indissociáveis e estão inevitavelmente interligados. O objectivo é viver entre a autoridade e a liberdade.	2
• É muito importante a relação escola-família – estes são os dois principais agentes educativos socializadores da criança.	2
• Para avaliar é imprescindível observar.	1
• Competência é "uma aptidão, (...) é a faculdade que tem uma pessoa para resolver um assunto" (Dic. Da Língua Portuguesa, S/d, p.388).	1
Total	24

As formandas pareciam evidenciar, nas suas narrativas, o domínio de um conjunto de conceitos pertinentes e coerentemente articulados. Os conceitos de educação e de educar eram, pois, definidos do seguinte modo:

A educação pode ser considerada uma influência intencional que tem como objectivo formar e desenvolver, realizando-se através de uma interacção onde intervêm directamente (...) o educador e a criança e indirectamente muitas outras pessoas. Onde se pretende que sejam feitas algumas aquisições (conhecimentos, atitudes e comportamentos) que, em conjunto, formam um património comum a várias pessoas (R8 –A4);

e

Educar é desenvolver, amar, partilhar, mobilizar conhecimentos, experiências e vivências, compreender o mundo e envolver pessoas, contextos, meios, culturas e tradições, com sentido e significado. (R8 –A8)

Na sequência da apresentação destes conceitos, as formandas exploravam o conceito de observação, bem como das atitudes, dos procedimentos e dos instrumentos que lhes estão associados, conhecimentos que, diziam, terão aprofundado e compreendido no decorrer da PPII.

A exploração do conceito de aprendizagem foi outro dos tópicos mais abordados pelas formandas, nas suas Reflexões. Referia uma delas que “aprender envolve participação, tomada de posições, escolha de procedimentos” (R8 – A6). Acentuava, ainda, a sua convicção, recorrendo à teoria de Vigotsky, para relacionar aprendizagem e desenvolvimento, bem como a importância da presença de outros, mais experientes, para esse mesmo desenvolvimento e aprendizagem.

Seria, pois, nessa perspectiva que atribuíam um especial significado ao desenvolvimento de projectos, como metodologia e prática que, do seu ponto de vista, possibilitava a “construção de saberes significativos” (R8 – A1).

Existe, ainda, um conjunto de ideias-força que tem vindo a permanecer ao longo das Reflexões e que, mais uma vez, voltaram a ser frisadas na Reflexão final. São elas:

- a necessidade de ter em conta a individualidade de cada criança, no que respeita ao seu nível de desenvolvimento, proveniência, em termos de contexto familiar e sócio-cultural, e estilos de aprendizagem;
- o papel fundamental do educador, enquanto gestor do currículo e promotor de aprendizagens significativas, sobretudo através de planificações coerentes e do recurso a estratégias activas de aprendizagem, num clima de liberdade assente em princípios de respeito e autoridade.

Vejamos, agora, quais os conhecimentos mais evidenciados pelas formandas na sua última Reflexão, no que respeita à área da especialidade, ou seja, os conhecimentos que entram no campo específico da educação de infância.

6.3.1.2. Conhecimentos da área da especialidade

A leitura do Quadro 70 permite concluir, em primeiro lugar, que as formandas terão compreendido o relevante papel do educador de infância na organização e gestão da acção educativa junto de crianças em idade pré-escolar.

Quadro 70: Conhecimentos na área da especialidade – 3

Unidades de registo	Frequência (f)
• O educador tem o papel de facilitador de aprendizagens: cabe-lhe encontrar estratégias motivadoras e desafiadoras para as crianças; ser capaz de observar e analisar os interesses, as necessidades e as competências das crianças; proporcionar uma resposta educativa adequada.	53
• A abordagem por projectos pressupõe um problema real; um plano de acção que considere as propostas e motivações das crianças.	17
• A reflexão permite a relação harmoniosa entre a teoria e a prática. O educador deve reflectir antes, durante e após a sua acção, por forma a auto-avaliar a sua intervenção/a reflexão deve estar lado a lado com a avaliação	17
• Verifiquei na PPII que as crianças têm bastante criatividade, mas necessitam de oportunidades para as porem em prática. O educador deve estar atento e reflectir acerca das potencialidades educativas/criativas dos materiais. Aprendi na PPII que o processo criativo envolve selecção, raciocínio e reflexão.	11
• A imagem que a criança constrói de si mesma é o resultado dos estímulos que recebe diariamente dos que a rodeiam: educadores e famílias.	2
• O PCG é como que um guia, uma linha orientadora da acção do educador.	1
• Os grupos heterogéneos são benéficos: possibilitam um maior desenvolvimento às crianças mais novas e um maior sentido de responsabilidade para as mais velhas.	1
• As competências são as aptidões que o educador pretende que a criança adquira com as diversas actividades.	1
TOTAL	102

Efectivamente, não parecem restar dúvidas de que estas futuras profissionais, agora na fase final da sua formação inicial, terão apreendido que a qualidade da educação de infância está dependente de práticas educativas desenvolvidas por profissionais que deverão ser altamente qualificados, a fim de poderem corresponder com os desempenhos adequados às exigências da sociedade.

Os seus textos vincavam o papel do educador de infância, atribuindo-lhe responsabilidades como:

- sustentar a sua intencionalidade educativa em bases teóricas;
- possuir conhecimento sobre o desenvolvimento global da criança;
- ser capaz de observar, analisar e avaliar os interesses, as necessidades e as competências das crianças, no sentido de proporcionar respostas educativas adequadas;

- planificar, de acordo com as características do grupo e do contexto, com “vista à qualidade das aprendizagens”;
- ser “facilitador de aprendizagens”, recorrendo, por exemplo, ao uso de “estratégias motivadoras e desafiadoras”;
- organizar o ambiente educativo, por forma a proporcionar o bem-estar e facilitar a autonomia das crianças;
- respeitar a individualidade de cada criança e desenvolver práticas de diferenciação pedagógica;
- promover o desenvolvimento global de todas as crianças;
- envolver as famílias nas actividades do Jardim de infância;
- saber “trabalhar com as atitudes e comportamentos da criança”;
- ter sensibilidade para agir oportunamente;
- “respeitar o tempo de cada criança/saber dar tempo e espaço às crianças”;
- fomentar “o desejo de conhecer, aprender e crescer”;
- perceber a sua função/responsabilidade numa sala de Jardim de Infância: impor limites, estabelecer regras, mas, também, transmitir alegria e afectos.

Tais aspectos enquadram-se no conjunto de exigências que, segundo Varela de Freitas (2007, p.10), a formação de nível superior de professores para todos os níveis de ensino deve configurar:

- a) o conhecimento das matérias a ensinar;
- b) o conhecimento de princípios pedagógicos;
- c) a apropriação de competências necessárias para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem;
- d) a compreensão das dimensões social e cultural da educação.

Logo a seguir, com uma frequência de dezassete unidades de registo cada, as futuras educadoras acentuaram a importância do recurso à metodologia de projecto com crianças em idade pré-escolar, bem como do uso de práticas sistemáticas de reflexão e de avaliação em Jardim de Infância.

Quanto à importância do uso da metodologia de projecto com crianças em idade pré-escolar, justificavam-no pelo facto de esta metodologia:

- considerar as motivações intrínsecas e associadas directamente à realidade das crianças;

- possibilitar a abordagem de um problema real escolhido pelas crianças;
- permitir o desenvolvimento de planos de acção a partir das propostas das crianças, sob a coordenação do educador;
- facilitar a participação de vários intervenientes, numa perspectiva de “escola activa e aberta à inovação”;
- promover o desenvolvimento de “comportamentos e atitudes como: aprender a observar, a reflectir, a debater, a questionar-se a si e à realidade exterior, a procurar fontes de informação e a seleccionar dados ou materiais, a melhorar a sua autonomia, a resolver conflitos, a ser criativas, a intervir socialmente, a arriscar, a empreender, a manter e terminar tarefas e, também, a avaliar” (R8 – A6);
- promover aprendizagens a partir da acção e exploração dos objectos e da interacção com os pares e adultos envolvidos;
- facilitar a comunicação entre todos os intervenientes.

Tais princípios parecem estar em concordância com a definição de “abordagem de projecto” apresentada por Katz e Chard (1997, p. 5):

O trabalho de projecto como *abordagem* à educação da primeira infância refere-se a uma forma de ensino e aprendizagem, assim como ao conteúdo do que é ensinado e aprendido. Esta abordagem dá ênfase ao papel do professor no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objectos e com o ambiente, de formas que tenham um significado pessoal para elas. Como forma de aprendizagem, dá ênfase à participação activa das crianças nos seus próprios estudos. O conteúdo ou tópico de um projecto é geralmente retirado do mundo que é familiar às crianças.

Face à opção das formandas pelo uso da metodologia de projecto, não surpreende a aposta em práticas reflexivas e avaliativas, como sustentáculo da sua intervenção e de “relação harmoniosa entre a teoria e a prática”. Consideraram elas, ao reflectirem sobre este assunto, que

a reflexão constante deve estar lado a lado com a avaliação (...) antes, após e durante a acção do educador de forma a nos auto-avaliarmos constantemente, para que possamos responder da forma mais adequada às necessidades e interesses das crianças. (...). (R8 –A5)

Pareciam, desta forma, deixar transparecer uma atitude reflexiva “profunda” (Kelchtermans, 2009, p. 91), ou seja, uma prática reflexiva que vai para além do nível da acção e atinge o nível das crenças, das ideias, do conhecimento e da auto-compreensão.

As narrativas das formandas evidenciaram, ainda, o domínio de outros conhecimentos que terão sido consolidados na PPII e que, resumidamente, incluíam a constatação de que a criança possui um potencial de capacidades que precisam de ser estimuladas, num ambiente humano e materialmente favorável ao seu desenvolvimento e aprendizagem. O educador assume neste processo o papel de decisor, devendo, para tal, fazer uso de práticas reflexivas que potenciem a actividade educativa.

Com efeito, em termos de conhecimentos no âmbito da dimensão científica, as formandas pareciam ter dado um “salto significativo” desde o início da PPII. Face a esta constatação, assalta-nos a dúvida e a curiosidade de perceber até que ponto um maior domínio dos conhecimentos na área das ciências da educação e na área da especialidade, aliados a todos os outros factores que interferem no processo da Prática Pedagógica, terão produzido repercussões ao nível da dimensão pedagógica da sua acção. Tentemos, pois, compreender esta situação, no ponto seguinte da análise interpretativa dos dados, que vimos fazendo.

6.3.2. Dimensão pedagógica

6.3.2.1. Concepção e desenvolvimento do currículo

Refere o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação., 1997, p. 25) que “a intencionalidade do processo educativo que caracteriza a intervenção profissional do educador passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando”, designadamente: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular. Foi à luz destes princípios que procurámos analisar e interpretar o conteúdo das Reflexões das formandas, na presente categoria. Para tal, tentámos enquadrar as unidades de registo respeitantes à subcategoria “Concepção e desenvolvimento do currículo” nas seis etapas atrás mencionadas, elaborando um quadro para cada uma delas, como se pode verificar já a seguir.

Quadro 71: Concepção e desenvolvimento do currículo – Observar

Unidades de registo	Frequência (f)
• Após perceber a importância da observação, comecei a observar as crianças em vários momentos e a anotar acontecimentos significativos para depois agir, reflectir/avaliar.	6
• Conhecer o grupo foi fundamental para planificar e desenvolver actividades com sucesso.	3
• Cabe ao educador observar, utilizar os meios educativos e avaliar e reflectir no sentido de promover o desenvolvimento integral de todas as crianças.	2
TOTAL	11

O Quadro 71 parece deixar claro que as formandas terão compreendido, no decorrer da PPII, a importância da observação para melhor conhecer as crianças, quer em termos do seu nível de desenvolvimento, quer do seu contexto familiar, por forma a poderem “adequar o processo educativo às suas necessidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 25).

Digno da nossa atenção é também o facto de salientarem o registo de “acontecimentos significativos” para depois agirem, reflectirem e avaliarem. Ou seja, as alunas parecem ter construído um conjunto de conhecimentos, mas também desenvolvido a sensibilidade e a predisposição para implementarem uma acção educativa a partir da “realidade concreta”, com uma forte aposta em princípios de diferenciação pedagógica.

Prosseguindo, passemos agora à análise da dimensão “planear”, cujos dados estão sistematizados no Quadro 72.

Quadro 72: Concepção e desenvolvimento do currículo – Planear

Unidades de registo	Frequência (f)
• O planeamento implica reflexão/ao longo do ano reflecti acerca da forma como planificava/se praticava uma pedagogia diferenciada.	6
• Deve existir flexibilidade do educador na gestão curricular/esta deve ser abrangente.	3
• Foi muito importante analisar o PCG para a posterior planificação de actividades que fossem ao encontro das necessidades das crianças.	3
• As planificações eram flexíveis e foram sempre realizadas tendo em conta os conhecimentos, interesses e motivações das crianças. Ao realizar as planificações procurei dar resposta às questões: o quê? como? onde? quando? quem? porquê?	3
• Quando planeamos uma actividade temos de pensar no todo e em cada pormenor/garantir a sequência da aprendizagem e o respeito pelos interesses e capacidades das crianças.	2
• Todas as actividades iam ao encontro do Projecto Educativo.	1
• A partir da problemática do Projecto de Realização Prática realizou-se uma rede de ideias para a operacionalização do projecto.	1
TOTAL	19

Como se pode verificar, era sobretudo assente numa atitude de reflexividade, tendo em vista práticas de diferenciação pedagógica, que as formandas planeavam o processo educativo a desenvolver com as crianças. Na verdade, também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar referem que

planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. (Ministério da Educação, 1997, p.26)

Neste processo – dinâmico e abrangente –, as futuras educadoras davam sinais de ter compreendido a necessidade de instrumentos de planeamento que garantissem a coerência, a adequabilidade e a sequência das aprendizagens, como é o caso do Projecto Educativo e

do Projecto Curricular de Grupo. Mas deixavam também evidente a compreensão da necessidade de reinterpretação desses mesmos documentos e das subsequentes planificações a que os mesmos dão origem, num processo marcado pela flexibilidade, em que o educador “assume o protagonismo no fazer educativo que lhe é atribuído” (Zabalza, 2001, p.96), procurando dar sentido educativo próprio ao que faz e contextualizar, adequar e adaptar princípios à realidade em presença.

Vejamos, pois, os aspectos que mais sobressaíam das Reflexões das formandas no que diz respeito à sua acção educativa, analisando o quadro que se segue (Quadro 73).

Quadro 73: Concepção e desenvolvimento do currículo – Agir

Unidades de registo	Frequência (f)
• As aprendizagens de qualidade em JI implicam: acção e interacção; actividade lúdica; diversidade de propostas e estratégias que motivem e respeitem os interesses das crianças; diferenciação pedagógica.	34
• A metodologia de trabalho de projecto considera as motivações intrínsecas, directamente associadas à realidade das crianças – “a educação é a vida” (Dewey). Para mim, foi muito importante estar em projecto – percebi realmente o que é trabalhar por projectos.	19
• A organização e gestão do grupo, espaço e tempo são aspectos fundamentais a considerar na acção educativa e sobre os quais se deve reflectir. Procurámos gerir o grupo de uma forma dinâmica, tentando sempre que prevalecessem os interesses das crianças e os objectivos definidos.	17
• Na PPII conclui que o educador: deve ter o papel de facilitador de aprendizagens globais e articuladas através das três áreas de conteúdo: formação pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo; deve ser criativo; propor situações desafiadoras. A minha acção educativa foi baseada no apoio, na interacção e partilha de saberes. As sugestões, interesses e conhecimentos das crianças eram valorizados – há que acreditar e apostar no enorme “feixe de potencialidades” que cada criança possui e agir no sentido de as desenvolver.	16
• A PPII nesta instituição foi vantajosa: permitiu-me realizar algumas aprendizagens; sensibilizou-me para formas inovadoras de trabalhar; conheci uma realidade que apenas conhecia na teoria – o trabalho de equipa entre educadoras, famílias, auxiliares, crianças e outros técnicos.	6
TOTAL	92

Como se pode verificar, a criança ocupava o lugar de destaque nas Reflexões das futuras educadoras, acerca da sua acção educativa. Com uma frequência de trinta e quatro unidades de registo, as futuras educadoras pareciam ter a criança como principal fonte do currículo. Evidenciavam, assim, como principais preocupações:

- Proporcionar momentos de aprendizagem activa, dizendo uma delas:

Tal como Dewey, eu também considero que o processo de aprendizagem tem por base o “aprender fazendo” onde o mais importante não são os produtos, mas o processo e as aquisições que se fazem no decorrer da sua elaboração da sua concretização. Porque através de uma metodologia de pesquisa e de resolução de problemas a criança obtém aptidões e estruturas cognitivas que contribuem para a criança aprender a aprender. (R8 – A4)

- Privilegiar a actividade lúdica no processo de ensino e aprendizagem, como outra afirma:

O brincar é, claramente, uma fonte de prazer para as crianças, mas é, simultaneamente fonte de conhecimento. (...) Ao brincar, eu vi as crianças construírem significados tanto na assimilação dos papéis sociais e na compreensão das relações afectivas que ocorrem no seu meio, como na construção do seu conhecimento. (R8 – A6)

- Apostar na diversidade de estratégias e de propostas, tendo em vista a motivação e o interesse das crianças, como no seguinte excerto se salienta:

Só existe uma forma de motivar as crianças, é realizar actividades dinâmicas centradas nos interesses/necessidades das mesmas, envolvendo-as nas actividades. (R8 – A12)

- Fazer uso constante de princípios de diferenciação pedagógica, como uma das formandas assegura:

O princípio da individualização é especialmente necessário [na educação] pré-escolar, onde cada criança deve ter o direito a ser ela mesma e o educador de intervir no seu desenvolvimento, segundo [essa] individualidade. (R8 – A8)

Perante a defesa de tais princípios, não surpreende a opção das alunas por uma metodologia de projecto, como já havíamos começado a verificar na análise às Reflexões anteriores (Reflexão 1 e Reflexão 4). Com efeito, é notória a valorização desta metodologia, quer em termos do seu impacto no trabalho com as crianças, quer no seu próprio desenvolvimento profissional.

A organização e gestão do ambiente educativo, nomeadamente a organização do espaço, do tempo e do grupo foram igualmente aspectos salientados pelas formandas como determinantes para o sucesso das aprendizagens. Consideravam elas que o ambiente educativo constituía um meio fundamental de aprendizagem e, como tal, deveria exigir ao educador grande investimento, em termos de investigação e reflexão. Senão vejamos como a esse respeito se expressaram:

Na minha prática, procurei sempre articular as várias dimensões do ambiente educativo (grupo, espaço e tempo) com a intencionalidade educativa, planificando em parceria com a educadora cooperante e a minha parceira, no sentido de ponderarmos quais as melhores opções metodológicas para cada actividade. (...) Tornou-se um processo desafiante, mas agradável, saber como organizar os espaços disponíveis em função das intenções educativas e da dinâmica do grupo (R8 – A9);

[Os tempos] devem ser distribuídos respeitando os ritmos biológicos de cada criança. (...) Partindo do respeito por esta dinâmica, devem alternar-se momentos individuais e de grupo, no interior e no exterior, livres e direccionados, oferecer pausas e rotinas, propor actividades que desenvolvam as múltiplas capacidades intelectuais (...) e oferecer uma proposta pedagógica adequada à realidade de cada criança (R8 – A8);

Considero que foi com este espírito reflexivo que melhor conseguimos proporcionar actividades motivadoras (...) e flexíveis e com as quais as crianças se sentiram realmente envolvidas. (R8 – A2)

Parece, portanto, estar subentendido que a acção destas formandas decorria numa dinâmica que tinha como ponto de partida e motivação os interesses das crianças e as suas

necessidades, em articulação com a sua própria intencionalidade educativa – resultante das suas convicções e conhecimentos – a par das opções educativas das próprias instituições, tudo isto aferido pelo olhar da supervisora cooperante.

Na verdade, a vivência deste processo – dinâmico, complexo, partilhado e reflexivo – parece ter contribuído para que as futuras educadoras tenham compreendido que a acção do educador de infância se alicerça num conjunto de pilares feitos de conhecimentos, *saber-fazer* e *saber-ser*, sempre em prol do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Como destaca Kelchtermans (2009, p. 66), “para além das competências técnicas e do conhecimento” (...) a motivação, o comprometimento e a satisfação profissional (...) são garantias importantes de «uma boa educação»”.

Nesse sentido, a reflexão e a avaliação do processo e dos efeitos, o que implica tomar consciência da acção para a modificar e melhorar, são aspectos essenciais para uma acção educativa de qualidade. Conscientes desta necessidade, as formandas reflectiam quer acerca da sua auto-avaliação, quer da avaliação das crianças e com as crianças, frisando alguns procedimentos e instrumentos utilizados, como se pode ver no Quadro 74.

Quadro 74: Concepção e desenvolvimento do currículo – Avaliar

Unidades de registo	Frequência (f)
• O educador deve reflectir antes, durante e após a sua acção, por forma a auto-avaliar a sua intervenção. A auto-avaliação permite conhecer a nossa acção e modificá-la, se necessário.	9
• A avaliação foi um dos requisitos que procurei ter presente na PPII. Para avaliar recorri à observação, à conversa com as crianças, aos registos (individuais, colectivos, fotográficos).	5
• Procurei desenvolver constantemente a auto-avaliação e a hetero-avaliação com as crianças. Assim desenvolvem o espírito crítico.	4
• A conversa/reflexão (em grande grupo ou individualmente) é uma boa forma de conhecer e avaliar. Eu adoptei esta estratégia da educadora.	2
TOTAL	20

Seria, portanto, num vaivém contínuo entre acção e reflexão que as teorias, as crenças, as interpretações e significações destas futuras profissionais eram continuamente submetidas a um processo de questionamento e escrutínio, movendo-se a sua atenção entre a evidência e a reflexão (Moreira, 2001). Sobre este aspecto escrevia a aluna A9 o seguinte:

No final das actividades a educadora costuma fazer uma reflexão com todo o grupo, procurando que todos se expressem sobre as suas dificuldades na realização da tarefa proposta. (...) Estas são formas de actuar que eu também adoptei porque considero que favorecem e enriquecem todo o processo educativo. Contudo, não posso deixar de referir que para que o educador consiga trabalhar desta forma é necessário que esteja constantemente em reflexão na e sobre (...) a sua prática. (...) Foi com muita reflexão que eu consegui melhorar a minha prática e articulá-la aos saberes e necessidades evidenciados pelo grupo. (...) Através da avaliação das actividades fui capaz de repensar o processo educativo e a forma como eu pretendia que as crianças experimentassem a maravilhosa sensação de aprender. (R8 – A9)

Uma outra forma de obter *feedback* do trabalho desenvolvido, segundo as alunas, seria a partir da comunicação dos trabalhos elaborados pelas crianças, como se pode ver no quadro que se apresenta de imediato (Quadro 75).

Quadro 75: Concepção e desenvolvimento do currículo – Comunicar

Unidades de registo	Frequência (f)
• Foi na PPII que me apercebi da importância da relação JI-família. Procurei sempre realizar actividades que implicassem a colaboração dos pais	9
• A comunicação do Projecto de Realização Prática foi uma forma de avaliar e valorizar os conhecimentos das crianças.	2
TOTAL	

Efectivamente, “o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação (...) os pais” (Ministério da Educação, 1997, p. 27). Essa terá sido uma aprendizagem consolidada na PPII, como se verifica no excerto de uma Reflexão que apresentamos:

No decorrer da licenciatura sempre ouvi dizer que a família é a principal responsável pela educação das crianças, pelo que é fundamental que esta participe de uma forma activa na vida do seu filho no Jardim de Infância, mas foi durante a Prática Pedagógica II que me apercebi, de modo mais concreto, da importância da relação [JI/família]. Quando cheguei ao JI notei que os pais eram bastante participativos e mostravam grande interesse pela vida dos filhos dentro da sala. (...) Procurei sempre (...) realizar actividades em que as crianças pudessem levar sempre algo para casa, pedir o apoio dos pais e, ainda, chamar os pais a participarem de forma activa na vida da sala. (R8 – A 2)

Não encontramos nas Reflexões das formandas referência à articulação com outros níveis de ensino.

6.3.2.2. Resolução de Problemas

No que se prende com os problemas sentidos, foi possível verificar que os mesmos se enquadravam em quatro áreas: “planeamento e avaliação”, “organização e gestão do ambiente educativo”, “auto-confiança e relação com os outros” e, ainda, “desenvolvimento da acção educativa – actividades e estratégias”. É, pois, acerca do modo como as formandas os enfrentaram e resolveram que iremos incidir a análise que se segue.

Antes, porém, torna-se pertinente lançar um olhar global aos Quadros 76, 77, 78 e 79, que incidem sobre o tópico em análise e nos dão a informação de que é ao nível da “organização e gestão do ambiente educativo” (Quadro 76) e da “auto-confiança e relação

com os outros” (Quadro 77) que se verifica as maiores frequências de unidades de registo, respectivamente 30, para cada um. Logo a seguir, com uma frequência de 18 unidades de registo, temos o conjunto de aspectos ligados à resolução dos problemas respeitantes ao “planeamento e avaliação”, apresentados no Quadro 78. Por último, com a menor frequência de unidades de registo (10), o Quadro 79 apresenta-nos o conjunto de unidades de registo relacionadas com a resolução de problemas no âmbito do “desenvolvimento da acção educativa”, nomeadamente “actividades e estratégias”.

Quadro 76: Resolução de problemas: organização e gestão do ambiente educativo

Unidades de registo	Frequência (f)
• Antes de ter interiorizado a rotina semanal sentia-me um pouco perdida, mas depois adaptei-me a esta forma de trabalho organizada e senti-me cativada.	9
• A minha maior preocupação eram as crianças – a gestão do grupo. O facto de ser um grupo heterogéneo causava-me alguma ansiedade, não as conseguia motivar.	7
• Gerir o ambiente educativo não foi tarefa fácil – senti-me muito desorientada. Percebi que é preciso um bom planeamento, articulação e organização.	6
• Outra dificuldade era controlar quem fez o quê. Eu e a minha colega realizámos uma tabela de dupla entrada para registar o nome das crianças e as actividades.	4
• Na dinamização das actividades geria mal o grupo. Depois de reflectir percebi que é necessário conciliar actividades que exijam a presença do adulto, com outras que não o exijam.	3
• Ao longo do ano fomos desenvolvendo outras estratégias para organizar o grupo e facilitar a nossa acção.	1
TOTAL	30

Como o Quadro 76 mostra, os principais problemas com os quais as formandas se defrontaram, no que à organização e gestão do ambiente educativo dizia respeito, prendiam-se, sobretudo, com a adaptação a novas rotinas e a gestão do grupo.

Quanto ao modo como enfrentaram e resolveram estes problemas, deduzimos, pelas suas narrativas, que terá sido através do melhor conhecimento das situações e das crianças, de um bom planeamento, da reflexão e da experimentação de novas estratégias. Vejamos alguns exemplos:

Fui conhecendo aos poucos cada uma, o que me possibilitou actuar de forma mais reflectida e diferenciada (R8 –A9);

Foi reflectindo (...) que compreendi que deveria estar mais atenta, para (...) ser capaz de compreender as particularidades de cada criança e do grupo. (...). Consegui perceber que se tudo for bem planeado e existir articulação e organização dos recursos, tudo é possível. (R8 – A10)

Tais posturas pareciam enquadrar-se na linha de pensamento de Marujo e Neto (2004, p. 17), quando afirmam que

é ganhando autoconsciência que podemos perceber e cimentar a nossa prática; é conhecendo-nos e ao que nos rodeia que decidimos se queremos e precisamos de fazer diferente ou mais do melhor; é treinando competências que cimentamos mudanças.

Porém, de acordo com a informação constante no Quadro 77, a auto-confiança e a relação com os outros foram áreas em que as formandas sentiram algumas dificuldades, mais precisamente ao nível do equilíbrio entre o uso da autoridade e da afectividade e quanto às suas capacidades face ao desconhecido, bem como de exposição e de comunicação.

Quadro 77: Resolução de problemas: auto-confiança e relação com outros

Unidades de registo	Frequência (f)
• No início não conseguia equilibrar a autoridade com a afectividade. Consegui superar essa dificuldade dando afecto e sabendo dizer não.	6
• No início senti medo, insegurança – considerava-me incapaz mesmo antes de tentar, não valorizava as minhas capacidades. Através da reflexão fui encontrando novos caminhos.	3
• No início do ano senti dificuldades em dedicar-me às crianças, dando-lhes todo o meu afecto. Para mim tudo era novo/sentia receio de cometer algum erro.	3
• As crianças foram-se revelando e entregando-se a nós com afecto. Este momento foi decisivo para mim, passei a conhecê-las e a agir de forma diferenciada.	3
• No início da PPII deparei-me com um grupo de crianças, um contexto, uma parceira e uma supervisora que não conhecia.	3
• As reflexões com a educadora, com a colega e com a supervisora ajudaram a superar as dificuldades a nível pessoal e de actuação pedagógica	3
• Tive dificuldades em exprimir aos outros aquilo que estava a sentir. Com o passar do tempo fui querendo e aprendendo a fazê-lo e tudo se foi tornando mais fácil.	2
• A partir do momento em que consegui comunicar consegui demonstrar o quanto gostava do que estava a realizar.	2
• Este ano senti uma grande empatia com as crianças e consegui imediatamente "agarrar" o grupo.	2
• Tinha receio quanto às reuniões de pais. O facto de ter participado numa ajudou-me bastante a ter uma ideia de como se deve organizar.	1
• Conversava com as colegas da instituição acerca das actividades a desenvolver e estratégias a utilizar.	1
• Por mais barreiras que possamos encontrar é pelas crianças que devemos lutar.	1
TOTAL	30

Parece ter sido através da determinação, da experimentação, da partilha de ideias e da reflexão que as futuras educadoras superaram as dificuldades ao nível da auto-confiança e da relação com os outros. Na verdade, ter-se-á desenvolvido um contexto de relação adulto-criança e adulto-adulto caracterizado pelo respeito mútuo, pelo afecto e pela confiança, promotor da sua autonomia (tanto intelectual como sócio-afectiva). Vejamos dois exemplos:

Logo no início do ano disse a mim mesma: *tens de ser capaz de equilibrar a autoridade com a afectividade para conseguires orientar o grupo*. Sinto que consegui atingir esse objectivo a que me propus e não foi muito difícil. Acho que passa apenas por dar afecto e saber quando dizer não, demonstrando sempre à criança qual é o seu papel e qual é o papel do educador, cooperando em tudo (R8 – A 11);

As constantes reflexões com a educadora, com a [parceira de PP] e com a supervisora [da ESE deram-me] ânimo para superar as dificuldades. (...) De facto, inicialmente tive dificuldades em reflectir acerca da Prática e em exprimir aos outros aquilo que estava a sentir. No entanto, com o passar do tempo fui querendo e aprendendo a fazê-lo e tudo (...) se foi tornando mais fácil. (R8 – A3)

Com efeito, parecia estar-se perante formandas fortemente envolvidas na construção da sua profissionalidade, predispostas para práticas de “auto-supervisão e auto-aprendizagem” (Alarcão e Roldão, 2008, p. 19), a par da reflexão e da aprendizagem em colaboração.

Assim sendo, vejamos, agora, como procederam ao nível da resolução de problemas, no que toca ao planeamento e avaliação, os quais diziam respeito à observação, às reflexões escritas, à identificação das necessidades do grupo para poder planear e em distinguir objectivos e competências, como o Quadro 78 torna claro.

Quadro 78: Resolução de problemas: planeamento e avaliação

Unidades de registo	Frequência (f)
• A observação foi uma das minhas dificuldades. A professora forneceu-nos várias informações que me ajudaram/com o tempo este exercício tornou-se mais fácil.	5
• Inicialmente tive dificuldades em reflectir acerca da prática, em fazer reflexões escritas. Aos poucos fui progredindo e melhorei bastante.	4
• Tive dificuldades em perceber quais as necessidades do grupo. Depois de conseguir gerir e motivar o grupo consegui alcançar a estabilidade.	4
• Tive bastante dificuldade em compreender qual era a real diferença entre objectivos e competências. Aos poucos fui conseguindo construir as planificações mais facilmente.	3
• Foi reflectindo acerca das dificuldades sentidas no passado que compreendi que deveria ficar mais atenta, para compreender as particularidades de cada criança e do grupo.	1
• Senti-me muito bem, pois as dificuldades sentidas no ano anterior serviram para me preparar, para este ano lectivo.	1
TOTAL	18

Com base nas palavras das formandas, atrevemo-nos a dizer que terão sido o tempo e a prática a contribuir grandemente para a resolução daqueles problemas. Como referia uma delas,

o caminho ia avançando e eu ia ultrapassando as dificuldades que encontrava pela frente, ia fazendo novas descobertas, sempre em busca de novos caminhos. Para que estes fossem encontrados foi necessário reflectir sobre a acção, experimentando, repensando os sucessos e os fracassos, analisando sempre qual seria a melhor forma de chegar ao destino pretendido. (R8 – A4)

Finalmente, o Quadro 79 retrata o modo como as formandas resolveram os problemas sentidos no âmbito do desenvolvimento da acção educativa, principalmente no que toca às actividades e estratégias.

Quadro 79: Resolução de problemas: desenvolvimento da acção educativa – actividades e estratégias

Unidades de registo	Frequência (f)
• A dança educativa foi o grande desafio – fui informar-me/recebi ajuda da educadora. Superei o meu medo.	4
• Não conseguíamos "contagiar" as crianças, pois o material que usávamos estava mal preparado.	2
• As dificuldades sentidas deviam-se à falta de preparação.	2
• São as dificuldades que contribuem para nós aprendermos.	1
• Algo que também facilitou essa mudança foi o projecto de realização prática.	1
TOTAL	10

Tendo sentido dificuldades, sobretudo em dinamizar actividades no âmbito da dança educativa e ao nível da motivação das crianças, as formandas foram peremptórias em afirmar que agiram no sentido da superação dessas dificuldades, indo informar-se, ouvindo a supervisora cooperante e preparando melhor as actividades. Centremo-nos no extracto da Reflexão de uma delas, ilustrativa da nossa interpretação:

A dança educativa foi o meu grande desafio, este ano. Fui informar-me para perceber qual a verdadeira essência da dança educativa na educação de infância (...). Também recorri aos conselhos da educadora cooperante, que sempre me apoiou e ajudou na preparação prévia da actividade, tanto a nível de estratégias de intervenção, como a nível de pontos de referência (que as crianças têm de ter para realizarem a actividade com menos dificuldade. E foi graças a tudo isto que consegui, finalmente, ultrapassar a maior parte das dificuldades e superei o meu medo. (R8 – A10)

As Reflexões destas alunas deixam transparecer a ideia de que estariam a interiorizar as responsabilidades inerentes às tarefas do educador e, assim, caminhavam no sentido da aprendizagem da autonomia profissional e pessoal (Cró, 1998). Por outras palavras, pareciam as formandas, através das suas Reflexões, manifestar capacidades de, autonomamente, gerir situações de aprendizagem complexas, de resolver problemas emergentes das suas práticas e de mobilizar e conceber estratégias pedagógicas adequadas aos contextos em que actuavam.

Seriam, pois, as práticas de reflexão a constante atitude investigativa e a prática de diálogo com as colegas e supervisoras, que alicerçavam a sua predisposição para resolver os problemas. Tais atitudes deixam prever a sua preocupação pela qualidade do acto educativo. Este, caracterizado pela imprevisibilidade, pela intencionalidade, pela comunicabilidade e pela significabilidade (Ribeiro Gonçalves, 2001), exige não só competências técnico-científicas mas também pedagógico-didácticas. É neste campo que a relação educativa assume especial relevância. A fim de melhor conhecermos este aspecto passemos ao ponto 6.3.2.3.

6.3.2.3. Relação educativa

Segundo Kelchtermans (2009, p. 62), “a relação educativa enquanto relação ética de responsabilidade não pode ser reduzida a uma mera relação instrumental ou contratual”. Também Ribeiro Gonçalves (1993, p. 46-47) destaca que “a qualidade de uma boa relação educativa depende de um professor empenhado, com oportunidades e facilidades para uma boa formação que, por sua vez, reforcem o seu empenho no exercício da sua profissão”.

Se observarmos o Quadro 80, verificamos um acentuado enfoque na imprescindibilidade do estabelecimento de uma relação afectiva como elemento fundamental da relação entre o educador e a criança. Essa relação afectiva constitui, segundo as formandas, o pilar que

sustenta o acto educativo e que facilita a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, como se pode verificar nos excertos que extraímos de uma Reflexão:

Se o educador não se entregar de “corpo e alma” à sua profissão e não utilizar os afectos como instrumento da sua acção não digo que as crianças não construam aprendizagem – porque elas podem construí-la – mas uma aprendizagem realizada com amor é muito mais marcante (...) do que outra aprendizagem qualquer (...). As relações que são estabelecidas entre o educador e as crianças são um veículo para que estas se consigam desenvolver harmoniosamente a todos os níveis. (...) As relações de afecto, de carinho, de amizade, de respeito, de responsabilidade e até de amor que se estabelecem entre o educador e as crianças são elementos fundamentais e bastante facilitadores no complexo processo de aprendizagem que as crianças iniciam desde que nascem. (R8 – A9)

Quadro 80: Relação educativa – 3

Unidades de registo	Frequência (f)
• A capacidade de dar afecto e transmitir autoridade de forma equilibrada é uma das funções do educador. É determinante que o educador utilize os afectos como instrumento da sua acção.	11
• A boa relação pessoal com as crianças facilita a construção de conhecimentos e estimula a participação e a comunicação. A liberdade possibilita a interacção entre adultos e crianças.	5
• A partir do momento que consegui ganhar a confiança das crianças, tudo para mim se tornou mais fácil. A ligação que criei com o grupo foi de amizade, de cumplicidade, de respeito por cada uma das crianças.	3
• A minha situação pessoal [de grávida] ajudou-me a encarar as situações noutra perspectiva/aproximou-me bastante das crianças.	2
• Cruzei-me com um conjunto de pessoas (as educadoras, as colegas, as auxiliares, as crianças) que me apoiou e com quem estabeleci laços de amizade.	1
• As boas relações entre todos os membros da instituição ajudam a proporcionar um bom ambiente para as crianças.	1
• É fundamental que o educador implique as crianças em conversas que encorajem a reflexão, partilha e coordenação de pontos de vista.	1
• Senti-me triste no final da PPI. No entanto, tenho a plena noção de que ao ganhar experiência essa separação vai tornar-se mais fácil.	1
Total	25

Como que fazendo depender a competência educativa do educador da sua capacidade de estabelecer relações afectivas, escrevia uma aluna/futura educadora:

Se não existir uma relação de afecto [ignorando que se está a] lidar com seres humanos e, mais especificamente crianças, [a quem] a afectividade transmite segurança e equilíbrio, nunca se será uma boa educadora e nunca se conseguirá exercer esta profissão (R8 – A11).

Ainda de acordo com as palavras das formandas, o clima de “liberdade” e de “respeito” criado, as atitudes de saber escutar as crianças com “carinho e com muita atenção” e o desempenho de funções “com um espírito alegre, criativo e incentivador” são elementos indispensáveis para o estabelecimento de uma relação educativa de qualidade.

Colocando a criança no centro do processo educativo, as Reflexões das formandas acentuavam, cada vez mais, o relevante papel do educador como responsável pelo acto educativo e, como tal, criador, dinamizador e gestor de situações de aprendizagem, que requerem profissionais competentes nos diversos campos da sua actuação.

Tendo já analisado interpretativamente os dados respeitantes às dimensões científica e pedagógica, centremo-nos, agora, nos que dizem respeito à dimensão pessoal nas Reflexões finais da Prática Pedagógica II.

6.3.3. Dimensão pessoal

Relativamente a esta dimensão, as Reflexões das formandas revelaram que os percursos e as experiências vivenciadas foram determinantes para o conhecimento que desenvolveram de si mesmas, para uma maior abertura ao trabalho em parceria e na rentabilização do trabalho em equipa, para o desenvolvimento de uma acção pautada por princípios éticos e axiológicos mais coerentes e reflectidos e para a construção de uma visão de profissional em constante desenvolvimento e aprendizagem.

6.3.3.1. Conhecimento e compreensão de si mesma

No que aos dados acerca do “conhecimento e compreensão de si mesma” diz respeito, optámos por organizá-los em três conjuntos, de modo a facilitar a sua interpretação. Assim, foi possível verificar que as formandas tomaram consciência das suas “aprendizagens”, das “dificuldades” e das “estratégias e princípios” que estiveram na base do “processo de mudança”. É sobre estes dados que versam os três quadros que se seguem.

No Quadro 81 sobre o “Conhecimento e compreensão de si mesma – as aprendizagens”, é possível verificar que as futuras educadoras afirmavam nas suas Reflexões ter crescido muito, “pessoalmente e profissionalmente”, bem como ter desenvolvido “competências” e ter aprendido “o que é a educação de infância e o papel do educador”.

Quadro 81: Conhecimento e compreensão de si mesma – as aprendizagens

Unidades de registo	Frequência (f)
• Na PPII cresci muito, pessoalmente e profissionalmente: desenvolvi inúmeras competências/aprendi o que é a educação de infância e o papel do educador.	18
• Aprendi que os obstáculos têm, muitas vezes, um papel muito importante para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.	3
• Uma das minhas aprendizagens mais significativas foi aprender a reflectir sobre tudo o que faço e sobre o que as crianças fazem.	1
• É muito importante que tenhamos humildade e abertura de espírito para assumirmos que errámos.	1
• Aprendi que o trabalho de projecto leva-nos a pesquisar, a estudar, a aprender coisas novas para dar resposta às crianças.	1
• Sinto-me preparada para enfrentar o mercado de trabalho e uma sala com vinte e cinco crianças à minha responsabilidade.	1
• Uma aprendizagem significativa que realizei foi detectar os interesses e necessidades das crianças. Essa era uma das minhas lacunas.	1
• Gosto de estar no JI. Não vejo as horas passarem quando estou na sala.	1
TOTAL	26

A esse respeito escreviam:

Durante este ano aprendi que ensinar e aprender com as crianças, agir ao mesmo tempo como educadora e aprendiz, estar preparada para ouvir o que as crianças têm a dizer, valorizar os seus conhecimentos e a sua contribuição, fazer as devidas intervenções, colocar limites, definir responsabilidades, manifestar e cobrar coerência e demonstrar afectividade, são requisitos fundamentais para mim, enquanto educadora. (...) Na construção da minha identidade é importante como me vejo, como me sinto e como me situo em relação aos outros (R8 –A6);

Durante [esta PPII] tive a percepção do quanto o educador deve ser autêntico e transparente na sua actuação. Deve possuir conhecimento sobre si próprio e coerência de vida. (R8 – A4)

O quadro mostra, ainda, que as formandas terão desenvolvido a capacidade de enfrentar os obstáculos e os problemas não como entraves ou adversidades, mas como verdadeiros desafios à aprendizagem e ao desenvolvimento, mostrando, assim, que terão desenvolvido, neste percurso formativo, alguma capacidade de resiliência face ao desconhecido e ao imprevisto.

Terá, provavelmente, sido essa competência de resiliência que terá contribuído para o desenvolvimento da auto-estima a ponto de levar as formandas a fazerem afirmações do tipo:

Senti que afinal era capaz (...) que mesmo que encontrasse obstáculos seria capaz de ultrapassá-los, seria capaz de resolver qualquer que fosse a dificuldade, dado já ter adquirido a noção de como enfrentar algumas dificuldades que possam surgir (R8 – A4);

Fiz grandes progressos durante este ano (...). Adquiri inúmeras competências (...). Sinto-me preparada para enfrentar o mercado de trabalho e uma sala com vinte e cinco crianças à minha responsabilidade. (R8 – A11)

Como as mesmas afirmavam, as exigências de reflexão e de avaliação que lhe eram feitas, terão sido um contributo bastante válido na superação das dificuldades e na compreensão dos diferentes aspectos do fenómeno educativo. Vejamos como a esse respeito se expressavam:

Uma das minhas aprendizagens mais significativas foi aprender a reflectir sobre tudo o que faço e sobre o que as crianças fazem. (...) As reflexões mensais ajudaram-me a reflectir sobre alguns pontos onde tinha dúvidas (R 8 – A1);

Foi muito importante para mim ter de realizar, por escrito, as avaliações mensais das planificações (...). Se não fosse obrigatório, embora sabendo que era importante, talvez não o fizessemos com tanto rigor e hoje ainda não seria capaz de realizar uma avaliação cuidada das aprendizagens das crianças e dos erros a evitar. (R 8 – A12)

Efectivamente, o conjunto de aspectos que acabámos de destacar parecem representar grandes progressos, se comparados com as dificuldades sentidas, sobretudo no início do

ano lectivo. Observemos agora o Quadro 82 acerca das dificuldades que as formandas foram capazes de identificar em si próprias.

Quadro 82: Conhecimento e compreensão de si mesma – as dificuldades

Unidades de registo	Frequência (f)
• No início da PPII senti medo/muitas dúvidas/não estava a conseguir demonstrar os meus sentimentos, as minhas emoções, os meus objectivos.	5
• Deixei de me aceitar como sou, de gostar de mim/senti-me perdida/leveei o ano inteiro a precisar, desesperadamente, da aprovação de alguém para me fazer sentir bem.	4
• No início da prática não conseguia detectar as minhas dificuldades, não percebia o que tinha feito mal. O meu problema era achar que não era importante reflectir durante e após as actividades.	2
TOTAL	11

Os sentimentos ligados ao medo, à incerteza, à dúvida e à dificuldade em exteriorizar e comunicar pensamentos marcaram a imagem que as alunas construíram de si mesmas, relativamente ao início do ano lectivo. No entanto, parecem não restar dúvidas de que estes sentimentos foram ultrapassados, sobretudo após a tomada de consciência dos mesmos e da adopção de estratégias que ajudaram na sua ultrapassagem, como o Quadro 83 mostra.

Quadro 83: Conhecimento e compreensão de si mesma – o processo de mudança: estratégias e princípios

Unidades de registo	Frequência (f)
• Comecei a tirar proveito das minhas capacidades, fui reflectindo e fui tentando superar as minhas dificuldades. Pela reflexão e avaliação tomei consciência que tinha que mudar e passei a gostar do que estava a fazer.	10
• Tenho plena consciência que a minha timidez e insegurança iniciais foram dando lugar à pessoa e à educadora que hoje sou. A PPII foi pautada por uma crescente segurança e motivação	3
• Apercebi-me que é importante reconhecer as minhas qualidades, valorizá-las e buscar formas de as colocar em prática – eu sei que posso fazer melhor.	2
• Se me perguntassem porque decidi ser educadora de infância, eu diria que foi tudo por uma questão de afectos.	2
• Outra das minhas estratégias para melhorar foi a pesquisa bibliográfica sobre a importância da reflexão e como esta se processa.	1
• Ao longo do meu percurso académico sempre procurei buscar em tudo e em todos o melhor de si.	1
• Pretendia desenvolver trabalhos dinâmicos e interessantes para as crianças e que, eu própria pudesse aprender com a sua realização.	1
• No final da PPII sentia-me muito segura e com muita vontade de continuar, sentia que seria capaz de resolver qualquer dificuldade.	1
• No final deste percurso, sinto que ainda me faltam muitas aprendizagens, que só irei adquirir quanto estiver a trabalhar. Irei aprender todos os dias.	1
• Foi um percurso longo em que senti a falta do apoio da família mas tive o apoio de colegas e amigos	1
• Aprendi que estou sempre a aprender.	1
• No início do ano lectivo, o meu desejo de começar a PP era intenso. Eu estava muito motivada e desejosa de entrar nessa nova aventura que eu julgava não ser muito complicada. Sentia-me confiante.	1
• Não foi uma caminhada nada fácil, aliar estudos e trabalho.	1
TOTAL	26

A partir da análise do Quadro 83, somos levados a pensar que o auto-conhecimento e a consciencialização das capacidades e limitações, associados à motivação e à vontade de mudar, terão sido determinantes no processo de conhecimento de si mesmas, com consequências ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional. A reflexão, enquanto forma especializada de pensar, que “implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as (...) acções ou convicções e ilumina as

consequências que a elas conduzem” (Alarcão, 1996b, p. 175), parece ter estado na base e ter constituído o suporte desta tomada de consciência.

Na verdade, as formandas deixavam transparecer as três atitudes básicas de uma prática reflexiva, enumeradas por Dewey nos anos 30: uma mentalidade *aberta*, ausente de preconceitos e disponível para aceitar várias perspectivas e para reconhecer a possibilidade de erro; uma atitude de *responsabilidade intelectual* de procura dos propósitos educativos e éticos da própria conduta docente e, finalmente, de *entusiasmo*, manifestado na predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, e capacidade de renovação (Marcelo García, 1997), aspectos que as transcrições que se seguem nos parecem ilustrar:

É importante que, acima de tudo, tenhamos humildade e abertura de espírito para sabermos e assumirmos que errámos, pois é com os erros que aprendemos e que tentamos sempre melhorar (R 8 – A1);

Foi com este espírito reflexivo que melhor conseguimos proporcionar actividades motivadoras (...) e flexíveis e com as quais as crianças se sentiram realmente envolvidas (R 8 – A2);

Penso que foi este medo que me fez despertar (...) a “ter um brilho no olhar”. (...) Considero que esta reflexão fez com que alterasse a minha postura perante o grupo e perante mim mesma, ou seja, tomei consciência de que tinha que mudar e passei a gostar do que estava a fazer (...). Comecei a tirar proveito das minhas capacidades. (...) O facto de pensar (...) que poderia fazer melhor, bastava ter uma oportunidade para o demonstrar, ajudou-me a reflectir acerca das situações e a procurar melhorar. (R 8 – A3)

Mas as narrativas das futuras educadoras de infância deixavam também claro que o desenvolvimento da dimensão pessoal foi determinado pela interacção com um conjunto de pessoas que directa ou indirectamente participavam no processo formativo. Vejamos, então, como percepcionavam o trabalho de equipa, analisando o quadro que apresentamos no ponto que se segue.

6.3.3.2. Trabalho de equipa

Como os dados sistematizados no Quadro 84 deixam claro, o trabalho de equipa praticado nas instituições parece ter constituído uma forte referência para as alunas, quer por ter constituído uma dinâmica facilitadora da integração e aprendizagem das mesmas, quer como exemplo a seguir no seu futuro profissional.

Quadro 84: Trabalho de equipa – 3

Unidades de registo	Frequência (f)
• Na PPII nesta instituição aprendi que é fundamental que exista um verdadeiro trabalho de equipa – em interacção com os outros (adultos e crianças) posso ensinar e aprender. Este ano foi repleto de cumplicidade, cooperação e entajuda entre todas as pessoas da instituição, o que facilitou a nossa integração. Esta aprendizagem foi fundamental para a minha formação pessoal e profissional.	22
• O trabalho em parceria possibilitou um melhor conhecimento da instituição e facilitou a relação com os outros membros da comunidade educativa. As reflexões com a minha parceira ajudaram-me a construir uma nova linha orientadora no processo de reflexão. Foi a partir de uma relação de amizade, de cooperação e do respeito que conseguimos atingir os nossos objectivos.	9
• Na planificação e realização das actividades foi importante ter esclarecido dúvidas com a educadora, com a colega e com a professora. Dava-me tranquilidade/fez-me crescer.	8
• O trabalho em equipa possibilita evolução e crescimento. É importante o diálogo, a partilha de experiências para novas aprendizagens	7
• A educadora cooperante ajudou-me a pensar, a superar as dificuldades, chamou a atenção para a importância de reflectir – conduziu-me à mudança. As reflexões com a educadora ajudaram-me a abrir o coração e o espírito, para conseguir ver melhor o que não estava bem.	5
• As reflexões com a supervisora da ESE, com a supervisora cooperante e com as colegas ajudaram-me a pensar acerca das situações.	3
TOTAL	54

Escrevia uma das formandas:

muitas foram as aprendizagens que desenvolvi ao longo destes meses (...). Parece-me muito importante referir que (...) todas estas aprendizagens e experiências só foram possíveis devido a um trabalho de equipa longo e árduo, onde estiveram envolvidas várias pessoas e, sem as quais não teria sido possível (...) [:] o grupo de crianças, a educadora, as auxiliares, toda a equipa da instituição, a minha parceira, a professora. (...) Tenho a certeza que só em equipa é que, de facto, existe evolução e crescimento. (R 8 – A5)

Efectivamente, cada um destes elementos parece ter dado um contributo importante para a formação das futuras profissionais, nomeadamente em termos de segurança, ajuda, apoio e incentivo, confirmando a afirmação de Alarcão e Sá-Chaves (1994, p.213) de que “as relações interpessoais são forças importantes no processo de desenvolvimento”.

A este respeito convém também recordar Portugal (1994, p. 240), quando a autora, lembrando Bronfenbrenner, sublinha que “o desenvolvimento é facilitado pela participação do sujeito em padrões de actividades, progressivamente mais complexas, com alguém com quem o sujeito tenha desenvolvido uma ligação afectiva positiva”, aspecto que é testemunhado na seguinte transcrição:

Foi a partir de uma relação construída na base da amizade, da cooperação e do respeito que a minha parceira e eu conseguimos atingir os nossos objectivos. (...) Quando falo de amizade não me refiro apenas à amizade que construímos entre ambas, mas também com a nossa educadora cooperante e com as das outras salas, com as auxiliares de toda a instituição, com as nossas colegas de curso, com as crianças, com as famílias, ou seja, com todos. (R 8 – A2)

As narrativas das formandas, sintetizadas no quadro anterior, levam-nos a inferir que atitudes de realismo, aceitação e empatia, quer da sua parte, quer da parte dos restantes intervenientes no processo formativo, terão, ao que tudo indica, contribuído para o

estabelecimento de uma relação positiva, congruente, responsável e comprometida entre os diferentes intervenientes e ajudado a desencadear uma atmosfera de confiança autêntica e colaborante (Alarcão e Tavares, 1987).

Por outro lado, parecem as futuras profissionais ter reconhecido que o trabalho de equipa funcionou como “motor impulsionador” do seu desenvolvimento. A esse respeito referia uma delas: “o facto de trabalharmos em equipa obriga-nos a esforçarmo-nos mais e a superarmo-nos” (R 8 – A12).

As Reflexões Finais da Prática Pedagógica denunciam – como se tem vindo a verificar ao longo desta análise interpretativa –, a impossibilidade de, num processo formativo fortemente marcado pelos valores e pelas ideias e altamente exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana, separar o *eu pessoal* do *eu profissional* (em construção) (Nóvoa, 1992b). Nesse sentido, somos levados a interrogar-nos: que mudanças ocorreram ao longo do ano, no que diz respeito à dimensão social e ética destas futuras profissionais?

6.3.3.3. Dimensão social e ética

Caetano e Silva (2009, p.50), referindo-se aos (poucos) estudos realizados em Portugal sobre a concepção da docência e a regulação da profissão, chegam à conclusão de que os professores e educadores portugueses vêem a sua profissão

como uma actividade constitutivamente ética: ética porque o professor deve agir na observância de um conjunto de princípios de natureza moral e também porque o que se espera do professor é que ele recorra a uma estratégia, desenvolva um método e disponha de recursos para promover a formação ética dos alunos.

Para os educadores e professores, a docência organiza-se, portanto, em torno de dois pólos: um primeiro que defende que o desempenho da profissão reclama dos profissionais características especiais e lhes impõe exigências de comportamento e um segundo que reclama que a docência se realiza na transformação do aluno, com vista a que este se conduza por referência a valores de natureza ética.

Se observarmos o Quadro 85, verificamos que estes são, precisamente, os dois princípios presentes no conjunto das unidades de registo retiradas das Reflexões das formandas.

Quadro 85: Dimensão social e ética — 3

Unidades de registo	Frequência (f)
• O educador é um exemplo para a criança – deve ser coerente e agir com base na verdade. Educa-se mais pelo que se é, pelos princípios que norteiam a nossa conduta do que pelos conteúdos transmitidos.	5
• A humildade deve fazer parte de cada um de nós (educadores), pois só assim se alcança a grandiosidade do saber.	5
• Desde o início da PPII adoptei uma atitude honesta, coerente, consciente e reflexiva que me permitiu aprender e melhorar a minha acção.	3
• É fundamental o respeito pela liberdade da criança, sem ela a sua autonomia está condicionada/é urgente que pensemos nas crianças que queremos para o amanhã e como as vamos preparar para o futuro.	2
• Este ano consciencializei-me da enorme responsabilidade que o educador tem, tanto na sala como fora dela.	2
• Muitas foram as diferenças que eu e a minha parceira encontramos entre nós – nem sempre as opiniões eram convergentes.	1
• Um espírito aberto e tolerante e o respeito pela diferença foram um meio de superarmos e de valorizarmos a diversidade de contributos.	1
• O educador deve participar nas decisões que envolvam a especificidade da sua função, envolvendo-se activamente na sua execução, com competência e satisfação.	1
• O educador deve saber valorizar-se e acreditar no seu trabalho e nas pessoas com quem interage/deve saber gerir conflitos pessoais e de grupo.	1
• Na minha opinião, no JI tudo deve ser encarado através dos afectos.	1
• Na instituição onde realizei a PP II aprendi que é um clima em que todos são ouvidos (adultos e crianças) que deve ser mantido no JI	1
• Para se ser educador é indispensável gostar de crianças, compreendê-las e desfrutar com elas dos múltiplos divertimentos e fantasias que lhes são característicos.	1
TOTAL	24

Na verdade, a prática colaborativa e reflexiva que as formandas experienciaram parece tê-las alertado para a tomada de responsabilidade pela sua actuação ética e pelo desenvolvimento ético das crianças. Parecem, igualmente, ter desenvolvido competências de ordem pessoal – nomeadamente de ordem cognitiva, emocional e volitiva – de ordem interpessoal, como, por exemplo, a empatia e a escuta activa e, ainda, competências transversais, como a responsabilidade, a autonomia e a criatividade.

Graças às interacções com os seus pares, com os supervisores e com outros profissionais, as formandas, num processo lógico e integrativo, parecem ter-se tornado progressivamente conscientes da multiplicidade de quadros conceptuais e da incerteza inerente a qualquer conhecimento, passando a adoptar uma concepção relativizante da realidade, atribuindo legitimidade epistemológica à incerteza e à diversidade de opiniões (Marchand, 2008). Ao que parece, passaram também a pensar, a agir e a avaliar as situações educativas em função das suas concepções epistemológicas e dos valores defendidos.

As futuras educadoras caminhavam, deste modo, num processo de crescimento pessoal e profissional que incluía não apenas os conhecimentos e competências mas também a pessoa que eram com todas as suas crenças, idiossincrasias e histórias de vida (Gonçalves, 2009). Usando duas expressões de Marcelo García (2009), digamos que procuravam a sua “identidade profissional” ou, por outras palavras, construía o seu “eu profissional”,

através do compromisso pessoal, da disponibilidade para aprender a ensinar, das crenças, dos valores, do conhecimento sobre os conteúdos a ensinar e como os ensinar, bem como das experiências passadas. Tudo isto num “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Marcelo García, 2009, p.7).

Marcelo García (2009) considera que é à medida que se ganha experiência, sabedoria e consciência profissional que o desenvolvimento profissional se processa. Nessa óptica, é oportuno conhecer a perspectiva de desenvolvimento profissional das alunas no final da Prática Pedagógica II e, simultaneamente, final da Licenciatura, aspecto que abordaremos de imediato.

6.3.3.4. Perspectiva de desenvolvimento profissional

Na fase final da sua formação inicial, as doze futuras educadoras, protagonistas deste estudo, revelavam ter ganho consciência do verdadeiro papel do educador de infância, como uma pessoa/profissional dinâmico, criativo e responsável (Quadro 86). Pareciam também ter assumido que o conhecimento profissional requer actualização constante, sendo a formação inicial apenas a primeira etapa do processo de desenvolvimento profissional, que se quer contínuo e partilhado com outros profissionais e técnicos.

Quadro 86: Perspectiva de desenvolvimento profissional – 3

Unidades de registo	Frequência (f)
• Na PPII apercebi-me que cada educador tem um perfil único e específico e não é um mero consumidor de informação – tem a capacidade de criar e inovar, de melhorar, de continuar a aprender. Precisa ter uma mentalidade aberta e possuir competências pessoais e profissionais.	20
• Com esta PPII aprendi muito a nível pessoal e profissional, mas espero e quero aprender muito mais ao longo da vida. Nesta profissão as aprendizagens são constantes e as possibilidades de adquirir novos conhecimentos são inesgotáveis.	8
• Durante este percurso foram muitas as aprendizagens que fiz através da reflexão e questionamento frequente. As aprendizagens mais marcantes, fi-las com a supervisora da ESE e com a supervisora cooperante, que acompanharam de perto a PPII, mas também com os professores e com as educadoras	8
• Este foi o início de muitas aprendizagens que irei realizar ao longo da minha vida pessoal e profissional/continuaremos a crescer e a aprender com tudo o que nos rodeia/eu acredito que me vai caber a mim a construção da minha identidade	7
• Terminei a minha licenciatura e já me posso considerar educadora. Estou muito feliz por chegar ao fim deste percurso/quero ser uma boa educadora. Ainda tenho muitos receios e medo de não conseguir estar numa sala sozinha, mas sei que com o tempo vou ultrapassá-los.	4
• Um educador precisa de ter capacidade de resiliência como matriz fundamental para a construção pessoal e profissional. Futuramente serei mais perseverante e resiliente.	3
• Tive óptimos exemplos de trabalho em equipa – todas as pessoas que estiveram, este ano, presentes na minha formação souberam fazer críticas e dar-me força para evoluir e modificar o meu desempenho.	2
TOTAL	52

A primeira constatação, que é possível fazer a partir de uma leitura transversal do Quadro 86 é o peso atribuído à Prática Pedagógica enquanto primeiro momento de socialização

profissional e como oportunidade de experimentar a prática docente através de um acompanhamento supervisionado, pautado pelo rigor e pela reflexão, tendo em vista o desenvolvimento de profissionais conscientes, autónomos e responsáveis.

Nesse sentido, é possível verificar, no referido quadro, que o conjunto de unidades de registo com a maior frequência (20) se reporta à “descoberta” do que é ser educador. Vejamos, a título de exemplo, como uma aluna expressava na Reflexão Final da Prática Pedagógica o seu sentido da profissão:

[Na Prática] apercebi-me que o educador não é um mero consumidor de informação, mas sim uma pessoa capaz de criar e dinamizar, construindo a sua própria metodologia de trabalho, ou seja, tem a capacidade de se tornar num Educador Inovador, capaz de melhorar, de reconhecer a diversidade a nível das práticas, não se limitando à sua formação académica, mas estando sempre predisposto a continuar a aprender, tendo consciência da necessidade da continuidade da aprendizagem, pois só assim se pode continuar actualizado e a evoluir, não ficando encerrado e estagnado no passado. (...) É extremamente importante continuar a buscar, a inovar-se, a formar-se numa adaptação constante da realidade. (R8 – A6)

Acentuando a “vertente «artística», inquiridora e reflexiva da sua intervenção em situações reais marcadas pela complexidade, pela incerteza e pela singularidade” (Canário, 2001, p. 33), estas futuras educadoras pareciam encarar a profissão como um desafio e uma oportunidade de se manterem em constante formação, desenvolvimento e aprendizagem, como as seguintes transcrições vêm confirmar:

Aprendi que esta profissão é uma “caixinha de surpresas”. (...) Quando pensamos que já sabemos tudo e que pouca coisa nos poderá surpreender, é aí que nos aparecem oportunidades (...) para nos confrontarmos com a (...) realidade de (...) aprendizagens (...) constantes (...) e (...) conhecimentos inesgotáveis (R8 – A5);

Neste ano (...) aprendi que, para agir, o educador tem que ter em conta como vai agir, ou seja, o educador tem que reflectir sobre (...) o processo de aprendizagem (R8 – A9);

A reflexão é essencial para a construção do nosso “eu” profissional. (R8 – A11)

Também os professores e supervisores parecem ter tido um papel determinante nesta fase da formação inicial das futuras educadoras e na forma como elas perspectivavam o desenvolvimento profissional. Uma delas escrevia, no âmbito da Reflexão Final:

talvez as [aprendizagens] mais marcantes em todo este processo (...) iniciado há quatro anos atrás, tenham acontecido com a ajuda das supervisoras da [ESE] e das educadoras cooperantes, que acompanharam de perto [a minha prática]”. (R8 – A9)

Na verdade, mais do que acompanhar e apoiar, os professores e as supervisoras terão facilitado e sustentado “a emergência de capacidades das estudantes para pensarem

criticamente, para serem capazes de se auto-determinarem e continuarem a aprender ao longo da vida” (Esteves, 2008). Como escrevia a aluna A10, manifestando a sua predisposição para a construção de significados pessoais e para a validação social desse significado,

para que possa evoluir, é crucial que [o educador] tenha uma mentalidade aberta, ou seja, que esteja disposto a ouvir e a ser ouvido. (...) É demasiado importante que as pessoas dialoguem. (...) Se queremos aprender temos que abrir a nossa mente aos outros. (...) Eu levo a minha” bagagem” e as minhas ideias, mas (...) são ideias incompletas, que esperam que em cada dia, com investigação pessoal e com o saber dos outros – que tanto nos podem ensinar – ser completadas. (R8 – A10)

Em síntese, as formandas parecem ter construído a ideia de que o desenvolvimento profissional ocorre num processo contínuo, através de múltiplas formas, que incluem a pesquisa, o diálogo, a reflexão e o questionamento, entre outros, numa interligação entre a teoria e a prática, num “movimento de dentro para fora” (Ponte, s/d), em que cabe ao educador as decisões a emprender relativamente ao seu desenvolvimento profissional.

Terão igualmente compreendido que o desenvolvimento profissional que à época se iniciava implica o educador como um todo nos seus aspectos cognitivos, afectivos e relacionais. Dessa forma, parecem ter tirado partido das oportunidades de formação que lhes foram proporcionadas, as quais terão potenciado a sua criatividade, autoconfiança, autonomia e sentido de responsabilidade.

6.4. Síntese

Feita a apresentação e análise interpretativa dos dados relativos às Reflexões Individuais das alunas, em que procurámos uma leitura compreensiva do seu conteúdo, das palavras e frases que as compunham, procurando-lhes o sentido, captando-lhes as intenções, comparando, avaliando, descartando o acessório e reconhecendo o essencial (Laville e Dionne, 1999), importa, agora, fazer uma leitura global e integradora desses mesmos dados, que concorra para o esclarecimento das questões de pesquisa que norteiam este estudo e, conseqüentemente, para a consecução dos objectivos definidos.

Antes, porém, e como ponto prévio, importa acentuar a nossa convicção no valor formativo da reflexão. Tal como Bengtsson (1995), acreditamos que através da prática da reflexão os formandos têm a possibilidade de identificar em que aspectos se traduzem as suas

competências, conseguindo melhorá-las e tomar decisões sobre a sua acção educativa. Por conseguinte, “a capacidade de desconstruir e de reconstruir os significados das situações práticas, ou seja, a capacidade de reflectir, é um indicador relevante do desenvolvimento profissional” (Quintas, 1998, p.179). Partindo deste pressuposto e convictos, tal como Reis (2007, p.81), de que no contexto da Sociedade do Conhecimento, para conseguirem responder aos desafios do seu desenvolvimento, os educadores “devem reflectir sobre os processos de ensino e aprendizagem, ser conhecedores (...) das questões estruturantes do currículo, promover a inovação pedagógica e a investigação e serem promotores das dimensões sociais e culturais da educação”, vejamos, então, quais as evidências de desenvolvimento profissional que se destacaram em cada uma das dimensões definidas.

- **Dimensão científica**

Ao nível da dimensão científica, o discurso das formandas ao longo do ano lectivo parecia deixar transparecer alguma evolução para conhecimentos mais sólidos, que se foram construindo no decorrer da sua formação e que ganharam, então, sentido e solidez na Prática Pedagógica final (PPII).

- **Conhecimentos da área das ciências da educação**

No que respeita aos conhecimentos na área das ciências da educação, verificou-se, na primeira Reflexão, um enfoque em três ideias-chave:

- a importância da observação;
- a importância da reflexão;
- a importância do domínio de conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças, como pressuposto para a aplicação de princípios da diferenciação pedagógica.

Já na segunda Reflexão – correspondente ao final do primeiro semestre –, a focagem incidia nas matérias relacionadas com a metodologia, nomeadamente a metodologia de trabalho de projecto e o planeamento das actividades. Neste último tópico, evidenciava-se o lugar atribuído à criança e a responsabilidade do educador nesse processo de planeamento, tendo a criança como foco. Nesta fase da sua formação, as

formandas pareciam expressar-se num sentido simultaneamente de compreensão do fenómeno educativo e de consolidação de conhecimentos.

Na Reflexão Final da PPII as futuras educadoras exploraram os conceitos de educação e de educar e, na sequência destes, debruçaram-se sobre o conceito de observação, bem como das atitudes, dos procedimentos e dos instrumentos que lhes estão associados. Também o conceito de aprendizagem foi grandemente abordado pelas formandas nesta Reflexão e, subsequentemente, o desenvolvimento de projectos como metodologia de ensino e aprendizagem que, em seu entender, mais concorre para a construção de aprendizagens significativas.

Ainda na Reflexão Final, foi reforçado um conjunto de ideias presentes ao longo de todas as reflexões, designadamente:

- a necessidade de ter em conta a individualidade de cada criança, no que respeita ao seu nível de desenvolvimento, proveniência familiar e sócio-cultural e estilos de aprendizagem;
- o papel fundamental do educador, enquanto gestor do currículo e promotor de aprendizagens significativas, sobretudo através de planificações coerentes e do recurso a estratégias activas de aprendizagem, num clima de liberdade assente em princípios de respeito e autoridade.

Na verdade, estas formandas pareciam, neste âmbito, evidenciar um conjunto de conceitos muito próximos de alguns pressupostos apresentados por Vasconcelos (1997, p. 19), como, por exemplo:

A educação precisa de ser um desafio social e intelectual para as crianças e os seus educadores. Os educadores competentes motivam as crianças através de interacções sociais ricas e complexas. (...) Um bom ensino implica não só abrir as portas da comunicação entre o aluno e o professor, mas também entre os alunos, as outras pessoas, as coisas, os acontecimentos, etc. O professor é responsável pela abertura dessas portas, para que a aprendizagem possa ocorrer de diversas maneiras.

– Conhecimentos da área da especialidade

Relativamente aos conhecimentos da área da especialidade, as formandas começaram por evidenciar na primeira reflexão:

- algum conhecimento dos conteúdos relacionados com a educação musical e a importância da mesma para o desenvolvimento harmonioso das crianças;
- a tomada de consciência, através do contacto com as situações da PPII, da importância da observação sistemática, como ponto de partida para práticas de diferenciação pedagógica;
- a importância do conhecimento do contexto familiar da criança e a pertinência de práticas de envolvimento familiar na dinâmica da instituição de educação pré-escolar;
- a criança vista como um sujeito activo, com características de desenvolvimento específicas, que ocupa o lugar central no processo de ensino e de aprendizagem;
- o planeamento como aspecto “determinante para o sucesso do processo educativo”;
- o papel de relevo ocupado pelo educador de infância numa acção educativa de qualidade, facto que implica uma atitude dinâmica e complexa de conjugação de saberes e atitudes face à realidade em presença.

No final do primeiro semestre, as formandas continuavam a deixar transparecer conhecimentos essenciais em educação de infância, nomeadamente acerca do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças dos três aos seis anos de idade e à natureza dinâmica, complexa e interactiva em que esse processo deve decorrer. Nesse sentido, destacava-se a compreensão das funções desenvolvimentais e educativas do jogo e da actividade lúdica e da imprescindibilidade dos mesmos na tomada de decisões curriculares.

É ainda no âmbito das decisões curriculares que começa a ser notória a tendência para modelos de “educação aberta”, privilegiando a aprendizagem activa e pela descoberta, em que o mais importante é o desenvolvimento global da criança, sendo os interesses da mesma que fornecem a base da aprendizagem. Estes princípios materializavam-nos as formandas na metodologia de trabalho de projecto.

Finalmente, na Reflexão final parecia perceptível que as formandas terão apreendido que a qualidade da educação de infância está dependente de práticas educativas

desenvolvidas por profissionais altamente qualificados. Nesse sentido, os seus textos atribuíam ao educador responsabilidades como:

- sustentar a sua intencionalidade educativa em pressupostos teóricos;
- dominar conhecimentos sobre o desenvolvimento global da criança;
- proporcionar respostas educativas, com base na avaliação diagnóstica sustentada em procedimentos de observação sistemáticos;
- planificar com base na diferenciação pedagógica, tendo em vista a qualidade das aprendizagens;
- ser facilitador de aprendizagens, recorrendo, por exemplo, ao uso de “estratégias motivadoras e desafiadoras”, que contribuam para a autonomia das crianças num clima de respeito e de autoridade, mas também de alegria e afecto.

Associada às vantagens da metodologia de projecto, já anteriormente defendidas, as futuras educadoras acrescentavam, no final da sua formação, a necessidade de práticas sistemáticas de reflexão e de avaliação, como suporte de uma intervenção educativa que visava a “relação harmoniosa entre a teoria e a prática”. Desta forma, os seus textos pareciam indicar a tendência para práticas reflexivas que iam para além da acção e que se situavam também, ao nível das crenças, das ideias, do conhecimento e da auto-compreensão (Kelchtermans, 2009).

Em jeito de síntese, arriscamos, desde já, inferir que os conteúdos das Reflexões das formandas pareciam começar a corresponder aos princípios do modelo de formação de tendência sócio-construtivista e humanista, que valorizamos e que procurávamos implementar. Na verdade, a análise das Reflexões permitiu verificar que, no que diz respeito à Dimensão Científica, estas formandas possuíam um razoável leque de conhecimentos das diversas áreas do saber, que serviam de suporte à sua intencionalidade educativa que, por sua vez, visava o desenvolvimento de aprendizagens significativas, num ambiente favorável, através de um conjunto de actividades estimulantes.

- **Dimensão pedagógica**

De acordo com Shulman (1986), existe uma tipologia diversificada relativamente ao conhecimento pedagógico que o educador constrói e que o leva a compreender e a

interpretar, de forma diferente, do ponto de vista conceptual, as situações de prática. O conhecimento proposicional, o conhecimento de casos e o conhecimento estratégico são os tipos de conhecimento que, segundo Shulman (1987), pressupõem uma aproximação gradual ao conhecimento pedagógico, em função das situações práticas vividas. Na opinião deste autor, os futuros profissionais da educação possuem, basicamente, um conhecimento proposicional. Também Quintas, num estudo realizado com futuros professores, em 1998, chegou à conclusão de que

as experiências de ensino destes formandos são poucas e não os equiparam, ainda, de referentes pessoais que lhes permitam outros tipos de conhecimento de casos e conhecimento estratégico. Só a referência à teoria aprendida lhes permite, neste momento, realizarem o vaivém entre as vivências práticas e um saber teórico previamente adquirido. (p.115)

Vejam, pois, se é também nesse sentido que aponta a nossa investigação.

– Conceção e desenvolvimento do currículo

Logo na fase inicial deste último ano da sua formação inicial, as formandas pareciam dominar um conjunto de conhecimentos e a capacidade de os inter-relacionar, tendo em vista o desenvolvimento do acto educativo, no qual a criança ocupava o lugar central.

Por conseguinte, era recorrente nas Reflexões a abordagem à indispensabilidade de um conhecimento profundo e rigoroso do grupo e de cada criança em particular, através de procedimentos de observação, planeamento e de avaliação das crianças, dos processos e dos produtos, bem como da auto-avaliação do educador. Tais procedimentos tinham em vista o desenvolvimento de uma acção educativa em que fosse dado “um papel activo à criança”. Evidenciavam, desta forma, o seu propósito de operacionalizar os princípios defendidos ao nível das ciências da educação, bem como os conhecimentos da área da especialidade, que revelaram possuir.

Na verdade, as Reflexões das formandas começavam a evidenciar conhecimentos, atitudes e predisposições que indiciavam futuras educadoras comprometidas com a profissão, empenhadas na especificidade das suas práticas, com vista a um desenvolvimento global e harmonioso das crianças e ao seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, sobretudo através de práticas de reflexão.

Como salientavam na Reflexão do final do primeiro semestre, parece ter sido a possibilidade de realizarem um projecto com as crianças que lhes deu oportunidade de:

- pensarem e realizarem a Prática Pedagógica “de uma forma muito mais consciente”;
- se motivarem e motivarem as crianças;
- experimentarem estratégias diversificadas e desencadearem aprendizagens a partir da componente lúdica;
- desenvolverem interacções com as famílias e comunidades;
- tomarem consciência de que “estar em projecto é estar em constante problematização e investigação”;
- aprenderem a realizar um trabalho conjunto, decidido, planificado e orientado por todos os intervenientes, de comum acordo;
- compreenderem os interesses e motivações das crianças e o seu orgulho em participar nas actividades e em comunicar as aprendizagens.

Como muito convictamente expressavam:

É este papel activo [que o projecto proporciona a educadores e crianças] que nos prende, nos cativa e nos motiva a desenvolver o projecto, a procurar caminhos e soluções para os problemas que vão surgindo. É, portanto, uma forma de desenvolvermos em nós e nas crianças competências de investigação através da acção (R4–A3);

Tive a oportunidade de desenvolver o Projecto [de Acção com as Crianças]. Os adjectivos que encontro para qualificar esta experiência são vários, mas considero que “fundamental” e “gratificante” são dois objectivos que englobam a totalidade, o empenho e o resultado da concretização. (R4–A7)

Na verdade, esta experiência ter-lhes-á proporcionado a aprendizagem da relevância de um planeamento que privilegie a “organização, pesquisa e abertura” e o “respeito pelas crianças”. Como uma delas esclarecia, esse planeamento deveria ser centrado nos “interesses e necessidades de cada criança, mobilizador de competências específicas, respeitando o ritmo próprio do seu desenvolvimento e oferecendo às mesmas oportunidades de fazer escolhas a vários níveis”. (R4 – A2)

Seria, pois, pela proposta de actividades que implicassem “acção”, “exploração” e “experimentação”, prevendo graus de complexidade diferentes e sujeitas a alterações, se necessário, que as formandas tentavam proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem às crianças.

Mostravam, desta forma, aquilo a que neste trabalho já chamámos “uma sensibilidade crescente face ao acto educativo”, ou seja, uma progressiva capacidade para desenvolverem a acção educativa a partir de um conjunto de pressupostos que começavam a saber gerir face às circunstâncias, sem perder de vista os fins educativos a que se propunham.

Por outro lado, pareciam começar a apresentar, já nesta fase, um maior conhecimento dos conteúdos e um maior domínio das situações educativas, que se traduzia numa maior autonomia e segurança na tomada de decisões.

A Reflexão Final da Prática Pedagógica II esclarece que estas futuras profissionais concebiam e desenvolviam o currículo num processo marcado por um conjunto de etapas interligadas que se sucediam e aprofundavam: a observação, o planeamento, a acção, a avaliação e a comunicação.

Eram claras, nestas Reflexões Finais, as marcas de uma profissionalidade em construção – sobretudo através da manifestação do sentido próprio que pretendiam inculcar às suas práticas –, quer na defesa de princípios de diferenciação pedagógica, quer na capacidade de reinterpretar os documentos de planificação e orientação da acção educativa, quer, ainda, na defesa da flexibilidade e na contextualização, adequação e adaptação de princípios genéricos, à realidade em presença.

Na verdade, pareciam começar a assumir “um autêntico protagonismo no fazer educativo” (Zabalza, 2001, p. 96), que lhes era atribuído, manifestado no sentido educativo próprio que, através da consideração frequente dos porquês e dos para quês, pretendiam inculcar à acção educativa desenvolvida.

– Resolução de problemas

A capacidade de resolução de problemas é, a nosso ver, uma das competências mais importantes dos profissionais da educação, pois o contexto dinâmico e imprevisível em que desenvolvem a sua acção educativa exige a capacidade de mobilização, em tempo útil, de um conjunto de recursos, que lhes permitam resolver com eficácia essas situações.

As Reflexões das formandas indicam que, numa primeira fase, os problemas surgidos se prendiam, sobretudo, com a adaptação às novas rotinas e com as inseguranças características desta fase de adaptação. No decorrer do ano lectivo, porém, os problemas passaram a situar-se ao nível do “planeamento e avaliação”, “organização e gestão do ambiente educativo”, auto-confiança e relação com os outros” e, ainda, de “desenvolvimento da acção educativa – actividades e estratégias”.

Se, como se constata através das narrativas das formandas, no início da PPII observar a supervisora foi uma atitude fundamental para a construção de estratégias que ajudassem a ultrapassar os problemas encontrados, à medida que a Prática decorria e a natureza dos problemas se diversificava, tornou-se necessário um melhor conhecimento e compreensão das situações educativas e das crianças, a aposta num bom planeamento, bem como a reflexão e a experimentação de novas estratégias. Ainda de acordo com os seus discursos, também a determinação, a experimentação, a partilha de ideias e a reflexão ajudaram as formandas a superar as dificuldades, sobretudo ao nível da auto-confiança e da relação com os outros. Na verdade, ter-se-á desenvolvido um clima relacional adulto/adulto e adulto/criança caracterizado pelo respeito, pelo afecto e pela confiança, promotor da segurança e da autonomia destas futuras profissionais. Em suma, parecem ter sido as práticas de reflexão, a constante atitude investigativa e a prática de diálogo entre pares e com as supervisoras que mais concorreram para a resolução de problemas.

– Relação educativa

A análise interpretativa realizada a partir dos dados fornecidos pelas Reflexões indica-nos que parece ter sido bastante significativo o progresso feito a este nível, ao longo do ano lectivo. Efectivamente, no início do ano lectivo, as preocupações das formandas recaíam sobre a criação de um bom ambiente educativo como condição para um trabalho de qualidade em Jardim de Infância, aspecto que, em seu entender, seria conseguido através “do conhecimento mútuo” entre os adultos que participam na acção educativa e pela consequente “troca e partilha de conhecimentos” e “motivação” daí advinda.

Em Janeiro – final do primeiro semestre –, talvez como resultado de alguns meses de Prática Pedagógica, as atenções ao nível da relação educativa passaram a centrar-se na esfera mais restrita da relação formanda/criança. O estabelecimento de uma relação

afectiva era mesmo considerado como elemento fundamental na relação educativa entre uma e outra. Paralelamente, passaram a considerar também como determinantes para o estabelecimento desta relação o clima de “liberdade” e de “respeito” criado e as atitudes de “saber escutar”, a par de um “espírito alegre, criativo e incentivador”.

- **Dimensão Pessoal**

A dimensão pessoal constitui-se como fundamental no processo de desenvolvimento profissional. Segundo Oliveira (1997, p. 95),

quando falamos da dimensão do desenvolvimento pessoal, referimo-nos a um processo que envolve a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes, de entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações. (...) O desenvolvimento pessoal do professor envolve processos reflexivos sobre si próprio, no contexto profissional, com previsíveis implicações ao nível do seu autoconhecimento como pessoa e como profissional”.

Relativamente a esta dimensão, constatámos, pela análise das Reflexões, que os percursos e as experiências proporcionados, sobretudo pela PPII, foram determinantes para o conhecimento que as futuras educadoras desenvolveram de si mesmas, bem como para uma maior abertura ao trabalho em parceria e para a rentabilização do trabalho de equipa. Foi também fundamental para a tomada de consciência da necessidade de desenvolver a acção educativa segundo princípios éticos e axiológicos, mais coerentes e reflectidos, e para a construção de uma visão de profissional em constante desenvolvimento e aprendizagem.

– **Conhecimento e compreensão de si mesmas**

No que a esta subcategoria diz respeito, foi possível identificar três grupos de aspectos:

a) “Dificuldades” – Os sentimentos ligados ao medo, à incerteza, à dúvida, à dificuldade de exteriorizar e comunicar pensamentos e sentimentos marcaram a imagem que as formandas construíram de si mesmas, relativamente ao início da Prática Pedagógica. No entanto, continuando a analisar as suas Reflexões, ficámos cientes de que estes sentimentos se foram dissipando, com o decorrer da PPII. Para tal facto, terão concorrido, quer a tomada de consciência das dificuldades, quer a adopção de estratégias que ajudaram na sua ultrapassagem, quer ainda a maior importância que passaram a atribuir aos aspectos relacionais e ao fortalecimento das relações afectivas com as crianças, colegas e outros adultos da instituição de acolhimento da PP.

b) “Estratégias e princípios que estiveram na base dos processos de mudança” – O auto-conhecimento, a consciencialização das capacidades e limitações, a motivação e a vontade de mudar terão sido determinantes no processo de conhecimento de si mesmas, com consequências ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional. Em sua opinião, expressa nas suas narrativas, a reflexão parece ter estado na base e ter constituído o suporte desta tomada de consciência.

Na verdade, pareciam estas futuras educadoras de infância revelar um conjunto de características que Dewey considerava básicas para uma prática reflexiva. Eram elas: uma mentalidade aberta, disponível para aceitar várias perspectivas e para reconhecer a possibilidade de erro; a evidência de uma atitude de responsabilidade intelectual de procura dos propósitos educativos e éticos da conduta docente e, simultaneamente, o entusiasmo manifestado na predisposição para encarar a actividade profissional com curiosidade, energia e capacidade de renovação (Marcelo García, 1997).

c) “Aprendizagens” – Diziam as formandas ter crescido muito “pessoalmente e profissionalmente”, bem como ter desenvolvido “competências” e ter aprendido “o que é a educação de infância e o papel do educador”. Consideravam elas que as exigências de reflexão e de avaliação que acompanharam este processo formativo foram, sem dúvida, um contributo bastante válido para a superação das dificuldades e para a compreensão dos diferentes fenómenos do acto educativo.

Digno de registo é também o facto de se verificar que as formandas terão desenvolvido a capacidade de enfrentar os obstáculos e os problemas não como entraves ou adversidades, mas como desafios à aprendizagem e ao desenvolvimento. Terá, porventura, sido essa capacidade de resiliência que contribuiu para o desenvolvimento da auto-estima e auto-confiança, que as suas Reflexões evidenciaram.

– Trabalho de equipa

À semelhança do que Dias (2008, p.354) concluiu acerca da relevância formativa atribuída pelos formandos à “possibilidade de *estar com*, de partilhar, de reflectir com os pares”, é também notória, no nosso estudo, a constatação, por parte das formandas, de que “os

outros” – colegas, professores, supervisores, amigos – tiveram um papel bastante positivo e catalizador de processos de formação e desenvolvimento. Efectivamente, tal como Day, (1993) sublinha, não basta ser capaz de analisar e reflectir sobre a Prática Pedagógica, é fundamental ter “outros” com quem partilhar as experiências desenvolvidas, ter em consideração as suas opiniões e saber retirar ensinamentos dessas situações de interacção. Segundo este autor, o sujeito isolado não possui o distanciamento em relação a si próprio e de recuo em relação à situação que lhe permita confrontar o que fez com outras situações e reconstruir práticas.

As Reflexões das formandas esclarecem que o trabalho de equipa, praticado nas instituições, parece ter constituído uma forte referência, não só por lhes ter proporcionado uma dinâmica facilitadora da integração nas referidas instituições, mas também pela influência que a cultura dessas instituições teve no desenvolvimento de atitudes, na construção ou consolidação de saberes e no estabelecimento de uma relação lógica entre a teoria e a prática. Não surpreende, portanto, que tenham eleito as práticas observadas nas instituições de acolhimento como exemplos a adoptar no seu futuro profissional. Tal facto vem ilustrar a perspectiva de Gonçalves (1992, p.148), quando afirma que “o desenvolvimento profissional (...) é condicionado pelos factores de contexto”.

De acordo com as suas narrativas, o trabalho desenvolvido com “a educadora [cooperante], as auxiliares, toda a equipa da instituição, a (...) parceira, e a professora [supervisora da ESE]”, terá contribuído grandemente para a sua formação, nomeadamente pela segurança, ajuda, apoio e incentivo transmitidos. Os seus textos clarificavam este aspecto lembrando que as atitudes de realismo, de aceitação e de empatia, quer da parte das formandas, quer da parte dos restantes intervenientes no processo formativo, terão contribuído para o estabelecimento de uma relação positiva, congruente, responsável e comprometida entre os diferentes intervenientes e, como realçam Alarcão e Tavares (1987), ajudado a desencadear uma atmosfera de confiança autêntica e colaborante.

O trabalho de equipa ter-se-á, deste modo, constituído como impulsionador do desenvolvimento das formandas. Como uma delas escrevia: “o facto de trabalharmos em equipa obriga-nos a esforçarmo-nos mais e a superarmo-nos”. Tal afirmação é ilustrativa de um dos princípios defendidos por Bronfenbrenner de que o desenvolvimento do sujeito

é potenciado através da sua participação em actividades progressivamente mais complexas, desenvolvidas a par de alguém com quem esse sujeito tenha desenvolvido uma relação afectiva positiva.

– Dimensão social e ética

No que se prende com esta subcategoria, foi possível verificar, logo no início da PPII – 1ª Reflexão –, uma preocupação pela ordem social e o raciocínio, de acordo com leis democráticas, aspectos que Kolberg (cit por Sprinthall e Sprinthall, 1999) enquadra no Estádio de Moralidade Convencional (estádio 4).

Progressivamente, e confirmando a afirmação de Andrade (1992, p.7) quando escreve acerca da natureza racional dos valores, que “se bem que possam ser acompanhados de sentimentos ou emoções, não são sentimentos nem emoções. Os valores são racionais e, em certa medida, são conceitos”, verifica-se que a prática colaborativa e reflexiva que as formandas iam experienciando parece tê-las alertado para a tomada de responsabilidade pela sua actuação ética e pelo desenvolvimento ético das crianças. Os seus textos denotam, sobretudo no final da PPII, evidências de desenvolvimento de competências de ordem pessoal – nomeadamente de ordem cognitiva, emocional e volitiva –, de ordem interpessoal, como, por exemplo, a empatia e a escuta activa e, ainda, competências transversais, tais como a responsabilidade, a autonomia e a criatividade.

Parece notório, nas suas narrativas finais, que terá sido na interacção com os seus pares, com os supervisores e com outros profissionais, que as formandas, num processo lógico e integrativo, se tornaram progressivamente mais conscientes da multiplicidade de quadros conceptuais e da incerteza inerente a qualquer conhecimento e passaram a adoptar uma concepção mais relativizante da realidade, atribuindo legitimidade epistemológica à incerteza e à diversidade de opiniões (Marchand, 2008). Nesse sentido, naturalmente, tenderam a começar a pensar, a agir e a avaliar as situações educativas em função das suas concepções epistemológicas e dos valores defendidos. Há também indícios, nas suas Reflexões, de que passaram a ter uma maior capacidade de pensar abstractamente e a ter preocupações quer do domínio lógico, quer do emocional, mantendo, no entanto, um espírito aberto e disponível para possíveis novas interpretações das diferentes situações.

– **Perspectiva de desenvolvimento profissional**

A análise das Reflexões produzidas pelas formandas deixa evidente um processo de desenvolvimento e de crescente capacitação para a assumpção de um papel que, gradualmente, vai deixando de ser o de aluno para ser o de educador. De facto, estas doze futuras educadoras de infância revelaram ter desenvolvido conhecimento acerca do verdadeiro papel da educadora de infância como pessoa/profissional actualizada, dinâmica, criativa e responsável, aspectos que se desenvolvem num processo contínuo e partilhado com outros profissionais, cuja primeira etapa se inicia durante a formação inicial.

A Prática Pedagógica, enquanto oportunidade de experimentar a prática docente através de um acompanhamento supervisionado, marcado pelo rigor e pela reflexão, foi eleita pelas formandas como o primeiro momento de socialização profissional. Terá, pois, sido esta componente da formação que melhor possibilitou às alunas a “descoberta “ do que é ser educadora de infância: “uma pessoa capaz de criar e dinamizar, construindo a sua própria metodologia de trabalho”. Na verdade, alguém com capacidade criativa, inquiridora e reflexiva com competência para agir com sucesso em realidades singulares e complexas.

Efectivamente, estas futuras profissionais encaravam a profissão como um desafio e uma oportunidade de formação contínua, desenvolvimento e aprendizagem. A esse respeito escrevia a aluna A10:

Eu levo a minha “bagagem” e as minhas ideias, mas (...) são ideias incompletas, que esperam em cada dia, com investigação pessoal e com o saber dos outros – que tanto nos pode ensinar – ser completadas.

Os supervisores parecem ter assumido um papel crucial nesta fase da formação inicial das futuras profissionais da infância e na forma como estas perspectivavam o desenvolvimento profissional. De acordo com as Reflexões por nós analisadas, mais do que acompanhar e apoiar, as supervisoras terão facilitado e sustentado a emergência de pensamento crítico, conducente à auto-determinação e à motivação das formandas para continuarem a aprender no decurso da sua prática profissional (Esteves, 2008).

Em suma, as formandas parecem ter compreendido que o desenvolvimento profissional ocorre num processo contínuo, através de múltiplas formas – desde a pesquisa, ao diálogo, à reflexão e ao questionamento, entre outros – numa estreita ligação entre a teoria e a

prática, e numa dinâmica de construção e de decisão pessoal. Nesta sequência, os textos das alunas indicavam, ainda, a percepção de que o desenvolvimento profissional implica o educador como um todo – nos seus aspectos cognitivos, afectivos, sociais e relacionais. Por conseguinte, não terão as formandas ignorado as oportunidades de formação que lhes foram proporcionadas, mas sim tirado delas o máximo partido e, dessa forma, potenciado a sua criatividade, autoconfiança, autonomia e sentido de responsabilidade.

Tendo em conta, como assinala Dias (2008, p.17), que

o desenvolvimento não resulta apenas de um processo de maturação interno, envolve igualmente desafios e oportunidades proporcionadas pelo ambiente de aprendizagem – pode-se falar de desenvolvimento sempre que há congruência e ajustamento entre as motivações internas do indivíduo e as solicitações sociais, culturais e institucionais por ele experienciadas.

Provavelmente, como resultado de todas as vivências experimentadas no decorrer do processo formativo, as Reflexões destas doze formandas apresentam, na sua globalidade, e numa visão conjunta das três dimensões analisadas – dimensão científica, dimensão pedagógica e dimensão pessoal –, evidências de desenvolvimento nos seguintes vectores:

- de ordem intelectual – traduzidas na capacidade de análise, de síntese e de compreensão da informação; na capacidade para identificar problemas e para os definir e encontrar os modos mais adequados de lhes fazer face; na capacidade para integrar informação diversa, para transferir conhecimentos e para agir criativamente no contexto de acção educativa; na predisposição para inovar; nalguma capacidade para analisar criticamente e numa perspectiva construtiva as diversas situações;
- de ordem interpessoal – manifestadas na capacidade de respeito, de tolerância, de cooperação, de escuta, de comunicação, de trabalho cooperativo, de empatia, de resiliência e de “literacia interpessoal” (Dias, 2008, p.20);
- de integração de emoções e sentimentos – expressa no reconhecimento, autocontrolo, expressão e integração das emoções na sua personalidade; na flexibilidade face aos novos desafios e no aumento da auto-confiança; bem como na capacidade de reflectir sobre si mesmas;
- de autonomia – patente na capacidade de tomada de decisões, no estabelecimento de objectivos, na segurança dos seus propósitos educativos e das suas convicções, na estabilidade das suas práticas, na maturidade e na responsabilidade com que levaram a cabo a acção educativa, bem como no

- respeito e solidariedade que demonstraram para com os seus pares, supervisores e restante comunidade educativa;
- de identidade – vincadas nas representações acerca de si próprias, na capacidade de interpretar e exteriorizar os seus sentimentos e emoções; na auto-confiança; no auto-respeito, na segurança e na boa gestão emocional.
 - de profissionalidade – presente na manifestação da certeza da sua vocação e do caminho profissional a seguir; na intencionalidade e no comprometimento da sua acção educativa; na capacidade de estabelecer prioridades, de planear, agir e avaliar com base num conjunto de princípios morais e de pressupostos teóricos; na capacidade de socialização profissional; e na capacidade de se projectar no futuro, de questionar;
 - de integridade – através da “clarificação de um conjunto de crenças pessoais, internamente consistentes e orientadoras do comportamento” (Dias, 2008, p.24), presentes na adopção de um conjunto de valores e na congruência entre os mesmos, as crenças e os comportamentos.

7. Reflexão triangulada sobre os dados

Não restando muitas dúvidas acerca dos aspectos que devem fazer parte do perfil de um desempenho de qualidade do educador de infância – pois são inúmeros os textos que, desde os documentos oficiais a um vasto conjunto de publicações, se centram sobre essa matéria, realçando, no seu conjunto, a centralidade da acção com a criança, a dimensão humana e ética desta actividade, a pertinência do conhecimento, da formação e da cultura para o desempenho profissional adequado (Sarmiento, 2000; Correia, 2002) – torna-se, contudo, pertinente, reflectir acerca do(s) modelo(s) de formação inicial e das variáveis a ele(s) associadas que mais contribuem para a formação e desenvolvimento desse “educador desejável” (Portugal, 2009, p.9) ou, nas palavras de Cró (1998, p.16), do “bom educador”.

No contexto do estudo apresentado, a análise, interpretação e reflexão acerca dos dados recolhidos e a triangulação que foi sendo realizada permitem-nos um olhar mais nítido e compreensivo do processo de tornar-se educador, que neste ponto sumariamos.

Antes, porém, lembremos, na linha de Kelchtermans (2009, p.116), que “os educadores do século XXI necessitam de ser aprendentes autónomos, assim como profissionais competentes”. Para isso, urge “criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando [neste caso, os formandos/futuros educadores] na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética” (Alarcão e Roldão, 2008, p.16).

Como Ralha-Simões (2009, p.47) frisa, a propósito, “a escolha de modelos de excelência é uma questão crucial no actual contexto da preparação de [educadores]”. Nesse caso, convém ter presente que, como Alarcão (2000, pp.15-16) sublinha, “noções como globalidade, complexidade, mutação, contextualização, interactividade, flexibilidade, articulação sistémica, enquadradora e estruturante, preparação para o incerto, bem como noções centrais de sujeito, de diálogo e de conhecimento” deverão estar na base das tendências de formação e de investigação.

Efectivamente, conhecer o processo de tornar-se educador de infância, nomeadamente através do seu desempenho na prática pedagógica, sobretudo aquela que lhes permita envolver-se na construção, operacionalização e avaliação do Projecto Curricular de Grupo, foram questões que, como referimos logo na introdução do presente estudo, nos moveram para a investigação e nos impeliram para a análise, interpretação e reflexão de uma determinada realidade de formação inicial. Lançando agora um olhar panorâmico, transversal e globalizante sobre a totalidade dos dados interpretados, tendo em vista um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo (Santos, 1987), é possível detectar um conjunto de tendências, que de seguida apresentamos, organizadas em cinco eixos, que se constituem como que as grandes linhas de força da investigação.

A — De aluna a educadora: a emergência do desenvolvimento profissional na formação inicial

Da análise global dos dados é possível inferir que o processo de tornar-se educadora de infância decorreu de um período de vivências académicas, pré-profissionais e pessoais intensas e do cruzamento de contributos de natureza diversa que modificaram a percepção destas alunas/futuras educadoras acerca do seu papel presente e futuro. Terão sido, entre

muitos outros aspectos, as estratégias formativas, os princípios teóricos abordados, as dinâmicas contextuais, as interações intencionalmente promovidas por formadores e supervisores, mas, sobretudo, a motivação, a dedicação, o interesse e a entrega pessoal que as alunas dedicaram ao processo formativo que, ao que parece, terão concorrido para essa “transformação”.

A análise e interpretação dos dados parece indicar que o **desenvolvimento profissional** das formandas teve início com a imersão das mesmas na formação inicial e com o crescente compromisso para com a profissão que, pelo que nos foi dado a conhecer neste estudo, assumiu o seu auge com a prática pedagógica. Nesta perspectiva, os dados indicam claras evidências de que o desenvolvimento profissional, que neste período da formação inicial principiava, terá sido determinado quer pelos processos formativos em que estas estiveram envolvidas, quer pela sua individualidade como pessoas, quer pelos contextos, quer, ainda, pelos *timings* que marcaram o decorrer da formação.

Efectivamente, e como bem o mostra a perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento humano é concebido como o produto de quatro componentes e das relações entre eles: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. O processo é o mecanismo primário do desenvolvimento, que inclui as interações entre a pessoa em desenvolvimento e o meio circundante. A influência deste processo de desenvolvimento varia em função das características das restantes outras três componentes: a pessoa (e as suas características biológicas e disposições para agir face às situações em presença), os contextos ambientais (os imediatos e os mais distantes, bem como a relação entre eles) e os períodos de tempo nos quais os processos ocorrem.

No que diz respeito ao contexto — sendo este por nós entendido, de uma forma ampla, como o conjunto de variáveis que, num determinado espaço e tempo, interactivam e interagem entre si, influenciando-se mutuamente —, é por demais evidente que o mesmo determinou o rumo e a acção desenvolvidos pelas formandas em situação educativa real. Na verdade, o desempenho das futuras educadoras desenvolveu-se num cenário formativo de supervisão e de colaboração, onde intervieram as parceiras de prática pedagógica, as restantes colegas da turma, a educadora cooperante, a supervisora da ESE, o restante pessoal das instituições de acolhimento e os restantes docentes da ESE, não sendo ainda

alheios a este processo os familiares e amigos das formandas. De resto, a sua acção foi enquadrada nos mecanismos de funcionamento dos contextos onde desenvolveram a prática pedagógica. Todo este enquadramento terá sido, na linha de pensamento de Vygotsky (1979), promotor da aprendizagem e do desenvolvimento destas futuras profissionais, na medida em que as mesmas terão tido oportunidade de analisar, projectar, experimentar e reflectir situações, actividades e projectos, bem como planear e assumir novos papéis, construindo a sua autonomia e auto-conhecimento, num clima de aprendizagem, colaboração, produção e partilha de conhecimento, num ambiente de constante acompanhamento e alguma liberdade. Esta liberdade era, naturalmente, balizada pelos princípios de política educativa que vigoravam em cada uma das instituições de acolhimento, bem como pelos princípios teóricos, educativos, éticos e deontológicos e características pessoais que marcavam a prática educativa de cada uma das educadoras/supervisoras cooperantes e que determinavam o seu estilo de supervisão.

B — A prática pedagógica: espaço e tempo de experimentar, lugar de produção de saberes

A totalidade dos dados analisados e interpretados indicam-nos que a **prática pedagógica** constitui a “espinha dorsal” de toda a formação inicial, ou seja, o espaço e o tempo onde variáveis da mais diversa ordem convergem e se cruzam, posicionando-a como “eixo estruturador da formação e da construção e desenvolvimento da identidade profissional” (Alarcão e Roldão, 2008, p.17). Efectivamente, é na prática pedagógica que o desenvolvimento profissional dos futuros educadores encontra as condições propícias para começar a despontar.

Os resultados do estudo tendem a corroborar o que é salientado por Ralha-Simões (2009) de que a prática pedagógica se constitui como um lugar de produção de saberes, resultantes da conjugação dos efeitos dos modelos de ensino a que as formandas estiveram expostas, com as características pessoais pré-existentes ao processo de formação.

Será, pois, nesta dinâmica interactiva de desenvolvimento pessoal e profissional que se inicia a construção da identidade pessoal e com ela o esboço da profissionalidade.

É nesta perspectiva que a prática pedagógica na formação inicial deverá ser encarada como um espaço de experimentação e de oportunidade de iniciar um projecto de desenvolvimento, com vista à estruturação das bases do perfil profissional. Como tal, importa proporcionar as condições para que as formandas possam intervir em contexto real, mas estando a figura da supervisora sempre presente: para amparar, apoiar, suportar, proteger e, quando for oportuno, impulsionar e estimular, no sentido de as fazer crescer e atingirem novos patamares no seu desenvolvimento profissional. Na verdade, como refere Gómez (1997, p.113), “na perspectiva de um ensino reflexivo que se apoia no *pensamento prático* do professor, a *prática* e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional” dos educadores.

Isto porque, como o estudo mostra, as oportunidades de experimentação que a prática pedagógica proporciona colocam, muitas vezes, as formandas — ainda com pouca experiência — numa situação de desconforto e insegurança, face a um conjunto de dúvidas e dificuldades. No presente estudo, estas foram, sobretudo e, da parte das futuras educadoras, associadas à organização e gestão do ambiente educativo (espaço, tempo e grupo), bem como à identificação de problemas, definição de prioridades e avaliação. Ou seja, um conjunto de aspectos que, para além do domínio dos saberes, exigem repetidas oportunidades de experimentação e tempo para a consequente reflexão para, assim, puderem ser consciencializados, interiorizados e plenamente consolidados, dando lugar ao desenvolvimento de competências.

Já da parte das supervisoras cooperantes, as dificuldades apresentadas pelas alunas tinham a ver com alguma dificuldade em se exporem e em exteriorizarem sentimentos, na falta de abertura a situações novas, na fraca criatividade e capacidade de inovar e na baixa auto-estima, aspectos que poderão derivar quer da personalidade das formandas, quer de lacunas do currículo da formação, em particular na área das expressões, nomeadamente pelo seu reduzido número de horas. Podem, igualmente, alguns destes “pontos fracos” estar relacionados com o próprio processo formativo, sobretudo nas situações em que o clima que caracterizava o processo supervisivo fosse, eventualmente, menos caloroso.

Também na interpretação das análises críticas que fizeram aos PCG elaborados pelas educadoras cooperantes, situação que ocorreu na Instituição da Rede Pública do Ministério

da Educação, as dificuldades emergiram ao nível da capacidade de indagação e questionamento face a um documento já elaborado. Relacionamos esta dificuldade com as preocupações de sobrevivência e de eficácia que as formandas sentem num contexto avaliativo desconhecido, onde têm de aprender a gerir medos, tensões e exigências, por vezes diversas e contraditórias.

Por esses motivos, e também por tenderem, possivelmente, a ver a educadora cooperante como um modelo, as formandas foram bastante contidas nas suas análises críticas, mesmo num clima formativo e supervisivo marcado pela disponibilidade e pela abertura ao diálogo e à crítica, como era o da instituição em que esta situação ocorreu. O mesmo será dizer que também os conteúdos dos PCG das educadoras cooperantes condicionaram e influenciaram os conteúdos das análises dos mesmos, elaboradas pelas formandas.

No entanto, diziam as alunas, havia aspectos que pareciam já dominar com algum à-vontade, como, por exemplo, o planeamento da acção educativa e o seu desenvolvimento, a relação educativa com as crianças e a organização dos materiais e rotinas. Como se vê, um conjunto de aspectos que, à partida, poderão ser considerados mais rotineiros e postos em prática de forma mais intuitiva, mais automática, menos exigente em termos de resolução de problemas e, por conseguinte, menos reflectida. A estes aspectos as educadoras cooperantes acrescentavam os conhecimentos teóricos e o bom controlo do grupo de crianças.

Diziam as formandas, nas entrevistas semi-estruturadas que nos facultaram, ter desenvolvido, na prática pedagógica, com todos os desafios que na mesma lhes foram colocados, um leque bastante alargado de saberes, atitudes, sentimentos e predisposições, tais como, gerir emoções, afectos e autoridade; abertura a novos saberes (conhecimentos teóricos, materiais e técnicas pedagógicas); trabalhar em projecto; valorização e envolvimento das famílias; ser responsável/assumir responsabilidades; definir prioridades; espontaneidade; flexibilidade; autonomia e saber motivar. Referiam, igualmente, ter desenvolvido um conjunto de competências em diferentes âmbitos: de avaliação, de reflexão, de planificação, de pesquisa, de investigação, de observação, de intervenção, de comunicação, de expressão, de operacionalização, de gestão (espaço, tempo, materiais e

grupo), de discernimento (equilíbrio, coerência e pertinência), de relacionamento, de trabalho de equipa e de prática da diferenciação pedagógica,

Contudo, quando confrontadas sobre esta mesma questão, as educadoras cooperantes foram de opinião que as formandas terão desenvolvido competências de reflexão, de planificação, de organização do ambiente educativo e de utilização de estratégias, bem como atitudes segurança no desempenho da PPII e humildade face às críticas e comentários.

Fica-nos a questão: a que se deveria esta discrepância nas percepções e nos discursos das duas partes tão intensamente envolvidas neste processo? Algum deslumbramento por parte das formandas, impeditivo da tomada de consciência das suas verdadeiras capacidades e conhecimentos? Ou, por outro lado, alguma lacuna de supervisão, nomeadamente ao nível das estratégias de observação e reflexão que possibilitassem um maior conhecimento do desenvolvimento das formandas?

C — Os projectos: do envolvimento pessoal ao desenvolvimento de competências

O envolvimento das formandas em **projectos**, quer ao nível da participação na construção, quer na análise crítica do PCG, bem como a implicação no desenvolvimento e avaliação dos mesmos, constituíram uma estratégia formativa e, conseqüentemente a experimentação de uma metodologia de trabalho que, pelo seu carácter exigente, dinâmico e activo, contribuiu para uma apreensão da realidade educativa como oportunidade de aprender a pensar por si próprias face às situações educativas complexas e diversificadas que enfrentaram na prática pedagógica. Na verdade, esta estratégia formativa fez, sem dúvida, apelo aos conhecimentos científicos e técnicos e desencadeou processos através dos quais as formandas foram levadas a organizar e a integrar as suas próprias capacidades como pessoas e como profissionais em construção, com vista a uma melhor compreensão e integração teoria-prática.

O envolvimento das futuras educadoras de infância em projectos — desde a sua construção ou análise, passando pelo seu desenvolvimento e avaliação — apela, na verdade, ao recurso a múltiplos quadros conceptuais e exige o processamento da informação com base na reflexão, na metacognição e na pesquisa. Um contexto formativo desta natureza apela

fortemente ao envolvimento comprometido, criativo e reflexivo das formandas nas diversas situações de aprendizagem, bem como à necessidade de valorização dos contextos e das relações que entre eles se estabelece.

As experiências pessoais, as interações e os contextos, ao possibilitarem o confronto com diferentes perspectivas, assumem, por conseguinte, o papel de importantes fontes de aprendizagem que, complementadas com práticas de análise e de reflexão, estimulam o pensamento divergente, o espírito crítico, a auto-descoberta e posturas mais flexíveis, contributos indispensáveis para a redefinição da identidade profissional em construção. Como Savater (2010, p.13) realça, “será através da aprendizagem (não só da submissão a ela, mas também da revolta contra ela e da inovação a partir dela) que se forjará uma identidade pessoal irrepetível”.

Na verdade, o envolvimento em projectos, nomeadamente no PCG, por constituir um estímulo à análise, ao questionamento, à observação, à pesquisa, à reflexão, à experimentação e à avaliação dos processos e dos efeitos das opções tomadas, terá apetrechado as futuras educadoras para uma intervenção educativa “verdadeira e qualitativamente superior” (Portugal, 2009, p.12), nomeadamente, por lhes facilitar o desenvolvimento de capacidades de disponibilidade, de escuta, de atenção, de intuição, de sensibilidade, de relacionamento, de abertura, de empatia e de responsividade, face à criança e ao acto educativo em geral. Por outro lado, e como referiam as educadoras cooperantes nas entrevistas, “obriga a uma reflexão”, sobretudo acerca da relação teoria-prática, aspecto que, segundo as formandas, permitiria aprofundar conhecimentos e prepará-las para melhores desempenhos, no futuro.

O cruzamento da informação obtida através das diversas fontes (entrevistas às alunas, entrevistas às educadoras cooperantes, PCG, análise dos PCG e Reflexões) revela que as formandas ter-se-ão apropriado da ideia de PCG como eixo privilegiado de organização do trabalho curricular contextualizado. Assim — e em sintonia com a perspectiva sistémica e ecológica do desenvolvimento e da aprendizagem e com os fundamentos e a lógica dos projectos —, posicionavam a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem, como elemento e fonte principal do currículo, encarando-a como ser activo, capaz de se implicar na construção da sua própria aprendizagem, numa dinâmica de exploração,

experimentação e interacção. Tal postura reflecte, também, que os quadros teóricos que começavam a sustentar o conhecimento científico e pedagógico destas futuras educadoras de infância se alicerçavam numa perspectiva sócioconstrutivista do desenvolvimento e da aprendizagem.

Não nos restam muitas dúvidas de que este grupo de doze futuras educadoras de infância investia fortemente na sua preparação para, futuramente, assumirem o papel de decisoras e gestoras do currículo num contexto de jardim de infância, parecendo, desde já, começar a ser capazes de adequar um conjunto de orientações emanadas do macrossistema central, ao nível do microssistema da sala de actividades, devidamente enquadrado pelo PE de instituição ou agrupamento de escolas.

Para tal, terá contribuído um conjunto de disciplinas que, fornecendo diversos contributos teóricos, concorreram para que, em contexto de prática pedagógica, as formandas fossem capazes de intervir a partir da mobilização, articulação e entrecruzar desses mesmos saberes, dando-lhes sentido conceptual e orientador da sua progressiva intervenção. Citaram as formandas as disciplinas: Teoria e Desenvolvimento Curricular, Construção e Avaliação de Projectos Educativos, Prática Pedagógica I, Seminário de Supervisão I; Psicologia do Desenvolvimento, Motricidade e Matemática.

Não obstante, quer os PCG co-construídos pelas alunas e respectivas supervisoras, quer as análises realizadas aos PCG elaborados pelas educadoras cooperantes, evidenciam algumas lacunas em campos como a caracterização do grupo, a definição de metas ou objectivos, a previsão dos conteúdos a explorar, as metodologias a utilizar, o trabalho com as famílias, a gestão de recursos, revelando a necessidade de, quer alunas quer educadoras cooperantes, reflectirem e aprofundarem conhecimentos em matérias como a observação, registo e avaliação, construção, desenvolvimento e avaliação de projectos educativos e modelos curriculares em educação pré-escolar.

Uma das razões que encontramos para este facto prende-se com a circunstância de estes documentos serem realizados no início do ano lectivo, ou seja, no período inicial da prática pedagógica, ocasião em que as alunas/futuras educadoras ainda teriam alguma dificuldade em “transferir” e aplicar, no exercício da construção (ou análise) dos PCG, os

conhecimentos teóricos que já possuíam. Teria sido oportuno e desejável, nessa fase, uma maior intervenção da parte das educadoras/supervisoras cooperantes. Efectivamente, o facto de serem conhecedoras da realidade educativa e responsáveis pelo grupo de crianças colocava-as em situação privilegiada para desempenharem o papel de mediadoras na construção deste documento de organização e gestão curricular e pedagógica. Também a sua função de supervisoras as deveria ter impellido para um trabalho conjunto mais coeso, em termos de apoio, questionamento e reflexão, quer ao nível da construção, quer da análise do documento existente.

Acresce ainda adiantar que este conjunto de debilidades parecia situar-se no campo/espço de “transformação” do conhecimento técnico e científico em conhecimento pedagógico, aspecto que reforça, de igual modo, a urgência de a instituição formadora e de a instituição de acolhimento dos formandos reflectirem e repensarem o processo formativo, no sentido de rentabilizarem todas as oportunidades que favoreçam a implementação de dinâmicas e práticas que reforcem a construção do conhecimento pedagógico.

Todavia, poder-se-á dizer que, no contexto em estudo, o envolvimento das formandas na dinâmica de construção (ou da análise crítica), desenvolvimento e avaliação do PCG, terá despertado para a importância de uma postura de educadoras aprendentes, isto é, motivadas para ensinar e aprender, disponíveis para colaborar, sabendo agir em contexto, predispostas para investir na sua autoformação, abertas à compreensão dos processos de mudança e preocupadas em alicerçar a sua acção em bases éticas sólidas. Nesse sentido, esta experiência formativa terá contribuído para a construção e desenvolvimento de saberes profissionais necessários para a prática de uma profissionalidade docente compatível com as exigências da sociedade actual.

D – Supervisão: um processo de ajudar a ser educadora

A **supervisão** constituiu, no caso em estudo, um elemento fundamental no processo de formação inicial das futuras educadoras de infância. Na verdade, as supervisoras cooperantes desempenharam um papel inestimável de agentes de ligação e transformação entre a formação veiculada na instituição formadora (ESE) e a sua dimensão prática, em contexto real. Com efeito, o processo de supervisão terá decorrido, na maior parte dos

casos e, tal como Neto (2007b) defende, com base numa relação dialéctica, contextual e situada entre as supervisoras e as formandas e assente em práticas fortemente dialógicas, relacionais e cooperadas, ajustadas não só à zona de desenvolvimento próximo das formandas, como também à pessoa das formadoras/supervisoras. Utilizando um conceito vigostkiano, diremos que as supervisoras cooperantes desempenharam, neste processo, o papel de mediadoras.

No desempenho desse papel, pareceram, de um modo geral, através das entrevistas semi-estruturadas que nos facultaram, dominar um conjunto de conhecimentos teóricos (*saberes*) e práticos acerca da especificidade da educação de infância que, conjugados com uma diversidade de procedimentos (*saberes-fazer*), atitudes, predisposições e sentimentos (*saber-ser*), terão influenciado as práticas e determinado o rumo do processo de formação destas formandas.

Na verdade, os seus discursos mostravam-se consonantes com as perspectivas mais recentes acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Não surpreendeu, portanto, a forte focagem na criança como sujeito individual, activo e principal inspiração para a organização e gestão do currículo. Nesse aspecto, também elas, mais uma vez, influenciaram a visão de criança como sujeito central do processo educativo, construída pelas formandas.

Nesse sentido, o currículo era por elas conceptualizado como um projecto contextualizado, intencional, aberto aos constantes desafios e contributos que a prática educativa diária enfrenta, flexível face à mudança, bem como prevendo e reservando espaço para a inovação e para a criatividade que a sociedade actual exige e, ainda, para a reflexão que uma prática educativa intencional despoleta.

Mostravam-se, desta forma, educadoras informadas e actualizadas, procurando constantemente sustentar a sua prática pedagógica em pressupostos teóricos (como era, por exemplo, o caso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar), e em desenvolvê-la no enquadramento do questionamento, da reflexão e da reavaliação da sua acção educativa e dos efeitos da mesma nas crianças, nas suas famílias e na comunidade.

Contudo, não foram (nas entrevistas e nos PCG) muito explícitas quanto às metodologias de envolvimento das famílias e aos procedimentos de avaliação, facto que nos leva a crer que se trataria de aspectos em que, porventura, se pudessem sentir menos seguras teoricamente.

Os processos de supervisão a que tivemos acesso no decorrer deste estudo foram, de modo geral, suportados por estratégias que privilegiavam a colaboração, a partilha, a cooperação, o diálogo e a auto-aprendizagem. Tais estratégias procuravam ir ao encontro das necessidades das formandas e tinham em vista facilitar a integração das mesmas nos ritmos e ambientes de trabalho das educadoras cooperantes.

Nesta óptica, estas tentavam despoletar situações que, respeitando os conhecimentos prévios das formandas, lhes dessem “espaço e liberdade para intervir”, que as ajudassem a desenvolver a capacidade de, autonomamente, gerar, gerir e partilhar o conhecimento e o entrecruzar de saberes, bem como a sua mobilização e articulação, conferindo-lhes sentido conceptual e orientador da acção educativa. Estas estratégias passavam por partilhar informação, planificar, reflectir e tomar decisões em conjunto. Um cenário supervisivo desta natureza abria espaço para a construção de um quadro interpretativo sobre o acto educativo, resultante do questionamento e da reflexão sistemática e fundamentada acerca do significado das experiências da prática. Nessa perspectiva, os processos de supervisão viabilizaram processos de formação tendentes à inovação e à promoção da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento integrado destas futuras profissionais.

É obvio que houve excepções, ou seja, que se verificaram casos de supervisoras cooperantes cuja prática supervisiva se enquadrava numa perspectiva menos aberta e flexível e, como tal, mais limitativa da acção das formandas. Nessas situações, era clara a opção por um modelo de formação e de supervisão que apostava, sobretudo, na integração das formandas naquele contexto, cabendo-lhe o papel de se acomodarem e de reproduzirem passivamente as práticas instituídas. Tal opção retirava às alunas alguma autonomia e reduzia-lhes, em parte, a possibilidade de construírem conhecimento a partir das necessidades da prática pedagógica, visto que tinham um fraco poder de decisão sobre a mesma.

Foi igualmente nesse contexto que se verificou a situação de, ao contrário do previsto, o trabalho de co-construção do PCG não ter acontecido. Nesta situação, mencionada por uma educadora cooperante, as formandas conceberam e elaboraram autonomamente esse documento, sem o esperado e o desejado acompanhamento. Tal facto, evidencia fragilidades no processo de supervisão, principalmente no que respeita ao clima de abertura, diálogo, acompanhamento, apoio e reflexão que era suposto regular as opções ou qualquer tomada de decisões. Por outro lado, esta situação terá comprometido o processo de supervisão, na medida em que uma falha de consistência, de rigor, de interacção, de reflexão, de negociação e de planeamento conjunto, no seu início, terão comprometido, em parte, o decorrer do processo formativo

Sabendo que esta situação ocorreu com a educadora cooperante E3, supervisora cooperante das alunas A10 e A9, com mais de vinte anos de serviço em Jardim de Infância e quatro de supervisão, uma questão se levanta: seria este comportamento o reflexo de um conhecimento prático cristalizado e repetido, base de uma intervenção rígida, insensível e fechada a novas abordagens? Seria a convicção do domínio do conhecimento-na-acção impeditiva da abertura ao diálogo criativo e construtivo que deve caracterizar os processos supervisivos? Ou terá falhado a componente de abertura e diálogo que deve caracterizar este processo?

Uma outra situação que se destaca prende-se com a educadora cooperante E1, supervisora cooperante das alunas A6 e A7 que, devido à sua reduzida experiência como educadora de infância e inexperiência de supervisão, terá sentido alguma dificuldade em gerir com confiança e a necessária serenidade o processo supervisivo. Julgamos que também o facto de se encontrar na Instituição Privada de Solidariedade Social, sob a orientação pedagógica da educadora E3, poderá ter influenciado a sua postura, por vezes mais distante.

Com efeito, embora respeitando as características pessoais e os estilos de supervisão de cada educadora, bem como a especificidade e a identidade das instituições, somos levados a concluir que as falhas detectadas sugerem a necessidade de uma reflexão por parte da instituição formadora, no sentido de encontrar alternativas que ajudem a colmatar tais lacunas. Efectivamente, este conjunto de factos que traduzem lacunas de diversa natureza indicia a urgência de desencadear processos formativos (formação contínua) que reforcem

os saberes dos profissionais do terreno, mas também que desconstruam muitas “ideias feitas” que o tempo, as rotinas e as acções, nem sempre discutidas e reflectidas, começam a cristalizar, dando azo a práticas rígidas e fechadas a novas abordagens.

Contudo, assinalamos que, embora nos pareça que tais lacunas também derivavam das características pessoais das educadoras, não podemos ignorar que é com disponibilidade e motivação que estas aceitam participar na formação das futuras profissionais e que se mobilizam para lhes “transmitirem” as suas metodologias de trabalho, o que nos leva a crer que as dificuldades evidenciadas seriam, em parte, superadas com a frequência de formação em supervisão, que promovesse a construção de um melhor auto-conhecimento, e de uma melhor auto-estima, através do aprofundamento de saberes, da troca de experiências, da experimentação de novas estratégias e do incentivo à reflexão como forma de reapreciação e reformulação consciente das práticas.

A identificação desta necessidade de formação em supervisão voltámos a encontrá-la quando, ao tentar obter informação acerca das possíveis competências profissionais desenvolvidas pelas alunas no decorrer do processo, verificámos no discurso das supervisoras cooperantes a ausência de conhecimento estruturado sobre esse aspecto. Ou seja, parecia ter falhado no processo superviso a adopção de estratégias e procedimentos de observação rigorosa e sistemática do progressivo desempenho das formandas.

No entanto, a maior parte das educadoras cooperantes revelou, de um modo geral, um conjunto de competências supervisivas (técnicas e humanas) necessárias à concretização do projecto formativo que caracteriza a formação inicial, apoiando na resolução colaborativa dos problemas, criando condições para a aprendizagem em grupo, proporcionando a reflexão formativa num clima de diálogo, de confiança e de respeito em que elas próprias se mostravam disponíveis para aprender. Esta predisposição para aprender terá sido um dos motivos que as levaram a valorizar e considerar o processo de co-construção, desenvolvimento e avaliação do PCG altamente formativo.

Na verdade, embora evidenciassem estilos de supervisão distintos (aspecto que não aprofundámos na nossa investigação), as educadoras cooperantes demonstraram uma postura supervisiva baseada na atenção à pessoa, às situações e às consequências das

acções empreendidas; na disponibilidade para ajudar, para colaborar, para participar; no questionamento sobre o planeado, sobre a acção, sobre os processos, sobre os efeitos produzidos; na reflexão sobre a prática em todas as suas vertentes, tendo em vista a melhoria do desempenho das formandas e o seu desenvolvimento e aprendizagem, em simultâneo com o impacto da acção educativa planeada e executada no desenvolvimento e aprendizagem das próprias crianças; na sugestão de como melhorar a intervenção e, até, numa certa protecção, ou seja, numa atitude de evitar erros que pudessem comprometer as formandas ou prejudicar as crianças. Tal postura evidenciava um elevado sentido de responsabilidade no exercício das suas funções supervisivas.

Seria esse sentido de responsabilidade que as levava a assumir, sem receios, algumas das dificuldades que sentiam neste processo. Assinalavam elas dificuldades ao nível da construção do PCG, devidas, sobretudo, à introdução de novas linguagens no campo da educação. Esta dificuldade verbalizada pelas educadoras cooperantes poderá esclarecer a falta de apoio que, nalguns casos, se verificou na co-construção do PCG ou na análise do mesmo pelas alunas. Por outro lado, reforça, mais uma vez, a necessidade de formação contínua que ajude a consolidar conceitos, a aprofundar conhecimentos e a uniformizar linguagens e práticas.

Ao nível da supervisão, o estudo empreendido leva-nos a concluir que formar futuros educadores de infância preparados para enfrentar com sucesso os desígnios da profissão implica garantir a presença de formadores e supervisores experientes, aptos para desenvolverem “um ensino reflexivo e que se preocupem com a inovação educativa e com a sua própria auto-formação como profissionais (...) e que se responsabilizem pela aprendizagem da reflexão *na e sobre a acção*” dos futuros educadores (Gómez, 1997, p.113).

E – A Reflexão: um caminho para a compreensão e para o conhecimento

A **reflexão** parece ter sido uma componente da formação que sempre esteve presente no decurso da Prática Pedagógica II desenvolvida pelas formandas. Por um lado, as reflexões orais aconteciam com regularidade, quer nas aulas de Seminário de Supervisão II, quer nos encontros pré e pós-observação, sempre que a supervisora da ESE se deslocava à PPII,

com a finalidade de, “a partir de um outro olhar”, as formandas poderem atingir níveis mais elevados de compreensão, aprendizagem e desenvolvimento. Por outro lado, a realização de Reflexões escritas individuais mensais era uma exigência da disciplina de Seminário de Supervisão II em articulação com a Prática Pedagógica II, que visava “dar espaço” e oportunidade às formandas de, individualmente, abordarem tópicos do seu interesse. Mas este foi, também, um aspecto que as supervisoras cooperantes não terão deixado esmorecer. Pelo contrário, terão, na maior parte das situações, alimentado com interrogações, explorado e discutido tópicos, bem como lançado novas propostas e desafios a partir do desempenho das formandas, com vista a práticas mais criativas e fundamentadas.

A respeito da importância da reflexão, Kelchtermans (2009) defende que talvez a contribuição principal das abordagens narrativas seja proporcionar uma linguagem diferente que permita conceptualizar, discutir e questionar criticamente as dimensões não técnicas do ensino e do ser educador. Nesse sentido, a análise das reflexões das formandas deixou claro que a reflexão *na e sobre* a própria experiência no *practicum* (Zeichner, 1993) terá sido uma das vias para a compreensão dos fenómenos educativos e para a construção de conhecimento pedagógico e, por conseguinte, um dos elementos que alavancou o processo de desenvolvimento pessoal e profissional das futuras profissionais.

A análise das Reflexões Escritas da PPII, realizadas mensalmente, evidenciou um progressivo desenvolvimento em todas as dimensões focadas neste estudo: dimensão científica, dimensão pedagógica e dimensão pessoal. A interpretação dos dados, relacionando-os com o contexto e com o período da prática a que diziam respeito, permitiu verificar que os tópicos e conteúdos abordados, a ordem com que as alunas os abordavam e a intensidade com que se lhes dedicavam estava grandemente relacionada com o “ritmo” da PPII, a dinâmica, os intervenientes e as solicitações que lhes eram feitas.

Desta forma, ao nível da **dimensão científica**, verificou-se um discurso que, ao longo do ano lectivo, foi progressivamente evoluindo e revelando conhecimentos mais consistentes que, tendo sido assimilados no decorrer da formação, ganharam sentido e solidez na prática pedagógica.

No que toca aos conhecimentos da **área das ciências da educação**, verificou-se que estes eram, no início do ano lectivo, bastante focalizados no imediato e no concreto das suas vivências (por exemplo: a importância da observação e de conhecer a criança na sua individualidade), passando, no final da prática pedagógica, a incidir sobre aspectos mais gerais (como, por exemplo, sobre os conceitos de educação, de educar e de aprendizagem).

Já relativamente aos conhecimentos na **área da especialidade**, no início da PPII estes eram um tanto ou quanto vagos e superficiais, começando a transparecer, no final do primeiro semestre, um conjunto de conhecimentos essenciais em educação de infância, relacionados, nomeadamente, com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em idade pré-escolar e com o contexto dinâmico em que tal deve ocorrer, evidenciando, igualmente, o domínio de conhecimentos acerca do carácter lúdico da aprendizagem, nesta faixa etária. Foi também neste período que as formandas começaram a ser capazes de fundamentar a sua opção por modelos de “educação aberta”, justificando os benefícios, para a criança, da aprendizagem activa e pela descoberta.

Contudo, foi sobretudo na Reflexão Final da PPII que foi possível verificar como os conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial ganharam sentido na PPII, sendo estas futuras profissionais capazes de os organizar, de os harmonizar e de os integrar como elementos estruturantes da sua profissionalidade em construção. Era assim que paradigmas, tópicos, teorias e conceitos eram conciliados, interpretados e reflectidos para justificar opções e decisões. Não surpreende, pois, que na fase final da sua formação evidenciassem, nos seus textos, o domínio e a capacidade de articulação de aspectos-chave em educação pré-escolar como, entre outros, intencionalidade educativa, desenvolvimento e aprendizagem, pertinência da observação, registo e avaliação, planificação, diferenciação pedagógica, qualidade das aprendizagens.

Igualmente de destacar é o facto de ser nesta fase que as formandas reforçavam convictamente a necessidade de avaliar e reflectir as práticas como forma de proporcionar a melhor resposta educativa às crianças e de conseguir uma melhor auto-compreensão de si próprias.

Ao nível da **dimensão pedagógica**, verificámos que, no que respeita à **concepção e desenvolvimento do currículo**, os textos das alunas tendiam a evidenciar, logo no início do ano lectivo, um conjunto de conhecimentos e a potencialidade de os poder vir a inter-relacionar, com vista ao desenvolvimento do acto educativo, no qual a criança ocupava, desde logo, o lugar central.

As suas Reflexões indicavam, claramente, que também a possibilidade de realizarem um projecto com as crianças, situação que as impulsionou para a experimentação prática da metodologia de projecto — levando-as a “ouvirem” as crianças, a planificar a partir de um interesse ou de um tópico, a executar em conjunto com as crianças, conjugando o seu papel de “educadoras” com os interesses, necessidades e motivações das mesmas e avaliar e reflectir continuamente, como via para o desenvolvimento do projecto, com o máximo de proveito para a aprendizagem e desenvolvimento do grupo — lhes deu a possibilidade de darem um sentido próprio e de pensarem a prática pedagógica muito mais conscientemente. Também esse processo terá ajudado a despoletar uma maior sensibilidade face ao acto educativo, contributo indispensável para a consolidação do *eu* profissional ou, por outras palavras, para a construção da identidade profissional.

Quanto ao modo como as formandas foram capazes de dar **resolução aos problemas** que iam enfrentado, as suas reflexões indicam-nos a opção inicial por observar as práticas da supervisora, tendo progressivamente evoluído para uma atitude de maior envolvimento e investimento pessoal na procura de soluções. Esta opção por concretizar a partir de uma reflexão mais profunda acerca das situações problemáticas, no sentido de lhes encontrar as causas e de procurar as melhores vias para as soluções passaram pela prática do diálogo com os restantes intervenientes no processo formativo, pelo recurso à experimentação, à pesquisa e ao acentuar de uma atitude investigativa, com vista a uma melhor compreensão das situações educativas.

Desta forma, também a **relação educativa** foi evoluindo positivamente ao longo do ano lectivo, derivando de uma aposta no estabelecimento de um bom ambiente educativo, no início da PPII, para o investimento numa relação afectiva mais estreita com as crianças, sendo esta considerada, pelas futuras educadoras um elemento fundamental para uma boa relação educativa.

Finalmente, ao nível da **dimensão pessoal**, ingrediente substantivo do desenvolvimento profissional, foi possível constatar que os percursos, as pessoas e as experiências, sobretudo na PPII, foram determinantes para o conhecimento que estas alunas/futuras educadoras desenvolveram de si mesmas, bem como para uma maior abertura ao trabalho de equipa. As experiências vivenciadas na prática pedagógica e a sua subsequente reflexão foram, de igual modo, fundamentais para a tomada de consciência da necessidade de desenvolver a acção educativa de acordo com princípios éticos e axiológicos.

Assim, escreviam as formandas que o exercício reflexivo que sistematicamente faziam lhes facilitou o **conhecimento e a compreensão de si mesmas**, na medida em que lhes possibilitou a consciencialização das suas próprias dificuldades, capacidades e limitações e ajudou na definição de estratégias para a sua superação no sentido do prosseguimento, com sucesso, do seu processo formativo.

Para atingirem o nível de auto-estima e a capacidade de resiliência capazes de despoletarem a necessária motivação para prosseguirem na sua formação, foi também determinante o **trabalho em equipa** desenvolvido quer com colegas, quer com as supervisoras e outros docentes ou técnicos, que intervieram no processo formativo. Esta interacção — que referiam ter sido estabelecida num clima positivo de ajuda, de apoio e de incentivo —, ter-lhes-á proporcionado o confronto de ideias e a crítica construtiva, aspectos que terão sabido rentabilizar com vista a um melhor auto-conhecimento, a uma melhor auto-avaliação e, nesse sentido, possibilitado a reformulação das práticas e a necessária reconstrução da identidade profissional. Tal como escreve Savater (2010, p.14), “o que é próprio do homem não é tanto o simples aprender como o aprender com outros homens, ser ensinado por eles”. Como uma das futuras educadoras escrevia, “o facto de trabalharmos em equipa obriga-nos a esforçarmo-nos mais e a superar-nos”, aspecto que vai ao encontro da afirmação de Zinchenko (2009, p. 7), quando, analisando os quadros conceptuais de Vigotsky, escreve: “os ‘mediadores personalizados’, tais como os pais, professores (...), desempenham também um papel decisivo no desenvolvimento humano”.

Parece notório nos textos reflexivos das alunas que o espírito colaborativo e reflexivo que caracterizava a prática pedagógica terá consciencializado progressivamente as formandas

para a tomada de responsabilidade pela sua actuação ética e pelo desenvolvimento ético das crianças. Tal atitude vai ao encontro de uma constatação de Estrela e Afonso (2009, p.55) quando, com base no projecto “Pensamento e Formação Ético-Deontológica de Professores”, destacavam:

A formação não poderá deixar de estimular o processo de tomada de consciência, por parte de cada profissional, das relações entre a sua ética profissional e o modo como esta se articula com a promoção do desenvolvimento ético dos seus alunos e o seu papel como docente na escola e na sociedade.

Não será, pois, de estranhar que, no que à dimensão **social e ética** diz respeito, as narrativas das formandas evidenciassem uma progressiva consciencialização da multiplicidade de quadros conceptuais e da incerteza inerente a qualquer conhecimento, passando a revelar uma concepção mais relativizante da realidade, e, num espírito de abertura e de respeito, a dar legitimidade epistemológica à incerteza e à diversidade de opiniões.

Na verdade, estas formandas viviam um processo de transformação do seu papel de alunas para o de educadoras de infância, o qual atingiu o seu auge com a prática pedagógica. Terá sido na dinâmica proporcionada pela prática que terão começado a interiorizar o *ser educadora*, em associação com a ideia de pessoa/profissional actualizada, dinâmica, responsável e criativa, aspectos que se iam desenvolvendo com o contributo de múltiplas sinergias, como até aqui vimos. Foi sobretudo através das Reflexões escritas individuais que expressaram evidências desse desenvolvimento em vectores de ordem intelectual, interpessoal, de integração de emoções e sentimentos, de autonomia, de identidade, de profissionalidade e de integridade.

Efectivamente, enquanto experimentavam, analisavam, fundamentavam, justificavam, planeavam, avaliavam, avançavam e recuavam, ouviam e faziam-se ouvir, construíam e reconstruíam, reflectiam e investigavam, socializavam e interiorizavam, construindo e fortalecendo as suas estruturas pessoais e profissionais, estavam imersas no seu próprio processo de tornarem-se educadoras.

CONCLUSÕES

Conclusões

Tendo em conta os objectivos definidos para a presente investigação, as questões de pesquisa que nos orientaram e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados obtidos, bem como a respectiva síntese final, é chegado o momento de tecer algumas considerações finais, que se sistematizam em quatro aspectos principais: resultados do estudo, limites e relevância do mesmo, contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais, e pistas de trabalho futuro.

Resultados do estudo

Após o tratamento exaustivo e minucioso a que submetemos os dados recolhidos, é agora possível concluir que, no caso em estudo, o processo de tornar-se educadora de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada foi marcado e determinado por um conjunto de variáveis de natureza diversa, mas, mesmo assim, inter-relacionadas e interdependentes, que aqui tentaremos sistematizar:

- O **processo de tornar-se educadora de infância** desencadeou-se em sintonia com o desenvolvimento profissional que tem início na formação inicial. Nesse sentido, foi possível verificar que as experiências formativas individuais ou colectivas a que as formandas tiveram acesso concorreram, em função do grau de significado que lhes atribuíram, para o início da construção da sua identidade profissional e para o desabrochar da sua profissionalidade.

Parecem agrupar-se nesse campo das experiências formativas todas as vivências, mais ou menos formais, que foram decorrendo no período da formação inicial. As formandas especificaram algumas unidades curriculares, mas destacaram, sobretudo, a **Prática Pedagógica I e II**.

- Também a análise e a interpretação da globalidade dos dados recolhidos, vieram confirmar o lugar de destaque que a **Prática Pedagógica II** — prática terminal da licenciatura —, ocupou, enquanto oportunidade de experimentar, em contexto real, os conteúdos apreendidos nas diversas unidades curriculares que compunham a estrutura curricular do curso. Efectivamente, referiam as futuras educadoras ter sido

na prática pedagógica que os conteúdos teóricos anteriormente estudados passaram a fazer sentido, a ganhar unidade e coerência. Tal constatação vem reforçar a importância da componente de prática pedagógica na formação inicial de educadores de infância, levando-nos a concluir da necessidade de, cada vez mais, se justificar a reflexão acerca da organização e funcionamento desta componente da formação.

Como a análise e a interpretação das reflexões das formandas nos elucidou, foi, com efeito, no *continuum* da Prática Pedagógica II que as mesmas tiveram oportunidade de observar, pesquisar, experimentar, discutir, reflectir, construir e (re)construir saberes e formas de estar e de agir. De acordo com os seus testemunhos, foi na PPII que, numa relação constante entre teoria e prática, foram consolidando e construindo novos conhecimentos, quer da área das ciências da educação, quer da área da especialidade da educação de infância. Essa experimentação do papel de educadoras de infância, em situação real, com todos os apelos que faz ao sujeito que educa, com todo o rigor que exige e responsabilidades que implica, ter-lhes-á possibilitado, também, o desenvolvimento da dimensão pedagógica, designadamente ao nível da concepção e desenvolvimento do currículo, da resolução de problemas e da relação educativa. Numa perspectiva sistémica, o desenvolvimento destas dimensões implicou, naturalmente, o desenvolvimento ao nível da dimensão pessoal, quer no que respeita ao conhecimento e compreensão de si mesmas, quer ao nível do trabalho em equipa, quer, ainda, ao nível da dimensão social e ética.

- Para este desenvolvimento e aprendizagem terá contribuído significativamente, como os dados indiciam, o envolvimento das formandas na construção (ou análise crítica), operacionalização e avaliação do **Projecto Curricular de Grupo**. Na verdade, esta estratégia formativa apelou a um comprometimento das formandas na construção (ou análise crítica), gestão e dinamização do referido Projecto, o qual exigiu das mesmas uma postura de rigor, de exigência, de reflexão, de confronto e de discussão, por forma a levar a cabo uma intervenção educativa activa, dinâmica e intencional. Este processo terá induzido o desenvolvimento de um conjunto de atitudes, predisposições e sentimentos, a par da consolidação de saberes

anteriormente adquiridos, que parecem ter contribuído para a emergência de um conjunto de competências pessoais e profissionais.

Como tal, consideramos que o recurso ao envolvimento das formandas na construção (ou análise crítica), desenvolvimento e avaliação dos PCG, terá constituído uma estratégia formativa bastante adequada à promoção de um conjunto de competências necessárias ao desempenho da actividade profissional das educadoras de infância, na actualidade. Na verdade, a dinâmica de construção, operacionalização e avaliação de projectos possibilitou estabelecerem uma ligação entre a teoria e a prática de uma forma criativa e apelou a um envolvimento comprometido e coerente das formandas, impelindo-as para uma projecção constante da acção educativa, baseada na observação, na experimentação, na avaliação e na reflexão. Tais exigências, que apelaram à tomada de decisões de âmbito pedagógico e de gestão curricular, em contextos educativos que contemplavam a diversidade e a heterogeneidade, bem como de trabalho em equipa, invocavam, ao que parece, níveis superiores de desenvolvimento das formandas.

Tal constatação reforça a importância de colocar os formandos face à tarefa de resolução de problemas em situações reais, bem como de possibilitar a tentativa de resolução dos mesmos, incentivando práticas inovadoras e valorizando o seu pensamento divergente, crítico e criativo, como forma de os ajudar a desenvolverem as suas capacidades críticas e transformadoras.

- Também como elemento importante a considerar neste processo formativo foi o **contexto** institucional de acolhimento, ou seja, os jardins de infância onde as futuras profissionais da infância desenvolveram a prática pedagógica. Com efeito, as características desses contextos, em termos de cultura institucional, projecto educativo e rotinas, entre outros aspectos, influenciaram o rumo da acção educativa experienciada pelas formandas. Verificou-se, mesmo, que — visto tratar-se de um período de formação inicial, por norma marcado por sentimentos de insegurança, em que a necessidade de socialização profissional se começava a fazer sentir, mas em que o sentido crítico ainda era bastante ténue —, estas alunas tendiam a adoptar como modelos a cultura, as rotinas e as regras da instituição onde realizavam a Prática Pedagógica II.

Este aspecto leva-nos a concluir acerca da importância de seleccionar as instituições de acolhimento dos alunos segundo critérios que nos indiquem altos índices de qualidade nos serviços educativos que oferecem às crianças e suas famílias e adequadas práticas de supervisão pedagógica.

- Igualmente influentes foram os **sujeitos** intervenientes na formação, de entre os quais foi possível destacar, em primeiro lugar, a educadora cooperante, seguida da parceira de prática pedagógica e da supervisora da instituição formadora. Foi perceptível, através da análise dos dados, perceber que do apoio e suporte facultado por esses intervenientes dependia, em grande parte, a qualidade do desempenho, o grau de satisfação, de confiança, de auto-estima e as potencialidades de desenvolvimento das formandas.

O estudo permitiu-nos, em suma, concluir que, tal como a literatura reforça, o desenvolvimento e aprendizagem destas futuras educadoras de infância foram altamente determinados pela rede humana envolvida no processo. Tal constatação dá força ao argumento de que a formação de educadores de infância deve ser suportada por estruturas de apoio fortemente humanizadas, onde imperem sentimentos e atitudes de escuta, de respeito, de congruência e de empatia, a par de procedimentos de cooperação e de ajuda que possibilitem que os futuros educadores se desenvolvam harmoniosamente como pessoas e como profissionais.

- As **educadoras/supervisoras cooperantes**, como o estudo evidenciou, assumiram, neste processo, um papel imprescindível, constituindo-se como “o exemplo” a seguir. Na verdade, todas as actividades desenvolvidas pelas formandas na prática pedagógica dependiam, de alguma forma, da figura das supervisoras. Ou seja, sendo estas pessoas mais experientes, responsáveis pelo grupo de crianças e pela dinâmica da sala, havia o sentimento por parte das formandas de que, mesmo com alguma margem de liberdade, deveriam respeitar as suas indicações, seguir as regras por elas estabelecidas, agir de acordo com os seus princípios e enquadrar-se na sua forma de ser educadoras. Assim se compreende até que ponto a acção da supervisora poderá ser marcante neste período da formação dos futuros educadores,

por vezes, e justificadamente, caracterizado por muitos receios, medos e angústias, logo, com uma forte necessidade, por parte dos formandos, de seguir “um modelo” que os faça sentir mais seguros e confiantes.

- Por conseguinte, o **processo de supervisão** parece ter sido, no contexto em estudo, determinante no desenvolvimento e aprendizagem das futuras profissionais de educação de infância. Com efeito, quer o clima supervisivo, quer as estratégias de supervisão utilizadas, quer, ainda, as características pessoais e profissionais das supervisoras, concorreram significativamente para os desempenhos e resultados alcançados pelas alunas na prática pedagógica e marcaram, profundamente, a construção do seu perfil profissional.

A este respeito, foi possível constatar um forte interesse e motivação das educadoras cooperantes em participarem na formação das futuras profissionais, bem como o domínio da sua parte de um conjunto de conhecimentos gerais de ciências da educação e de conhecimentos mais específicos da educação de infância. Todavia, como elas próprias testemunharam nas entrevistas que nos facultaram, urge a actualização de conhecimentos e a adaptação “às novas linguagens”. Tal requisito, pudemos comprová-lo na análise documental aos PCG co-construídos com as formandas, onde se verificaram algumas lacunas em termos dos conteúdos e, também, nas análises críticas realizadas aos PCG já existentes, onde, de igual modo, se identificaram falhas idênticas. Estes indícios alertam para a necessidade de formação contínua que possibilite às supervisoras a actualização de conhecimentos e a reflexão sobre as suas próprias práticas, como via para adquirirem uma maior segurança e auto-confiança, que as ajude a levar a cabo desempenhos mais seguros.

Por outro lado, a análise, interpretação e confrontação dos dados permite-nos concluir que muitas das atitudes e procedimentos das supervisoras se justificam pela falta de formação especializada em supervisão. Na verdade, desenvolver práticas de qualidade com as crianças ou ser simpática, afável e amiga das formandas, ajuda no processo de supervisão, mas não é suficiente para um desempenho de qualidade, susceptível de produzir efeitos positivos ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem das futuras profissionais. Nesse sentido, somos levados a concluir que, nalgumas situações, terá faltado da parte da supervisora o domínio desses

conhecimentos e de estratégias impulsionadoras do desenvolvimento profissional das formandas.

É, pois, a partir destas constatações que somos levados a concluir da necessidade de investir na formação dos supervisores cooperantes na área da supervisão pedagógica, como forma de os apetrechar com os conhecimentos teóricos e de os preparar para o uso de métodos e técnicas de supervisão, que facilitem o desenrolar do processo formativo, num ambiente seguro, harmonioso e de rigor, que contribua para a consistência do processo formativo.

Retiramos ainda do estudo que seria oportuno da parte da instituição formadora — ESE — facultar aos supervisores cooperantes formação contínua que actualize conhecimentos e que motive para novas abordagens em tópicos como: construção e avaliação de projectos educativos; metodologia de projecto; observação, planeamento e avaliação em educação de infância; envolvimento parental; e importância do lúdico no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. O mesmo será dizer, que permita aprofundar e actualizar conhecimentos, o confronto de práticas e a partilha de informação, ou seja, conteúdos, métodos e estratégias formativas que impulsionem abordagens inovadoras, criativas e enquadradas nas dinâmicas sociais e culturais actuais, que motivem para a investigação, com vista a um maior rigor e excelência de desempenhos, na prática profissional.

- As **próprias alunas/futuras educadoras**, com a sua individualidade, o seu interesse pela formação e motivação para a profissão, a par da sua perspectiva de desenvolvimento profissional, bem como a sua capacidade de resiliência, de trabalho em equipa e de flexibilidade face à mudança, determinaram, de igual modo, o rumo do processo formativo. Concluímos em relação a este aspecto que as alunas entendiam a formação inicial como o início do seu desenvolvimento profissional. Como muito claramente explicitaram, estavam conscientes de que a formação inicial não as preparava para todos os desafios que a tarefa de educar crianças em idade pré-escolar encerra no contexto social e cultural que marca a actualidade. Estavam, portanto, convictas da necessidade de continuar a investir na sua formação, como forma se tornarem educadoras progressivamente mais competentes.

Esta forma de encarar a formação e tornar-se educadora de infância deixa-nos a convicção de que o investimento em metodologias activas, assentes em pressupostos construtivistas, ecológicos e desenvolvimentistas, bem como as estratégias formativas que incluíram a abordagem aos projectos e a sistemática reflexão em torno das vivências, dos processos e dos produtos, terão despoletado a predisposição para a aprendizagem permanente, a abertura ao pensamento divergente, a disponibilidade para lidar com a mudança e, desta forma, contribuído para a construção da ideia da formação como algo inacabado e da profissão como forma de ser e estar, que exige constante reflexão, adequação, adaptação e reformulação.

- De assinalar, ainda, que a **reflexão**, nas diferentes modalidades e contextos em que decorreu — individualmente, em pequeno e em grande grupo; na instituição de acolhimento ou no âmbito do Seminário de Supervisão II, oral ou por escrito — constituiu uma inegável mais-valia no processo de tornar-se educadora de infância. Na verdade, ao possibilitarem a exposição de ideias, teorias e práticas, bem como o confronto de opiniões e perspectivas, facilitando a interpretação de factos e de situações, as reflexões parecem ter despoletado o diálogo com as situações e a procura de compreensão das mesmas, ajudando a consolidar o *eu* pessoal e a construir o *eu* profissional

Limites e relevância do estudo

Na realização deste estudo, confrontámo-nos com factores que condicionaram a sua elaboração e limitaram o alcance das inferências que dele podem ser extraídas. De entre eles, destacamos o facto de grande parte da investigação ter sido realizada em simultâneo com o desempenho da nossa actividade profissional. Esta situação impediu-nos de dedicar à investigação todo o tempo que gostaríamos e dificultou a sua concretização. Na verdade, só no penúltimo ano antes do término da sua conclusão (2009/2010) foi possível usufruir de um semestre de dispensa de serviço docente e, no último ano (2010/2011), de uma dispensa de cinquenta por cento (seis horas lectivas) no primeiro semestre, no âmbito do programa PROTEC (SFRH/PROTEC/49395/2009).

No que respeita ao estudo propriamente dito, as suas limitações estão directamente relacionadas com a própria natureza qualitativa do mesmo. Efectivamente, procurámos aprofundar o conhecimento da complexidade do processo de tornar-se educador de infância num contexto de prática pedagógica supervisionada, com base nas representações, nas opiniões, nas crenças e valores de um conjunto de as alunas/futuras educadoras de infância, bem como das respectivas supervisoras cooperantes. Na procura de maior rigor e fiabilidade procedemos também à análise documental de um conjunto de documentos realizados no âmbito da prática pedagógica supervisionada, designadamente os Projectos Curriculares de Grupo co-construídos por seis alunas e as três respectivas supervisoras cooperantes; as Análises Críticas realizadas por seis alunas aos Projectos Curriculares de Grupo elaborados pelas três respectivas supervisoras cooperantes e um conjunto de Reflexões Individuais da prática pedagógica, representativas do modo como este percurso foi vivido, sentido e interpretado pelas alunas. Contudo, como testemunhámos ao longo do trabalho, a investigação cingiu-se a um conjunto de sujeitos, a um contexto específico e a uma situação singular e irrepetível, pelo que apenas nos permitiu produzir interpretações em contexto (Horta, 2010), sendo que, as conclusões a que a mesma nos leva não poderão ser generalizadas, restringindo-se a este caso em particular.

Tal facto não impede, no entanto, que as tendências aqui evidenciadas não possam servir de ponto de partida para novos estudos. Antes pelo contrário, julgamos de toda a utilidade e pertinência a investigação noutros contextos e com outros sujeitos, de algumas das evidências nela patenteadas.

No que tem a ver com a relevância do estudo, pensamos que o seu desenvolvimento contribuiu para estreitar laços entre a supervisora da ESE e as supervisoras cooperantes, na medida em que os contactos estabelecidos, a clara explicitação dos objectivos pretendidos com o estudo e a sua pertinência, bem como o clima de à-vontade em que decorreram as entrevistas — constituindo-se, acima de tudo, numa conversa agradável e esclarecedora para ambas as partes, na qual se evidenciou a importância dos saberes das entrevistadas —, terá contribuído para a criação de um clima de confiança e maior cumplicidade na formação.

Julgamos, portanto, que o estudo poderá ajudar as educadoras cooperantes/supervisoras da prática pedagógica a reflectirem sobre as suas práticas pedagógicas e supervisivas e a

consciencializarem a necessidade de aprofundar conhecimentos em ambas as vertentes da sua actuação, como via para desempenhos mais eficazes

Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais

No que nos diz respeito, o estudo assumiu uma importância inegável. Tendo em conta a proliferação, cada vez maior e mais diversificada, de produção científica, esta investigação, permitiu-nos, em primeiro lugar, aprofundar e actualizar conhecimentos, através do confronto e da análise de diversas perspectivas, em áreas como a formação inicial de educadores de infância, a supervisão, a reflexão e o desenvolvimento curricular. Por conseguinte, temos consciência de que fomos (re)adaptando conhecimentos e (re)formulando práticas, no sentido de uma constante actualização, com vista ao exercício de práticas formativas cada vez mais suportadas no rigor científico e num desempenho de qualidade. Na verdade, tomámos verdadeira consciência, tal como Loughran (2009, p. 35), de que o desafio para todos nós que estamos envolvidos na formação de educadores passa por começar a olhar para a nossa prática com “novos olhos” e descobrir formas de criar oportunidades de aprendizagem sobre o ensino que sejam significativas para os nossos alunos, futuros educadores, no seu desenvolvimento enquanto profissionais.

Por outro lado, conhecer o processo de passagem de aluno a educador, bem como as variáveis que mais concorrem para o desenvolvimento profissional que tem início na formação inicial, levaram-nos a reflectir sobre a pertinência de metodologias formativas, estratégias, contextos, intervenientes, processos e tarefas que, na formação inicial, mais poderão concorrer para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais dos alunos/futuros profissionais, de molde a prepará-los para uma entrada mais informada, segura e tranquila no mundo do trabalho.

Nesse sentido, continuamos na nossa prática a apostar, com toda a convicção, em estratégias formativas que apelem a um envolvimento activo, informado e consciente dos formandos na tomada de decisões, quer no âmbito do seu próprio processo de desenvolvimento profissional, quer no campo da construção e gestão curricular, como forma de os ajudar a desenvolverem-se pessoal e profissionalmente. Enquadra-se nessa lógica, por exemplo, a proposta de delineamento progressivo e reflectido do seu projecto de desenvolvimento profissional, que passámos a fazer aos alunos na Prática de Ensino

Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Vai também ao encontro dessa nossa perspectiva a proposta que continuamos a fazer aos alunos de analisarem criticamente o PEE da instituição onde realizam a prática pedagógica, assim como a co-construção do PCG e a realização de um projecto com as crianças. Na verdade, a investigação realizada deixou-nos ainda mais seguros de que a dinâmica de projecto promove níveis superiores de desenvolvimento e, quando se trata de projectos educativos e de projectos curriculares, esse desenvolvimento opera-se em todas as dimensões: científica, pedagógica, pessoal e profissional.

Também no tocante à supervisão, a investigação realizada evidenciou algumas lacunas que nos alertaram para a urgência de criar condições por forma a amenizar algumas das falhas detectadas. Assim, face à falta de formação especializada das supervisoras cooperantes nesta área, considerámos necessário passar a organizar o processo de supervisão de modo bastante mais orientado, ou seja, facultando às supervisoras um conjunto de guiões de observação e de avaliação, bem como solicitar sínteses avaliativas individuais em datas determinadas e a discutir/reflectir com os formandos. Pensamos, deste modo, estar a promover um processo supervisivo mais participado, informado e reflectido, para todos os intervenientes.

Pistas de trabalho

Para além das alterações que passámos a introduzir na nossa prática de formadores e supervisores de futuros educadores de infância, e que acabámos de descrever, consideramos que os resultados da investigação nos remetem para uma intervenção mais profunda no campo da interacção com as instituições cooperantes da Escola Superior de Educação.

Considerando, como o estudo revela, a influência determinante que os supervisores cooperantes exercem no processo de tornar-se educador, julgamos ser de primordial importância a aposta na formação de supervisores capazes de assumirem, de forma positiva, o seu papel e de optimizarem o tempo de prática pedagógica, de modo a que cada formando possa progredir, o melhor possível, no processo de aprender a ensinar e a tornar-se educador.

Pensamos que compete à instituição formadora — ESE — oferecer uma resposta formativa que, de acordo com a deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro de 2000 (2ª Série), ponto 2.3., assegure que

- i) (...) as (...) instituições com as quais estabelece parcerias de colaboração possuem os recursos humanos (...) e o empenho necessários para uma formação de qualidade;
- ii) (...) os orientadores dos estágios e outros docentes das escolas e de outras instituições que cooperam no curso possuem competências adequadas para as funções que desempenham, em particular na formação de adultos, e são escolhidos através de mecanismos claros e apropriados de selecção e apoiados no seu desenvolvimento profissional.

Prevemos que estes princípios se possam materializar em termos de formação pós-graduada e formação contínua que, inspiradas nos princípios de Vygotski, proporcionem a criação de uma “zona de desenvolvimento próximo” capaz de incorporar as experiências e saberes acumulados das educadoras de infância/supervisoras cooperantes, confrontando-as com a realidade do seu desempenho profissional, para, com essa base, reflectir desempenhos, reformular conceitos e reconstruir práticas.

Julgamos, igualmente, que a referida formação se poderá concretizar através da oferta de um curso de formação especializada e de formação contínua, nas modalidades de projecto e de oficina de formação. Nesse sentido, é nossa intenção propor aos órgãos da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve:

- Um Curso de Formação Especializada em “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores” (Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril).
- Formação contínua em áreas como “Supervisão Pedagógica”, na modalidade de projecto, e “Estar em Projecto no Jardim de Infância” na modalidade de oficina de formação.

No que ao Curso de Formação Especializada — “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores” — diz respeito, e de acordo com a legislação em vigor, o mesmo terá como público-alvo:

- Educadores de Infância, habilitados com o grau de licenciatura, ou equivalente, com, pelo menos, cinco anos de serviço docente.
- Titulares de graus académicos estrangeiros de nível superior legalmente equivalentes ou reconhecidos ao grau de licenciado em educação de infância pelo sistema de ensino superior português, nas condições acima mencionadas.

Tendo em conta os resultados da investigação que anteriormente apresentámos e o perfil e a natureza da formação especializada configurados na legislação, afiguram-se-nos como objectivos gerais da mesma:

- proporcionar a aquisição de conhecimentos no âmbito da formação e supervisão de educadores de infância, que constituam o suporte da acção supervisiva;
- alargar o desenvolvimento das competências que esses educadores já possuem no âmbito da formação e supervisão de educadores de infância, que lhes permitam futuros desempenhos mais eficazes nas suas funções supervisivas;
- capacitar para o uso de estratégias inerentes ao exercício das funções de supervisão que potenciem práticas supervisivas com mais qualidade;
- exercitar competências no domínio do desenvolvimento de processos e construção de instrumentos de suporte à tarefa de supervisão;
- favorecer o desenvolvimento de uma atitude profissional reflexiva;
- promover a troca de experiências e o confronto de práticas como uma das vias para a construção de conhecimento.

Em concordância com a legislação, o curso que pretendemos submeter a acreditação será composto por três áreas de formação, num total de 1680 horas, distribuídas da seguinte forma:

- Componente de Formação Geral em Ciências da Educação (336 horas) — 20%
- Componente da Formação Específica em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores (1008 horas) — 60%
- Projecto (336 horas) — 20%

Cada uma das componentes de formação será composta pelas áreas temáticas que se apresentam no quadro que se segue (Quadro 87):

Quadro 87: Componentes de formação do Curso de Formação Especializada “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores”

Componentes de formação	Formação Geral em Ciências da Educação	Total H	Formação Específica em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores	Total H	Projecto	H
Disciplinas	Construção Desenvolvimento e Avaliação de Projectos	140h Contacto: 30 h Autónomo: 110 h ECTS: 5	Modelos e Processos de Supervisão I	168h Contacto: 33h Autónomo: 135h ECTS: 6	Projecto: Problemas e metodolo- gias	336h Contacto:75h Autónomo 261h ECTS: 12
	Formação ética e deontológica	84 h Contacto: 22,5h Autónomo: 61,5 ECTS: 3	Modelos e Processos de Supervisão II	168h Contacto: 33h Autónomo: 135h ECTS: 6		
	Desenvolvimento do professor e processos de formação	112h Contacto: 22,5h Autónomo: 89,5h ECTS: 4	Investigação qualitativa em Educação e Supervisão	168h Contacto: 33h Autónomo: 135h ECTS: 6		
			Investigação quantitativa em Educação e Supervisão	168h Contacto: 33h Autónomo: 135 ECTS: 6		
			Tecnologias da Informação e Comunicação	168h Contacto: 33 Autónomo: 135 ECTS: 6		
			Diversidade e Diferenciação na formação e supervisão	168h Contacto: 33 Autónomo: 135 ECTS: 6		
Horas		336		1008		336
Total de horas – 1680 h						

Parece-nos que esta seria uma via possível de colmatar algumas das lacunas identificadas no estudo, em termos de supervisão.

No que diz respeito à Formação Contínua na área da “Supervisão Pedagógica”, na modalidade de projecto, prevê-se uma acção com a duração de cinquenta horas, que se centre nos contextos de trabalho e nas práticas supervisivas das educadoras cooperantes.

Tendo em vista o desenvolvimento de competências supervisivas, a mesma terá como objectivos:

— promover a análise e a reflexão das práticas individuais e processos de supervisão utilizados;

-
- fomentar o confronto e a discussão das diferentes práticas em presença;
 - despoletar a reflexão acerca das funções, tarefas e atitudes do supervisor;
 - proporcionar a aquisição de novos conhecimentos no campo da supervisão;
 - possibilitar a construção de instrumentos de apoio ao processo supervisoivo;
 - Apoiar a experimentação, reflexão e avaliação em contexto real, de estratégias, instrumentos e processos de supervisão.

Como tal, prevê-se a utilização de metodologias activas, que apelem a um forte envolvimento dos educadores, a partir das suas realidades e reais necessidades. Tal implicação pressupõe a análise de factos e situações, o confronto de ideias e de práticas, a exposição de teorias, a discussão de pontos de vista, a construção de instrumentos e sua experimentação, bem como a reflexão das práticas, entre outros, visando-se, sobretudo, a formação de supervisores mais informados, atentos, disponíveis, empáticos e apoiantes no exercício das suas funções supervisivas.

A acção de formação “Estar em Projecto no Jardim de Infância”, a desenvolver na modalidade de oficina de formação, deverá, por sua vez, ter uma duração de cinquenta horas e centrar-se nos contextos de trabalho e nas práticas profissionais das educadoras cooperantes.

Com esta acção de formação, visar-se-á provocar mudanças positivas nas práticas profissionais dos educadores de infância cooperantes a partir da identificação das suas necessidades na prática pedagógica e da construção, experimentação, implementação e avaliação de novas ferramentas de trabalho.

Nesse sentido, serão objectivos desta acção de formação:

- ajudar a identificar/definir problemas e necessidades no seio da prática pedagógica;
- criar oportunidades para a definição de possíveis vias para a resolução dos problemas identificados, designadamente definir o quê, como, porquê, quando, com que recursos e para quê;
- apoiar na construção de instrumentos de suporte ao desenvolvimento de práticas de qualidade;
- incentivar a experimentação, na prática, das acções planificadas;

- fornecer suporte teórico que ajude na reflexão e avaliação das práticas implementadas;
- facilitar a aprendizagem conjunta através da promoção do diálogo, da troca de experiências e da exposição de diferentes pontos de vista;
- facultar a exploração de conceitos e teorias que ajudem a compreender as diferentes situações, a melhorar as práticas e a (re)construir conhecimentos.

Com vista ao desenvolvimento destes objectivos, a acção deverá decorrer sob uma metodologia de trabalho de projecto, numa dinâmica de resolução de problemas, suportada em princípios de investigação-acção. Desta forma, julgamos poder contribuir para um aprofundamento dos conhecimentos das educadoras cooperantes, nas diversas áreas por si identificadas, bem como ajudar a desenvolver um conjunto de atitudes e predisposições face ao acto de conceber, desenvolver e avaliar projectos, em contexto educativo. Por conseguinte, espera-se que o alargamento do leque de competências pessoais e profissionais desenvolvido pelas educadoras cooperantes concorra, conseqüentemente, para elevar o nível do seu desempenho também nas suas funções supervisivas.

Estes poderão ser, em nosso entender, passos determinantes para uma nova dinâmica na formação de educadores de infância na Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Na verdade, tal como Moreira e Alarcão (1997, p. 135), julgamos que,

qualquer programa de formação, por muito bem estruturado, reflexivo, apaixonado e bem intencionado que seja, é sempre incipiente e insatisfatório. Não podemos esperar, nem deixar que os formandos esperem, que a formação inicial os torne capazes para a vida activa, os torne, desde logo, profissionais competentes. Ela deve ser encarada enquanto uma primeira etapa de um percurso de educação permanente, não uma meta encerrada em si mesma.

Para isso, importa conceber e desenvolver a formação inicial com referência no passado, mas projectada no futuro. E este é exigente, incerto e complexo. A qualidade do desempenho profissional dos futuros educadores de infância passa, como a presente investigação indicia, por uma formação inicial assente em bases sólidas, consistentes e rigorosas. Para isso, há que fomentar verdadeiras parcerias, que impliquem a abertura da instituição formadora a novos contextos e a novos sujeitos, que neles interfira positivamente, transferindo e potenciando conhecimento, e que, simultaneamente, deles retire a essência do saber experiencial.

Acreditamos que este pode ser um caminho possível para a formação de futuros educadores de infância profissional e pessoalmente competentes para responderem com qualidade aos desafios que a profissão lhes irá exigir.

As nossas crenças mais justificadas não têm qualquer outra garantia sobre a qual assentar, senão um convite permanente ao mundo inteiro para provar que carecem de fundamento.

(Mill, 2006, p.57)

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

- Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. In N. Afonso & R. Canário, *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores* (pp. 9-36). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1993). Prefácio. In F. Vieira, *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996a). Prefácio. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996c). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento a aprendizagem* (pp.11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In B. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21-30). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores – da sala à escola* (pp.217-236). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE* (pp.201-232). Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, A. (1998). O projecto educativo. *Cadernos de Educação de Infância*, 47, 30-37.
- Almeida, L. (2007). Competências – Um caminho educativo para novos desafios. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 245-262.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1990). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

- Alonso, L. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo. In G. Portugal & I. Pereira (Orgs.). *Actas do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º ciclo* (disponível em CD) (pp.1-17). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alonso, L. (2006). Formação ao longo da vida e aprender a aprender. *Comunicação no Debate Nacional sobre Educação* (18 de Dezembro de 2006). Braga: Universidade do Minho.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alves, F. (2002). A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (Ano 36) 1,2,3, 77-87.
- Amaral, M. Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amiguiinho, A. (1998). Formação de professores: à procura de projectos institucionais globais. *Aprender*, 21, 34-45.
- Andrade, J. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- Apolinário, J. (2008). A praxis no pensamento utópico de Ernst Bloch. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 13 (43-56).
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Ávila, J. (2010). Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educating Change*. 11, 1–21. Consultado em 14 de Maio de 2010-10-08 em: <http://metapress.com/content/6178461054758216/fulltext.pdf>.
- Baptista, M. & Sanches, M. (2005). Competências na formação inicial do educador de infância/ professor: entre práticas e representações. In G. Portugal & L. Pereira (Orgs.). *Actas do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º ciclo* (disponível em CD) (pp.1-29). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barbier, J-M. (1993). *Elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, L. (2001). *Da análise de contextos educativos e da criança enquanto objecto de estudo à escola sensível e transformacionista*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, A. & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências – da teoria à prática*. Porto: Edições ASA.

- Bárrios, A. (2002). Professores e profissionalidade. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.67-69). Lisboa: Edições Colibri.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário. *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp.17-55). Lisboa: Educa.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bengtsson, J. (1995). What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1 (1), 23-32.
- Berbaum, J. (1992). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Bloch, E. (2005). *O princípio esperança*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boutinet, J-P. (1996) *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. U.S.A.: Harvard University Press.
- Bru, M. & Not, L. (1990). Algumas possíveis orientações para a pedagogia do projecto. In E. Leite, M. Malpique & M. Santos, *Trabalho de projecto — leituras comentadas* (pp. 145-161). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Bruner, J. (1977). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cabral, R. (1999). *O novo voo de Ícaro — discursos sobre educação*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caetano, A. & Silva, M. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 49-60. Consultado em Abril, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Campos, B. (2002). Nota de apresentação. In M. Estrela.; M. Esteves & A. Rodrigues, *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)* (5-6). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1990). Projecto ECO — Arronches. Para uma estratégia de formação contínua de professores. In E. Leite, M. Malpique & M. Santos, *Trabalho de projecto — leituras comentadas* (pp. 106-114). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

- Canário, R. (1999). A escola, o lugar onde os professores aprendem. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, 11-18.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.
- Cancio, M. (2004). *Materiales y recursos en educación infantil. Manual de usos prácticos para el docente*. Vigo: Ideas Propias Editorial.
- Cardona, M. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional – um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Infância e Educação. Investigação e Práticas – Revista do GEDEI*, 5, 43-61.
- Cardona, M. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10-15.
- Cardoso, A.; Peixoto, A.; Serrano, M.; & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno. Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp.63-88). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (1990). Do projecto à utopia pedagógica. In E. Leite, M. Malpique & M. Santos, *Trabalho de projecto – leituras comentadas* (pp. 73-80). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1994). *Gerir o trabalho de projecto – um manual para professores e formadores*. Lisboa: Texto Editora.
- Cavaco, M. (1991). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp.155-191). Porto: Porto Editora.
- Chassanne, J. (1990). A pedagogia do projecto, última metamorfose da pedagogia renovada? In E. Leite, M. Malpique & M. Santos, *Trabalho de projecto – leituras comentadas* (pp. 30-35). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chomsky, N. (1969). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Christians, C. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 139-164). London: SAGE Publications.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.

- Coelho, A; Rodrigues, F.; Baptista, M. & Vale, V.; (2005). A iniciação à prática profissional dos educadores de infância: aplicação ou construção de saberes? In G. Portugal & I. Pereira (Orgs.). *Actas do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º ciclo* (disponível em CD) (pp. 1-12). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Comissão Europeia (2007). *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento (3 de Agosto de 2007). Consultado em 07 de Setembro de 2010 em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/e11101_pt.htm
- Correia, I. (2002). *Olhares das educadoras de infância sobre a profissão e a identidade no contexto de projectos de intervenção socioeducativa e comunitária*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (policopiado).
- Cortesão, L. (1990). Projecto, interface de expectativa e de intervenção. In E. Leite, M. Malpique & M. Santos, *Trabalho de projecto — leituras comentadas* (pp. 81-90). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Costa, A. (2004). Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro. *Revista de Educação*, 12 (2), 95-106.
- Costa, J. (1996). *Gestão escolar — participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. (2003). Projectos educativos das escolas: um contributo para a sua (des)construção. *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1319-1340. Consultado em Dezembro de 2010, em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Costa, M. (1999). *A construção social da identidade do educador de infância — um estudo de caso*. Braga: Edições da APPACDM Distrital de Braga.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos* 12(1):5-15. Consultado em 12/05/2010 em: Repositorium.sdum.uminho.pt/.../005a15_ART01_Coutinho%20BREV_Ok%20.pdf
- Cró, M. (1998). *Formação inicial e contínua de professores/educadores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Damas, J. & De Ketele, J-M. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência — a construção do cérebro consciente*. Maia: Círculo de Leitores.
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19, 83-93.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Degallaix, E. & Meurice, B. (2008). *Do desenvolvimento das competências ao projecto de estabelecimento — construir aprendizagens no quotidiano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DGIDC (2010). *Metas de Aprendizagem*. Consultado em 19 de Outubro de 2010 em: www.dgicd.min-edu.pt
- Delors, J. (2001). (Coord.). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.
- Departamento do Ensino Secundário. (1995). *O professor aprendiz — criar o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & Co. Publishers. Consultado em 30 de Novembro de 2010 em: www.questia.com/PM.qst?a=o&d=55293743
- Dewey, J. (1989). O meu credo pedagógico. *Cadernos de educação de infância*. 9, 10-15. (Tradução de Maria Adelaide Pinto Correia do texto original escrito em 1897, publicado em “John Dewey on Education, Selected writings”, Editado por R.D. Archambault. The University of Chicago Press. Phoenix Edition, 1974).
- Dewey, J. (1990). O sentido do projecto. In E. Leite, M. Malpique & M. Santos, *Trabalho de projecto — leituras comentadas* (pp. 15-18). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación — Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dias, M. (2008). *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais: um Estudo no Ensino Superior*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Tese de Doutoramento. Consultada em Abril, 2010 em: <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2009000881>.
- Engers, M. (1993). O papel dos professores no mundo de hoje. In J. Tavares (Coord.), *Linhas de rumo em formação de professores* (pp.503-508). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Escudero Muñoz (1988). La innovación y la organización escolar. In R. Pascual, (Org.). *La gestión educative, ante la innovación y el cambio* (pp. 84-99).Madrid: Congreso Mundial Vasco, Ed. Narcea.
- Escudero, J. & Botia, B. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola. In A. Amiguinho & R. Canário. *Escolas e Mudança. O papel dos centros de formação* (pp.97-153). Lisboa: Educa.

- Estaço, I. (2001). *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática – contributo de um estudo empírico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 101-110. Consultado em Janeiro, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Esteves, M. & Rodrigues, A. (2003). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação*, 2, 15-16.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002a). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, 11 (1), 17-29.
- Estrela, M. (2002b). Professores e profissionalidade. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (p.65). Lisboa: Edições Colibri.
- Estrela, M. & Afonso, M. (2009). Contributos para uma formação ético-deontológica de professores. *Noesis*, 77, 50-55.
- Estrela, M. & Estrela, A. (2001). Caracterização geral do projecto IRA. In M. Estrela & A. Estrela (Orgs). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de caso* (pp.31-40). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M.; Esteves, M. & Rodrigues, Â. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Falk, B. (1996). Teaching the way children learn. In M. McLaughlin & I. Oberman (Eds). *Teaching learning: new policies, new practices* (pp.22-29). New York: Teachers College Press.
- Faraco, J. (2000). *Como se fabrican los maestros: el conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente*. Huelva: Hergué Editorial.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade – perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, P.; Dias, M.; Neves, O. & Almeida, M. (2001). *Uma formação em círculo – um sentido no presente...um sentido no futuro*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, A. & Mota, L. (2009). Do magistério primário a Bolonha. Políticas de formação de professores do ensino primário. Consultado em 20 de Outubro de 2010 em: www.exedrajournal.com/docs/01/69-90.pdf

- Figueira, A. (2003). Metacognição e seus contornos. *Revista IberoAmericana de Educación*, 1-21. Consultado em Novembro de 2010, em: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/446Couceiro.pdf>
- Fisher, J. (2005). A relação entre o planeamento e a avaliação. In I. Siraj-Blatchford. (Coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 21-40). Lisboa: Texto Editores.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flores, M. & Simão, A. (2009). Nota de apresentação. In M. Flores & A. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 7-15). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (1996). A construção social da moralidade pela criança pequena – o contributo do Projecto Infância na sua contextualização do modelo High/Scope. In J. Formosinho (Org.). *Educação Pré-Escolar – A construção social da moralidade* (pp. 51-74). Lisboa: Texto Editora.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp.46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000a). Universitarização da formação de professores e profissionalidade docente. *Revista Galego/Portuguesa de Psicología y Educación*, 4 (6), 345-351.
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000b). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: ASA Editores.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Projecto de recomendação – Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (1996). The school as a learning organization: distant dreams. In P. Ruohotie & P. Grimmett (Ed.). *Professional growth and development. Directions, diversity and dilemmas* (pp.215-226). Vancouver: Career Education Center.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- Ginja, A. Jesus, M. Quintelas, M. & Ludovico, O. (2000). *Tudo Sobre mim...Avaliar numa perspectiva de continuidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). (Re)Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H. Jesus, *Supervisão – Investigações em contexto educativo* (pp. 19-38). Ponta Delgada: Universidade dos Açores, DRE/Governo Regional dos Açores e Universidade de Aveiro
- Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.93-114). Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.
- Gómez, G., Flores, J. & Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Gonçalves, A. (2008). Educar para transformar: reflexão em torno de um percurso formativo. *Cadernos de Estudo: supervisão pedagógica*, 7, 71-77. Consultado em Dezembro de 2010, em: repositorio.esepf.pt/handle/10000/146
- Gonçalves, J. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J.(1997). A abordagem biográfica: questões de método. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.), *Métodos e técnicas de investigação científica em educação/Méthodes et techniques de recherche scientifique en education* (pp. 91-114). Lisboa: AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, J. (2000). *Ser Professora do 1º Ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado).
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 23-36. Consultado em Abril, 2009 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Gonçalves, J. & Gonçalves, M. (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.559-604). Lisboa: Edições Colibri.
- Gonçalves, M. (1997a). *A dimensão relacional no processo de supervisão de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve (policopiado).
- Gonçalves, M. (1997b). Humanizar a formação: dimensão relacional e formação de professores. In *Caminhos para o encontro educativo. II Encontro Lusohispano de Educação* (pp. 25-32). Escola Superior de Educação – Universidade do Algarve/Departamento de Educación – Universidad de Huelva.

- Gimeno, J. (1989). Proyectos curriculares. Possibilidade al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogia*, 172, 14-18.
- Grimmett, P. (1996). Teacher development as a struggle for authenticity: implications for educational leaders. In P. Ruohotie & P. Grimmett (Ed.), *Professional growth and development. Directions, diversity and dilemmas* (pp.291-316). Vancouver: Career Education Center.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp.105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Halté, J-F. (2001). Aprender de outra maneira na escola. In E. Leite, M. Malpique & M. Santos, *Trabalho de projecto — aprender por projectos centrados na escola* (pp. 59-74). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Hargraeves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre questões curriculares: currículo, teorias, métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. ISBN: 978-85-87103-39-0. Consultado em 04 de Maio de 2010 em: <http://hdl.handle.net/1822/9819>
- Homem, L. (1998). Projecto educativo de Escola: moda, imposição ou necessidade? *Cadernos de Educação de Infância*, 46, 12-13.
- Horta, M. (2010). *A linguagem escrita no processo de transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico — representações de educadores e professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Huelva/ Departamento de Educação (Policopiado).
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores — concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jesus, S. (1999). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: ASA Editores.
- Joyce, B., Weil, M. & Calhoun, E. (2000). *Models of teaching*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kamii, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar* (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

- Katz, L. (1995). The Professional preschool teacher. In L. Katz. (s/d). *Talks with teachers of young children* (pp. 185-202). Norwood, N.J.: Ablex.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: autoconhecimento, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. Flores & A. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão. (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp.39-60). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kravtsova, E. (2009). A perspectiva de educação de Vigotsky. *Redescobrir Vigotsky — Destacável Noesis*, 77, 9-10.
- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp.41-61). Porto: Porto Editora.
- Landsheere, V. & Landsheere, G. (1983). *Definir os objectivos da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber — Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e colectivas. Resposta a 80 questões*. Porto: ASA Editores.
- Legrand, L. (1990). A pedagogia do projecto. In E. Leite, M. Malpique & M. Santos, *Trabalho de projecto — leituras comentadas* (pp. 36-39). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2002). *Projectos curriculares de escola e de turma — conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., Malpique, M. & Santos, M. (1990). *Trabalho de projecto — Leituras comentadas*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (2001). *Trabalho de projecto — Aprender por projectos centrados em problemas*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Lemos, M. (2005). Motivação e aprendizagem. In G. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da educação – temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.193-231). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Lessard-Herbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévinas, E. (1998). *Descobrendo a existência com Husserl e Heidegger. Pensamento e Filosofia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, A. (2002). Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp.71-77). Lisboa: Edições Colibri.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M. & Sá, M. (2007). *Fazer da formação um projecto – formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Legis Editora.
- López, I. (2005). La formación del maestro de educación infantil a debate: percepciones del alumnado universitário. *Itinerários*, 2ª série, 1, 13-25.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. Flores & A. Simão, (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp.17-37). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lourenço, O. (2005). Piaget e Vygotsky: muitas semelhanças, uma diferença crucial. In G. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da educação – temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.52-71). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: currículo e supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Ludovico, O. (2008). Projecto Curricular de Grupo: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 34-36.
- Ludovico, O. & Gonçalves, J. A. (2007a). A prática pedagógica como espaço facilitador desenvolvimento de competências profissionais nos futuros educadores de infância. Comunicação apresentada no XV Colóquio – Secção Portuguesa da AFIRSE. *Complexidade: um novo paradigma para investigar em educação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Lisboa.
- Ludovico, O. & Gonçalves, J. A. (2007b). O papel do supervisor no desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância: contributos de um estudo com educadoras cooperantes. In P. Pequito & A. Pinheiro (Org.), *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de Infância* (pp. 267-278). Serzedo VNG: Edições Gailivro.

- Ludovico, O. & Gonçalves, J. (2008). De aluno a educador de infância: a importância da prática pedagógica e da supervisão. Comunicação apresentada no *1º Congresso Internacional em estudos da criança*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Luzuriaga, L. (1984). *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Editora Nacional.
- Macedo, B. (1995). *A construção do projecto educativo de escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Maia, I. (2003). *Potencialidades e constrangimentos da reorganização curricular para o desenvolvimento profissional dos professores*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. Dissertação de Mestrado. Consultada em Maio de 2010, em: repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/183
- Maia, I. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular*. Coimbra: Edições Almedina.
- Marcelo García, C. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.51-76). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo García, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22. Consultado em Abril, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Marchand, H. (2008). Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior – implicações pedagógicas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 9-18. Consultado em Janeiro de 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Marujo, H. & Neto, L. (2004). *Optimismo e esperança na educação – fontes inspiradoras para uma escola criativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- McLaughin, M. & Oberman, I. (1996). Introduction. In M. McLaughin & I. Oberman (Eds). *Teacher learning; new policies, new practices* (pp.ix-xi). New York: Teachers College Press.
- Mendes, A. & Martins, I. (2002) Modelo de supervisão da prática pedagógica na formação inicial de professores de ciências: uma ponte entre a teoria e a prática. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 949-957). Lisboa: Edições Colibri /Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância: traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.
- Mendonça, M. (2001). *Inovação educativa e formação de educadores de infância*. Tese de Doutoramento. Sevilha: Universidade de Sevilha. (Policopiado).

- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições ASA.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Mill, J. (2006). *Sobre a liberdade*. Lisboa: Edições 70.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-Escolar: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2003). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação – Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (2007). Brochura elaborada para distribuição aos participantes na conferência *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: ME/DGRHE (27 e 28 de Setembro de 2007).
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.119-138). Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação — um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J. Morgado & M. Reis (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias* (pp. 41- 57). Braga: Universidade do Minho/CIED.
- Morgado, J. & Martins, B. (2008). Projecto curricular: mudança de prática ou oportunidade perdida? *Revista de Estudos Curriculares*, 6 (1), 3-19.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, M. (2002). Introdução. In A. Silva, *Textos pedagógicos I* (pp.13-36). Camarate: Círculo de Leitores.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (2), 207-218.
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em física: conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Neto, A. (2007a). *Didáctica das Ciências Físico-Químicas — Relatório de disciplina para Provas de Agregação*. Évora: Universidade de Évora (policopiado).
- Neto, A. (2007b). Nota de Abertura. In M. Severino, *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão*, (pp.19-22). Penafiel: Editorial Novembro.
- Niemi, H. (1996). Do teachers have a future? Conditions of teachers` growth. In P. Ruohotie & P. Grimmett (Ed.). *Professional growth and development. Directions, diversity and dilemmas* (pp.227-262). Vancouver: Career Education Center.
- Nóvoa, A. (1992a). Apresentação da obra. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp.7-9). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992b). Os professores e a história da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp.11-31). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. *Redescobrir Vigotsky — Destacável Noesis*, 77, 15-16.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000a). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 1, 153-173.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000b). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes – relato de uma investigação. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 2, 109-124.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). O desenvolvimento profissional de educadores de infância principiantes – relato de uma investigação. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Org.), *Associação criança: um contexto de formação em contexto* (pp. 104-124).
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). (Org.). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de Uma comunidade de prática. *Infância e Educação. Investigação e práticas*, 4, 42-68.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp.30-42). Lisboa: APM.

- Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 91-106). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Morgado, J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, M, Barbosa, I. & Fernandes, I. (2006). Observação colaborativa, discurso supervivivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão de estágio. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 77-108). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Patrício, M. (1992). *A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Pellegrini, A. & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In B. Spodek (Org.). *Manual de investigação em educação de infância* (pp.225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, Ph. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, Ph. (1999a). *Construir as competências desde a escola*. S. Paulo, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, Ph. (1999b). Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista Pedagógica*. 11, 15-19. Consultado em 25 de Outubro de 2002, em: <http://www.deb.min-edu.pt/revista4/construir%20competencias.htm>
- Perrenoud, Ph. (2000a). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, Ph. (2000b). *Construire des competences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Perrenoud, Ph. (2000c). Construindo competências. *Nova Escola*. 19-31. Consultado em 25 de Outubro de 2002, em: <http://www.deb.min-edu.pt/revista4/entrevista%20com%20philippe%20>
- Perry, W. Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: holt, Rinehart & Winston.

- Piaget, J.(1983). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Ponte, J. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Consultado Dezembro de 2009 em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte \(Quadrante Estudo%20caso\)](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte%20(Quadrante%20Estudo%20caso)).
- Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132. Consultado em Dezembro de 2009 em: <http://www.rc.unesp.br/matematica/bolema>
- Ponte, J. (s.d). D a formação ao desenvolvimento profissional. Consultado em 15 de Maio de 2008, em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-ponte\(profmat\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-ponte(profmat).doc).
- Ponte, J. & Oliveira, H. (s/d). Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. Consultado em 15 de Maio de 2008 em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-JP-HO \(Rev.Educacao\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-JP-HO (Rev.Educacao).doc)
- Ponte, J.; Brunheira, L.; Abrantes, P. & Bastos, R. (1998). *Projectos Educativos*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento do Ensino Secundário.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (1994). Contextos como facilitadores do desenvolvimento: suas características. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE* (pp.233-248). Aveiro: CIDInE.
- Portugal, G. (2001). Ser educador de infância: ideias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. In J. Tavares & I. Brzezinsky (Orgs), *Conhecimento profissional de professores – a praxis educacional como paradigma de construção* (pp.153-185). Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, Editora Plano.
- Portugal, G. (2002). Práticas de supervisão e prática pedagógica das licenciaturas em educação de infância e ensino básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação. Investigação e práticas*, 4, 98-104.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24. Consultado em 20 de Outubro de 2010 em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>
- Praia, J. & Coelho, J. (2002). O conhecimento prático da supervisão: contributos para um olhar intencional dos processos. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação* (pp. 959-968). Lisboa: Edições Colibri /Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Quintas, H. (1998). *Desenvolvimento profissional de alunos em formação inicial através da reflexão sobre a prática pedagógica*. Universidade do Algarve: Dissertação de Mestrado. (policopiado).

- Quivy, R. & Campenhout, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, H. (2002) Profissionalidade e desenvolvimento do professor. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp.85-87). Lisboa: Edições Colibri.
- Ralha-Simões, H. (2009). Modelos de formação: pluralidade ou dogmatismo. *Exedra*, 2, 47-60. Consultado em 20 de Outubro de 2010 em: www.exedrajournal.com/docs/N2/04A-helena-simoesl_pp_47-60.pdf
- Reis, M. (2007). Os desafios da educação em Portugal: a questão da formação de professores. In J. Morgado & M. Reis (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias* (pp. 73-87). Braga: CIE/Universidade do Minho.
- Rey, B., Carette, V., DeFrance, A. & Kahn, S. (2005). *As competências na escola – aprendizagem e avaliação*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (2002). A formação prática de educadores: um projecto em desenvolvimento. *Infância e Educação. Investigação e prática.*, 4, 88-94.
- Ribeiro Gonçalves (1993). *A observação da relação educativa no processo de ensino-partilha-aprendizagem*. Faro: Centro Universitário de Investigação Educativa/Universidade do Algarve.
- Ribeiro Gonçalves (2001). A observação e análise da relação educativa não é uma realidade virtual mas uma necessidade real. *Educação, Indivíduo e Sociedade*, 2, 7-23.
- Riehl, C. (2001). Bridges of the future: The contribution of qualitative research to the sociology of education. *Sociology of Education*, Extra Issue, 115-134.
- Robalo, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Lisboa: Texto Editores.
- Rochette, F. (1996). Supervision in teacher training supported by a questionnaire. In M.O. Valente, A. Bárrios, A. Gaspar & V. D. Teodoro (Ed.). *Teacher training and values education* (pp.903-915). Barreiro: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa/Association for Teacher Education in Europe.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M. (1993). Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. *Aprender*, 21, 26-33.

- Roldão, M. (1994). *O pensamento concreto da criança. Uma perspectiva a questionar no currículo*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. (1998). Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. *Aprender*, 21, 26-33.
- Roldão, M.(1999a). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M.(1999b). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In. R. Marques & M. Roldão (Org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino Básico. Reflexão participada* (pp. 13-21). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999c). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2002). De que falamos quando falamos de competências? *Noesis*. 61, 59-62.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2005a). (Coord.). *Estudos de práticas de gestão do currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. (2005b). Para um currículo do pensar e do agir – as competências enquanto referencial de ensino e de aprendizagem no ensino superior. Texto apresentado no workshop “Competências e Avaliação”, a 12/10/20005, na Universidade de Aveiro, adaptado pela autora a partir da publicação: Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. *Suplemento de En Direct de l'APPF, Fev 2005, 9-20*.
- Roldão, M. (2006). Bolonha e a profissionalidade docente – perder ou ganhar uma oportunidade histórica. *Revista de Educação*, XIV, (1), 37-56.
- Roldão, M. (2007). Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação e Linguagem* (15), 18-42. Consultado em 14 de Maio de 2010 em:
[https:// www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/155/0](https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/155/0)
- Rubtsov, V. (2009). A prática da aprendizagem partilhada. *Redescobrir Vigotsky – Destacável Noesis*, 77, 13-14.
- Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro / Centro Integrado de Formação de Professores.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sá-Chaves, I. (2002a). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2002b). Práticas de supervisão: tempo e memórias de formação. *Infância e Educação. Investigação e Práticas* 4, 69-78.
- Sá-Chaves, I. (2008). Prefácio. In I. Alarcão e M. Roldão, *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional de professores* (pp.9-13). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sacristán, G. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp.61-92). Porto: Porto Editora.
- Sampaio, P. & Coutinho, C. (2009). Aprendizagem baseada em projectos: o caso do blog painel da estatística. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 4, n. 2. Consultado em Dezembro de 2010 em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
- Sanches, M. (2003). Prefácio. In M. Jacinto, *Formação inicial de professores — concepções e práticas de orientação* (pp. 21-23). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Santos, A. & Brandão, M. (2008). A supervisão pedagógica numa articulação entre a preparação do educador, a formação do aluno e a qualidade da educação das crianças — a função da escala de empenhamento do adulto na concretização desse processo. *Cadernos de Estudo: Supervisão Pedagógica*, 7, 79-105. Consultado em Dezembro de 2010, em: repositorio.esepf.pt/handle/10000/139
- Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, C., Gonçalves, D., Ferraz, F. & Costa, Q. (2008). Escola como sistema, mundo de vida e (re)organização: reptos à supervisão pedagógica. *Cadernos de Estudo: Supervisão Pedagógica*, 7, 23-36. Consultado em Dezembro de 2010, em: repositorio.esepf.pt/handle/10000/144
- Sarmiento, T. (1999). Identidades profissionais de educadoras de infância. *Cadernos de Educação de Infância*. 52, 19-26.
- Sarmiento, T. (2000). A APEI e a construção de identidades profissionais. In M. Cardona, M. Matos & A. Marques (Org.), *25 anos APEI — Edição comemorativa* (pp.5-9). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Sarmiento, T. (2001). Histórias de vida de educadoras de infância. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*. 3, 69-96.
- Sartre, J-P. (2005). (13ª Ed.). *O ser e o nada — ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Savater, F. (2010). O valor de educar. In F. Savater; R. Castillo; N. Crato; H. Damião. *O valor de educar, o valor de instruir* (pp.7-43). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar*. Porto: Porto Editora.
- Scheerens, J. (2009) (Ed.). *Teachers` Professional development: Europe in international comparison – a secondary analysis based on the TALIS dataset*. Belgium: European Union. Consultado em 05 de Maio de 2010 em: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc1962_en.htm
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Schumacher, S. & McMillan, J. (1993). *Research in education: a conceptual introduction*. New York: Harper Collins.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Severino, M. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Silva, A. (2008). O direito de brincar: construindo a autoria do pensar. In P. Martins (Org.). *Infâncias possíveis, mundos reais*. Comunicação apresentada no 1º Congresso Internacional em estudos da criança. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança.
- Silva, I. (s/d). Uma experiência no âmbito da formação de educadores de infância. In A. Estrela et al. *Formação de professores por competências – Projecto Foco* (pp.47-79). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I. (1994). Projectos na escola e o PEE (Projecto Educativo de Escola). *Noesis*, 16-19.
- Silva, I. (1998). Projectos em educação pré-escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In M. Educação (Ed.), *Qualidade e projecto na educação pré-escolar* (87-121). Lisboa: ME/DEB.
- Silva, M. (1997). O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In M. Estrela. (Org.). *Viver e construir a profissão docente* (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.

- Simões, C.; Ralha-Simões, H.; Silva, M.; Gonçalves, J.; & Ribeiro Gonçalves, F. (1994). A investigação formativa como processo de construção de conhecimento. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação* (pp.75 – 94). Aveiro: CIDInE.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Fundação João Jacinto de Magalhães: Universidade de Aveiro.
- Simões, C. & Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In Sá-Chaves (Org.), *Percurso de formação e desenvolvimento profissional* (pp.37-57). Porto: Porto Editora.
- Simões, H. (2009). *O projecto curricular de turma: da teoria à praxis*. Universidade Aberta/Departamento de Educação e Ensino à Distância. Dissertação de Mestrado consultada em Abril de 2010, em:
repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1446/1/PCT_%20HS.pdf
- Siraj-Blatchford, I.(2005). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. In I. Siraj-Blatchford (Coord.). *Manual de desenvolvimento curricular para a educação de infância* (pp. 10-20). Lisboa: Texto Editores.
- Solé, M. (1992). *O jogo infantil [organização das ludotecas]*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygostsky. In G. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da educação – temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.43-51). Lisboa: Relógio D`Água Editores.
- Sousa, C. (2008). Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. *Revista Educação Especial*, 31, 9-24.
- Sousa, F. (2000). Formar educadores para a diferenciação curricular e para a equidade. In M. Roldão & M. Marques (Org.), *Inovação, currículo e formação* (pp. 89-100). Porto: Porto Editora.
- Spodeck, B. & Brown, P. (2002). Alternativas curriculares em educação de infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1999). *Psicologia educacional*. Amadora: McGraw-Hill.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: SAGE Publications.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443-466). London: SAGE Publications.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen.
- Strandberg, L. (2009). Vigotsky, um amigo da prática. *Redescobrir Vigotsky — Desdobrável Noesis*, 77, 17-18.
- Strauven, C. (1996). *Construire une formation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, S.A.
- Tavares, J. (1997). A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp.59-73). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (1999). Prefácio. In R. Marques & M. Roldão (Org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino Básico. Reflexão participada* (pp. 7-9). Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. (2003). *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Touraine, A. (2000). A method for studying social actors. *Journal of World-Systems Research*, VI, 3, fall/winter 2000, 900-918. Consultado em 13 de Dezembro de 2010 em:
<http://jwsr.ucr.edu>
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valadares, J. (1993). Prefácio. In M. Moreira & B. Buchweitz. *Novas estratégias de ensino e aprendizagem* (pp.7-8). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Varela de Freitas, C. (2007). Novos desafios europeus sobre formação de professores. In J. Morgado & M. Reis (Org.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias* (pp. 7-11). Braga: Universidade do Minho/CIED.
- Vasconcelos, T. (1991). Planear: visões de futuro. *Cadernos de Educação de Infância*. 17, 44-47.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2005). Estar no mundo sem ideias de formação... não é possível: supervisão, liderança, desenvolvimento – implicações para a formação inicial. In G. Portugal & I. Pereira (Orgs.). *Actas do 1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º ciclo* (disponível em CD) (pp.1-14). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: estratégias emergentes de “andaimeação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*, XV (2), 5-26.

- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, 5 (1), 116-138.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In Vieira, F., M. Moreira., I. Barbosa., M. Paiva & I. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp.15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vonta, T. (2009). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. *Redescobrir Vigotsky — Destacável Noesis*, 77, 22-23.
- Vygotski, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica. (Tradução da obra em inglês *Mind in society – The development of higher psychological processes*, 1978).
- Woods, P. (1991). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp.125-153). Porto: Porto Editora.
- Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yudina, E. (2009). A abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky. *Redescobrir Vigotsky — Destacável Noesis*, 77, 4-5.
- Wider, S. & Greenspan, S. (2002). A base emocional da aprendizagem. In B. Spodek (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Woods, P. (1991). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (pp.125-153). Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1987). *Áreas, médios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Ediciones de Narcea S.A.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Lisboa: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zinchenko, V. (2009). Lev Vigotsky da “idade de prata” ao “terror vermelho”. *Redescobrir Vigotsky — Destacável Noesis*, 77, 6-8.

Legislação consultada:

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada no Diário da República n.º 237, I Série.
- Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, publicada no Diário da República n.º 34, I Série-A.
- Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Alteração à Lei de bases do Sistema Educativo, publicada no Diário da República n.º 217, I Série-A.
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro – Regime jurídico de autonomia dos estabelecimentos, publicado no Diário da República n.º 29, I Série.
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro – Ordenamento jurídico da formação dos educadores e professores dos ensinos básico e secundário, publicado no Diário da República n.º 234, I Série.
- Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril – Regime jurídico da formação especializada, publicado no Diário da República n.º 95, I Série-A.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado no Diário da República n.º 102, I Série-A.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro – Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, publicado no Diário da República n.º 15, I Série-A.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Perfil geral do desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, publicado no Diário da República n.º 201, I Série-A.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto – Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância, publicado no Diário da República n.º 201, I Série-A.
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro – Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior, publicado no Diário da República n.º 37, I Série-A.
- Deliberação n.º 1488/2000, de 15 de Dezembro – padrões de qualidade da formação inicial de professores, publicado no Diário da República n.º 132, II Série.
- Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de Fevereiro – Perfis de formação na formação especializada de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar

Outros documentos consultados:

ESE. (2001). *Documento de reestruturação curricular do curso de educadores de infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve.*

Classificação Nacional de Profissões – CNP (1994)
Consultado em 09 de Setembro de 2010 em:
<http://www.iefp.pt/formação/CNP/Paginas/CNF.aspx>

Programa da disciplina de Construção e Avaliação de Projectos Educativos, (2004/2005).
ESE: Universidade do Algarve.

Programa da disciplina de Prática Pedagógica I (2004/2005). ESE: Universidade do Algarve.

Programa da disciplina de Prática Pedagógica II (2005/2006). ESE: Universidade do Algarve.

Programa da disciplina de Seminário de Supervisão I (2004/2005). ESE: Universidade do Algarve.

Programa da disciplina de Seminário de Supervisão II (2005/2006). ESE: Universidade do Algarve.

Programa da disciplina de Teoria e Desenvolvimento Curricular (2003/2004). ESE: Universidade do Algarve.

Programa da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento (2002/2003). ESE: Universidade do Algarve.

Projecto Educativo do Jardim de Infância (IPSS) (s.d).

Projecto Educativo do Agrupamento Horizontal (RPME) (2005 a 2008).