



**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO:  
VARIANTE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

***Estágio: Processo partilhado na  
construção de um pensamento  
reflexivo***

**Maria de Fátima Rodrigues D. Aresta Lopes Godinho**

Esta dissertação não inclui as críticas feitas pelo júri

**Orientação da Professora Doutora Constança Gomes Machado**

**Junho de 2006**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO:  
VARIANTE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

***Estágio: Processo partilhado na  
construção de um pensamento  
reflexivo***



160 400

**Maria de Fátima Rodrigues D. Aresta Lopes Godinho**

Esta dissertação não inclui as críticas feitas pelo júri

**Orientação da Professora Doutora Constança Gomes Machado**

**Junho de 2006**

*À Teresa, Filipe e Quim Miguel*

*A partir de hoje vamos, com toda a  
certeza, passear mais de bicicleta.*

alunos estagiários envolvidos no estudo, pois sem o seu consentimento e colaboração este trabalho seria impossível.

- À Direcção do Centro de Actividade Infantil de Évora, nas pessoas da D. Jacinta e da Manuela, que, quer como entidade patronal, quer como colegas, sempre me compreenderam e apoiaram na readequação de calendários e horários.
- À Lucinda, meu braço direito, pela cumplicidade e pela construção de uma verdadeira equipa de trabalho, garantia necessária à tranquilidade nas minhas ausências.
- À Lena, por me “emprestar” duas mãos, quando as minhas já não eram suficientes.
- À minha família, sobretudo à minha mãe, à Mizi e à minha sogra que, como elementos femininos, equilibraram as necessidades dos meus filhos para que não lhes faltasse a dose de mimo a que têm direito e que tanto merecem.
- Aos meus filhos, pela paciência, pelo silêncio quase impossível, pelos rabiscos nos livros, os abraços e a cama aquecida nos dias em que chegava já tarde e tinha o meu lugar tão bem “guardado”.
- Ao Quim Zé por tudo e sobretudo por eles.

## **Resumo**

O presente estudo pretende explorar os contributos da utilização de estratégias reflexivas no processo de supervisão, nomeadamente no que se refere ao estágio pedagógico.

A implementação de um instrumento reflexivo partilhado por todos os intervenientes no processo de supervisão – aluno estagiário, supervisor da escola de formação e educador cooperante – a que se deu o nome de *Caderno de formação*, é o ponto de partida desta investigação.

Da sua análise pretendemos retirar indicadores que nos permitam inferir se o uso de estratégias reflexivas, em que a partilha se assume como fundamental, é potenciador da formação e desenvolvimento pessoal e profissional de todos os intervenientes no processo de supervisão.

## **Palavras-chave**

Formação inicial de educadores de infância; Estágio pedagógico; Supervisão pedagógica; Processo reflexivo partilhado; Formação e desenvolvimento profissional do professor/educador.

## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho teria sido impossível sem o apoio e a colaboração de todo um conjunto de pessoas e entidades. Porque este trabalho não faz sentido sem lhe fazermos referência, queremos agradecer em especial:

- À Professora Constança Machado, pela orientação prestada. Com muito bom senso e sabedoria soube “esticar a corda” sem a partir, entendendo as nossas limitações, mas construtivamente apelando sempre a níveis superiores de competência e rigor científico. Para ela um agradecimento especial pelo apoio constante, onde a sensibilidade e o afecto resultaram sempre como um importante reforço positivo nos momentos de maior fragilidade.
- Aos professores do Mestrado em Supervisão Pedagógica, pelas aprendizagens proporcionadas e, de forma particular ao Professor António Neto, pela forma como organizou e humanizou o referido mestrado, demonstrando uma rara disponibilidade e compreensão.
- À Fundação Eugénio de Almeida, que ao atribuir-nos uma bolsa de investigação, mais que o valor material, conferiu-nos um importante estímulo, pois, de certa forma, certificou o interesse científico do estudo.
- Aos colegas de Mestrado com quem partilhámos momentos de crescimento e aprendizagem e, de forma especial, à Gui, camarada nesta “guerra” onde tantas vezes nos sentimos vencidas. Sem o seu apoio e sem a sua presença a desistência era o desfecho previsível.
- Ao Presidente do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, aos docentes do respectivo departamento responsáveis pela supervisão do estágio pedagógico da Licenciatura em Educação de Infância, aos educadores cooperantes e aos colegas, então

## ***Pedagogical period of training: Shared process in reflection construction***

### **Abstract**

The present study intends to explore the contribution of the utilization of reflective strategies in the supervision process, namely in what concerns the pedagogical period of training.

The starting point of this investigation is the implementation of a reflexive instrument, designated as *Formation notebook*, shared by all the intervening ones in the supervision process – trainee and supervisors.

Of its analysis we intend to retrieve indicators that allow us to infer if the use of reflective strategies, in which sharing assumes a crucial role, might promote the professional and personal development of the intervening ones in the supervision process.

### **Key words**

Pre-school teacher's education; Pedagogical period of training; Supervision; Shared reflective process; Teacher/pre-school professional formation and development.

# ***Índice Geral***

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO .....	iv
ABSTRACT.....	v
ÍNDICE GERAL.....	vi
ÍNDICE DE QUADROS.....	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	xi
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I- Enquadramento Conceptual .....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1 – A formação reflexiva de professores/educadores .....</b>	<b>10</b>
1. Formação e desenvolvimento profissional.....	11
1.1. O professor/educador como profissional reflexivo .....	14
2. A formação inicial.....	19
2.1. A prática pedagógica .....	24
<b>Capítulo 2 – A supervisão reflexiva no processo de formação inicial .....</b>	<b>28</b>
1. Clarificação do conceito de supervisão.....	29
2. A dimensão relacional do processo de supervisão.....	33



2.1. A importância do diálogo.....	39
3. O supervisor enquanto sujeito no processo de formação .....	42
<b>Capítulo 3 – A formação de educadores de infância na Universidade de Évora .</b>	<b>44</b>
1. Apresentação da licenciatura .....	45
2. A prática pedagógica .....	49
2.1. O estágio pedagógico .....	52
2.2. O caderno de formação .....	54
2.3. A escrita solidária: partilha e responsabilização .....	60
<b>PARTE II – Estudo Empírico.....</b>	<b>65</b>
<b>Capítulo 4 – Enquadramento metodológico .....</b>	<b>66</b>
1. Objectivos do estudo empírico.....	67
1.2. Questões de pesquisa .....	68
2. Metodologia.....	69
2.1. Amostra do estudo .....	69
2.2. Opções metodológicas.....	71
2.2.1. A investigação qualitativa em educação .....	71
2.2.2. Os dados qualitativos e a sua análise.....	73
2.2.2. O estudo de caso como estratégia investigativa.....	75
2.3. Procedimentos – as fases do estudo .....	77
2.3.1. Primeira fase: recolha de dados .....	77
2.3.2. Segunda fase: análise global de todos os cadernos.....	78

2.3.3. Terceira fase: (re) análise de 4 cadernos: resumos e categorização .....	81
2.3.4. Quarta fase: “reconstrução” de um caso: o caderno de formação A .....	84
<b>Capítulo 5 – Análise interpretativa dos dados .....</b>	<b>86</b>
1. Dados globais .....	88
1.1. Percentagem participação dos intervenientes nos cadernos de formação .....	88
1.2. Algumas evidências .....	91
2. O estudo de quatro cadernos de formação: as categorias .....	94
2.1. Categoria: acção educativa.....	97
2.1.1. Subcategoria: identificação/descrição.....	99
2.1.2. Subcategoria: planificação .....	103
2.2. Categoria: criança .....	108
2.2.1.Subcategoria: significância da actividade .....	110
2.2.2.Subcategoria: interação adulto/criança .....	116
2.2.3.Subcategoria: incidentes críticos .....	119
2.3. Categoria: referências pessoais.....	122
2.3.1.Subcategoria: sentimentos.....	125
2.3.2.Subcategoria: Dificuldades/necessidades .....	129
2.3.3. Subcategoria: referências ao futuro .....	132
2.4. Categoria: sentido da profissionalidade .....	134
2.5.Categoria: supervisor de estágio da U.E. ....	142
2.6.Categoria: educador cooperante.....	145

2.7.Categoria: diálogo.....	154
3. "Reconstrução" do caderno A.....	165
<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	173
Os dados globais .....	174
As categorias .....	175
O caderno de formação A.....	186
<b>CONCLUSÃO</b> .....	188
<b>BIBLIOGRAFIA</b> *.....	199
<b>Anexos</b>	(em separata)

---

\* Seguiram-se as normas de referência utilizadas pela APA e apresentadas por Azevedo (2003), tanto no que diz respeito às normas bibliográficas inseridas no texto, como em relação à organização da bibliografia.

## ***Índice de Quadros***

QUADRO 1 – PERCENTAGEM DE PARTICIPAÇÃO DOS INTERVENIENTES NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO.....	89
QUADRO 2 – IDENTIFICAÇÃO DAS CATEGORIAS DO ESTUDO .....	96
QUADRO 3 - CATEGORIA ACÇÃO EDUCATIVA: N.º DE UNIDADES DE REGISTO POR SUBCATEGORIA.....	98
QUADRO 4 – CATEGORIA DIÁLOGO: UNIDADES DE REGISTO POR CADERNO E POR INTERVENIENTE .....	156

## ***Índice de Gráficos***

GRÁFICO 1 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA ACÇÃO EDUCATIVA POR CADERNO DE FORMAÇÃO .....	97
GRÁFICO 2 – UNIDADES DE REGISTO DA SUBCATEGORIA IDENTIFICAÇÃO/DESCRIÇÃO POR CADERNO DE FORMAÇÃO .....	100
GRÁFICO 3 – UNIDADES DE REGISTO DA SUBCATEGORIA PLANIFICAÇÃO POR CADERNO DE FORMAÇÃO .....	104
GRÁFICO 4 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA CRIANÇA POR CADERNO DE FORMAÇÃO .....	109
GRÁFICO 5-UNIDADES DE REGISTO DA SUBCATEGORIA SIGNIFICÂNCIA DA ACTIVIDADE POR CADERNO DE FORMAÇÃO ....	110
GRÁFICO 6-UNIDADES DE REGISTO DA SUBCATEGORIA INTERACÇÃO ADULTO/CRIANÇA POR CADERNO DE FORMAÇÃO...	117
GRÁFICO 7-UNIDADES DE REGISTO DA SUBCATEGORIA INCIDENTES CRÍTICOS.....	120
GRÁFICO 8-UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA REFERÊNCIAS PESSOAIS.....	124
GRÁFICO 9-UNIDADES DE REGISTO DA SUBCATEGORIA SENTIMENTOS .....	125
GRÁFICO 10-UNIDADES DE REGISTO DA SUBCATEGORIA DIFICULDADES/NECESSIDADES .....	130
GRÁFICO 11-UNIDADES DE REGISTO DA SUBCATEGORIA REFERÊNCIAS AO FUTURO POR CADERNO DE FORMAÇÃO.....	133
GRÁFICO 12-UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA SENTIDO DA PROFISSIONALIDADE POR CADERNO DE FORMAÇÃO....	136
GRÁFICO 13 – UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA SUPERVISOR DA UE POR CADERNOS DE FORMAÇÃO.....	143
GRÁFICO 14-UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA EDUCADOR COOPERANTE POR CADERNO DE FORMAÇÃO .....	146
GRÁFICO 15 - UNIDADES DE REGISTO DA CATEGORIA DIÁLOGO POR CADERNO DE FORMAÇÃO E POR INTERVENIENTE....	155
GRÁFICO 16 – UNIDADES DE REGISTO POR CATEGORIA E POR CADERNO .....	165

# ***INTRODUÇÃO***

---

## Uma mensagem

*Há uma fase no processo de pensamento em que pensar se torna apaixonante; de súbito, temos a sensação de que tudo está ligado entre si, de que tudo tem a ver com tudo, e que basta pegar numa ponta, a mais apagada, para que a ideia cresça, prolifere no emaranhado dos seus fios e nos envolva.*

*Eduardo Prado Coelho*

O ponto de partida deste estudo reveste-se do interesse em investigar o processo de reflexão partilhada entre os alunos estagiários da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora e os restantes intervenientes no processo de supervisão. Referimo-nos, neste caso específico, aos supervisores da escola de formação e aos educadores cooperantes das instituições onde os referidos alunos realizam o seu estágio pedagógico. Este interesse é, em parte, impulsionado por uma dimensão pessoal, porque nos encontramos envolvidas no referido processo e logo, motivadas para a avaliá-lo numa perspectiva construtivista e desenvolvimentista.

Assumindo-nos como sujeitos construtores de um processo de autoformação e, simultaneamente, promotores de processos formativos, consideramos fundamental, no âmbito desta investigação, poder contribuir para a formação reflexiva de futuros educadores de infância, na medida em que “seja qual for o nível a que a reflexão se realize, há que desenvolver a capacidade de reflectir, o que não é de toda tarefa fácil, nomeadamente em Portugal, em que o ensino,

- Entender de que forma os supervisores pedagógicos contribuem para o processo de construção de competências reflexivas do aluno estagiário;
- Entender se o processo reflexivo decorrente da situação de estágio potencia a reformulação e consequente melhoria da prática pedagógica;
- Verificar se no decorrer do estágio pedagógico os alunos revelam indicadores da construção da sua profissionalidade;
- Contribuir para a discussão acerca da intencionalização de práticas reflexivas na formação e desenvolvimento do professor/educador.

Assim, numa primeira parte do estudo pretendemos aprofundar temáticas relacionadas com a *formação reflexiva de professores/educadores*. Começaremos, intencionalmente, por associar dois termos fundamentais e transversais ao longo do estudo: *formação* e *desenvolvimento profissional*. Esta opção deve-se ao facto de enquadrarmos a formação de professores/educadores numa *dimensão construtivista*, em que o sujeito se apropria da sua formação num processo promotor de desenvolvimento profissional. Consequentemente, defende-se a formação do *professor/educador* como *profissional reflexivo*, num constante e permanente processo de autoformação em que a *prática pedagógica* assume a sua centralidade.

Assim sendo, e dando especial relevância à *prática pedagógica*, far-se-á uma abordagem à *formação inicial de professores/educadores*. Entendemos fundamental a criação de condições propícias ao desenvolvimento de *práticas reflexivas* e, segundo esta perspectiva, elegemos a prática pedagógica como um momento privilegiado para que se desenvolvam no futuro profissional de educação competências inerentes à construção de um *pensamento reflexivo*.



a todos os níveis, se tem preocupado pouco em desenvolver esta capacidade” (Alarcão, 1996b, p.28).

Por outro lado, consideramos ser oportuno e pertinente poder contribuir para o desenvolvimento reflexivo dos educadores cooperantes, por vezes *adormecidos* e *cristalizados*, quem sabe, em parte, pela falta de reflexividade acerca da sua própria acção educativa.

Ao defendermos um processo supervisivo em que se desenvolvam práticas reflexivas partilhadas e ao envolvermos os educadores cooperantes nesta investigação, pretendemos despertá-los para a importância de uma prática reflexiva quer ao nível do processo de supervisão quer ao nível das próprias práticas. Deste pressuposto emerge um conceito de supervisão centrado na orientação da prática pedagógica e que pressupõe não só o desenvolvimento do professor em formação, mas também do supervisor (Cardoso, Mota & Pinheiro, 2000).

Em concordância com Sá-Chaves (2005), verifica-se, cada vez de forma mais premente, a necessidade da realização de estudos que abram caminhos à compreensão de como se constitui e se estrutura a profissionalidade do professor/educador. Importa, assim, indagar estratégias e instrumentos que potenciem a construção da profissionalidade e também as dificuldades que inevitavelmente a acompanham, no sentido de reforçar a emergência das novas filosofias de formação, cujos princípios privilegiem o papel activo e inalienável do sujeito que se forma no processo da sua própria formação.

Sustentados no que anteriormente se referiu, definem-se como objectivos para esta investigação:

- Verificar se as estratégias de supervisão reflexivas, nomeadamente os *cadernos de formação*, potenciam o desenvolvimento de um pensamento reflexivo na formação inicial dos educadores e, em particular, no estágio pedagógico;

Tendo como *rampa de lançamento* o abandono definitivo de uma vertente mais tradicional da formação de professores, com características tecnicistas e pragmáticas, partimos do pressuposto de que os processos de formação merecem uma reflexão cuidada quer em relação aos conteúdos, quer em relação às finalidades e metodologias que permitam a apropriação e o desenvolvimento de competências reflexivas e metarreflexivas conducentes a um processo de hetero e auto-identificação do formando (Sá-Chaves, 2005).

Assim, abordaremos o processo de supervisão defendendo a implementação de um modelo reflexivo onde a relação educativa, a comunicação, linguagem e a reflexão partilhada surgem como aspectos fundamentais para a formação e desenvolvimento dos intervenientes do referido processo. Neste sentido, será desenvolvida a questão da *dimensão relacional* no processo de supervisão, onde o *papel do supervisor* adquire um novo sentido e, conseqüentemente, responsabilidades acrescidas na definição da natureza das relações entre os intervenientes no processo supervisivo.

Apesar de ser dada alguma atenção aos *constrangimentos e dificuldades* daí decorrentes, é para o *diálogo* que vai o nosso enfoque, evidenciando o supervisor como o interveniente quem compete potenciar uma formação implicada, negociada, participada e reflectida, num ambiente de cooperação e respeito (Sousa, 2000).

Inserida na primeira parte do estudo, e atendendo aos sujeitos do estudo, faremos ainda uma incursão pela *Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora*.

Procederemos à sua apresentação, caracterizando-a de uma forma geral. Tendo em conta os objectivos do estudo, incidiremos especial atenção sobre a *prática pedagógica* e a forma como vai sendo desenvolvida ao longo da licenciatura. Dar-se-á destaque ao *estágio pedagógico* e ao instrumento reflexivo criado para esse momento específico da formação inicial de educadores de infância da Universidade de Évora: *o caderno de formação*.

Este instrumento reflexivo pode, resumidamente identificar-se como

Descritivos de natureza reflexiva sobre a acção, registados pelos alunos e comentados pelos educadores cooperantes e pelos docentes da Universidade responsáveis pela disciplina onde decorrem as acções de iniciação à prática profissional. Pretende ser uma experiência de comunicação e reflexão cooperada, capaz de se instituir como regulador das práticas pedagógicas e factor de questionamento e inovação dessas práticas (Barbosa *et al.*, 2005, p.38)

Numa tentativa de compreensão dos pressupostos que sustentam o referido instrumento, enquadramo-lo em dois tipos de metodologias aplicáveis à formação reflexiva de professores/educadores: as *narrativas* e os *portfólios reflexivos*.

Finalmente, porque os *cadernos de formação* implicam uma escrita que se partilha, a qual denominámos de *escrita solidária*, realizaremos algumas reflexões em torno dos termos emergentes: *escrita*, *partilha* e *responsabilização*.

Iremos, de acordo com Sá-Chaves (2005), retomar as dimensões da solidariedade com *a pessoa que aprende*, em que se aceitam os modos singulares de cada um dos sujeitos envolvidos no processo formativo, nomeadamente no que respeita ao *fazer* e ao *poder fazer* no contexto específico dos processos de vida de cada um. Evidencia-se o princípio da ética na relação entre formador e formando, num processo de constante negociação e compromisso mútuo com os valores que sustentam e garantem os direitos universais.

Na segunda parte deste trabalho, desenvolveremos e apresentaremos o estudo empírico desenvolvido com base numa metodologia de *estudo de caso*, focalizando a nossa atenção em torno do instrumento reflexivo introduzido

pelos docentes da Universidade de Évora responsáveis pelos estágios da referida licenciatura – o Caderno de Formação – já identificado anteriormente.

Tendo em conta a natureza dos dados recolhidos sentimos a necessidade de consolidar alguns conhecimentos acerca da investigação qualitativa em educação, pelo que, apresentaremos alguns aspectos que caracterizam a investigação qualitativa, fundamentando assim a opção tomada no âmbito deste estudo.

Caracterizando os *cadernos de formação* como um material não estruturado, com uma vasta quantidade de informação e de onde emergem contextos sensíveis, parece-nos adequado aplicar, neste estudo, a análise de conteúdo. Consideramos tratar-se de uma técnica adequada à análise deste tipo de documentos onde são expressos, pelo indivíduo conteúdos resultantes da descrição, análise e reflexão das suas experiências. “Como método é laborioso permitindo uma análise formal dos significados pessoais, de uma maneira que poucas técnicas oferecem” (Pereira, 2004, p.55).

Nesta investigação, essencialmente suportada em pressupostos qualitativos, recorreremos à quantificação de dados sempre que considerarmos consideramos que através deles poderemos atingir de forma mais concreta os objectivos a que nos propomos. Como refere Oliveira (1994) cuja opinião corroboramos:

...mais importante do que opor, hierarquizar ou atribuir estatutos distintos aos tipos de conhecimentos derivados das duas abordagens de investigação, seria conciliar os aspectos complementares e a diversidade da natureza desses conhecimentos na tentativa de uma compreensão mais global, mais profunda e mais diversificada do objecto de estudo (p.316).

Assim, num primeiro momento será realizada uma consulta geral com a finalidade de obter dados de carácter quantitativo relativos à participação na

construção dos *cadernos de Formação* por parte dos diferentes intervenientes no processo formativo inerente à situação de estágio: estagiário, educador cooperante e supervisor da UE.

Num segundo momento, a partir da leitura compreensiva, interpretativa e analítica dos quatro *cadernos de formação* com o intuito de recolher dados de carácter qualitativo identificam-se as categorias do estudo.

Por fim, num crescente processo de curiosidade e interesse, aprofundaremos um caso, ou seja o *caderno de formação A*. Assim, recorrendo à triangulação de dados, analisados e interpretados anteriormente, tentaremos reconstruí-lo, tendo em atenção os aspectos reflexivos que foram sendo realçados ao longo da investigação.

Ao envolvermo-nos num trabalho desta natureza, em que o *investigador* faz também ele parte do grupo dos *investigados*, assumimos conscientemente que não se nos reserva tarefa fácil, pelo que contamos com dificuldades acrescidas. Defrontar-nos-emos com certeza, com múltiplos sentimentos suscitados pela leitura dos cadernos, que tentaremos não prejudicarem o normal desenvolvimento da investigação.

# ***PARTE I***

## ***ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL***

---

***Capitulo 1 – A formação reflexiva de  
professores/educadores***

Neste primeiro capítulo é feita uma abordagem à *formação reflexiva de professores/educadores*. Partimos, deliberadamente, da associação de dois termos fundamentais e transversais ao longo do estudo: *formação* e *desenvolvimento profissional*. Esta opção deve-se ao facto de enquadrarmos a formação de professores/educadores numa *dimensão construtivista*, em que o sujeito se apropria da sua formação num processo promotor de desenvolvimento profissional.

Para que tal aconteça acreditamos na formação de um *professor/educador reflexivo*, num constante e permanente processo de autoformação em que a *prática pedagógica* assume a sua centralidade.

Assim sendo, e dando especial relevância à prática pedagógica, neste capítulo faremos ainda uma abordagem à *formação inicial de professores/educadores*, na medida em que, através da criação de condições propícias ao desenvolvimento de *práticas reflexivas*, consideramos que este pode e deve ser um momento privilegiado para que se desenvolvam, no futuro profissional de educação, competências inerentes à construção de um *pensamento reflexivo*.

## **1. Formação e desenvolvimento profissional**

Ao falarmos de formação e desenvolvimento profissional devemos orientarmo-nos por novas abordagens nos quadros conceptuais da formação de professores/educadores. Estas pressupõem o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, enquadrando-se numa dimensão construtivista do desenvolvimento humano, em que o formando surge como sujeito activo e



construtor do seu processo de formação e desenvolvimento e não como um simples receptor de informação teórica.

Assim, defende-se um modelo construtivista, em que o indivíduo é visto como construtor do seu conhecimento, partindo da acção, investigação e reflexão, promovendo, desta forma, o seu constante desenvolvimento, deixando de ser um “consumidor passivo” para ser um “consumidor crítico e produtor criativo do saber” (Vieira, 2000, p.107).

Sá-Chaves (2002) refere acerca deste assunto, a importância do papel activo e dinâmico da pessoa na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento. Desta forma, a formação não pode ser entendida como um processo que apenas ensina alguém a ensinar, mas, fundamentalmente, um processo que ajude esse alguém a aprender e a “tornar-se” professor/educador.

Este discurso é bastante discutido e viabilizado por diversos autores e investigadores na área da formação profissional de professores e educadores e, aparentemente, defendido pelos responsáveis da referida formação. Dizemos *aparentemente* porque, ainda hoje, este discurso se distancia muitas vezes da realidade vivida nas escolas de formação, onde ainda se observam modelos de formação centrados na transmissão de conhecimentos teóricos, baseados em práticas muitas vezes deslocadas e desenquadradas dos contextos onde os futuros profissionais irão ver-se envolvidos no decurso da sua carreira. É a *corrida do caracol*, como diz Pacheco (2003), utilizando esta metáfora para evidenciar o facto de se verificarem rápidas mudanças da formação de professores num plano mais superficial – o dos discursos – e mudanças bastante lentas nos aspectos substantivos – o da prática.

Para que se formem profissionais reflexivos, construtores dos seus contextos, é imperioso abandonar-se a ideia de uma formação centrada na aquisição de conhecimentos e competências técnicas, apesar de consideramos que estes aspectos não devam ser menosprezados.

Apontamos sobretudo, para uma formação que potencie o desenvolvimento de capacidades de reflexão que permitam ao indivíduo agir e intervir no seu contexto, mas também, promover o seu processo de formação e desenvolvimento profissional, aspecto por vezes subestimado e relevado para um plano secundário no processo de formação do professor, nomeadamente ao nível da formação inicial.

Como forma de sintetizar e sistematizar as ideias expressas ao longo deste ponto, recorreremos aos *princípios de formação* definidos por Alarcão (1995), uma vez que, nas palavras da própria autora, estes “entrecruzam entre si, e uns nos outros, justificações, finalidades e processos formativos” (p.14):

1. *Princípio da formação centrada no sujeito* com base na mobilidade das suas potencialidades e no acto voluntário de construção do seu projecto pessoal de ser professor/educador.
2. *Princípio do desenvolvimento profissional* entendido como aquisição de formas cada vez mais aprofundadas de compreender o ambiente educativo e de nele intervir adequadamente.
3. *Princípio da problematização* como processo de ascender ao sentido do que se faz, se pensa e se vive num diálogo permanente consigo próprio, com os outros e com a praxis.
4. *Princípio da interacção* entre as situações dilemáticas da prática e os seus saberes de referência, endógenos ou exógenos, numa perspectiva de entrosamento entre a teoria e a prática, o pensamento e a acção e numa ânsia de reencontro da identidade profissional perdida.
5. *Princípio da consciencialização e conceptualização* como via de desenvolvimento profissional ou a passagem do pensamento profissional concreto ao pensamento profissional abstracto e formal.

6. *Princípio da colaboração intra-profissional* numa construção do saber agir profissional do educador como alicerce do desenvolvimento pessoal de o ser. (pp.14-15)

### **1.1. O professor/educador como profissional reflexivo**

Como foi referido no ponto anterior, enquadrámos este estudo numa dimensão construtivista do desenvolvimento humano, em que o indivíduo se apresenta como construtor do seu processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional.

Sequencialmente, entendemos o professor/educador como um profissional reflexivo que constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional (Gómez, 1996).

Segundo esta perspectiva, a prática assume um papel fundamental no desenvolvimento do professor/educador, uma vez que partindo da sua análise e reflexão o professor/educador constrói o seu pensamento. A reflexão sobre a prática surge como uma estratégia possível para a aquisição do saber profissional (Infante *et al.*, 1996).

Alarcão (1996a), define o professor/educador reflexivo como sendo aquele que reflecte, de uma forma situada, na e sobre a interacção que se gera entre os conhecimentos teóricos e a aquisição feita pelo aluno, na e sobre a interacção entre o professor/educador e o aluno, entre a instituição escolar e a sociedade em geral.

A dimensão de profissional reflexivo, não se confina, desta forma, à acção docente:

Ser professor/educador implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm que ser agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos (p.177).

É ainda esta autora, quem nos alerta para a necessidade de não ficarmos indiferentes ao movimento que se gerou em torno da reflexão, não numa atitude de “submissão à moda”, mas antes reclamando a nossa capacidade de decisão autónoma para nos concedermos o tempo e o esforço para caracterizar o sentido da expressão “ser-se reflexivo” na dimensão teórica da sua definição e na funcionalidade das suas implicações pragmáticas (Grilo, 2002).

Associado ao conceito de professor/educador reflexivo, surge o de escola reflexiva, defendido por Isabel Alarcão (2001), definida

Como um organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo aprender a construir o conhecimento de si própria (p.17)

Falar de ensino reflexivo e de professores/educadores reflexivos leva-nos a pensar que, apesar de existirem certas atitudes e predisposições pessoais nos professores, há todo um conjunto de competências que os professores devem potenciar e desenvolver. Estas competências estão relacionadas com aspectos cognitivos e metacognitivos do que a aspectos de relacionados com condutas ou comportamentos.

Zabalza (1992) sugere como caminho para o desenvolvimento profissional do professor, não tanto uma melhoria técnica, mas antes referências que lhe permitam “dar sentido às suas actividades, clarificar melhor as suas teorias de acção, ampliar as suas construções pessoais, tornarem-se mais conhecedores

do porquê das coisas que se fazem na aula” (p.277). Da mesma forma, Nóvoa (1991) refere como essencial o facto do professor possuir “capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar” (p. 67).

Pollard e Tann (1987) descreveram as destrezas necessárias à realização de um ensino reflexivo:

- Destrezas empíricas: relacionadas com a capacidade de diagnóstico tanto a nível da sala de aula como da escola. Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objectivos e subjectivos (sentimentos, afectos).
- *Destrezas analíticas*: relacionadas com a análise dos dados descritivos compilados e, a partir deles, com a construção de uma teoria.
- *Destrezas avaliativas*: relacionadas com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projectos e com a importância dos resultados alcançados.
- *Destrezas estratégicas*: relacionadas com planeamento da acção, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada.
- *Destrezas práticas*: relacionadas com capacidade de integrar análise e prática, com os fins e com os meios necessários, para obter um efeito satisfatório.
- *Destrezas de comunicação*: relacionadas com a necessidade de comunicação que os professores reflexivos têm com o objectivo de partilharem as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das actividades de trabalho e de discussão em grupo.

As destrezas mencionadas são necessárias, mas não suficientes, por si só, para o desenvolvimento de práticas reflexivas. Torna-se necessária formação de atitudes reflexivas. Nesse sentido, diversos autores (Krogh & Crews, 1989; Ross, 1987) identificam três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo. Também John Dewey se refere a estes tipos de atitudes, defendendo que "o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar" (1989, p. 43).

A primeira atitude necessária para um ensino reflexivo é a mentalidade aberta, que se define como

(...) a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias e que integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer o erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (Dewey, 1989, p.43).

Esta atitude obriga, portanto, a escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a reflectir sobre a forma de melhorar o que já existe, etc.

A segunda atitude do ensino reflexivo consiste na responsabilidade. Trata-se, sobretudo, de responsabilidade intelectual, e não de responsabilidade moral.

Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (Dewey, 1989, p. 44).

Significa também procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.

A última atitude a que se refere Dewey é o entusiasmo, descrito como a predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

Estas atitudes constituem objectivos a alcançar pelos programas de formação de professores/educadores, nomeadamente no que se refere à formação inicial de professores/educadores, mediante estratégias e actividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática reflexivas.

Associados à aquisição e desenvolvimento de competências e atitudes reflexivas, surgem tipos de reflexão diferenciados pelo seu conteúdo. De acordo com as leituras efectuadas consideramos três níveis distintos de reflexão: *nível técnico*, *nível prático* e *nível crítico* (Zeichner & Liston, 1987).

O primeiro nível corresponde à análise das acções explícitas: o que fazemos e é passível de ser observado (andar na sala de aula, fazer perguntas, motivar, etc.).

O segundo nível implica o planeamento e a reflexão: planeamento do que se vai fazer, reflexão sobre o que foi feito, destacando o seu carácter didáctico (aqui pode incluir-se a reflexão sobre o conhecimento prático).

Por último, o nível das considerações éticas, que passa pela análise ética ou política da própria prática, bem como das suas repercussões contextuais; este nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre as suas possibilidades de acção e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo (Gimeno, 1990).

## **2. A formação inicial**

A formação e desenvolvimento profissional é um processo dinâmico que ocorre durante toda a vida. A rápida evolução do mundo impõe uma actualização e aperfeiçoamento constantes (Delors et al., 1996), o que nos remete para o conceito de educação ao longo da vida.

No entanto, existem momentos marcantes e significativos na construção da profissionalidade. A Formação inicial é, sem dúvida, um deles, devendo por isso, ser entendida como a primeira etapa da formação.

A formação inicial de professores/educadores ocorre sempre num contexto complexo, marcado por múltiplos factores externos. Surgem assim, diferentes perspectivas de formar professores/educadores vinculados a factores históricos, políticos, ideológicos e sociais que condicionam e determinam o próprio acto de formar e educar. Segundo Pacheco & Flores (1999) a formação de professores/educadores perspectiva-se *de diferentes modos, em função dos posicionamentos conceptuais adoptados relativamente às finalidades do processo educativo, ao papel da escola e às competências que se reconhecem ao professor* (p.57). Assim, não é de admirar que existam múltiplas abordagens que tem a sua origem em distintos pressupostos teóricos.

Zeichner (1983), num trabalho já clássico, permite-nos definir quatro paradigmas na formação de professores, orientados por determinadas crenças, valores e pressupostos do ensino e o papel do professor:

- Paradigma tradicional em que o ensino é visto como uma arte. A aprendizagem da “arte de ensinar” é feita através da observação de professores mais experientes, podendo a formação de professores considerar-se pouco profissional, uma vez que se trata de uma orientação mais “artesanal, baseada num conhecimento, fundamental mente empírico.



- Paradigma behaviorista que, pelo menos inicialmente, parece ter tido maior influência nos programas de formação. Neste paradigma o professor é visto como um técnico que executa determinadas tarefas. Para esse efeito considera-se fundamental a aquisição de determinadas técnicas e competências. O indivíduo, enquanto formando, adquire determinadas competências através de um processo passivo de aquisição de conhecimentos e conteúdos definidos a priori.
- Paradigma personalista que se baseia na maturidade psicológica como factor determinante da competência profissional. Procura-se, numa linha humanista, para além de ensinar, promover no futuro profissional o seu desenvolvimento e uma forma própria de ser professor, surgindo assim, o desenvolvimento pessoal como ponto fundamental da formação de professores.
- Paradigma orientado para a análise e investigação que procura pôr em questão os contextos educacionais. O professor deve questionar-se acerca da origem e consequências das suas práticas, através do desenvolvimento de capacidades que lhe permitam reflectir.

Uma vez mais, evidenciamos a importância da reflexão como elemento potenciador de desenvolvimento, como já fundamentámos no ponto 2 deste capítulo. A formação inicial, neste contexto, é um terreno muito favorável à implementação de processos formativos baseados na reflexão e pesquisa, valorizando o aspecto auto formativo do indivíduo e promovendo assim o próprio conhecimento e desenvolvimento.

Como tal, durante a formação inicial, mais que ensinar a ensinar, deverá proporcionar-se ao futuro professor/educador um clima de estímulo para a aprendizagem e desenvolvimento de forma a construir-se e reconstruir-se na sua a para a sua profissionalidade. Nas escolas de formação, devem ser criadas condições para a aprendizagem de conhecimentos teóricos de

determinadas matérias necessárias ao desempenho da profissão e que não devem de forma alguma ser relegados para um segundo plano, mas também, devem igualmente criar-se condições para a aquisição de competências práticas, sobretudo adquiridas através da observação e reflexão sobre a acção educativa. O indivíduo, em contacto com contextos reais, mais facilmente irá ver-se confrontado com problemas, questionando e questionando-se na tentativa da resolução dessas situações reais.

Esta ideia é reforçada por Campos (2001), que indica três objectivos que deviam orientar as estratégias a definir no âmbito da formação de futuros professores/educadores:

- Apetrechar os professores com valores de referência sólidos no plano científico-profissional (o que abrange todos os saberes envolvidos no acto de ensinar), estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional;
- Apetrechar os professores com competências para ensinar, simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na acção educativa (Perrenoud, 1999; Alarcão, 1988);
- Apetrechar os professores com competências de produção articulada de conhecimento profissional gerado na acção e reflexão sobre a acção, teorizando, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais (p.13).

É na Formação inicial que se formam as bases de um profissional de educação, legitimado não só pelos conhecimentos que possui e transmite, mas sobretudo, pelas competências que constrói e que lhe permitem conviver com situações por mais diversificadas, complexas e incertas que sejam. “Atribui-se à Formação inicial a finalidade de construir as capacidades necessárias a um professor que pensa sobre a sua prática, que tem consciência do seu papel

social, que toma decisões segundo as suas próprias convicções (Campos, 2003, p.88).

O trabalho do professor/educador inclui competências de um profissional intelectual que actua em situações singulares. Para tal, como já foi referido, mas que nunca é demais sublinhar, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que seja a sua natureza. A produção do conhecimento teórico requer a competência de construir um discurso sobre a prática (Campos, 2003).

Verifica-se, pelo exposto, a complexidade e especificidade que envolve o processo de formação de professores/educadores, conferindo-lhe um carácter único que a distingue de outros tipos de formação. Pacheco & Flores (1999) apresentam três traços que permitem fundamentar esta afirmação:

Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, na medida em que inclui uma componente académica e científica (conteúdos das chamadas Ciências da especialidade) e uma componente profissional-pedagógica (conteúdos das Ciências da Educação), independentemente da ênfase concedida a uma ou outra vertente nos diferentes sistemas organizacionais.

Em segundo lugar, a formação de professores é uma formação profissional, pois, colocando de lado a discussão sobre o ensino como profissão, estamos perante uma formação com a finalidade concreta de formar pessoas que irão exercer a actividade de ensino.

Por fim, a formação de professores é ainda uma formação de formadores, decorrente entre a analogia estrutural entre o lugar físico da formação e o espaço onde ocorre a prática profissional. Deste isomorfismo resulta, muitas vezes a adopção por parte dos formandos do modelo pedagógico dos formadores (pp. 9-10).

No caso específico da educação de infância, a formação de profissionais de educação é cada vez mais exigente, uma vez que a intervenção do educador se complexifica em função da diversidade e vastidão de contextos. Assim, apesar da preocupação com a formação de profissionais especializados para desenvolverem a sua acção com crianças até aos cinco anos ser relativamente recente, sabe-se e assume-se internacionalmente, que cada vez mais as questões da qualidade se relacionam directamente com a formação dos educadores, sendo que se considera a formação inicial, de que dispõe um educador, como um forte indicador de um desempenho adequado (Portugal, 2001).

Torna-se, por isso, imperiosa a implementação e desenvolvimento estratégias formativas que possibilitem a “formação de profissionais capacitados para responderem às situações de incerteza e imprevisibilidade que caracterizam os contextos de trabalho e de vida” (Sá-Chaves, 2005, p.7). A formação inicial deve ser pensada de forma a poder lançar os alicerces necessários à criação de dinâmicas formativas, facilitadoras da transformação das experiências e geradoras de um processo auto formativo, ancorado na reflexão e pesquisa e assim, torna-se fundamental e determinante enquanto processo de construção do desenvolvimento do indivíduo, quer em termos de maturidade, quer de competência (Simões e Simões, 1997).

Sintetizando o que anteriormente foi dito, assume especial relevância a necessidade de serem criadas condições para que o professor/educador adquira conhecimentos teóricos e tenha aprendizagens conceptuais, mas, igualmente, lhe sejam proporcionadas aprendizagens experienciais e contextuais. O professor, tal como noutras profissões complexas, é um profissional que precisa de formação e de suporte contextualizados (Oliveira-Formosinho, 2002a).

É fundamental que os processos formativos valorizem as práticas pedagógicas, partindo de pressupostos de mudança e inovação, onde a formação inicial e a

supervisão desempenham um papel primordial na formação dos educadores/professores (Oliveira, 1992), pois a elas se lhe incube o importante papel de lançar as sementes reflexivas nos futuros profissionais de educação.

## **2.1. A prática pedagógica**

A prática pedagógica, e de forma particular o estágio pedagógico, é um momento da maior importância na formação inicial de educadores e professores, dado o contributo que pode dar à formação e desenvolvimento profissional e pessoal dos intervenientes no processo formativo.

É no contexto real que o futuro professor/educador se apercebe da dinâmica da profissão para a qual se prepara e é nesse contexto que encontrará significado para as aprendizagens teóricas decorrentes da sua formação inicial. Por outro lado, será também nesse contexto real que se aperceberá das suas competências, mais ou menos latentes, das suas limitações, mais ou menos conscientes, dos seus constrangimentos, mais ou menos assumidos.

A prática pedagógica, segundo Gómez (1992), ocorrendo num contexto ecologicamente complexo e determinante, determinado pela interação de múltiplos factores e condições, permite que o futuro professor/educador enfrente problemas de natureza prioritariamente prática que requerem respostas singulares e específicas. Deste confronto com os problemas do contexto real resulta a aquisição de determinadas competências que lhe permitirão, no futuro agir e reagir de forma sustentada.

Formosinho (2001) corrobora esta posição face à prática pedagógica e define como objectivo da mesma “iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências inerentes a um desempenho docente adequado e responsável” (p.50).

Ao defendermos uma valorização da prática pedagógica na formação inicial, não o fazemos por considerarmos que é fundamental “treinar” e “experimentar metodologias e técnicas pedagógicas. Defendemo-la sobretudo como forma de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, nomeadamente ao nível da resolução de problemas decorrentes do acto educativo e ao nível da articulação entre a teoria e a prática. Para que uma dê sentido à outra é necessário que o indivíduo seja crítico e analítico. Ou seja, é necessário que desenvolva um pensamento reflexivo.

É na formação inicial que se formam as bases de um profissional de educação, legitimado não só pelos conhecimentos que possui e transmite, mas sobretudo pelas competências que constrói e que lhe permitem conviver com situações por mais diversificadas, complexas e incertas que sejam. “Atribui-se à Formação inicial a finalidade de construir as capacidades necessárias a um professor que pensa sobre a sua prática, que tem consciência do seu papel social, que toma decisões segundo as suas próprias convicções” (Campos, 2003, p.88).

Para Campos (2003) a dimensão de um professor que pensa a sua prática é reforçada pelo pressuposto de que a acção do professor é permeada por conhecimentos práticos que se revelam nas suas acções educativas quotidianas e, simultaneamente, por uma reflexão na acção<sup>2</sup>, em que é

---

2 Reflexão na acção é um conceito difundido por Donald Schön (1983) e que se refere à reflexão que ocorre simultaneamente com a prática. Pode ser identificado como «um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interacção particular que exige uma intervenção concreta» (Gómez, 1992, p.104). A reflexão na acção é condicionada por factores temporais, espaciais psicológicos e sociais em que a actividade profissional se desenvolve. Apesar de não ser um tipo de reflexão rigoroso do ponto de vista racional possui, no entanto, a riqueza de ocorrer no momento e através das variáveis já referidas, requerendo do professor a capacidade de improvisação e criatividade, devido ao seu envolvimento na situação prática.



necessário tomar decisões imediatas. Assim, faz todo o sentido que o processo formativo da Formação inicial potencie a reflexão sobre a prática, possibilitando aos futuros professores a compreensão do conhecimento subjacente à sua acção, para que, partindo deste processo, reflectam sobre novas acções<sup>3</sup>.

É reflectindo sobre a acção que o professor constrói o conhecimento profissional necessário à sua acção educativa. Daí que a reflexão seja uma importante estratégia metodológica de formação, imprescindível à melhoria da prática pedagógica, uma vez que surge muitas vezes aliada à resolução de problemas.

Segundo Zeichner (1993), “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*” (p.20).

Devem ser criadas, ao nível da formação inicial dos professores/educadores condições que proporcionem análises reflexivas da prática, sobre a realidade e o percurso que cada um vive e experiência e, sobretudo, consciencializá-lo para a importância que a reflexão tem para o desenvolvimento da sua profissionalidade. Alarcão (1995) evidencia esta mesma importância, referindo que o educador pelo seu auto conhecimento e conhecimento do seu contexto

---

3 Reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção são conceitos igualmente difundido por Donald Schön (1983) e que «podem considerar-se como a análise que o individuo realiza a posteriori sobre as características e processos da sua própria acção» (Gómez, 1992, p.105). O professor utiliza o seu conhecimento para descrever, analisar e avaliar aquilo que considerou significativo e passível de reflexão na sua prática. A reflexão sobre a acção passa pela reconstrução da acção educativa permitindo uma outra análise da realidade. O individuo sem a pressão da situação concreta, pode aplicar esquemas conceptuais para a compreender. Este tipo impedindo que a sua prática se torne rígida e que o pensamento empobreça (Machado, 1996).

educativo “ascende à capacidade de decidir o que é correcto, eficaz, legítimo e possível fazer nas situações concretas da sua actividade profissional” (p.15).

Por tudo o que foi dito, a prática pedagógica assume, um papel preponderante, uma vez que através dela o futuro professor/educador contactará com a realidade educativa, permitindo-lhe reflectir sobre as suas próprias práticas, analisando as suas acções, decisões, problemas, construindo uma identidade profissional fundamentada, ou seja desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente.

A reflexão será o elo de ligação entre a teoria e a prática. Entrando num processo metacognitivo, o indivíduo articulará os conhecimentos adquiridos na escola de formação à situação prática do contexto educativo em que desenvolve a sua actividade. Daqui resultará a criação de novas estruturas mentais que o tornarão gradualmente mais apto para enfrentar situações futuras, sejam elas idênticas às já experienciadas, sejam completamente novas e imprevistas.

É fundamental que se crie um contexto seguro que permita a construção progressiva deste processo, tornando-se aqui relevante o papel do supervisor, encontrando-se, deste modo, as bases do modelo de supervisão que defendemos para a formação inicial que desejamos. Ou seja, um modelo de supervisão que, baseado em pressupostos reflexivos, permita a formação e o desenvolvimento profissional e pessoal dos seus intervenientes.



***Capítulo 2 – A supervisão reflexiva no  
processo de formação inicial***

Partindo do pressuposto que a vertente mais tradicional da formação de professores/educadores faz já parte do passado, neste capítulo clarificaremos o conceito de *supervisão*.

Do entendimento que temos acerca daquelas que consideramos serem as linhas orientadoras da supervisão actual, será desenvolvida a questão da *dimensão relacional* no processo de supervisão. Aqui o *papel do supervisor* adquire um novo sentido e, conseqüentemente, responsabilidades acrescidas na definição da natureza das relações entre os intervenientes no processo supervisivo. Apesar de ser dada alguma atenção aos *constrangimentos e dificuldades* daí decorrentes é para o *diálogo* que vai o nosso enfoque.

Por fim, e por ser nossa convicção que em consequência de todo o processo de *supervisão reflexiva* o *supervisor* é, também ele, construtor da sua formação e promotor do seu desenvolvimento profissional, fazemos a ponte com o capítulo I e apresentaremos alguns fundamentos que sustentam esta posição.

## **1. Clarificação do conceito de supervisão**

Interessa, no âmbito deste estudo, abandonar definitivamente uma vertente mais tradicional da formação de professores, com características tecnicistas e pragmáticas, baseada em princípios que perspectivam o ensino como uma ciência aplicada, em que a formação implica dependência, homogeneidade, a manutenção acrítica do passado e a impossibilidade de confronto com o futuro (Sá-Chaves, 2000).

Assim, para que se tenha sempre presente a intenção de abandonar esse tradicionalismo, considerá-lo-emos como fazendo parte do passado, pelo que o

tempo verbal utilizado neste discurso estará em concordância com esta ideia. Tentaremos pois, clarificar o conceito de supervisão de acordo com as mudanças que têm vindo a surgir no campo paradigmático da formação de professores.

A supervisão foi, durante muito tempo, entendida como um processo em que os papéis dos diferentes intervenientes no processo de supervisão eram caracterizados por diferentes graus de importância. O supervisor surgia com um estatuto de superioridade e de poder. Era visto como um “mestre”, assumido como o detentor do conhecimento, o que de certo modo lhe era reconhecido pelo seu papel de formador e pela sua experiência, o que poderia reflectir-se numa atitude directiva do processo de formação (Oliveira, 1992).

A supervisão era fortemente marcada pelo papel de avaliação atribuído ao supervisor, o que lhe conferia, mais uma vez, um estatuto de superioridade. Consequentemente, tal facto, levava-o a suportar a sua avaliação em comportamentos e competências de ensino predeterminados, que supostamente distinguem o “bom” e o “mau” ensino. Resumindo, ao supervisor era atribuída uma certa autoridade científica que na prática resultava na prescrição da acção pedagógica e num discurso essencialmente baseado nos juízos de valor sobre a actuação dos formandos (Oliveira, 1992).

Este conceito de supervisão e de supervisor corresponde a um processo de formação em que a definição de papéis e a interacção entre os diferentes intervenientes era fortemente determinada pela predominância do supervisor, aspecto que será devidamente aprofundado e sistematizado quando, mais adiante for feita uma incursão pela temática dimensão relacional em supervisão.

A literatura acerca da supervisão de professores (Alarcão & Tavares (1987), Gebhard (1984), Zeichner & Tabachnick (1982), Zimpher e Howey (1987) confronta-nos com uma multiplicidade de abordagens que têm a sua origem em pressupostos distintos relativamente a conceitos como o ensino, o professor, a

formação de professores, o papel da supervisão e o estilo de intervenção do supervisor (Oliveira, 1992).

Entre o passado e aquilo que se deseja ser já o presente e o futuro, podem sistematizar-se essas abordagens definindo dois grandes grupos:

- Um com características comportamentalistas, de cariz pragmático e que perspectiva o ensino como uma ciência aplicada;
- Outro com características construtivistas e desenvolvimentistas, que se centra na reflexão sobre a acção educativa com vista à resolução dos problemas concretos;

Housego & Grimmet (1983, p.319) referem esta dicotomia traduzindo-a em abordagens comportamentalistas e desenvolvimentistas da formação de professores. Estes autores fazem corresponder estes paradigmas a dois tipos de preocupações sentidas pelos supervisores que por um lado sentem necessidade de ajudar os professores em formação no seu desenvolvimento pessoal e social, procurando diminuir as necessidades de dependência do supervisor, mas que, por outro lado, sentem a urgência de tornar o tempo reduzido da prática pedagógica o mais produtivo possível, recorrendo para isso a um estilo de supervisão mais directivo e com características mais utilitárias (Oliveira, 1992).

Acreditamos que, no presente, estão criadas as condições para a existência de um processo de supervisão de características construtivistas e desenvolvimentistas em que o papel dos intervenientes é definido pela relação humana promotora e facilitadora do desenvolvimento profissional de todos os intervenientes sem excepção.

Reforçando esta ideia, Alarcão (2000), entende a supervisão como uma acção que visa facilitar e mobilizar o potencial de cada um e do colectivo dos seus

membros. Assim, a definição de papéis não se baseia, na superioridade do supervisor perante o formando, mas antes numa relação de entreajuda em que se potencia um ambiente propício ao desenvolvimento profissional baseado numa

prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo. (Sá-Chaves, 2000, p.75)

É assim, evidente a supervisão como um processo eminentemente de apoio, promovendo simultaneamente um outro processo não menos importante e que se relaciona com a formação e desenvolvimento profissional do futuro profissional de educação.

Oliveira-Formosinho (2002b), referindo-se de forma directa, à formação inicial de educadores de infância, reforça esta ideia definindo a supervisão como

um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo-comunicação com a instituição em que a aluna se está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes (p.116).

Surge assim, evidenciada a supervisão como processo de apoio à formação enquanto aprendizagem profissional contínua, que envolve tanto a pessoa e os seus saberes, como as suas funções e realizações. Realça-se ainda o carácter sistemático da formação, feita num quotidiano de acção-reflexão das práticas na sala e na instituição, de onde advêm a observação, a projecção, a acção, a reflexão, o planeamento, a re-acção, o diálogo, a comunicação e a avaliação

(Ludovico, 2004), sustentado num processo relacional positivo constantemente recriado pelos actores envolvidos na formação.

## **2. A dimensão relacional do processo de supervisão**

Cada vez mais se vincula à formação de professores/educadores factores como a inovação e a mudança, nomeadamente no que diz respeito à formação inicial desses mesmos profissionais. A palavra inovar tem aqui um grande peso e dota de uma extrema responsabilidade todos os intervenientes no processo de formação inicial de professores/educadores, sobretudo aqueles que mais directamente se relacionam com os futuros profissionais ao nível das práticas pedagógicas e sua supervisão. Referimo-nos, de forma particular, aos docentes das escolas de formação responsáveis pela supervisão pedagógica no decurso do estágio pedagógico e aos professores/educadores cooperantes que no seu local de trabalho acompanham e supervisionam os futuros colegas.

No ponto anterior foi feita referência a dois grandes grupos nos quais se enquadram diferentes abordagens e estilos de supervisão determinados, em parte, pela acção do supervisor. A este é remetida, de forma concreta e objectiva, a responsabilidade pelo modelo de supervisão que se pratica. Senão vejamos:

- No modelo comportamentalista vigoram pressupostos que se relacionam com o estatuto de superioridade e de poder do supervisor. Este, tendencialmente, revela-se como detentor dos conhecimentos, qualidade que, de certo modo lhe é conferida pelo seu papel de supervisor e pela experiência adquirida ao longo dos anos. O supervisor julga-se investido de uma autoridade científica que origina uma atitude prescritiva da acção pedagógica e com um discurso onde predominam os juízos de valor sobre a actuação do formando

Oliveira (1992). Neste modelo o supervisor dá especial ênfase ao seu papel de avaliador o que poderá causar eventuais constrangimentos por parte do formando e, conseqüentemente, originar atitudes de defesa e justificação da sua acção. Ao formando é reservado o papel de receptor da formação, pelo que a passividade e a dependência são qualidades desejáveis.

– No modelo reflexivo defende-se que o formando seja construtor de saberes e atitudes, ou seja, do seu próprio modelo de intervenção educativa, pelo que o formando é o protagonista do processo de supervisão. É a ele que é imputada a responsabilidade pelo seu processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional. Sendo o poder partilhado por todos os intervenientes no processo supervisivo, compete ao supervisor proporcionar as condições para o auto-desenvolvimento do formando. Neste modelo, as situações educativas são únicas e particulares, dependendo dos contextos específicos em que ocorrem.

Este é o modelo em que acreditamos poder enquadrar os intervenientes dos processos de supervisão do presente e futuro. Um modelo em que a força dominante da formação deixa de ser o formador. O papel principal do supervisor passa a ser o de promover e conseguir criar as condições necessárias para que essa força seja transferida para o formando.

Ao formando devem ser exigidas tomadas de decisão, iniciativa, espírito crítico, imaginação e busca de soluções para os problemas com que se defrontará. Ou seja, ao formador competirá potenciar uma formação implicada, negociada, participada e reflectida, num ambiente de cooperação e respeito (Sousa, 2000), uma vez que

(...) para que os alunos, futuros professores, desenvolvam uma capacidade de reflexão crítica relativamente à sua prática não basta dizer-lhes que tal é necessário. É preciso que eles se envolvam nos processos inerentes à reflexão e que sejam usadas estratégias e recursos próprios (Oliveira & Terça, 1991, p.164).

De entre os aspectos que podem contribuir para o sucesso do processo de supervisão, o clima que se cria ao longo do estágio e em particular nas sessões de supervisão, bem como a natureza do diálogo que se estabelece entre os intervenientes são sem dúvida determinantes. A criação de uma relação interpessoal positiva, que se assuma fundamental para a formação e desenvolvimento dos intervenientes no processo de supervisão, deve basear-se na entreajuda, reciprocidade, autenticidade e encorajamento, dando ao processo de supervisão o clima e dinamismos necessários à aprendizagem.

Gonçalves (1997) defende a existência de um modelo de formação em que se promova a positividade de um clima-relacional que produza efeitos no desempenho do futuro professor/educador. Assim, toda a relação formativa deve fundamentar-se na compreensão, sensibilidade respeito e reciprocidade, sendo mais uma vez o papel do supervisor fundamental, pois será ele o gerador da base relacional que servirá de suporte “a uma relação progressivamente mais exigente, tornando-a mais aceitável e reconhecidamente indispensável” (p.27).

Não obstante, este tipo de relação irá beneficiar o próprio supervisor, que através da criação de uma relação de respeito e autenticidade, mais facilmente conseguirá transmitir as suas interpretações e concepções acerca das situações com que se vão defrontando diariamente.

Reforçando a importância da relação no processo de supervisão Gonçalves e Gonçalves (2002) denominam-na como *jogo relacional* entre formador e formando, revestindo-se de uma importância crucial, na medida em que se pode configurar como inibidora do desenvolvimento se for fechada, directiva e constrangedora, ou facilitadora do “crescimento” de ambos, se pelo contrário, se constituir como franca, autêntica e empática.

Para além da importância do supervisor no desenvolvimento de todo este clima-relacional, Chaves (2000) evidencia ainda o supervisor pela sua acção mediadora no processo de formação, uma vez que, com o seu apoio, o futuro



educador poderá aceder a níveis de desempenho aos quais, isoladamente, seria difícil ou impossível alcançar.

Neste sentido, mais uma vez o papel do supervisor como elemento de suporte e apoio ao formando é realçado, pois é ele que em contexto real pode desenvolver acções educativas que se situem dentro da *Zona de desenvolvimento proximal* de Vygotski (1979), definida como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p.133).

É através da interacção social e, de forma específica da através da comunicação que o indivíduo constrói padrões e referências com base nos quais se posicionará face às situações com que se deparará ao longo da sua vida. Este posicionamento originará juízos de valor acerca do que é certo ou errado, deveres e condutas segundo os quais responderá às diferentes situações.

Tendo em conta que no processo de supervisão, como referimos anteriormente, as relações interpessoais são determinadas pelas dimensões pessoal e profissional dos intervenientes no processo, torna-se quase inevitável fazer referência às dificuldades daí decorrentes.

Se por um lado temos um supervisor com padrões e referências que o levarão transmitir o que valoriza através da permissão, proibição, explicitação ou omissão (Valente, 1989), incentivando mais ou menos de acordo com as condutas e deveres que considera mais adequados perante as diversas situações, por outro lado temos um formando que, numa outra fase de desenvolvimento pessoal e profissional é, também ele portador e construtor de

padrões e referências segundo as quais reagirá face às situações decorrentes do processo de supervisão.

O formando, ou aluno estagiário, é o indivíduo que ainda sendo aluno já é professor/educador. Este processo, nem sempre é fácil de gerir, pois tem de cumprir uma série de tarefas inerentes às duas situações, o que determina um momento de formação verdadeiramente excepcional, sem ser excepção, uma vez que se depara com o mesmo tipo de situações e exigências a que vai ter de responder no decurso da sua carreira (Galvão, 1996).

Talvez por isso, no início do processo de supervisão, a natureza das relações que se estabelecem entre o supervisor e o formando sejam “de medo, constrangimento, autodefesa, confusão” (Alarcão, 1996b, p. 23). Estes sentimentos, causadores de alguma inibição no início do estágio, resultam essencialmente do desconhecimento, tantos dos intervenientes como dos contextos educativos com que o formando se depara. Apesar de previsíveis e compreensíveis, estes sentimentos se perdurarem poderão ser limitar o processo de supervisão e retardar a construção de um clima de diálogo e consequentemente a construção de atitudes positivas e de confiança entre supervisor e formando. Prevalece, aqui a necessidade de minorar as causas de receios, mecanismos de defesa ou inibição para que os formandos possam expressar livremente os seus sentimentos (Rogers, 1985), pois, como já defendemos anteriormente a relação existente no processo de supervisão “parece ser o elemento que contribui na maioria das vezes para o sucesso da formação. Uma comunicação clara, aberta, baseada em expectativas positivas, respeito e confiança, flui livremente em ambas as direcções” (Portugal, 2002, p.102).

Mas as dificuldades e constrangimentos do processo de supervisão não se limitam às resultantes das relações interpessoais dos intervenientes no processo. O contexto educativo em que ocorre o estágio pode também ele originar constrangimentos que determinarão o desenvolvimento deste. O

contacto com a realidade nem sempre é aquilo que se espera, o que pode originar um certo desencanto e desmotivação.

Moreira (2000) identifica algumas tensões que, presentes ao longo do estágio, podem contribuir para que este não seja entendido como um momento formativo, constituindo-se como entraves a uma orientação reflexiva, crítica e emancipatória da formação:

- O peso de uma cultura transmissiva da educação escolar, que se traduz numa tendência reprodutiva e normativa a nível dos mecanismos de socialização dos novos professores, da construção do seu papel na escola, ou ainda, ao nível dos modelos de avaliação do desempenho escolar;
- A ausência de um projecto uno de formação nas instituições de formação;
- Graves lacunas na formação dos supervisores;
- A ausência de uma cultura de colaboração entre a universidade e as escolas;

Mais uma vez, como forma de superar estes constrangimentos, emerge a necessidade de existência de um bom acolhimento por parte do supervisor que, conhecendo o contexto provocador dos constrangimentos do formando poderá e deverá encarregar-se da sua integração transmitindo-lhe as “artes e manhas do ofício”, (Pacheco, 1995a, p.70), mas deve, de forma muito intencional, haver um investimento na formação dos supervisores e das escolas, pois só assim poderão ver-se reduzidos os conflitos inerentes ao processo de estágio, aumentando simultaneamente a qualidade de formação disponibilizada aos estagiários (Moreira, 2000; Pacheco, 1995b; Lima e *al*, 1996).

## **2.1. A importância do diálogo**

Se consideramos que não é possível conceber um processo de supervisão sem a existência de comunicação, e que os processos comunicativos e interactivos desenvolvidos no âmbito da supervisão são determinantes para o seu sucesso ou insucesso, fará sentido debruçarmo-nos acerca daquilo que acontece na comunicação entre o supervisor e formando.

Já anteriormente, ficou subjacente a ideia de que um clima de empatia, de apoio e autenticidade é fundamental no sucesso do processo de supervisão reflexiva. Desta forma estarão criadas as condições para que se estabeleça um diálogo aberto e franco entre supervisor e formando para que este último se sinta apoiado e encorajado.

Se partirmos do pressuposto de que no modelo reflexivo de supervisão a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional é, maioritariamente, do próprio formando, contribuindo para isso o processo de reflexão sistemático sobre a sua acção educativa, o diálogo tem aqui grande peso no sucesso do processo de supervisão, devendo, por isso, ser intencional e estruturado com o objectivo de contribuir para o desenvolvimento das capacidades reflexivas do formando.

Abandonamos assim, de forma deliberada e definitivamente, a ideia de diálogo supervisivo centrado em juízos de valor sobre o formando, para realçarmos a emergência de um diálogo de análise e reflexão das situações educativas em contexto real. O diálogo será, antes de mais, o suporte que permite ao formando desenvolver um pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar e descobrir o *fio condutor* entre a teoria e a prática, permitindo-lhe construir de forma sustentada e fundamentada um estilo pessoal de acção.

Por outro lado, não deve ser esquecido o contexto educativo em que o formando desenvolve a sua acção educativa e, neste aspecto em particular, ninguém melhor que o supervisor para passar informações e conhecimentos que permitam àquele analisar e avaliar situações e contextos para que possa, de forma reflectida, planificar a sua acção.

Assim, defende-se que o diálogo constitui o centro nevrálgico do processo de supervisão, pelo que deve nortear-se pelos seguintes princípios (Oliveira, 1992):

- Privilegiar a participação activa do professor em formação – centrar-se nas experiências concretas do formando, isto é, nas situações reais da sua acção pedagógica;
- Incentivar a auto e hetero-análise, cuidada e profunda da intervenção pedagógica do formando;
- Caracterizar os padrões de ensino do formando identificando as crenças e as teorias que os justificam;
- Estimular que a decisão pedagógica do formando assente nas suas características pessoais e na análise dos contextos educativos;

Apesar do protagonismo do processo de formação pertencer ao próprio formando, será interessante, perante o que foi dito anteriormente, centrarmos também no papel do supervisor. Este deve possuir competências comunicacionais que lhe permitam interagir com o aluno estagiário. Vieira (1995) refere a importância da comunicação, da negociação, da argumentação e da actuação estratégica dos interlocutores, como elementos potenciadores de uma interacção educativa que dará sentido ao processo de supervisão.

O diálogo em supervisão pode definir-se, assim, como uma interacção comunicativa da qual sairão beneficiados, em termos de desenvolvimento pessoal e profissional tanto o formando como o supervisor. Gonçalves &

Gonçalves (2002) apresentam quatro processos comunicativos necessários para que esta interacção comunicativa seja bem sucedida.

Para Severino (2004), esses processos são sintetizados da seguinte forma:

- O diálogo de aconselhamento, que deve ser colaborativo, aberto, franco e empático, de forma a desenvolver o pensamento reflexivo do formando, com vista à construção de um estilo pessoal de intervenção;
- O “feedback”<sup>4</sup>, utilizado como estratégia construtiva da comunicação, que deve ser objectivo e descritivo, salientando os aspectos mais positivos da acção do supervisando, ajudando-o a tomar decisões sobre a sua acção futura;
- A comunicação não verbal que, como factor de compreensão do formando, possibilita que o supervisor interprete as mensagens não verbais do supervisando, ajudando-o a superar as dúvidas, anseios e preocupações, que este não manifesta verbalmente, por inibição ou receio de ser mal compreendido;
- A metacomunicação, que possibilita ao supervisor, considerada a simultaneidade da comunicação verbal e não verbal, a compreensão digital do conteúdo das comunicações verbais e analógica das não verbais, pensando a própria comunicação e, ao mesmo tempo, tentando perceber as percepções dos outros e compreender o seu código analógico.

---

4 Cooper & Saunders (2003) referem a importância da regularidade deste “feedback” quantitativa e qualitativamente, destacando a acção do supervisor em diversos aspectos, como por exemplo, criticar em privado, dar primazia aos aspectos positivos face aos negativos, centrar a conversação nas estratégias para melhoria da acção educativa elaborando um plano com base nas necessidades específicas do formando, documentar a conversação estabelecida e seguir e acompanhar o plano elaborado segundo o seu aconselhamento.

### **3. O supervisor enquanto sujeito no processo de formação**

Vários são os autores que se têm debruçado sobre a construção de uma nova profissionalidade docente (Nóvoa, 2002; Ziecnher K. & Liston D., 1990; Shulman L., 1986). Tendo em conta os desafios que decorrem da emergente necessidade de adaptação da escola e do ensino, atendendo ao progresso, desenvolvimento e desafios constantes da sociedade, pensar na construção de uma nova profissionalidade docente, passa não só pelo investimento na formação inicial de professores/educadores, mas igualmente no seu processo de formação contínua. Ganha aqui sentido e significância o conceito de formação ao longo da vida (Delors et al., 1996), em que a formação inicial é entendida como a primeira de várias etapas de formação do educador.

No âmbito deste estudo, a exploração do tema da formação contínua assume especial relevância na medida em que ao formar-se o futuro professor/educador cria situações e condições para que o desenvolvimento profissional dos supervisores possa fluir. No caso específico dos estágios pedagógicos em jardins-de-infância o educador cooperante, como teremos oportunidade de verificar, tem um papel activo e interventivo, tanto ao nível da acção educativa, como ao nível do processo de supervisão, de onde emerge o seu próprio desenvolvimento profissional.

Alarcão & Tavares (1987) apresentam-nos a supervisão como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano” (p.18). Segundo Grilo (2002) nesta definição salientam-se dois elementos que indicam uma mudança paradigmática: a ideia de processo e a de

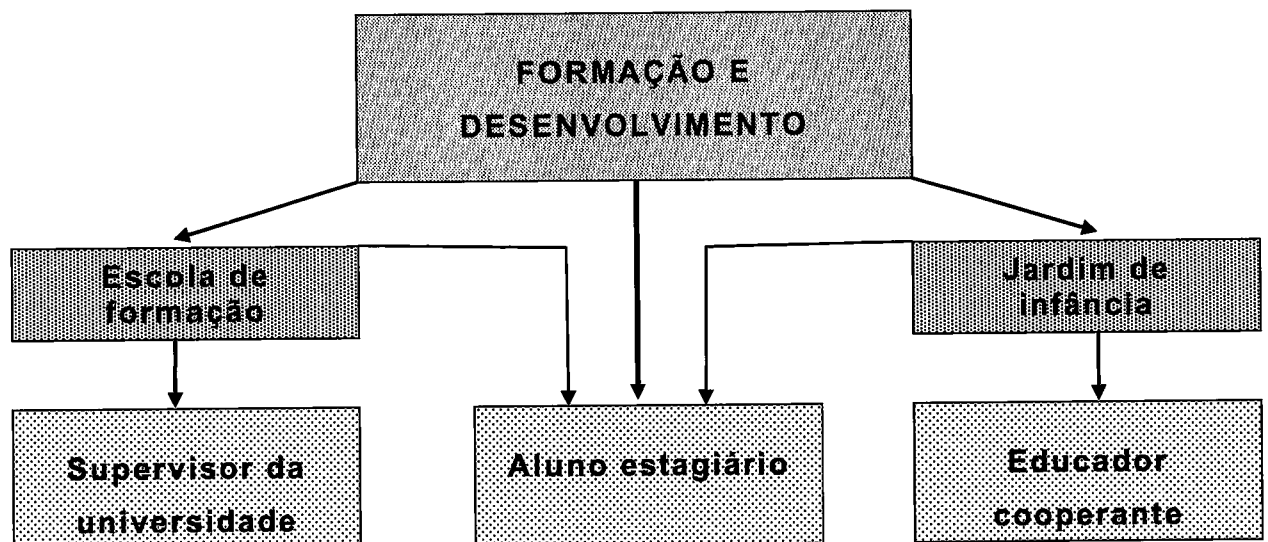
desenvolvimento humano e profissional que apresenta uma concepção em que o professor está em constante desenvolvimento pessoal e profissional.

Também Cardoso, Mota & Pinheiro (2000) referem um novo conceito de supervisão centrado na orientação da prática pedagógica e que pressupõe não só o desenvolvimento do professor em formação, mas também do supervisor.

Existe assim, um ciclo de formação e desenvolvimento que ocorre durante toda a vida, em diferentes dimensões e contextos, onde os estímulos e as motivações podem ter as mais diversas origens.

Tavares (1999) clarifica esta posição referindo que “toda a educação que converge para o desenvolvimento, aprendizagem, formação, personalização e socialização do indivíduo na sua transformação em pessoa que constitui o ponto de partida e de chegada de toda a dinâmica progressiva e em espiral” (p.91), desenvolvimento esse que implica interactivamente formando e formador.

Na figura que se segue tentamos sistematizar esta posição, reforçando a ideia de que apesar de se encontrarem em contextos diferentes, todos intervenientes no processo de supervisão beneficiarão em termos de formação e desenvolvimento profissional.





***Capítulo 3 – A formação de educadores  
de infância na Universidade de Évora***

Tendo em conta os sujeitos do estudo, neste terceiro capítulo faremos uma incursão pela *Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora*.

Assim, num primeiro momento procedemos à sua apresentação, caracterizando-a de uma forma geral. Num segundo momento, tendo em conta os objectivos do estudo, incidiremos especial atenção sobre a *prática pedagógica* e a forma como vai sendo desenvolvida ao longo da licenciatura. Dar-se-á destaque ao *estágio pedagógico* e ao instrumento reflexivo criado para esse momento específico da formação inicial de educadores de infância da Universidade de Évora: *o caderno de formação*.

Numa tentativa de compreensão dos pressupostos que sustentam o instrumento referido, enquadramo-lo em dois tipos de metodologias aplicáveis à formação reflexiva de professores/educadores: as *narrativas* e os *portfólios reflexivos*.

Finalmente, porque os *cadernos de formação* implicam uma escrita que se partilha, a qual denominámos de *escrita solidária*, realizaremos algumas reflexões em torno dos termos emergentes: *escrita*, *partilha* e *responsabilização*.

## **1. Apresentação da licenciatura**

O Curso de Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora teve a sua origem no Bacharelato de Educadores de Infância da mesma universidade. Este último foi criado oficialmente pela Portaria nº 462/88<sup>5</sup>, por

---

<sup>5</sup> Publicada na I Série do Diário da República a 13 de Julho de 1988

extinção da Escola do magistério Primário de Évora, tendo entrado em funcionamento no ano lectivo de 1988/89.

Em 1998/99, em virtude das alterações introduzidas à Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>6</sup>, pela Lei nº 115/97 de 17 de Setembro, conduzindo à extinção do Bacharelato, funcionou pela primeira vez a licenciatura em Educação de Infância, que viria a ser formalmente criada pelo Despacho nº 2458/2000, de 31 de Janeiro, sendo constituída por oito semestres, dos quais o último era destinado ao estágio pedagógico. Em 2003, por deliberação do Senado<sup>7</sup> é aprovada a actual estrutura curricular da Licenciatura.

Da análise efectuada ao Plano de Estudos (anexo 1), verifica-se que a organização curricular da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora é passível de ser enquadrada em diversos documentos dos quais destacamos:

- “Padrões de Qualidade da Formação Inicial de Professores” (INAFOP, 2001)
- “Perfil Geral de Desempenho do educador e do Professor/educador”<sup>8</sup> (Decreto-Lei nº 240 e nº 241/2001 de 30 de Agosto)

---

5 Lei nº 46/86 de 14 de Outubro

6 Deliberação nº1538/2003 publicada na II Série do Diário da República nº229 de 3 de Outubro

8 Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, 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 (continua na página seguinte).

- Lei-quadro da Educação Pré-escolar (Lei 5/97, de 10 de Fevereiro)
- Regime Jurídico do Desenvolvimento e Expansão da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº 147/97, de 11 de Junho)
- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto)

Da referida análise emergiram aspectos que não podem deixar de ser expostos, por se revelarem essenciais para a identificação e apresentação da referida licenciatura:

- O plano de estudos da licenciatura revela a preocupação de formar educadores, tendo em conta a sociedade actual, definindo o seu papel e responsabilidades, dotando-os de conhecimentos e competências essenciais para o desempenho da profissão.
- É emergente uma aproximação entre a teoria e a prática. Não basta porém, que uma justifique a outra. Neste plano de estudos é visível o esforço em potenciar momentos de prática pedagógica ao longo de toda a licenciatura e não apenas no final desta.
- Os futuros educadores no âmbito de diversas disciplinas, observam, pesquisam, analisam e fundamentam diversos contextos educativos, o que potencia uma formação investigativa, promotora de atitudes de questionamento e reflexão crítica que potenciarão a sua formação e desenvolvimento enquanto profissionais reflexivos.

---

Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações. (Decreto - Lei nº 240 e nº 241/2001 de 30 de Agosto)

A suportar esta análise, surgem os objectivos do curso definidos no já referido Relatório de Auto-avaliação (p.20):

- a) Um percurso de formação inicial marcado por uma forte implicação social, afectiva e cognitiva dos sujeitos;
- b) Um percurso de formação inicial sistematicamente iluminado pela consciência do isomorfismo entre o processo de formação inicial e as práticas pedagógicas que procura gerar;
- c) A centralidade da prática pedagógica, incluindo o plano de estudos, desde o 1º ano, actividades de iniciação à prática profissional em contextos reais de intervenção, potenciando percursos de questionamento e indagação e favorecendo a assunção precoce das atitudes e competências da profissão;
- d) Um percurso de formação inicial fundado e projectado no exercício do diálogo transdisciplinar a todos os níveis e entre todos os sujeitos do processo formativo – formandos, docentes, educadores cooperantes, entidades prestadoras de serviços à infância;
- e) Um trajecto de formação inicial negociado e contratualizado com os mais vastos parceiros, ajudando a compreender a contextualidade multifacetada e interactiva da profissionalidade de educador de infância e, fundamentalmente, a constituir esses parceiros como pilares da formação;
- f) Um percurso de formação inicial centrado na cientificidade dos processos formativos e na investigação como matriz formativa por excelência;
- g) Um percurso de formação inicial que tem como referência a qualidade do processo formativo, reivindicando a adopção de estratégias de auto e hetero-regulação fortemente participadas pelos sujeitos implicados.

## **2. A prática pedagógica**

Os princípios gerais preconizados pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) estabelecem, no seu artigo 30º, alíneas a), d), e), g) e h) que a formação de educadores e professores deve:

- Proporcionar aos educadores e professores (...), a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- Ser integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- Assentar em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor/educador vierem a utilizar na prática pedagógica;
- Favorecer e estimular a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- Proporcionar uma formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.
- A legislação complementar ou regulamentar da Lei de bases do Sistema Educativo, no que respeita concretamente à Prática Pedagógica, no Dec. Lei 344/89 e Port. Nº 336/88, estabelece que:
  - Esta componente curricular seja orientada, de forma articulada, pela instituição formadora e pela escola onde se realiza;

- Visa a iniciação profissional dos alunos na prática profissional docente, concretizando-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso;
- A duração dos períodos deve ser crescente e a responsabilização dos alunos progressiva;
- Culminar numa fase designada por estágio, onde se lhes atribui a responsabilidade pela docência.

A Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora dá especial relevo às “experiências de interacção directa e intervenção progressiva em contextos educativos” (Barbosa *et al.*, 2005, p.36), que se concretizam essencialmente nas seguintes disciplinas<sup>9</sup>:

- Análise dos Contextos educativos – no âmbito desta disciplina “os formandos serão orientados para os primeiros contactos educativos na infância. É neste quadro que desenvolverão competências de observação, análise e reflexão sobre os contextos educativos e sobre os sujeitos que neles intervêm” (Barbosa *et al.*, 2005, p.33)
- Pedagogia da Educação de Infância – nesta disciplina o objectivo é “o estudo respostas educativas na infância – Creche (0 a 3 anos) e Pré-escolar (3-6 anos). A disciplina integra uma dimensão de prática pedagógica nos contextos educativos para a primeira infância (...) que se constituirá como um referente incontornável para o estudo e para a reflexão” (idem, p.33).

---

9 No anexo 2 apresenta-se o quadro das referidas disciplinas, onde surgem explicitadas as perspectivas gerais, organização e características de cada uma delas.

- Intervenção em Situações Educativas I – “na contiguidade da cadeira de *Pedagogia da educação de Infância* (2º ano), aprofundará os desafios conceptuais, metodológicos e organizativos da acção pedagógica na infância, suportada e desafiada agora pelas práticas de iniciação à profissionalidade nos jardins-de-infância cooperantes, práticas que os formandos cumprirão, sistematicamente, duas manhãs por semana (ibidem, p.34)
- Intervenção em Situações Educativas II – “continua a centralidade das práticas pedagógicas como referente epistémico essencial à formação. No segundo semestre do 3º ano, depois dos alunos terem intervindo, durante dois anos, nos contextos mais específicos da Creche e do Jardim-de-infância, são agora convidados a desenvolverem uma intervenção em contextos mais emergentes, mais latos e diversos (hospital pediátrico, ludotecas, bibliotecas, museus, apoios educativos, animação sócio-educativa, etc.), mas que se cumprem como respostas aos desideratos da formação integral da infância e à efectivação dos Direitos da Criança” (ibidem, pp. 34-35).
- Intervenção em Situações Educativas III e o Estágio Pedagógico – “acompanhadas por uma estrutura de supervisão, representa a experimentação, sustentada e reflectida, das competências gerais e específicas da personalidade do educador de infância. Suportado, como todas as práticas pedagógicas anteriores, na rede de instituições e de educadores cooperantes, estes espaços curriculares ultrapassam a dimensão linear da aplicação de conhecimentos, para se afirmarem como experiência formativa de elevada significação intra e interpessoal” (ibidem, p.35).

De salientar que a iniciação à prática profissional é transversal a toda a licenciatura, “numa lógica de progressividade e de continuidade, facilitando ao formando uma construção interpretativa coerente sobre a matriz ampla e



interactiva da profissionalidade de educador de infância” (Barbosa *et al.*, 2005, p.36). Reportando ainda ao Relatório de Auto-Avaliação da Licenciatura em Educação de Infância, a construção da profissionalidade alicerça-se, assim,

num processo formativo exigente e de elevado rigor científico, em que a metodologia da investigação-acção, cooperadamente sustentada e socialmente enriquecida, se constitui como factor estruturante dos saberes e dos saber-fazer, potenciando o pensamento reflexivo e crítico (p. 36).

## **2.1. O estágio pedagógico**

O estágio pedagógico decorre no último semestre da licenciatura. Nela se conjugam “dois aspectos fundamentais. Por um lado, o culminar do processo que a universidade considera ser a formação inicial de professores/educadores. Por outro lado, a integração no mundo profissional” (Galvão, 1996).

Assim, os alunos estagiários são enviados para os diferentes locais de estágio, correspondendo a cada aluno uma sala e um educador cooperante. Sumariamente, o cenário de estágio pode caracterizar-se da seguinte forma:

Aspectos organizativos:

- O horário a cumprir pelo aluno estagiário deve ser negociado com o educador cooperante de forma a adequar-se à estrutura organizacional da sala de jardim-de-infância;
- O horário do aluno estagiário contempla uma deslocação semanal à escola de formação, para seminários ou outro tipo de apoio no âmbito do estágio pedagógico;

- Contextos educativos:
- A sala de jardim-de-infância onde o aluno estagiário realiza o estágio pedagógico pode, ou não, estar organizada segundo um modelo curricular. Quer de uma forma ou de outra estará, certamente, organizada de acordo com os princípios e fundamentos do educador, pelo que é conveniente que o aluno estagiário se aperceba dos mesmos para que a sua acção promova a coerência e continuidade educativa.
- Os grupos de crianças poderão ser hetero ou homogéneos em termos de idade, e o seu número oscilará, na maior parte dos casos entre as vinte e as vinte e cinco crianças;
- É frequente que as salas tenham, para além do educador de infância, um auxiliar de educação. A actuação e grau de envolvimento deste elemento na acção educativa são determinados pelo tipo relação pedagógica existente. O auxiliar pode ser considerado, ou não, como um interveniente activo na equipa educativa.

Pelo anteriormente exposto, verifica-se que, apesar de fazer parte integrante da formação inicial de educadores de infância, o estágio pedagógico é, no entanto, um momento específico dessa formação com características únicas. De entre estas destaca-se o facto deste momento de formação ser um “processo dialogicamente sustentado, protocolarmente assumido e cooperadamente assumido, envolvendo os docentes da universidade de Évora, as instituições cooperantes e parceiras, os educadores cooperantes e os alunos em formação” (Barbosa et al., 2005, p.38).

Para que esta interactividade seja possível são realizados anualmente protocolos entre a Universidade de Évora e as instituições cooperantes. Não obstante, o Estágio está regulamentado através de um documento (anexo 3) em que se definem os papéis da tríade formativa (aluno estagiário, supervisor

da UE e educador cooperante) tendo sido “sistematicamente negociado com todos os intervenientes” (Barbosa et al., 2005, p.59).

## **2.2. O caderno de formação**

Partindo do pressuposto de que o processo de formação e, de forma específica as acções de iniciação à prática profissional, deve ser entendido com o um processo signficante, reivindica-se nesta licenciatura “a adopção de estratégias de auto e hetero-regulação fortemente participadas pelos sujeitos implicados” (Barbosa et al., 2005, p.38). Assim, potencia-se o desenvolvimento da reflexão, nomeadamente através de descritivos sobre as práticas onde são privilegiadas as dimensões narrativa, reflexiva e projectiva.

O *caderno de formação* é um instrumento criado para validar o que anteriormente se referiu, podendo definir-se como

Descritivos de natureza reflexiva sobre a acção, registados pelos alunos e comentados pelos educadores cooperantes e pelos docentes da Universidade responsáveis pela disciplina onde decorrem as acções de iniciação à prática profissional. Pretende ser uma experiência de comunicação e reflexão cooperada, capaz de se instituir como regulador das práticas pedagógicas e factor de questionamento e inovação dessas práticas. (idem)

Este instrumento, utilizado como estratégia para formação e desenvolvimento do pensamento reflexivo, é passível de ser enquadrado em dois tipos de metodologias que se aplicam na formação reflexiva de professores/educadores:

- As narrativas

– Os portfólios reflexivos

As narrativas, de carácter autobiográfico, são entendidas por Ramos & Gonçalves (1996) como uma das possibilidades que o professor/educador pode utilizar para melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz. Os mesmos autores reforçam ainda as potencialidades deste instrumento na sua vertente comunicativa, tanto para com outros como para si próprios. Ou seja, as narrativas visam sempre um leitor, «quanto mais não seja aquele que escreve e que, posteriormente, lerá os seus próprios textos» (Grilo, 2002, p.61).

A narrativa emerge assim como um meio ao dispor do professor/educador, para «intros e retrospectivamente, pensar, de modo reflectido e tranquilo, sobre a acção» (Ramos & Gonçalves, 1996, p.130).

Ao nível da formação inicial de professores, as narrativas podem ser partilhadas. Oliveira (1994), defende uma partilha e análise colaborativa das reflexões escritas individuais do aluno estagiário, desde que seja constituído um grupo restrito de leitores e se trabalhe num clima de confiança, pelo que propõe duas formas de partilha:

- O autor da narrativa expõe oralmente o conteúdo global da reflexão escrita
- O autor entrega uma cópia ao colega e/ou supervisor

Apesar de ser algo pessoal, este tipo metodologia reflexiva apresenta algumas dificuldades para o aluno estagiário que muitas vezes não sabe sobre o quê, quando e como escrever. Realça-se aqui, mais uma vez, o papel do supervisor que de acordo com Amaral *et al.* (1996) deve ser o de:

1. Ajudar o aluno estagiário a estruturar as narrativas partindo das perguntas mais simples para as mais complexas, tornando-o cada vez mais autónomo nessa redacção;

2. Ajudar à análise das mesmas, de modo a que possam ser tiradas conclusões acerca dos diferentes padrões de actuação e encontrar eventuais problemas que necessitem de ser reformulados;
3. Criar um clima que permita a partilha dessas narrativas, habituando o grupo de estagiários a dividir, discutir e gerir angústias e os sucessos contidos nessas narrativas, que poderão ser formativas para todos os intervenientes;

O *portfólio reflexivo* é um conceito desenvolvido e definido por inúmeros autores (Paulson & Meyer (s.d.), Shulman (1998), Wolf (1989), Bird (1990), Barton & Collins (1993), Sá-Chaves (2000), Grilo (2002).

Em educação e, de forma particular, na formação inicial de professores/educadores o *portfólio* evidencia-se como estratégia em que o enfoque é dado ao fluir dos processos pessoais que decorrem do modo pessoal e singular como cada indivíduo se apropria da informação, reconstruindo o seu conhecimento pessoal prévio, permitindo ao professor/formador aperceber-se, compreender e intervir atempadamente nesses mesmos processos (Sá-Chaves, 2005).

Sá-Chaves (2000, p.22-23) apresenta-nos as principais características de um *portfólio reflexivo*, das quais apresentamos aquelas que consideramos ajustarem-se ao caso específico dos *cadernos de formação*:

- Trata-se de uma estrutura dinâmica definida em função de um objectivo explícito;
- Integra no processo de descrição-narração-reflexão – (meta) reflexão as experiências práticas e as teorias que as sustentam;
- Constitui um documento autêntico (existe uma ligação directa entre os factos experienciais e os seus relatos, tidos como parte da evidência);

- Captura o crescimento e a mudança no conhecimento do formando ao longo do tempo (Hurst; Wilson & Cramer, 1998; Winsor et al., 1999);
- É uma “peça única”. Constitui uma criação singular do formando e representa teórica e prática do conhecimento (pessoal e público), do ensino, da aprendizagem, dos alunos, dos contextos e dos valores;
- Serve múltiplas finalidades. Nuns casos como instrumento integrado nas estratégias de formação, noutros como instrumento de recolha de informação complementar para as estratégias de avaliação;

Da descrição sumaria destes dois instrumentos podemos retirar, como já referimos algumas semelhanças com os pressupostos do *caderno de formação*, pelo que evidenciamos:

- A possibilidade do aluno estagiário melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz;
- A partilha e análise colaborativa das reflexões escritas do aluno estagiário;
- A emergência de um pensamento intro e retrospectivo;
- A existência de pelo menos um leitor, o que pressupõe uma vertente comunicativa, tanto para os outros como para o próprio;
- A visibilidade das experiências práticas e as teorias que as sustentam através de vários níveis reflexivos;
- A autenticidade de um documento único e indicador da realidade vivida;
- O espelhamento do desenvolvimento e a mudança do conhecimento em contexto real;

- A multi-funcionalidade. Ou seja, simultaneamente, ou não, pode ser uma estratégia de formação e um instrumento de recolha de informação para as estratégias de avaliação;

Do *caderno de formação*, proposto aos alunos no início do estágio pedagógico subjaz como objectivo principal potenciar a reflexão do aluno estagiário promovendo a sua formação e desenvolvimento enquanto profissional reflexivo. Não obstante, como instrumento partilhado que é, o *caderno de formação* apresenta-se ainda como um promotor de desenvolvimento do supervisor, aspecto, que como já se evidenciou, se reveste da maior importância no que se refere ao desenvolvimento profissional do supervisor.

Como forma de facilitar todo o processo reflexivo que envolve a utilização do *caderno de formação*, que inicialmente pode parecer complexa, foi elaborado pelos docentes responsáveis pelo estágio pedagógico um guião que permite aos alunos estagiários orientarem-se na utilização desta estratégia reflexiva. Esse guião apresenta uma série de questões que enumeramos:

1. A Planificação revelou-se adequada? Porquê? Que alterações introduziria e que consequências retiro para as próximas planificações?
2. As actividades foram significantes para as crianças? Que elementos justificam a minha apreciação?
3. Em que momentos/actividades senti mais dificuldade? Que razões encontro para isso?
4. Em que momentos/actividades me senti mais seguro(a)? Que razões encontro para isso?
5. Há comportamentos individuais das crianças que quero realçar? Que reflexões me invocam?

6. Há incidentes críticos (factos significantes) que quero sublinhar? Que reflexões me invocam?

7. Há ideias que surgiram e quero registar?

8. Que ajudas sinto necessitar? A quem ou onde vou recorrer?

É perceptível nestas questões, uma intenção e preocupação de que os níveis de reflexão do aluno estagiário não se centrem apenas em aspectos descritivos do processo ensino-aprendizagem e dos seus conteúdos, constituindo estímulos para a reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção.

Assim, este guião pode ser enquadrado naquilo a que Grilo (2002) denomina por “perguntas pedagógicas”. Referindo a importância da existência destas no processo de formação dos professores, este autor, baseando-se em Smyth (1989, citado em Amaral *et al.*, 1996) demonstra como através das perguntas pedagógicas podem potenciar-se diferentes níveis de reflexão:

- Descrição: *O que faço? O que penso?* Descrição das práticas de ensino, situada ao nível técnico da formação, pode ser feita na forma de narrativa. Podendo ser alvo de posterior interpretação e valoração, são importantes porque ajudam o professor a reorganizar a experiência do seu ensino, recordando o que foi feito e objectivando-o de modo a poder trabalhar sobre um discurso mais organizado.
- Interpretação: *O que significa isto?* Trata-se de procurar descobrir os princípios que informam as práticas, as teorias subjacentes, através do diálogo consigo próprio e com os outros.
- Confronto: *Como me tornei assim?* O supervisor procura que o professor, através da consideração de concepções e práticas alternativas, possa questionar a legitimação das teorias subjacentes ao seu ensino.



- **Reconstrução:** *Como me poderei modificar?* Aprender é reconstruir, remodelar, integrar o novo conhecimento no conhecimento. Pela reconstrução das suas crenças, o professor via alterar as suas práticas, apercebendo-se que o ensino não é uma realidade imutável, definida por outros, mas contestável na sua essência. Esta reconstrução leva o professor a ganhar controlo sobre o seu ensino, tornando-se mais capaz de decidir o que é melhor para a sua prática (teorização), tornando-se também ele gerador de teorias (privadas) que progressivamente se vão aproximando das teorias públicas. Aproxima-se a teoria da prática, o pensamento da acção, o mental do manual, o professor do investigador. (p.74)

### **2.3. A escrita solidária: partilha e responsabilização**

A escrita, como forma de comunicação e expressão, pode ser utilizada com as mais diversas finalidades. Ao longo da vida, ainda mesmo antes de podermos ser considerados alfabetizados, a escrita acompanha-nos, de forma mais ou menos dominante, com objectivos mais ou menos definidos. Vejamos:

- Desde pequenos, mesmo muito pequenos quantas vezes, no desejo de partilhar com alguém o nosso sorriso, ou birra, ansiedade ou dor, não recorremos ao dedo indicador e até à mão toda, para com a sopa escrevermos “estou aqui”;
- Por volta dos seis anos não é a descoberta da escrita que nos leva aos maiores elogios e revelações de carinho daqueles que nos valorizam pela nossa aprendizagem? Já aqui se evidencia a importância da partilha da escrita;

- Depois, por volta dos dez, quem não passou por debaixo da carteira “escritinhos” àquele colega com quem desejávamos partilhar algo menos aceitável pelos outros, sobretudo pelos adultos? Surge a escrita associada a um compromisso para com o outro.
- Mais tarde, vêm as declarações, as manifestações de afecto. A escrita não tem, nesta fase, direitos quase exclusivos na partilha daquilo que nos é mais íntimo e difícil de expressar verbalmente?
- Nos muros e paredes, surgem por vezes, manifestações escritas de alguém que impulsionado pela vontade menos controlada de partilhar faz da rua o seu “grito escrito”.
- Através das cartas, ou mais recentemente através da Internet, quem não utiliza a escrita para partilhar algo?

Paralelamente, na escola, vão-se afunilando cada vez mais as potencialidades da escrita. Os alunos habitam-se a escrever com a finalidade de serem avaliados por outros, por estranhos. Perde-se um pouco o sentido da partilha, da pessoalidade. Dizemos todos o mesmo e de preferência da mesma forma. Disso depende, em parte, o sucesso do percurso académico.

Felizmente, este não é um procedimento geral e, como anteriormente já tivemos oportunidade de fundamentar, na formação inicial de profissionais reflexivos evidencia-se uma clara preocupação em contrariar a escrita mecânica utilizada como forma de memorização e descrição. A escrita deixa de ser utilizada rotineiramente para revelar conhecimentos a que chamamos “conhecimentos com hora e data marcada”. Ou seja, memorizam-se determinados conceitos, armazenam-se temporariamente e descarregam-se, no seu devido tempo, no local, hora e data previamente determinados: os testes.

Apesar de subjectiva, esta forma de entender a escrita é fundamentada por diversos autores. Zabalza (1994, p.93) apresenta-nos a posição de um desses autores:

Yinguer salienta quatro características do escrever como sendo especialmente importantes na perspectiva do diário:

- O processo de escrever é multirrepresentacional e integrativo. No desenvolvimento da narração escrita, o escritor manipula imagens (olhos, mãos e ideias trabalham simultaneamente e em interacção). De algum modo, o acto de escrever obriga aquele que escreve a expressar em símbolos um conhecimento e recordações que, originariamente, tinham sido representados (...). É neste sentido que se fala de representação (apresentação da experiência de um modo e em códigos diferentes) (...).
- No processo de escrever produz-se um *feedback* auto proporcionado. À medida que quem escreve vai lendo as palavras que acaba de escrever, essas mesmas palavras dizem-lhe se comunicou ou não o que queria (...) O facto da escrita manter e reter pensamentos e sentimentos converte os produtos escritos em algo disponível como documento de evolução e desenvolvimento desses pensamentos e sentimentos. (...)
- Escrever requer uma estruturação deliberada do significado. Toda a aprendizagem (pelo menos a significativa) requer que se estabeleçam conexões e relações entre a nova informação e o que já se conhece. (...) Quer dizer, ao escrever, o escritor não pode deixar de manipular, explicita e sistematicamente, os símbolos que utiliza. Não se pode escrever (pelo menos num diário) de modo mecânico e inconsciente. (...)
- A escrita é activa e pessoal. Toda a escrita, pela sua própria natureza, pressupõe uma implicação pessoal (cognitiva e motora). (...) é sobretudo a implicação cognitiva a que resulta relevante e construtiva do pensamento: deve-se estruturar, organizar, reler, reflectir, modificar, etc. (...) é o autor (...) quem define o sentido do texto e expressa a informação, em termos que faça sentido para ele.

Assume-se assim, claramente, a necessidade de existência de instrumentos reflexivos, que permitam expressar e exteriorizar preocupações e angústias, dúvidas e incertezas, sentimentos e envolvimento, teorias e conhecimentos, consciencializações e conceptualizações, dando aos seus intervenientes a possibilidade de utilizar a escrita com um sentido de partilha, de nós, para os outros e para nós mesmos, numa perspectiva que resolvemos apelidar de *solidária*<sup>10</sup>.

Os intervenientes no processo de supervisão e de forma particular no *caderno de formação* deverão estabelecer entre si uma relação de solidariedade, termo que nos apetece *resgatar* ao discurso político *refrescando-o* no contexto da pedagogia. Solidário é aquele

(...) que apoia ou que está de acordo com outrem; que se sente ligado a outrem por interesses, ideias comuns, (...) que depende um do outro; que funciona mutuamente com outro.(Academia de Ciências de Lisboa *et al.*, 2001, p.3447)

A responsabilidade mútua, compromisso e apoio são valores que tem vindo a ganhar protagonismo ao longo deste trabalho e que se apresentam, neste momento como pilares fundamentais na construção e desenvolvimento de uma supervisão reflexiva que se deseja formativa para todos os sujeitos envolvidos.

No entanto, este processo nem sempre é facilitado, nomeadamente, devido à nossa cultura escolar, em que o professor/educador é muitas vezes *um* entre *muitos*. Chaves & Amaral (2001) também evidenciam a urgência da *passagem do eu solitário ao eu solidário*. O professor/educador solitário, mesmo que reflexivo, é “uma andorinha que não faz a Primavera”, é necessário avançar

---

10 Barthes (1977) na clássica obra “O grau zero da escrita” identifica a escrita como um acto de solidariedade histórica. Para este autor a escrita é uma função: “ (...) é a relação entre a criação e a sociedade, é a linguagem literária transformada pelo seu destino social (...)” (p.21)

para uma formação em parceria, assente na partilha das reflexões resultantes do questionamento sistemático sobre a acção que os diferentes actores realizam (Grilo, 2002).

É assim, oportuno e fundamental salientar mais uma vez a importância do diálogo em supervisão e, especificamente, o carácter dialógico da escrita. O supervisor, através da utilização de instrumentos reflexivos, constitui-se interlocutor do formando, ao longo do processo de formação, “providenciando *feedback*, disponibilizando outros olhares, abrindo o espectro das hipóteses, criando novas oportunidades de aprofundamento e/ou de inovação dos discursos pessoais” (Sá-Chaves, 2005, p.9).

Importa pois, pensar na formação reflexiva de professores/educadores partindo da utilização de metodologias e estratégias reflexivas, assentes na confiança mútua e na capacidade recíproca de intercompreensão, ou seja, possibilitar o mútuo compromisso e conseqüentemente o mútuo desenvolvimento.

Retomam-se as dimensões da solidariedade com *a pessoa que aprende*, em que é necessária a aceitação dos modos singulares de cada um dos sujeitos envolvidos no processo formativo, no que respeita ao *fazer* e ao *fazer* no contexto específico dos processos de vida de cada um. A este discurso está, pois, subjacente o princípio da ética na relação entre formador e formando, num processo de constante negociação e compromisso mútuo com os valores que sustentam e garantem os direitos universais (Sá-Chaves, 2005).

## ***PARTE II***

### ***ESTUDO EMPIRICO***

---

***Capitulo 4 – Enquadramento  
metodológico***

Neste capítulo define-se a investigação em que nos implicámos e que pretendeu investigar o *desenvolvimento de práticas reflexivas* no âmbito do *processo de supervisão da formação inicial de educadores de infância*, mais especificamente no que se refere à utilização de instrumentos reflexivos, como é o caso dos *cadernos de formação* utilizados na *Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora*.

Assim, são identificados os objectivos do estudo, enunciadas as questões da pesquisa, apresentada a amostra do estudo, fundamentadas as opções e procedimentos metodológicos e explicitadas as fases do estudo.

## **1. Objectivos do estudo empírico**

Tendo como ponto de partida o interesse em investigar o desenvolvimento de práticas reflexivas no âmbito do processo de supervisão da formação inicial de educadores de infância em que estamos envolvidas, definimos como objectivos para esta investigação:

- Verificar se as estratégias de supervisão reflexivas, nomeadamente os *cadernos de formação*, potenciam o desenvolvimento de um pensamento reflexivo na formação inicial dos educadores e, em particular, no estágio pedagógico;
- Entender de que forma os supervisores pedagógicos contribuem para o processo de construção de competências reflexivas do aluno estagiário;
- Entender se o processo reflexivo decorrente da situação de estágio potencia a reformulação e conseqüente melhoria da prática pedagógica;



- Verificar se no decorrer do estágio pedagógico os alunos revelam indicadores da construção da sua profissionalidade;
- Contribuir para a discussão acerca da intencionalização de práticas reflexivas na formação e desenvolvimento do professor/educador.

## **1.2. Questões de pesquisa**

Reportando-nos aos actuais quadros conceptuais que suportam a formação e desenvolvimento do professor/educador, nomeadamente no que diz respeito à sua formação inicial e processos de supervisão a ela inerentes, explicitados na Parte I deste trabalho, tendo em conta a nossa experiência de supervisão ao nível da cooperação com a Universidade de Évora e os objectivos definidos para este estudo, apresentamos algumas questões, que consideramos pertinentes no âmbito desta investigação:

- Será o papel do supervisor determinante no desenvolvimento do estágio pedagógico?
- Que factores contribuem para que possa existir uma relação entre a melhoria da acção educativa e os contributos reflexivos dos supervisores?
- Estarão os supervisores, educadores cooperantes, conscientes do seu papel e importância no processo de supervisão inerente ao estágio profissional?
- Os alunos estagiários são condicionados pelo estilo de supervisão do educador cooperante?
- Será esse facto inibidor ou potenciador do desenvolvimento de competências reflexivas (no aluno estagiário)?

- Os instrumentos reflexivos deverão ser utilizados na recolha de indicadores para a avaliação do estágio pedagógico, ou como elemento regulador do desenvolvimento dos aspectos decorrentes do estágio pedagógico, como sejam a acção educativa, a planificação, adequação e revisão dessa acção, a relação educativa e o desenvolvimento da profissionalidade?
- A partilha de um instrumento reflexivo inibirá o aluno estagiário de exteriorizar alguns aspectos, por receio de posteriormente ser confrontado acerca deles?

Não temos a certeza de poder, ao longo deste estudo empírico, obter resposta à totalidade das questões colocadas. No entanto, não poderíamos deixar de as enunciar, pois elas justificam, de alguma forma, o desenvolvimento deste estudo.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Amostra do estudo**

Os sujeitos deste estudo são os intervenientes dos *cadernos de formação*. Ou seja, os alunos estagiários da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora, os docentes da referida universidade que supervisionam o estágio pedagógico e os educadores cooperantes, que no seu local de trabalho recebem e supervisionam os alunos estagiários.

O número de alunos estagiários envolvidos foi de vinte, o correspondente ao número de *cadernos de formação* analisados na primeira fase do estudo.

Apesar de serem todos do sexo feminino optámos pela designação “aluno estagiário” numa tentativa de uniformizarmos o género em relação a todos os sujeitos, uma vez que no grupo dos supervisores da U.E. se encontra um elemento do sexo masculino.

O número de educadores cooperantes envolvidos no estudo é igual ao número de alunos estagiários, vinte, uma vez que, como já tivemos oportunidade de referir, no caso da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora, cada aluno estagiário desenvolve o seu estágio pedagógico em salas de jardim-de-infância onde a respectiva educadora coopera com a universidade. Também aqui, pelo motivo anteriormente mencionado, apesar de só estarem envolvidos no estudo elementos do sexo feminino, optámos pela designação “educadores cooperantes”.

No que se refere aos supervisores da U.E., contámos nesta investigação com a totalidade de supervisores do estágio pedagógico da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora do ano a que diz respeito o estudo, sendo, num total de três, dois elementos do sexo feminino e um do sexo masculino. Por isso e por considerarmos que tal não era relevante para o estudo anulámos este aspecto, indiferenciando o género quando nos referimos a este grupo de sujeitos.

## **2.2. Opções metodológicas**

### **2.2.1. A investigação qualitativa em educação**

«Investigar faz parte do ser humano» (Grilo, 2002, p.132). No caso particular da investigação em educação trata-se de uma tentativa de perceber toda a dinâmica inerente aos contextos de ensino-aprendizagem. Como já referimos, esta investigação surge de um interesse pessoal. Assim sendo, este estudo só fará sentido se promover é a própria formação e desenvolvimento do investigador.

Talvez por isso, tenhamos sentido a necessidade de consolidar alguns conhecimentos acerca da investigação qualitativa em educação, pelo que, sumariamente, apresentaremos alguns aspectos que caracterizam a investigação qualitativa, por consideramos fundamentarem a opção tomada no âmbito deste estudo. Para tal baseamo-nos em Bogdan & Biklen (1994), que estabelecem cinco características da investigação qualitativa, os quais, na sua maioria, se ajustam ao estudo em questão:

*Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* O investigador recolhe os dados e informações complementares na situação concreta e no contacto directo. Os materiais obtidos são revistos e analisados pelo investigador, pelo que o seu entendimento acerca deles é fundamental na análise. No caso particular deste estudo entendemos como ambiente natural de recolha de dados, os próprios *cadernos de formação*, uma vez que cada um apresenta características específicas e onde a recolha decorre da leitura que o investigador realiza e a análise do entendimento que faz dessa mesma leitura.

*A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados são recolhidos na forma de palavras ou imagens. O investigador tenta analisar os dados em toda a sua diversidade e riqueza. Nada é trivial, partindo do pressuposto de que todo o material tem potencial para constituir uma pista que lhe permita compreender de forma mais clara o objecto de estudo. Os *cadernos de formação* apresentam uma extrema diversidade e riqueza e aplica-se o princípio de que qualquer indicador pode fornecer uma pista para a compreensão do objecto de estudo, permitindo a categorização e conseqüente análise dos dados recolhidos.

*Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* O desenvolvimento de todo o processo é importante para o investigador, sendo que a descoberta efectuada no seu decurso é fundamental para a análise. No caso particular dos *cadernos de formação*, o factor surpresa e, de certa forma, o desconhecimento do *ambiente natural*, levou-nos a sobrevalorizar todo o processo de investigação.

*Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* De acordo com Lessard *et al.* (1994), as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação normalmente não estão totalmente formuladas ou predeterminadas no início da pesquisa. Contudo, «embora seja dada prioridade ao contexto da descoberta, a verificação tem também a sua importância na análise. No entanto, ela está normalmente subordinada à função principal de formulação de hipóteses ou de modelos no interior da própria investigação» (Lessard-Hébert *et al.*, 1994, p.176). Uma das características deste estudo é precisamente a incerteza e o desconhecimento parcial, sendo fundamental o contexto de descoberta. Revela-se assim ajustado um tipo de investigação flexível, que permita ao investigador modificar no decurso do estudo alguns métodos e procedimentos de recolha de dados, uma vez que a percepção acerca do que se está a investigar se vai modificando face à descoberta decorrente da observação e análise dos documentos em causa.

*O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Em investigação qualitativa importa perceber aquilo que os sujeitos da investigação experimentam, a forma como interpretam as suas experiências e estruturam o mundo social em que vivem. No âmbito desta investigação este aspecto faz todo o sentido, uma vez que os sujeitos, através do que escrevem, expressam sentimentos, opiniões e pareceres que importam ao investigador perceber, pois daí decorre todo o trabalho interpretativo fundamental à análise dos dados.

### **2.2.2. Os dados qualitativos e a sua análise**

Na investigação qualitativa, entendem-se como dados qualitativos todas as informações relativas às interacções dos sujeitos entre si e com o próprio investigador, as suas actividades e os contextos onde ocorrem. Esta informação pode ser proporcionada pelos sujeitos de forma espontânea ou a pedido do investigador, ou ainda através dos instrumentos que estes constroem ou usam, como seja o caso de documentos escritos (Rodriguez Gómez *et al.*, 1996).

Dos dados qualitativos decorre uma grande riqueza de informação, dada a diversidade de explicações e descrições que tais dados transmitem. Daí que por vezes o trabalho do investigador seja complexo e demorado, pois nem sempre essa riqueza documental facilita a análise.

Os dados recolhidos, de acordo com Rodriguez Gómez *et al.* (1996), constituem as peças de um puzzle que o investigador vai encaixando, utilizando as evidências recolhidas para procurar novas evidências que possa incorporar a um esquema emergente de significados que, progressivamente, o vá aproximando da compreensão da realidade que investiga.

A análise dos dados qualitativos é complexa devido à natureza e multiplicidade dos mesmos o que requer por parte do investigador um certo esforço, perícia e disponibilidade. As dificuldades podem ainda ser acrescidas pelo carácter polissémico dos dados, a sua natureza predominantemente verbal, a sua irrepetibilidade e o grande volume que resulta da sua acumulação ao longo da investigação (Grilo, 2002).

Assim, a análise dados qualitativos implica a criação de um grande suporte documental enquanto processo, principalmente para que se possa compreender e ter uma percepção o mais clara possível acerca do que está a acontecer enquanto se analisam os dados. Desta forma, poder-se-ão refinar métodos e documentos que se tornarão mais fáceis de trabalhar por outros (Huberman & Miles, 1994).

Huberman & Miles (1994) propõem-nos um modelo de análise de conteúdo que consiste em três fluxos não sequenciais, interactivos e cíclicos (Neto, 1998):

*Condensação* – processo de selecção, contracção, simplificação, abstracção e transformação dos dados.

*Apresentação* – apresentação da informação transformada na actividade de condensação e organizada na forma de matrizes, tabelas ou gráficos, o que facilitará o processo na fase de conclusões.

*Elaboração/verificação de conclusões* – actividade mais desenvolvida numa fase mais avançada do estudo, mas que, como as duas anteriores, é «posta em marcha logo desde o início da recolha de dados. Desde então, o analista começa a decidir do sentido das coisas, nota regularidades, possíveis explicações, configurações e fluxos de causalidade» (Neto, 1998, p.327)

Apesar de se verificar com mais incidência na primeira actividade, transversalmente às três, ocorre a categorização dos dados. É um mecanismo

fundamental na análise dos dados qualitativos e consiste em «reduzir a ampla informação contida nos dados, diferenciando unidades e identificando os elementos de significado que estas suportam» (Rodríguez Gómez *et al.*1996, p.205).

Neto (1998) salienta a importância da categorização referindo que através dela os dados qualitativos adquirem sentido. Tal implica a redução dos dados disponíveis até se chegar a uma quantidade de unidades significativas e manuseáveis, as categorias.

Uma categoria surge, desta forma, como suporte de um significado ou tipo de significados, podendo referir-se a situações e contextos, actividades e acontecimentos, relações entre pessoas, opiniões, comportamentos, sentimentos, perspectivas, métodos e estratégias.

Num sistema de categorias existem algumas características, das quais Neto (1998) realça duas:

- Um conjunto de duas ou mais categorias significativas para o problema em estudo, decorrentes, geralmente, das questões investigativas, das hipóteses, conceitos-chave ou temas importantes.
- Um conjunto de regras ou normas para associar os fenómenos estudados às várias categorias.

### **2.2.2. O estudo de caso como estratégia investigativa**

Na continuidade à opção metodológica pela qual enveredámos, uma investigação de cariz qualitativo, surge a noção de *estudo de caso*, estratégia de investigação que se adequa a este estudo na medida em que “permite um



amplo e compreensivo registo de todos os detalhes relacionados com o assunto em estudo (Cohen, 1980, p.11).

Para Laville e Dionne (1999), esta estratégia de investigação surge como promotora do aprofundamento conduzindo não só à compreensão do *caso* como um todo mas igualmente à construção do conhecimento no campo da investigação. Para tal, defendem a criação de uma atitude criativa do investigador tanto na adopção de instrumentos, como na exploração de elementos imprevistos e na utilização de detalhes.

Assim, uma vez que o estudo de caso visa em primeira instância a compreensão aprofundada do *caso*, fará sentido que a utilização de descrições de acontecimentos, o recurso às formas de pensar e de sentir, informações referentes aos contextos, ou seja uma panóplia de informação que compete ao investigador reunir, organizar e analisar em profundidade (Stake, 1994).

Baseando-nos em Laville e Dionne (1999), importa salientar a especificidade de cada caso. Cada *caso* é único, sendo que as conclusões da investigação de um estudo de caso “valem de início para o caso considerado” (p.156), podendo ser conclusivas para outros casos com a mesma tipologia. No entanto, acrescentam ainda os mesmos autores, esta não deve ser entendida como uma regra absoluta, pois um *caso*, apesar de não permitir a extrapolação das conclusões para outros, poderá permitir a melhoria da compreensão da complexidade de um fenómeno ou situação, nomeadamente quando se nos apresentam estudos de multicasos ou casos múltiplos, cuja comparação visa descobrir convergências.

Ao optarmos por uma metodologia em que os aspectos qualitativos surgem valorizados e em que cada caso é respeitado pela sua especificidade e particularidade, evidenciamos, de acordo com a posição investigativa definida por Severino (2004), respeito pela identidade e heterogeneidade dos sujeitos intervenientes no estudo e uma constante preocupação de autenticidade e profundidade na abordagem das suas representações e atitudes.

## **2.3. Procedimentos – as fases do estudo**

Esta investigação, tendo em conta os objectivos para ela delineados e tentando suportar-se no enquadramento conceptual e metodológico apresentado neste trabalho, dividiu-se em quatro fases:

- Recolha de dados
- Análise global dos *cadernos de formação*
- Análise aprofundada de quatro *cadernos de formação*
- “Reconstrução” de um caso: o *caderno de formação A*

### **2.3.1. Primeira fase: recolha de dados**

O instrumento de recolha de dados deste estudo não foi construído para o efeito. Os *cadernos de formação* eram um material já existente, na posse do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. Como tal procedemos à solicitação dos mesmos para posterior análise, dando início ao processo inicial de entrada no *ambiente natural de recolha de dados* (Bogdam & Biklen, 1994).

Em virtude de não ser muito usual este tipo de solicitação, o processo de autorização de consulta dos mesmos não foi tão célere quanto o desejado. Assim, num primeiro momento, foi efectuado um pedido de consulta dos *cadernos de formação* (anexo 4) ao Presidente do já mencionado departamento.

Num segundo momento, após o deferimento do pedido de autorização por parte do Presidente do Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora, e conforme indicações recebidas, procedeu-se à formalização do pedido de consulta dos *cadernos de formação* (anexo 5), já efectuado verbalmente, ao corpo docente responsável pelo estágio pedagógico da licenciatura em questão.

Finalmente, num terceiro momento, após a identificação de todos os alunos estagiários da licenciatura em Educação de Infância do ano lectivo 2001/02 e respectivos educadores cooperantes, procedeu-se à pesquisa e actualização de contactos, processo de alguma morosidade, com o objectivo de obtermos, por parte destes intervenientes e construtores dos *cadernos de formação*, a sua concordância para que esta investigação pudesse realizar-se.

Para o desenvolvimento de todo este processo utilizou-se a metodologia recomendada para a utilização de questionários. Com recurso a um apartado foram enviadas pelo correio a todos os alunos estagiários e educadores cooperantes, os pedidos de autorização (anexo 6), acompanhados de um envelope selado para o reenvio da resposta.

Não podemos deixar de manifestar a nossa satisfação pela franca adesão de todos os contactados, facultando-nos o acesso aos *cadernos de formação* aumentando assim, a fiabilidade dos dados recolhidos.

### **2.3.2. Segunda fase: análise global de todos os *cadernos***

Começámos por codificar aleatoriamente os vinte *cadernos de formação* disponibilizados para o estudo, atribuindo-lhe uma letra – de **A** a **U**.

Pretendemos desta forma facilitar a triangulação de dados (qualitativos e quantitativos), permitir a identificação de unidades de registo sempre que destacadas do seu contexto e, por outro lado, garantir o anonimato dos intervenientes nos *cadernos de formação*.

Com a finalidade de facilitar o acesso ao original, sempre que tal se justificasse, foi efectuada a codificação de todos os indicadores retirados para a análise. Suportando-nos em Ghiglione & Matalon (1997), consideramos a codificação como uma questão central no decurso da análise de conteúdo, uma vez que nos permite, mantendo o anonimato, definir o caminho percorrido a cada unidade de discurso. Ou seja, essa codificação permitir-nos-á saber em qualquer ponto do estudo de onde vem e onde pertence determinada unidade de registo.

Assim:

- As unidades referentes aos alunos estagiários são identificadas da seguinte forma:

**E** (de estagiário) + letra de identificação do *caderno de formação* + nº da reflexão + código da categoria atribuída

- As unidades referentes aos educadores cooperantes são identificadas da seguinte forma:

**C** (cooperante) + letra de identificação do *caderno de formação* + nº da reflexão

- As unidades referentes aos supervisores da UE são identificadas da seguinte forma:

**S** (supervisor) + letra de identificação do *caderno de formação* + nº da reflexão

Seguidamente, realizámos uma consulta geral que teve como principal objectivo obter dados relativos à participação na construção dos cadernos de Formação por parte dos diferentes intervenientes no processo formativo inerente à situação de estágio: estagiário, educador cooperante e supervisor da UE.

Assim, recolhemos a seguinte informação:

- Número de alunos estagiários, educadores cooperantes e supervisores da UE envolvidos no estudo
- Número de dias efectivos de estágio
- Número de reflexões de cada um dos intervenientes nos *cadernos de formação*
- Número de reflexões conjuntas (aluno estagiário/educador cooperante)

A recolha de dados quantitativos efectuou-se por a considerarmos útil para avaliar a participação dos diferentes intervenientes e, conseqüentemente, como informação complementar à análise qualitativa. Como refere Oliveira (1994):

(...)mais importante do que opor, hierarquizar ou atribuir estatutos distintos aos tipos de conhecimentos derivados das duas abordagens de investigação, seria conciliar os aspectos complementares e a diversidade da natureza desses conhecimentos na tentativa de uma compreensão mais global, mais profunda e mais diversificada do objecto de estudo (p.316).

### **2.3.3. Terceira fase: (re) análise de 4 cadernos:**

#### ***resumos e categorização***

Numa terceira fase, constituída pelo estudo de quatro "casos", procedemos à selecção de quatro *cadernos de formação* (A; B; C; D). O objectivo desta selecção, foi o facto de, no âmbito deste estudo, ser impossível aprofundar mais que quatro *cadernos de formação* devido a factores relacionados com limitações de tempo e disponibilidade. Para além destes aspectos, os *cadernos de formação* são um material extenso, rico e muito diversificado, pelo que consideramos que a análise aprofundada de apenas um deles poderia constituir, por si só, um desafio suficientemente aliciante para desenvolver uma investigação séria e profícua.

Para proceder à selecção de quatro *cadernos de formação* optámos por fazê-lo segundo o critério da participação. Assim, dois deles foram seleccionados por serem o *mais* e o *menos* participado. Ou seja, o primeiro deles por ser aquele que maior participação teve por parte dos seus intervenientes. O segundo, porque foi aquele que apresentou menos participação, sendo quase nula a participação do educador cooperante e do supervisor da UE. Os outros dois *cadernos de formação* foram seleccionados aleatoriamente.

Após uma leitura atenta de cada um dos *cadernos de formação* foi preenchido um quadro de onde constaram:

- Data da reflexão do aluno estagiário
- Número de identificação da reflexão
- Síntese de cada reflexão do aluno estagiário

Com base nestas sínteses, e depois de terem sido transcritas para suporte informático todas as reflexões dos alunos estagiários dos quatro cadernos seleccionados, foi feita uma segunda análise. Esta teve como principal objectivo verificar quais os principais assuntos abordados nas referidas reflexões, tendo sido identificadas algumas categorias.

É de realçar o facto de, para além dos objectivos do estudo e, consequentemente, das questões da pesquisa, não existir qualquer outro tipo de pré-requisitos para a criação das categorias tendo estas sido encontradas apenas no decurso da leitura que se pretendeu compreensiva, interpretativa e analítica dos quatro *cadernos de formação*. Desta segunda análise resultou o preenchimento de um outro quadro onde incluímos, para além da data e número da reflexão, as categorias identificadas em cada uma das reflexões do aluno estagiário.

Assim, desta análise de conteúdo, surgiram as seguintes categorias:

- Acção educativa – foram recolhidos todos os indicadores em que o aluno estagiário fez referência à sua acção educativa. Por considerarmos que havia um número de unidades que justificava uma análise detalhada de dois aspectos da acção educativa, esta categoria foi dividida em duas subcategorias: identificação/descrição (anexo 7) e planificação (anexo 8)
- Criança – foram recolhidos os indicadores em que o aluno estagiário fez referência a acontecimentos, sentimentos, dúvidas ou observações acerca de uma ou mais crianças ou até à totalidade do grupo. Também resultante da diversidade desta recolha decorreu, posteriormente, a criação de três subcategorias: significância da actividade (anexo 9), interacção adulta/criança (anexo 10) e incidentes críticos (anexo 11);
- Referências pessoais – entendemos por referências pessoais o conjunto de intervenções do aluno estagiário que dizem respeito à sua pessoa. Assim procedemos à recolha de indicadores que, depois de analisados,

deram origem a três subcategorias: sentimentos (anexo 12), dificuldades/necessidades (anexo 13) e referências ao futuro (anexo 14).

- Sentido da profissionalidade – foram recolhidos os indicadores em que entendemos verificar-se uma postura profissional face a situações decorridas no contexto de estágio, ou seja um conjunto de intervenções do aluno estagiário em que se reflectiram as aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e evidenciaram, de alguma forma, crenças e valores do aluno estagiário, que determinaram e determinarão a sua postura enquanto profissional de educação (anexo 15).
- Supervisor da UE – nesta categoria foi identificada a totalidade de indicadores em que o aluno estagiário referenciou o seu supervisor da UE, nomeadamente no que se refere às visitas deste ao local de estágio e das observações e avaliações daí decorrentes (anexo 16).
- Educador cooperante – nesta categoria foram agrupados todos os indicadores resultantes de referências feitas pelo aluno estagiário ao seu educador cooperante, tais como, intervenções, cooperações, dúvidas e agradecimentos (anexo 17).

Concluído este procedimento foi realizada uma nova leitura com o objectivo de recolher indicadores que nos permitissem analisar de forma mais aprofundada a dinâmica resultante dos *cadernos de formação* no que se refere ao diálogo escrito entre os intervenientes. Assim, foram registados todos os indicadores em que foi possível identificar a interacção escrita entre o aluno estagiário, o educador cooperante e o supervisor da U.E., dando origem a uma nova categoria denominada diálogo (anexo 18).



### **2.3.4. Quarta fase: “reconstrução” de um caso: o caderno de formação A**

Depois de concluído o ponto anterior, sentimos estarem reunidas as condições para que, numa tentativa de aprofundamento, procedêssemos àquilo que chamamos *reconstrução* do *caderno de formação A*. Ou seja, partindo dos dados obtidos através da análise interpretativa das categorias encontradas e dos elementos recolhidos na análise global desse *caderno de formação*, efectuámos o cruzamento dos dados obtidos.

O desafio que se nos colocou nesta fase foi reconstruir o *caderno de formação A* evidenciando os aspectos reflexivos desocultados e tornados visíveis ao longo da investigação. A escolha deste caderno deveu-se, em primeira instância, ao facto de ele ser o mais partilhado pelos três intervenientes no processo de supervisão. Em segundo lugar porque, dos cadernos em estudo este ter sido o que mais nos marcou em duas dimensões distintas, mas profundamente ligadas: a profissional (enquanto educadora de infância e educadora cooperante) e a pessoal (em que emergem uma série de sentimentos e emoções às quais nem sempre a investigação esteve *imune*).

Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, o decurso de uma investigação qualitativa pode conduzir a situações, em que, à medida que esta evolui, o investigador necessita utilizar diferentes procedimentos, de acordo com os seus objectivos e opções metodológicas. Nesta fase do estudo, recorreremos à *triangulação dos dados*<sup>11</sup>, como procedimento para aprofundar e

---

11 Para Huberman & Miles (1998) a triangulação é um dos procedimentos de investigação mais utilizados em estudos qualitativos. Consideram-no um termo de múltiplos significados, “onde o uso típico de comparação/contraste pode significar (continua na pagina seguinte)

compreender o material investigativo que fomos analisando e interpretando ao longo da investigação.

Sendo um processo que permite ao investigador o tratamento dos dados recolhidos através de métodos qualitativos e métodos quantitativos, pareceu-nos oportuno utilizá-lo ao longo de todo o estudo e, de forma mais intencional, nesta fase do estudo.

---

confirmação/convergência, recaindo na escolha de fontes de triangulação diversas, tendências, intensidades e agrupamento de modos de evidência diferentes”(Severino, 2004, p.87).

***Capitulo 5 – Análise interpretativa dos  
dados***

Neste capítulo é feita a apresentação e análise dos dados recolhidos no decurso da investigação.

Assim, num primeiro momento debruçar-nos-emos sobre os dados de carácter quantitativo recolhidos num primeiro momento em foi realizada uma consulta geral, tendo principal objectivo obter dados relativos à participação na construção dos *cadernos de Formação* por parte dos diferentes intervenientes no processo formativo inerente à situação de estágio: estagiário, educador cooperante e supervisor da UE.

Num segundo momento, a nossa incidência vai para os dados de carácter qualitativo, ou seja aos dados obtidos a partir da leitura compreensiva, interpretativa e analítica dos quatro *cadernos de formação* e de onde resultaram as categorias do estudo.

Por fim, um crescente processo de curiosidade e interesse, levou-nos a aprofundar um *caso*, ou seja o *caderno de formação A*. Assim, recorrendo à triangulação de dados, analisados e interpretados anteriormente, tentaremos reconstruí-lo, tendo em atenção os aspectos reflexivos que foram sendo realizados ao longo da investigação.

## 1. Dados globais

### 1.1. Percentagem participação dos intervenientes nos cadernos de formação

No quadro que se segue é visível a percentagem de participação de cada um dos intervenientes em cada *caderno de formação* (num total de 20 cadernos). Esta percentagem foi encontrada com base no número real de dias de estágio e o número de reflexões realizadas por cada um dos alunos estagiários, educadores cooperantes, supervisores da U.E. ou ainda conjuntamente pelos dois primeiros intervenientes.

CADERNO	ALUNO ESTAGIÁRIO	EDUCADOR COOPERANTE	REFLEXÕES CONJUNTAS	SUPERVISOR DA U.E.
CADERNO A	97%	40%	0%	22%
CADERNO B	84%	32%	0%	5%
CADERNO C	89%	13%	0%	36%
CADERNO D	95%	2%	0%	3%
CADERNO E	82%	43%	3%	4%
CADERNO F	98%	9%	0%	7%

<b>CADERNO G</b>	65%	8%	0%	19%
<b>CADERNO H</b>	96%	15%	0%	4%
<b>CADERNO I</b>	90%	17%	0%	6%
<b>CADERNO J</b>	85%	51%	0%	3%
<b>CADERNO L</b>	68%	9%	0%	12%
<b>CADERNO M</b>	84%	10%	0%	11%
<b>CADERNO N</b>	87%	8%	0%	8%
<b>CADERNO O</b>	94%	81%	0%	14%
<b>CADERNO P</b>	70%	8%	0%	8%
<b>CADERNO</b>	81%	3%	3%	10%
<b>CADERNO R</b>	54%	19%	0%	5%
<b>CADERNO S</b>	82%	23%	0%	3%
<b>CADERNO T</b>	89%	59%	0%	2%
<b>CADERNO U</b>	65%	59%	0%	2%

**Quadro 1 – percentagem de participação dos intervenientes nos cadernos de formação**

Da análise deste quadro resultam alguns aspectos que nos parecem relevantes para o estudo:

Dos três intervenientes na construção de cada caderno, o mais activo, de uma maneira geral, é o aluno estagiário, o que, de certa forma faz sentido, pois, em primeira instância, é ele o elemento em formação. Assim, para além de lhe ser

solicitado no início do estágio que realize uma reflexão diária, não podemos nos esquecer de que a sua avaliação final depende de um conjunto de elementos onde o *caderno de formação* tem o seu peso. No *Guião para a Supervisão e Avaliação do Estágio Pedagógico da Licenciatura em Educação de Infância*<sup>12</sup> este aspecto surge referido no ponto 11 da Componente 2, relativa à observação, planificação e avaliação: “Regista, no Caderno de Formação, a sua reflexão sobre a acção, suportada num processo de explicitação e questionamento que favorece a regulação dos processos e o desenvolvimento da intervenção pedagógica”.

O segundo interveniente mais participativo é na maioria dos *cadernos de formação* o educador cooperante, ou seja, em 70% dos cadernos este facto é evidente. Pensamos que tal pode justificar-se pela presença e interacção permanente deste elemento com o aluno estagiário, uma vez que no âmbito do estágio “os alunos desenvolvem a intervenção em jardins-de-infância, protocolados com a Universidade de Évora; são acompanhados pelos educadores cooperantes e supervisionados pelos docentes da UE” (Barbosa *et al*, 2005, p.37).

No entanto, tal não se verifica na totalidade dos casos. Assim verificamos que nos *cadernos de formação C, D, G, L, M e O* o segundo elemento mais participativo é o supervisor da U.E., o que representa 30% dos cadernos utilizados na investigação.

Como já referimos o interveniente que, na maior parte dos cadernos é menos interventivo é o supervisor da U.E. Entre outros aspectos tal acontece devido à elevada percentagem de alunos estagiários por cada um dos três supervisores identificados neste estudo. Para além desta percentagem ser elevada (33%),

---

12 Este guião surge enunciado no Relatório de Auto-avaliação da Licenciatura em Educação de Infância referenciado na bibliografia.

estes docentes têm ainda a seu encargo outras responsabilidades, nomeadamente o leccionar de determinadas disciplinas que fazem parte do Plano de Estudos da licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora. Esta situação verificada na *Supervisão Pedagógica das práticas* relaciona-se com a excessiva carga horária dos docentes e é considerada por Barbosa *et al.* (2005) como *gravosa* sendo o rácio docente/formando “muito elevado (frequentemente 1/20), inibindo uma prática supervisiva adequada” (p.98).

## **1.2. Algumas evidências**

Da análise da totalidade dos *cadernos de formação* disponíveis para o estudo, verificámos que:

A data de início dos cadernos coincide quase sempre com o início do estágio e que ocorre no começo do semestre par de cada ano lectivo. No entanto existem dois grupos de *cadernos de formação* em que tal regra não se verifica. Um grupo cujos alunos estagiários iniciaram o estágio pedagógico numa data posterior à dos restantes colegas, devido à sua participação no *Programa Erasmus* e um segundo grupo em que os alunos optaram por começar o seu caderno com uma reflexão semanal, efectuada no final da primeira semana de estágio.

Apesar de ser solicitado aos alunos que façam uma reflexão escrita diária, verifica-se que o número de reflexões do aluno estagiário por *caderno de formação* nem sempre coincide. Para além das razões invocadas no ponto anterior demos conta de outras justificações para tal ocorrência:

O calendário lectivo das instituições em que o estágio é desenvolvido que nem sempre é idêntico. Por exemplo, no caso dos estágios que ocorrem nos jardins-



de-infância da Rede Pública os dias de estágio são inferiores aos que ocorrem em jardins-de-infância privados.

No caso do aluno estagiário faltar, o que apenas foi sinalizado por motivo de doença. Evidencia-se aqui aquilo que consideramos ser um elevado grau de responsabilidade dos alunos estagiários, que se deverá com certeza a um elevado grau de responsabilização dos mesmos por parte dos supervisores da UE. Nos casos em que se verifica a situação de falta esta aparece sempre justificada nos *cadernos de formação*.<sup>13</sup>

Todos os *cadernos de formação* são realmente um caderno, escrito quase sempre de forma manuscrita. Existem, no entanto exceções a esta característica. É o caso de algumas reflexões processadas em computador, ou escritas num tipo de papel distinto do caderno. As causas para tal procedimento nem sempre são explicitadas. No entanto, foram identificadas as seguintes:

- Ausência do caderno no momento em que a reflexão foi feita, uma vez que os *cadernos de formação*, apesar de terem de estar presentes junto ao dossier de estágio no local de estágio, isso nem sempre é possível. É o que acontece quando o supervisor da UE fica com o *caderno de formação* para o ler, participar e avaliar:

---

13 Verifica-se o cumprimento do nº5 do regulamento de estágio da Licenciatura em Educação de Infância da universidade de Évora:

“Atendendo à natureza das actividades de iniciação à prática profissional, em que se desenvolvem aprofundadamente competências de profissionalidade, não são previstas faltas ao Estágio. As ausências ao local de estágio Têm sempre de ser justificadas e não podem exceder os 10 dias úteis seguidos ou interpolados. Todas as situações que excedam este limite implicam sempre uma Reunião de Avaliação entre os sujeitos identificados em 4, para deliberar sobre a decisão e as consequências para o processo formativo.”

*Não tenho o caderno comigo porque estive cá [referencia o supervisor da UEJ] E.M.20*

- Facilidade de leitura das reflexões, pois sabe-se que hoje em dia os computadores são um importante suporte à actividade escrita, nomeadamente neste nível de ensino:

*(...) para mim o computador é uma grande ajuda (...) a minha letra não facilita nada. E.G.12*

- Por vezes, surgiram em alguns cadernos colagens resultantes de pormenores que os alunos estagiários consideravam significativos como complemento das suas reflexões, tais como, desenhos, flores e fotografias:

*No fim tudo correu bem e olhem só e olhem só qual foi o resultado final (anexa foto). E.C.5*

*A (...) hoje escreveu o meu nome (anexa folha com o nome). E.B.3*

*A (...) deu-me um cravo vermelho muito bonito. Gostei imenso de receber uma flor (anexa flor). E.B.22*

Destaca-se aqui uma das principais características dos cadernos de formação, que é o facto de, apesar da partilha, ser um instrumento do aluno estagiário que lhe abre as portas para tornar visíveis aspectos mais relacionados com o seu íntimo.

- A grande maioria dos *cadernos de formação* termina com uma reflexão final onde os alunos estagiários fazem um balanço do estágio pedagógico.
- No decorrer da análise dos *cadernos de formação*, foi possível confirmar a existência do *Guião* que, como já foi referido, é um documento que surge como facilitador do processo reflexivo:

*Penso que esta semana não preciso de seguir os critérios que nos foram dados, bem pelo menos hoje não os vou seguir! E.A.1*

- Este Guião surge também referenciado pelos supervisores da U.E., nomeadamente como forma de reforçar a opinião dos mesmos acerca dos *cadernos de formação* que vão analisando e avaliando:

*Deve aprofundar as suas afirmações, explicitando melhor as situações que refere. Para tal a utilização do guião poderá ser-lhe útil. O.C.13*

*Tente fazer as reflexões com o apoio do guião de apoio ao registo do caderno de formação. O. A. 5*

## **2. O estudo de quatro cadernos de formação: as categorias**

Na primeira fase da investigação, quando foi feita uma leitura preliminar dos *cadernos de formação* percepcionámos neste material um enorme potencial investigativo, tanto pela diversidade de conteúdo, como até pela própria estrutura dos mesmos.

Na segunda fase, ao ser realizada uma segunda leitura mais detalhada e aprofundada de quatro *cadernos de formação*, confirmámos essa riqueza, nomeadamente através da dificuldade em seleccionar as categorias em que iríamos centrar a nossa análise. Como refere Grilo (2002),

A natureza dos dados recolhidos e a multiplicidade de informações que estes registam requerem do investigador um certo esforço e perícia. As dificuldades podem ser ainda acrescidas pelo carácter

polissémico dos dados, a sua natureza predominantemente verbal, a sua irrepetibilidade e o grande volume que resulta da sua acumulação ao longo da investigação. (p.138)

Perante a panóplia de informação e material investigativo evidenciados pelo instrumento estudado, não queremos deixar de fazer referência a algumas das suas potencialidades que, apesar de não terem cabimento neste estudo, fomos descobrindo e que podem constituir referências para o desenvolvimento de investigações em educação:

- A organização curricular da sala de jardim-de-infância;
- A análise dos contextos educativos;
- A relação entre a acção educativa e as crenças e os valores do educador de infância;
- A avaliação da criança, com base no registo de incidentes críticos;
- As dificuldades na expressão escrita dos alunos em instituições de ensino superior (da organização do discurso, às dificuldades gramaticais e ortográficas);

No entanto, e apesar da imensa pena de não podermos abarcar a totalidade de cenários investigativos que fomos encontrando neste percurso, no âmbito deste estudo elegemos e seleccionámos as categorias referidas no ponto 2.3.3. do capítulo 4, por considerarmos que eram as que melhor serviam os objectivos propostos para esta investigação:

CATEGORIAS SUB CATEGORIAS		Nº DE UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
ACÇÃO EDUCATIVA	IDENTIFICAÇÃO DESCRIÇÃO	410	30,6%
	PLANIFICAÇÃO	131	9,7%
CRIANÇA	SIGNIFICÂNCIA DA ACTIVIDADE	276	20,6%
	INTERACÇÃO ADULTO/CRIANÇA	81	6%
	INCIDENTES CRÍTICOS	56	4,1%
REFERÊNCIAS PESSOAIS	SENTIMENTOS	67	4,8%
	DIFICULDADES/ NECESSIDADES	87	6,5%
	FUTURO	06	0,4%
SENTIDO DA PROFISSIONALIDADE		66	4,9%
SUPERVISOR DA U.E.		17	1,2%
EDUCADOR COOPERANTE		143	10,6%
TOTAL		1338	100%

Quadro 2 – Identificação das categorias do estudo

## 2.1. Categoria: acção educativa

Nesta categoria foram agrupados todos os indicadores em que o aluno estagiário fez referência à sua acção educativa, ou seja, um conjunto de referências que incluem descrições e/ou análise de acções planificadas, ou não, decorridas no dia-a-dia do jardim-de-infância, durante o estágio pedagógico. Recolheram-se nos quatro cadernos em estudo 541 unidades de registo o que representa 40,3% da totalidade de unidades de registos resultante da categorização efectuada.

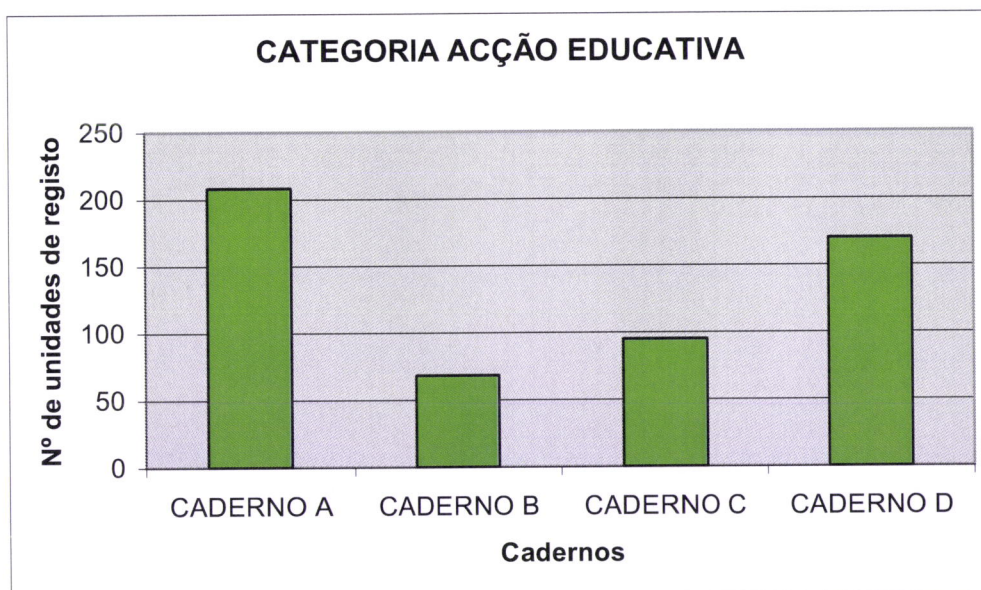


Gráfico 1 - Unidades de registo da categoria acção educativa por caderno de formação

Da análise do **Gráfico 1** destaca-se o caderno **A** como sendo aquele que mais unidades de registo apresenta na categoria acção educativa. No entanto, nesta fase não podemos relacionar directamente essa evidência com elementos reflexivos.

De facto a totalidade de indicadores recolhidos nesta categoria, é diversificada, pelo que, no momento em que esta análise se iniciou, verificámos que poderiam ser agrupados em duas subcategorias:

Subcategoria identificação/descrição

Subcategoria planificação

CATEGORIA – ACÇÃO EDUCATIVA					
		SUB CATEGORIA IDENTIF./DESCRIÇÃO		SUB CATEGORIA PLANIFICAÇÃO	
		Nº DE UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA	Nº DE UNIDADES DE REGISTO	FREQUÊNCIA
		CADERNOS	A	166	80%
B	59		87%	9	13%
C	77		81%	18	19%
D	108		64%	62	36%
TOTAL		410	76%	131	24%

**Quadro 3 - Categoria acção educativa: nº de unidades de registo por subcategoria**

Esta subcategorização permitiu-nos “um novo olhar” sobre os dados recolhidos e, se ao caderno **A** corresponde um maior número de indicadores na

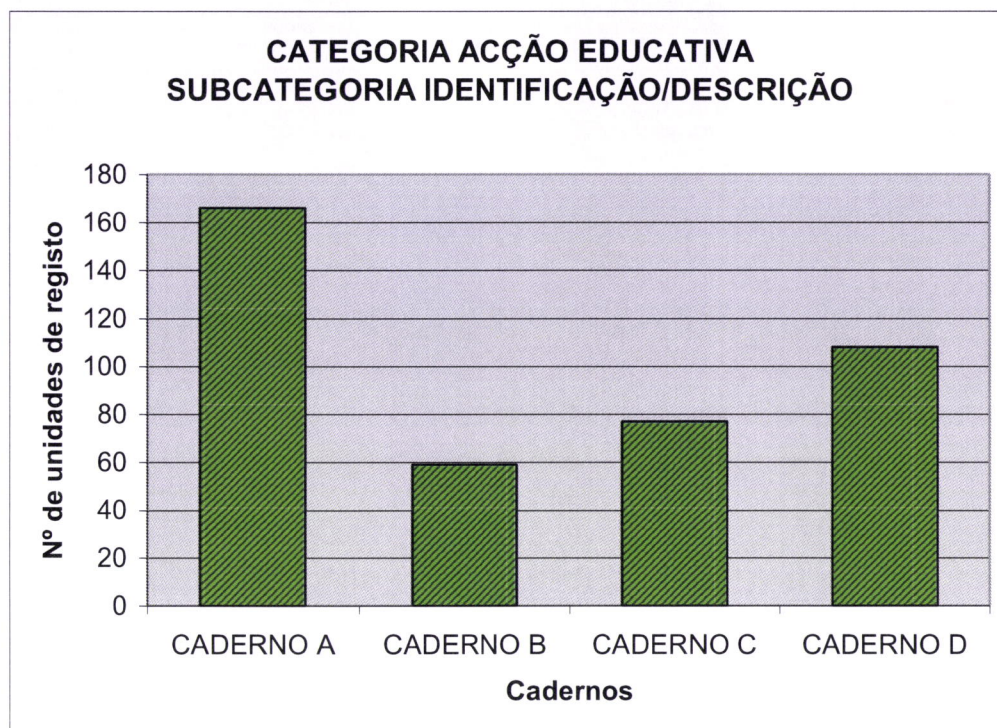
subcategoria identificação/descrição, é ao caderno **D** que corresponde o maior nº de indicadores na subcategoria planificação, o que, como teremos oportunidade de verificar na análise pormenorizada de cada uma das subcategorias, terá implicações ao nível do processo reflexivo partilhado, decorrente da situação de estágio pedagógico.

É igualmente visível uma grande discrepância entre os valores encontrados nas duas subcategorias. Assim, podemos verificar que em relação aos cadernos **A**, **B**, e **C** o número de indicadores recolhidos na subcategoria identificação/descrição apresenta valores acima dos 80%, contrastando com os indicadores codificados na subcategoria planificação, em que a frequência é igual ou menor a 20%. A exceção está no caderno **D** que se diferencia dos restantes por ter uma maior percentagem de indicadores na subcategoria planificação (36%), facto que aprofundaremos nos pontos seguintes.

### **2.1.1. Subcategoria: identificação/descrição**

Nesta subcategoria foram agrupados todos os indicadores que nos permitiram, no decurso da leitura dos *cadernos de formação*, identificar actividades, planificadas ou não. É a esta que corresponde o maior número de unidades de registo resultante da análise de conteúdo efectuada. Assim, temos 410 referências o que corresponde a 30,6% do total recolhido no âmbito deste estudo.





**Gráfico 2 – Unidades de registo da subcategoria identificação/descrição por caderno de formação**

Interpretando o **gráfico 2** destacamos o caderno **A** como sendo o que maior números de unidades apresenta na subcategoria identificação/descrição (166), seguido de **D** (108), **C** (77) e **B** (59).

Da análise decorrente da grelha elaborada para esta subcategoria (anexo 7) observamos que o aluno estagiário identifica, através de uma atitude retrospectiva, actividades desenvolvidas, o que poderá permitir aos outros intervenientes no *caderno de formação* uma visão, mais ou menos real, da acção educativa desenvolvida.

*Deixei a Primavera de lado e voltei a terminar os trabalhos para a Páscoa. E.A.15.1. a.e.(i.d.)*

*O dia de actividades decorreu como planeado. Quando as crianças foram para as áreas, estive a dar apoio. E.B.23.1.a.e.(i.d.)*

*Hoje finalizamos o projecto das casas. E.C.4.a.e(i.d.)*

*Hoje o dia foi dedicado à continuação dos cavalos de madeira. Não teve grandes surpresas. E.C.23.1.a.e(i.d.)*

*As manhãs de 4ª feira são sempre passadas, quase na totalidade nas piscinas. E.C.27.1.a.e(i.d.)*

*Da parte da tarde iniciámos a escolha e pintura dos cenários. E.D.11.4.a.e(i.d.)*

*Da parte da tarde trabalhámos o texto tal como estava previsto. E.D.16.3.a.e(i.d.)*

Contudo, como se pode verificar pelos exemplos apresentados, a esta identificação nem sempre corresponde uma descrição ou análise, que, em nossa opinião, viria enriquecer o processo reflexivo desenvolvido pelo aluno estagiário e, por outro lado, proporcionar uma maior visibilidade da acção educativa e, conseqüentemente, um melhor entendimento da mesma por parte dos supervisores intervenientes no processo formativo.

Reportamo-nos, a partir destas ilações, para o conceito de *espelhamento*<sup>14</sup> (Barbosa, 2003) como processo interactivo que promove a reflexão em torno de observações descritas e caracterizadas de fenómenos em que o diálogo é “o lastro fundamental de toda a aplicação da técnica” (p.17).

---

14 Apesar de ser considerada uma técnica de observação, pensamos que se adequa a instrumentos reflexivos como os *cadernos de formação* em que ao aluno estagiários se reflecte permitindo o seu espelhamento perante outros. “O espelhamento é hoje uma técnica que pode ser utilizada para introduzir junto dos profissionais práticas de reflexão sistemática, fazendo-os passar, em tempo controlado, da mera descrição factual dos fenómenos para a utilização da análise naturalista e procurando depois que cheguem à análise crítica” (p.11).



Da mesma forma que a identificação nem sempre é complementada pela descrição e análise, o oposto também se verifica, ou seja, é feita a descrição e/ou análise de determinadas actividades sem que sejam precedidas de qualquer identificação. Apesar de não terem sido categorizadas apresentamos alguns exemplos, demonstrativos das dificuldades que podem originar no processo supervísivo:

*De um modo geral o dia de hoje não correu na perfeição. Não percebo porque é que as actividades não correram bem porque estas eram actividades que surgem às segundas-feiras. Eles já estão habituados a fazê-las. E.A.11*

*Não há nenhum aspecto relevante a realçar. As actividades decorreram como o previsto calmamente. E.B.9*

*As actividades planeadas decorreram como o previsto. Mas, ao longo do dia fui-me apercebendo que o grupo respondia com grande facilidade às propostas da actividade e que as desenvolveram e terminaram com grande facilidade. E.B.14*

*As actividades do dia foram alteradas devido ao aniversário do dia anterior. Mas tudo decorreu de forma positiva. E.B.17*

*Quanto ao dia em geral correu bem, pois eles estão receptivos às minhas propostas e principalmente curiosos sobre o que é que eu vou fazer enquanto lá estiver. E.C.6*

*A nível muito geral, as minhas propostas foram bem aceites e a minha integração nas rotinas institucionais e da sala tem sido fácil. E.C.10*

*Quanto à minha actividade de hoje. Correu mais ou menos bem embora eu sentisse necessidade de ter feito mais. Senti que as crianças estavam muito entusiasmadas e eu acabei por cortar esse entusiasmo a meio. Mas o factor tempo também é importante e a*

*hora de almoço que impera na instituição tem que ser respeitada.E.C.35*

Pela análise destes exemplos verifica-se que, apesar de não existir uma ausência total de conteúdo, a nulidade de identificação das actividades aliada à vaga descrição das mesmas não permite ao supervisor uma intervenção mais eficaz, podendo pôr em causa um processo de supervisão suportado em instrumentos reflexivos.

É possível perceber-se nesta subcategoria algumas dificuldades do aluno estagiário em reflectir sobre a sua acção, de uma forma consistente e coerente, ou seja, identificando, descrevendo e analisando a sua prática.

Num processo reflexivo partilhado, tendo a escrita como suporte e em que pelo menos um dos supervisores não está presente, podemos antever que, se não existir uma identificação, descrição e análise das actividades pelo aluno estagiário, não será possível aos outros intervenientes fazer uma análise correcta da acção educativa e, logo, poderá correr-se o risco do processo supervisivo não ser conduzido da melhor forma.

### **2.1.2. Subcategoria: planificação**

Nesta subcategoria foram recolhidas 131 unidades de registo, correspondentes a 9,7% do total de unidades em estudo.

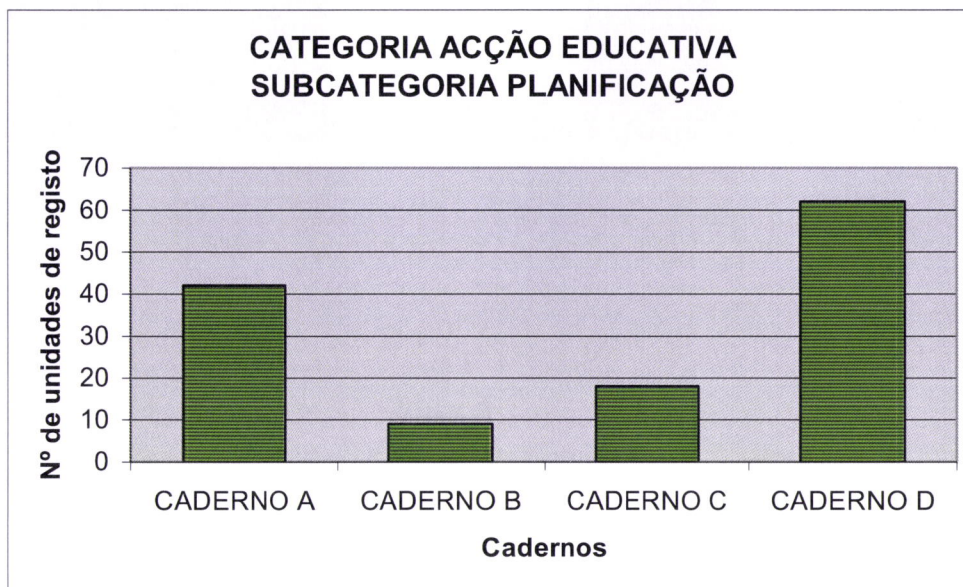


Gráfico 3 – Unidades de registo da subcategoria planificação por caderno de formação

Na subcategoria planificação, conforme se pode verificar no **gráfico 3** é ao aluno estagiário **D** que corresponde o maior número de registos (62), logo seguido do aluno estagiário **A** (42), **C** (18) e **B** (9).

É na análise da subcategoria planificação que encontramos mais elementos reflexivos no que respeita à categoria acção educativa. Compreende-se, assim, que se no momento de reflectir sobre a acção o aluno estagiário se suportar na planificação da acção, poderá encontrar elementos que lhe permitam verificar se a sua acção foi ou não adequada e em que aspectos concretizou os seus objectivos ou em que aspectos “falhou”.

Neste estudo foi feita uma análise detalhada destes aspectos tendo sido efectuada uma grelha (anexo 8) onde foram registados todos os indicadores relativos à adequação ou inadequação da planificação, as justificações referentes a esses aspectos e se eram apresentadas sugestões e reformulações para planificações futuras.

Esta informação, depois de analisada, foi sintetizada no quadro que se apresenta seguidamente.

<b>CATEGORIA ACÇÃO EDUCATIVA</b>					
<b>SUB-CATEGORIA PLANIFICAÇÃO</b>					
	<b>CADERNOS</b>				<b>TOTAL</b>
	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	
<b>Considera a planificação adequada</b>	1	1	3	16	21
<b>Não considera a planificação adequada</b>	19	4	7	23	53
<b>Justifica a adequação/ inadequação da</b>	18	4	6	19	47
<b>Retira consequências para planificações</b>	4	-	2	4	10
<b>Total por caderno</b>	42	9	18	62	131

**Quadro 3 – Subcategoria planificação**

No entanto, também relativamente à subcategoria planificação nem sempre são perceptíveis os elementos reflexivos, correspondendo algumas unidades de registo a simples constatações do tipo:

*Apesar de ter planificado o dia de hoje acabei por não fazer nada  
(...) E.A.16.1.a.e.(p.)*

*No que se refere à planificação esta decorreu como planeado (...)  
Consegui realizar o planificado (...) E.B.27.a.e.(p.)*

*Quanto ao trabalho planificado correu bem. E.C.52.1.a.e.(p.)*

No que concerne aos elementos reflexivos eles surgem na identificação das causas da adequação ou inadequação da planificação face ao ocorrido durante a acção educativa. Ou seja, surgem de uma reflexão sobre a acção:

*No momento de calma era para ter feito uma actividade com os instrumentos musicais(...)E.C.46.1.a.e.(p.) (...)mas como eles hoje estavam impossíveis acabei por não fazer e por ensinar simplesmente a poesia.E.C.46.2.a.e.(p.)*

*A minha planificação relativa a esta reestruturação foi muito generalizada(...)E.D.9.1.a.e.(p.) (...)não fiz um levantamento (...)preocupando-me com questões mais gerais(...) Desta forma tive dificuldade em chamar a atenção das crianças(...)E.D.9.2.a.e.(p.)*

*Deveria ter discriminado o que cada criança deveria fazer para ajudar, mas as tarefas que deveria ter planificado deveriam ser adequadas às crianças, no que respeita às suas capacidades e interesses. E.D.9.3.a.e.(p.)*

*(...)surgiu apenas uma alteração relativamente à planificação: não foi possível realizar a canção em roda da Sr<sup>a</sup> Dona Anica(...) E.D.35.1.a.e.(p.) (...)as crianças demonstraram interesse em brincar livremente pelo pátio e também porque estavam crianças de outras salas no mesmo local o que torna complicado realizar uma actividade organizada e em roda com apenas alguns meninos E.D.35.2.a.e.(p.)*

Outras vezes estes elementos reflexivos permitem-nos inferir que existe uma reflexão sobre a reflexão na acção, facto que valorizamos por nos parecer que os alunos estagiários desenvolvem durante o estágio competências específicas da profissão.

*Esta alteração da planificação surgiu por uma importante razão. Quando pedi às crianças que fazem parte do projecto (...)se*

*sentarem à mesa com o intuito de continuar o projecto as crianças reagiram. E.D.38.2.a.e.(p.)*

*(...) eu senti que o melhor seria sentá-los todos à mesa para negociar com eles a melhor forma de resolver o problema. (...) É importante criar um ambiente de segurança e confiança na sala para que as crianças compreendam que o meu papel é orientá-las nas actividades que escolhem no início de cada semana e estar atenta às suas necessidades e vontades emergentes! E.D.38.3.a.e.(p.)*

Conseguimos ainda identificar elementos em que, dessa análise sobre a acção educativa/planificação os alunos estagiários retiram consequências para planificações futuras. Surge, desta forma um importante indicador de que as reflexões escritas podem potenciar a planificação de acções tendo como ponto de partida avaliação feita acerca das anteriores.

*Tenho de modificar as planificações, dar mais actividades para onde as crianças possam ir (...) E.A.29.a.e.(p.)*

*(...) aprendi que primeiro tenho de saber o que existe para depois me propor a determinadas actividades. E.C.34.3.a.e.(p.)*

*É fundamental respeitar a vontade das crianças e adaptar as planificações aos seus interesses. E.D.26.3.a.e.(p.)*

Encontrámos nesta categoria sentido, nas palavras de Gómez (1992), que refere a importância da prática do currículo da formação de professores/educadores, como elemento potenciador e facilitador do:

- desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no conhecimento-na-acção, próprios da profissão;

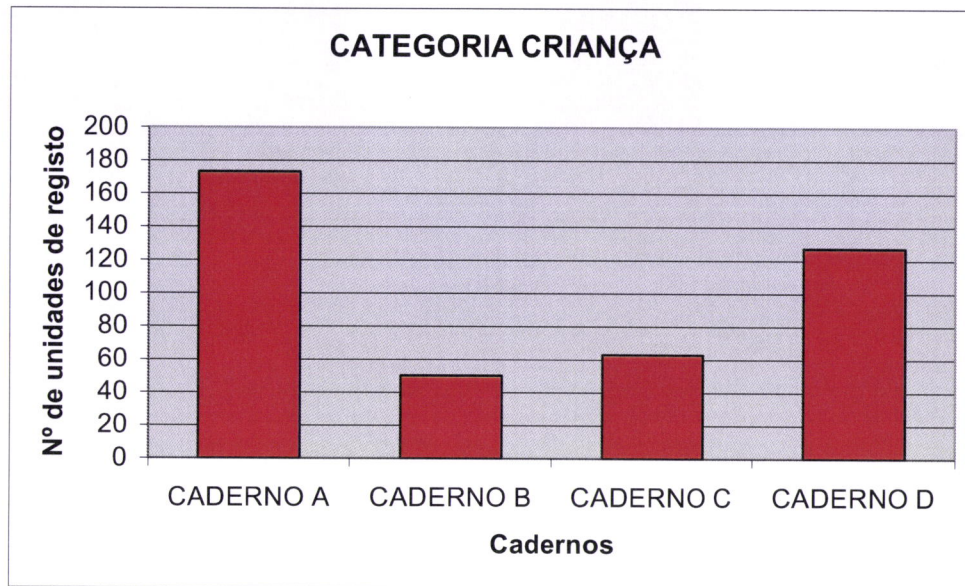


- desenvolvimento das capacidades, conhecimentos e atitudes em que se baseia, tanto a reflexão-na-acção, que analisa o conhecimento-na-acção, como a reflexão sobre a acção e sobre a reflexão-na-acção.

## **2.2. Categoria: criança**

É através da criação de uma atitude reflexiva que o aluno estagiário poderá identificar os factores que determinam a relação educativa (Barbosa, 2000), onde a criança tem um papel predominante.

Assim, nesta categoria foram recolhidos os indicadores em que o aluno estagiário fez referência a acontecimentos, sentimentos, dúvidas ou observações acerca de uma ou mais crianças ou até grupo na sua totalidade. Como se pode verificar no gráfico que se segue conseguimos identificar, na categoria criança um total de 413 unidades de registo, correspondentes a 30,7% do total recolhido no estudo, que permitiram verificar que o aluno estagiário incide, com frequência, o seu pensamento, na criança. Tal facto leva-nos a crer que, durante o estágio pedagógico, o futuro educador de infância desenvolve competências reflexivas que lhe permitirão identificar os factores inerentes à relação educativa.



**Gráfico 4 - Unidades de registo da categoria criança por caderno de formação**

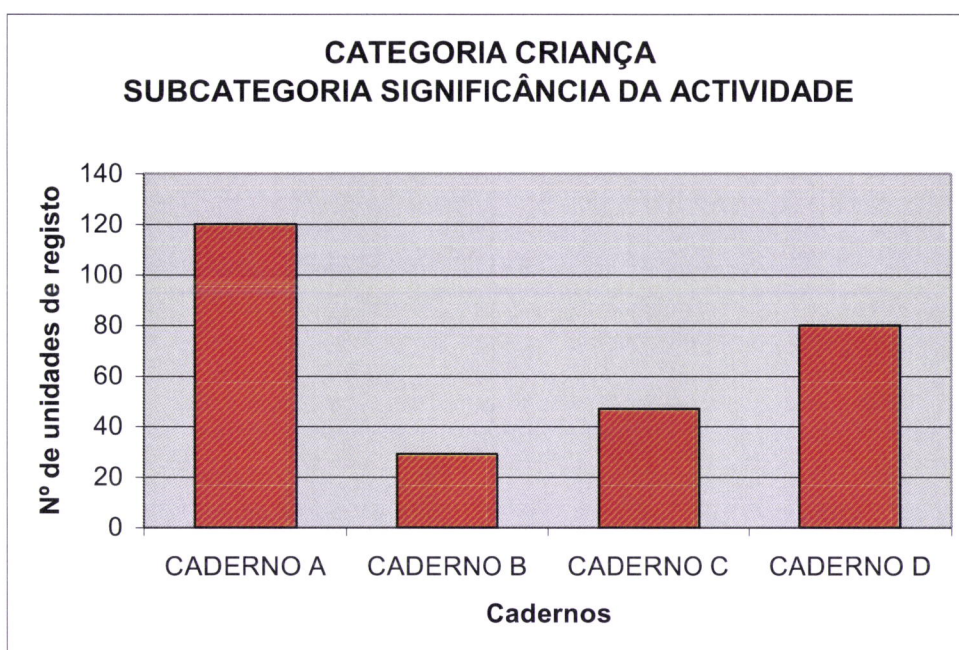
Verifica-se pela análise realizada que é o caderno **A** aquele que apresenta maior número de unidades de registo em relação a esta categoria (173), seguido pelos cadernos **D** (127) , **C** (63) e **B** (50).

Da leitura e análise das reflexões podemos inferir que esta categoria se relaciona muito com a componente mais descritiva das reflexões, ou seja, resulta da descrição de situações que envolvem directamente a criança, podendo conduzir posteriormente a situações de questionamento por parte do aluno estagiário ou até dos outros intervenientes do processo de supervisão, questão que aprofundaremos quando for tratada a categoria diálogo.

- Segundo a importância percebida que a criança tem para o futuro educador de infância, legitima-a como factor determinante na relação educativa e, após uma análise ao material recolhido, conclui-se que o é tendo em consideração três aspectos: significância da actividade, interacção adulto/criança e incidentes críticos.

### 2.2.1. Subcategoria: significância da actividade

Incluimos nesta subcategoria todos os indicadores (num total de 276) em que os alunos estagiários se referem ao significado que a criança atribui às actividades propostas (anexo 9). Assim, a ela correspondem 20,6% da totalidade de unidades de registo do estudo.



**Gráfico 5- Unidades de registo da subcategoria significância da actividade por caderno de formação**

Como se pode verificar pela observação do **gráfico 5** foram seleccionados, no caderno **A** 120, no caderno **B** 29, no caderno **C** 47 e no caderno **D** 80 unidades de registo.

As características específicas de cada uma dos cadernos, dão origem a uma diversidade muito grande, no que respeita a este ponto. Assim, por exemplo, o aluno estagiário **A**, para além de ser aquele que mais se centra nas reacções

das crianças face às actividades por si propostas e dinamizadas, é aquele que o faz porque sente grande dificuldade na adesão do grupo:

*(...) nos momentos em que senti mais dificuldades foi em chamar/ cativar as crianças para actividade. E.A.6.2.c.(s.a.)*

*(...) não consegui terminar a história; foi antes de almoço as crianças não estavam concentradas, e eu não consegui chamar a sua atenção, nem fazer a ligação da história com a Páscoa. E.A.14.3.c.(s.a.)*

*O pior foi quando estávamos a marcar as presenças, em que eles andaram pela sala, apesar de eu os chamar. E.A.26.1.c.(s.a.)*

Os elementos reflexivos evidenciam-se quando, para além da mera descrição, o aluno estagiário encontra explicações para o facto das crianças não aderirem às actividades propostas. No caso específico do aluno **A**, é interessante verificar que este, na maior parte das vezes, conclui que o facto da actividade não ser significativa para a criança depende da sua própria acção e das suas dificuldades:

*Como prolonguei muito eles já não ouviram as minhas propostas à excepção da prenda para a mãe. E.A.30.3.c.(s.a.)*

*Quando os chamei para fazer um jogo um menino pegou num jogo. Ficaram todos espalhados pela sala e não consegui organizar. Deveria tê-los deixado sentados no cantinho das almofadas (uma vez que era para lá que eles se dirigiam, explicar o que íamos fazer e só depois íamos para os jogos). E.A.41.3.c.(s.a.)*

*Á tarde contei uma história, usei um livro, esta correu muito mal, a maioria fazia tudo (falavam para o lado, cantavam) menos ouvir o que eu estava a dizer. Comigo eles não ficam muito atentos às histórias quando eu as conto com os livros, mas se usar outros materiais eles ficam mais cativados (tive esta conclusão hoje, já a tinha antes mas confirmei hoje). E.A.54.1.c.(s.a.)*

Ao fazermos uma análise das grelhas referentes aos alunos **B**, **C** e **D**, no que respeita a esta subcategoria verificamos que se distanciam da perspectiva do aluno **A**. Ou seja, se para este último surge muito valorizado o facto das actividades não serem bem aceites pelas crianças, realçando as suas atitudes perante as propostas e actividades desenvolvidas, os restantes dão especial ênfase aos aspectos mais positivos, descrevendo reacções que evidenciam a significância das actividades propostas:

*Depois estive com as crianças, que se estavam a disfarçar com roupas de algumas histórias infantis. Depois decidiram vestir-me com roupas de diversas histórias, o que se tornou divertido e provocou a risota de algumas crianças. E.B.23.c.(s.a.)*

*As crianças manifestaram interesse por dramatizar uma história. E.B.39.c.(s.a.)*

*As crianças voltaram a entusiasmarem-se e eu comecei a ficar um pouco mais à vontade.*

*Surgiram muitas ideias diferentes e que requerem um tratamento especial pois foram as crianças que as deram. E.C.21.c.(s.a.)*

*Acho que este dia para eles foi bastante significativo pois eles estavam empenhados em terminarem as prendas para o Dia da Mãe. E.C.29.c.(s.a.)*

*Na altura em que apresentei o jogo deixei que ouvissem as duas cassetes até ao fim tal como me pediram, respeitando a sua vontade bem evidente pelo entusiasmo que deixaram transparecer durante este momento. E.D.9.c.(s.a.)*

*As actividades não se arrastaram no tempo e foram desempenhadas pelas crianças com dedicação e prazer de forma que a minha intervenção foi sendo cada vez menos necessária ficando o grupo a trabalhar com entrega total a actividade relativa à carta da (...).E.D.20.1.c.(s.a.)*

No entanto, nem só as diferenças entre cadernos são visíveis nesta subcategoria. De facto existem outro tipo de aspectos que importa realçar no que diz respeito à significância da actividade para a criança. Ao verificar se a actividade foi ou não significativa para a criança o futuro educador de infância reflecte e:

- Define estratégias para que as actividades se tornem significantes:

*(...) hoje consegui fazer com que eles em alguns momentos me escutassem. Tudo isto porque trouxe um fantoche que já era conhecido deles mas gostaram muito e continuaram a gostar. E.A.20.1.c.(s.a.) Tenho de trazer mais actividades (materiais como este) para os cativar ([referencia o educador cooperante] razão em dizer que com estes materiais eu consigo cativa-los, estou a comprovar). E.A.20.2.c.(s.a.)*

*Á tarde contei uma história, usei um livro, esta correu muito mal, a maioria fazia tudo (falavam para o lado, cantavam) menos ouvir o que eu estava a dizer. Comigo eles não ficam muito atentos às histórias quando eu as conto com os livros, mas se usar outros materiais eles ficam mais cativados (tive esta conclusão hoje, já a tinha antes mas confirmei hoje). E.A.54.1.c.(s.a.)*

*Ao longo da pintura dos cavalos eu pedi a colaboração das crianças mais velhas para ajudarem as mais novas na realização da tarefa. Foi impressionante o sentido de responsabilidade que elas assumiram. E.C.24.c.(s.a.)*

*Antes da Marcação das Presenças a (...) pediu-me para ajudar as outras crianças a marcar as presenças e eu permiti que assim fosse. No entanto, eu tenho consciência que a (...) é uma das crianças mais novas do grupo e que tem dificuldade na Marcação das Presenças, mas quis dar-lhe o meu apoio, permitindo que ela sentisse essa responsabilidade ao desempenhar o papel de ajudante do grupo. E.D.17.c.(s.a.)*

*Desta vez durante o trabalho de texto procurei todas as crianças mais activas, permitindo que fossem elas a colocar a bola à volta da letra ou palavra que reconheceram e a identificar com o seu nome, o que tornou esta actividade mais dinâmica e menos cansativa. E.D.18.2.c.(s.a.)*

*Fiquei com o grupo das marionetas, mas o facto de ter permitido que as crianças escolhessem os materiais com que queriam trabalhar a sua marioneta, fez com que o resultado fossem fantoches diversificados e originais. E.D.24.1.c.(s.a.)*

*Após o recreio, as crianças mostraram-se calmas, atentas e participativas, o que me leva a crer que este momento de intervalo, antes de fazermos o plano da Semana, é fundamental para o retorno à calma. E.D.30.c.(s.a.)*

- Verifica que as rotinas diárias são significantes em termos de aprendizagens:

*É uma grande emoção para elas quando vão dar de comer ao peixe; pôr as mesas; dar os sapatos; ver o tempo. Acho que não referi anteriormente mas para cada actividade é escolhida uma criança à excepção da terceira actividade (dar os sapatos). E.A.6.1.c.(s.a.)*

*Quando chegamos à sala eu comecei a marcar as presenças (chamava os meninos para eles marcarem, agora já os deixo fazer sozinhos, dou apenas uma ajudinha, quando eles perguntam “É aqui?”). E.A.42.1.c.(s.a.)*

*O recreio passou a ser realizado antes do Plano da Semana, uma vez que as crianças demonstraram algum cansaço e saturação de estarem sentadas durante o registo das novidades. Desta forma, o jogo teve uma boa aceitação por parte das crianças que o realizaram com entusiasmo e procuraram diversificar os seus*

*movimentos ou acções. Mostraram-se atentas e envolvidas na actividade durante todo o tempo do jogo. E.D.15.1.c.(s.a.)*

*Estive também a ajudar a (...) e o (...) a colocar a mesa, que foi um momento extremamente rico em aprendizagens. Procurei trabalhar a lateralidade e depois sugeri pequenos jogos com as cores dos pratos e trabalhei com as crianças as quantidades (quantos pratos de sopa são iguais aos de segundo; quantos pratos de segundo têm a mesma cor e qual é a cor, verificaram também quantos jarros de água são necessários para encher todos os copos da mesa). Tanto a (...) como o João se mostraram bastante envolvidos e receptivos às minhas sugestões que eles próprios iam enriquecendo. E.D.20.2.c.(s.a.)*

- Através da significância da actividade o aluno estagiário retira indicadores que lhe permitem avaliar a sua acção educativa:

*Aconteceu algo que me fez sentir muito bem, porque vi que a actividade que levei cativava as crianças elas próprias vinham ter comigo. E.A.6.2.c.(s.a.)*

*Relativamente à actividade que dinamizei (não muito) lerei um poema intitulado “Pai”, as crianças estavam com atenção uma vez que uma me questionou sobre o que era gratidão. Tentei explicar-lhe da melhor forma. E.A.10.1.c.(s.a.)*

*A experiência foi do agrado das crianças, colocaram hipóteses sobre o gesso, se a planta cresceria. E.A.38.1.c.(s.a.)*

*Ainda não tinha planificado uma actividade deste tipo mas as crianças aderem muito e eu apesar de tudo acho que não me saí assim muito mal, principalmente porque consegui cativar as crianças e ainda dar-lhes uma pequena explicação dos conceitos matemáticos abordados durante a actividade. E.C.35.2.c.(s.a.)*



*O projecto dos cavalos está a andar bastante bem, mas tenho de ver se arranjo outro tipo de actividades mais apelativas para as crianças senão elas começam a desanimar e depois torna-se complicado seguir em frente. E.C.41.1.c.(s.a.)*

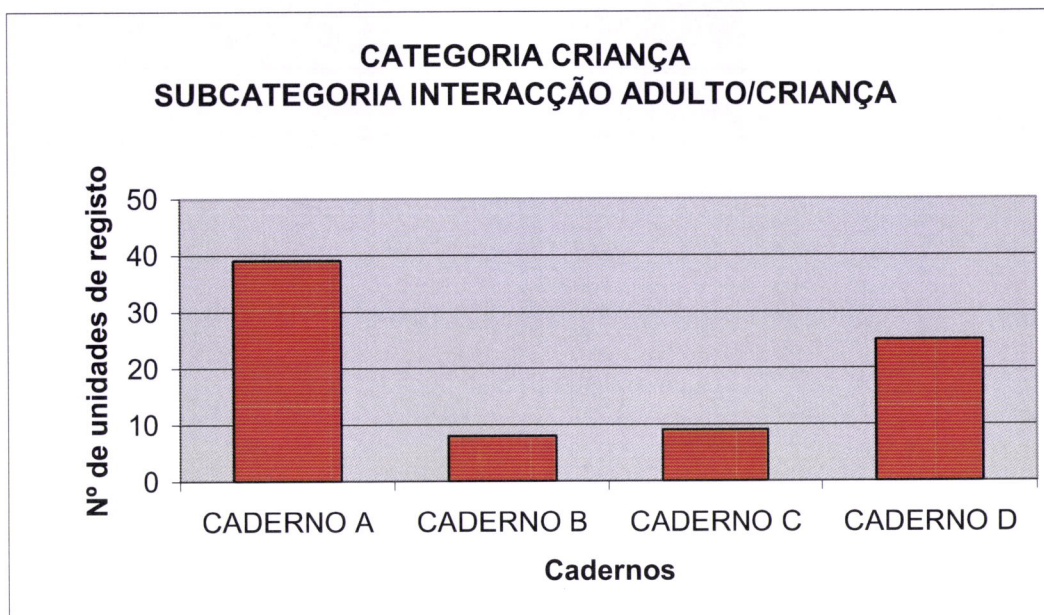
*Na altura em que apresentei o jogo deixei que ouvissem as duas cassetes até ao fim tal como me pediram, respeitando a sua vontade bem evidente pelo entusiasmo que deixaram transparecer durante este momento. E.D.9.c.(s.a.)*

### **2.2.2.Subcategoria: interacção adulto/criança**

A interacção que se desenvolve entre o educador e a criança é um dos factores que determina a relação educativa que se estabelece no jardim-de-infância.

Nesta subcategoria foram recolhidas todas as unidades de registo em que foi possível perceber a interacção existente entre o adulto e a criança. Assim foram recolhidas 81 unidades o que representa 6% do total em estudo (anexo 10). Não podemos deixar de manifestar a surpresa que tão pouca frequência originou. Não encontrando fundamentos para tal, como justificação apenas nos ocorre o facto dos alunos estagiários estarem mais preocupados com os aspectos relacionados com a acção educativa, ou seja, com os aspectos referentes ao seu desempenho profissional.

Assim se justifica igualmente a elevada percentagem de unidades de registo recolhidas na subcategoria anterior, verificando-se que o aluno quando se refere à criança, fá-lo em grande parte, tendo-a como elemento da regulação da sua acção educativa.



**Gráfico 6- Unidades de registo da subcategoria interação adulto/criança por caderno de formação**

Da análise dos cadernos em estudo identificámos que, como se constata no **gráfico 6**, num total de 81 unidades de registo no que respeita a esta subcategoria, sendo que 39 pertencem ao caderno **A**, 25 ao caderno **D**, 8, 9 ao caderno **C** e ao caderno **B**.

Não obstante o facto de nos termos surpreendido com a baixa percentagem obtida nesta categoria, da sua análise sobressaem aspectos que não podemos deixar de valorizar no âmbito desta investigação.

Nesta subcategoria, torna-se bastante visível o desenvolvimento que se opera ao longo do estágio pedagógico em relação a vários aspectos de onde sobressaem:

- A aceitação do aluno estagiário pelo grupo de crianças:

*Em relação ao grupo existem algumas que continuam reticentes em relação à minha presença. E.A.1.1.c.(i.a.c)*

*Quando falo com o grupo não consigo fazer com que eles me escutem, eu digo para se sentarem eles andam levantados, para me ouvirem eles falam. E.A.11.1.c.(i.a.c)*

*Com o tempo penso que me estou a adaptar melhor ao grupo e eles a mim E.A.11.2.c.(i.a.c)*

*As crianças já vinham muito comigo para os ajudar em várias situações. Enquanto que no início procuravam mais a Educador. E.A.63.2.c.(i.a.c)*

– Crescente capacidade de diálogo do aluno estagiário:

*Fui experimentando uma aproximação do grupo de crianças ainda bastante individualizada, uma vez que foi o primeiro contacto que tivemos uns com os outros. No entanto, as próprias crianças iam puxando por mim, num processo claro de experimentação, ao qual tentei desde logo dar resposta, com bom senso e alguns limites. E.D.1.c.(i.a.c)*

*É necessário colocar limites nas intervenções das crianças, até para que não se fuja ao tema que está a ser tratado e não se prolongue no tempo o contar a história porque a atenção das crianças se dispersa e gera-se confusão. E.D.21.1.c.(i.a.c)*

*Ao questioná-las e fazê-las entender que nos preocupamos com elas torna-se fundamental porque lhes revelamos que somos autênticos para com elas, e que também podem ser assim conosco, profissionais de educação. E.D.44.1.c.(i.a.c)*

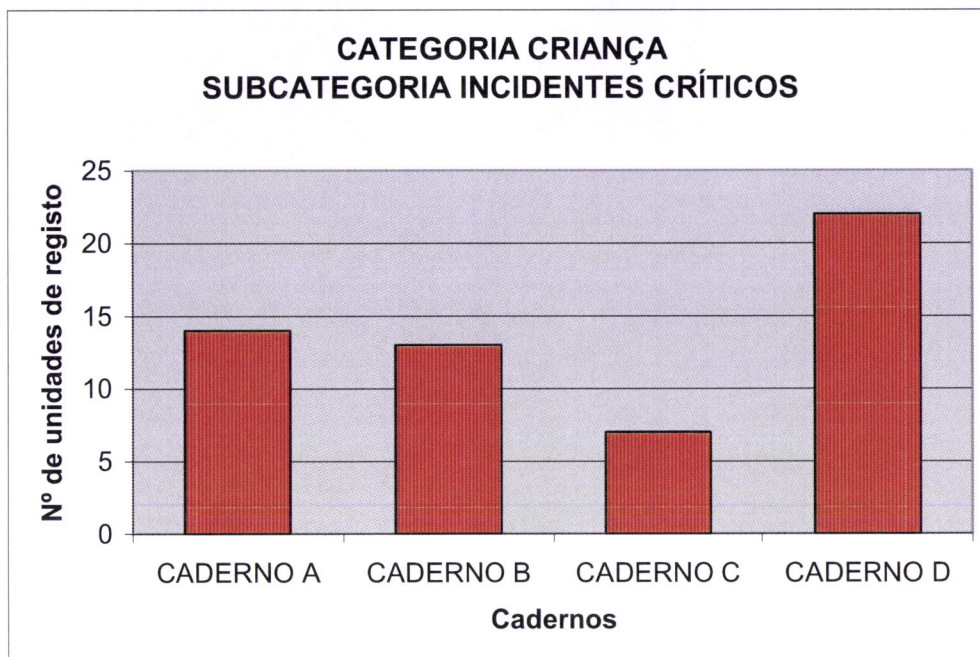
*Consegui estabelecer com as crianças uma relação de confiança, aberta ao diálogo, à crítica e ao respeito mútuo. Promovi a autonomia das crianças não descurando o apoio quando necessário. (...) Soube também apresentar propostas de trabalho às crianças, nunca lhes tirando a decisão final de se fazer ou não a proposta. E.D.58.2.c.(i.a.c)*

### **2.2.3.Subcategoria: incidentes críticos**

Ao falamos em incidentes críticos fazemo-lo tendo como referência os quadros conceptuais da avaliação em educação. São vários os formatos de observação que permitem ao educador registar informações e evidências que considera relevantes para o crescente conhecimento da criança (Parente, 2004). O registo de incidentes é uma das muitas formas que o educador pode utilizar para avaliar a criança, caracterizando-se, segundo Parente (2004) por uma observação não estruturada ou muito pouco estruturada. Destes registos pode emergir informação muito rica e diversificada, resultante de uma observação directa, “que pode ser realizada enquanto a criança está envolvida nas actividades do dia a dia e no contexto natural e sem que o educador tenha que suspender a interacção e o trabalho educacional que está a desenvolver com a criança(...)” (Parente, 2004, p.43).

Assim sendo, nesta subcategoria registámos todas as unidades em que verificámos que o aluno estagiário descreveu intencionalmente situações observadas, permitindo a quem as lê perceber características específicas de cada criança ou do grupo.

Foram recolhidas 56 unidades que correspondem a 4,1% da totalidade de unidades identificadas neste estudo (anexo 11).



**Gráfico 7- Unidades de registo da subcategoria incidentes críticos**

Pela análise do **gráfico 7** verifica-se que o aluno estagiário **D** é aquele que mais se descreve situações que podem originar uma percepção de cada criança e do grupo, com 22 unidades de registo. Segue-se-lhe o aluno estagiário **A** com 14, **B** com 13 e **C** com 7.

Numa análise comparativa entre os *cadernos de formação* em estudo, verifica-se que o tipo de incidentes descritos por **D** é muito distinto do tipo de incidentes descritos por **A**.

Por exemplo, apesar de conseguimos, identificar através deles características relativas à fase de desenvolvimento das crianças de cada um dos grupos, verifica-se em **D** uma maior capacidade de descrição resultante da observação:

*Nunca pensei que pudessem ocorrer questões como esta: uma menina disse que não queria ir porque a prima Vera apertava-lhe as mãos. Eu fiquei sem saber o que responder. Foi então que*

*[referencia a auxiliar] respondeu e explicou-lhe que a Primavera que íamos ver não era a prima dela. E.A.11.a.(i.c.)*

*Durante o trabalho de texto, uma das crianças, a (...), teve curiosidade em saber como se escrevia a palavra “cão”, o que me surpreendeu, porque esta palavra não fazia parte do texto que estávamos utilizar. No entanto, escrevi a palavra e a (...) pediu-me para que eu a escrevesse ao contrário e perguntou-me de seguida: “Então, agora, como é que se lê?”, e eu disse-lhe “oãc!” ao que ela e os amigos acharam muita graça e começaram a pedir mais e mais palavras, para fazermos o mesmo processo de inversão da palavra em causa. Este exercício é curioso e revela que a (...) já tem a noção que existem certos critérios de escrita, como é o caso de se escrever da esquerda para a direita. E.D.30.a.(i.c.)*

*Ao aperceber-me que o (...) o (...) e o (...) tinham mais do que um trabalho atrasado e estavam a brincar na Área da Garagem, resolvi tomar uma atitude e abordei-os desta forma: “Olhem lá, meninos! Vocês têm trabalhos atrasados para acabar e vêm para a Garagem brincar?”. E.D.16.a.(i.c.)*

*Hoje não sei o que se passava com um menino o (...) passou o dia a discutir com as outras crianças, quando eu o chamava a atenção começava logo a chorar. Às vezes quando lhes digo alguma coisa eles choram. E.A.35.a.(i.c.)*

Verificamos também que **D** para além de descrever, analisa e interpreta enquanto que **A** muito raramente o faz:

*Uma das situações que vou descrever foi um momento que aconteceu no Cantinho da Garagem e que me chamou a atenção: o (...), o (...), o (...) e o (...) estiveram a fazer uma torre com os legos que tentaram fazer cada vez maior tentando que a torre não perdesse o equilíbrio e se desmanchasse; o que mais fixou a minha atenção foi para o facto de muitas vezes a torre, se desmanchasse*

*e eles não desistiam, num bem visível processo de tentativas e erro, até conseguirem construir uma bastante grande. E.D.25.a.(i.c.)*

*Desta forma, chamei o (...) (menino alto da sala) e a (...) (uma das meninas mais novas da sala) e ainda a (...) não tinha chegado perto do (...), já a (...) exclamou: "Ah! É o tamanho!". Durante o Projecto, as crianças estavam agitadas, precisamente porque estavam interessadas e empenhadas na concretização de mais uma etapa do Projecto dos Animais do Mar. E.D.51.a.(i.c.)*

*Hoje a (...)saiu da sala e andava a correr pelos corredores e juntamente com a (...) atirou os trabalhos que estavam a secar para a cozinha (ficaram quase todos destruídos). E.A.53.a.(i.c.)*

*Elas iam mas voltavam todas algum tempo depois. O que eu tenho observado é que os meninos, especialmente (...), (...), (...) e (...), gostam de brincar aos super-heróis, fazem dos tecidos da casinha uma capa. Agora também já consegue estar muito tempo a brincar juntos com os jogos. Às vezes brigam mas não é muito frequente à excepção do (...) e do (...), que nos últimos dias não se têm entendido muito bem. E.A.60.a.(i.c.)*

### **2.3. Categoria: referências pessoais**

Ao reflectir sobre a sua acção educativa, o seu desempenho, ou a sua relação com os outros, o aluno estagiário reflecte-se. A imagem que nos ocorre é a de uma janela aberta para dentro de si próprio. A formação e desenvolvimento de um pensamento reflexivo é potenciada também pelo facto desta *interioridade* de cada um poder chegar aos outros (os intervenientes do processo superviso) através da *escrita solidária*, conceito que já tivemos oportunidade

de aprofundar através de um processo que foi, simultaneamente, de apropriação.

Na análise desta categoria percebemos algumas características dos diários de aula, aos quais já fizemos referência, de onde destacamos a sua utilidade para expressão e análise qualitativa dos pensamentos do professor/educador (Zabalza, 1994).

O diário permite penetrar na “perspectiva” particular dos professores. Cada diário refere-nos um tipo de realidades distintas e refere-as de maneiras diferente. Através dos diários pode-se extrair a “alma” do pensamento dos professores sobre as suas aulas (Grilo, 2002,p.66).

Sendo os *cadernos de formação* um instrumento reflexivo partilhado, não podemos deixar de considera-los como algo que o aluno estagiário tem de muito próprio. A personalidade dos cadernos é visível de forma particular quando os sentimentos fluem e através de aspectos que, por vezes deixam transparecer a individualidade do seu autor:

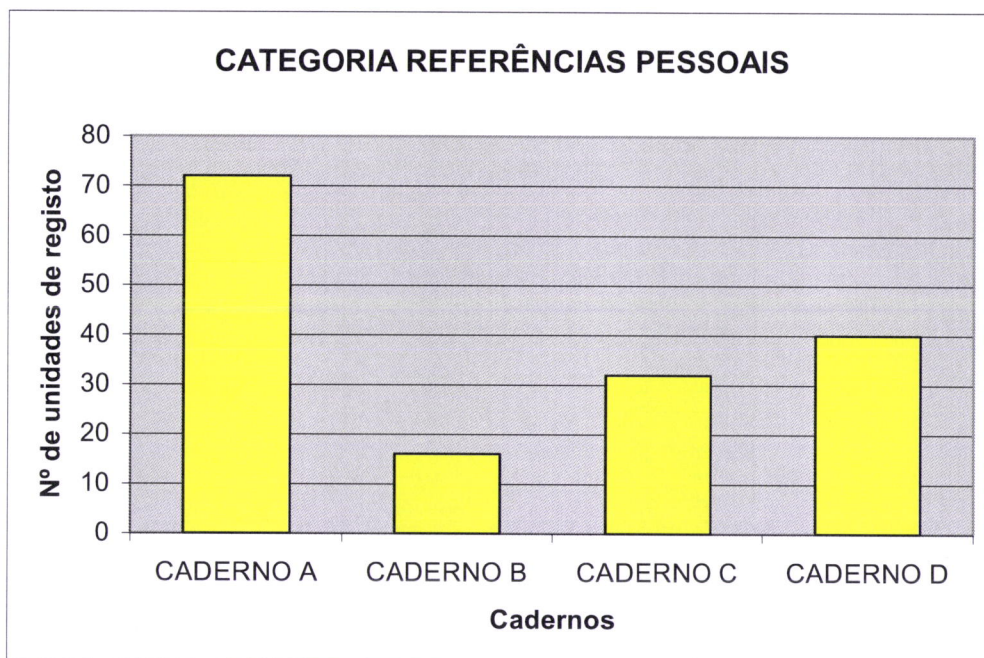
*O que mais me marcou foi o desenho que o (...) me ofereceu. Uma Borboleta. Sinal de sorte. Espero que realmente a tenha ao longo deste estágio. E.C.1.r.p.*

*O dia começou com uma conversa muito interessante com o meu namorado. Eu estava-lhe a contar alguns episódios que tinham acontecido no dia anterior e ele depois de me ouvir disse-me: “mas tu gostas do grupo com que estás a trabalhar? Será que se eles fossem crianças que estivessem sempre a portar-se bem, tu gostavas tanto de falar deles?” E.C.7.r.p*

Como tal, a criação desta categoria, surge naturalmente, como forma de buscar respostas para as questões da pesquisa relacionadas com a formação e desenvolvimento pessoal e profissional do professor/educador. Para esse efeito foram recolhidos dos quatro cadernos de formação em estudo todos os



indicadores que nos permitiram aceder aos sentimentos, dificuldades e referências à sua pessoa, tendo sido, em relação a estas últimas, dada especial importância às que se relacionam com o posicionamento do aluno estagiário face ao futuro, por razões que oportunamente exporemos.



**Gráfico 8- Unidades de registo da categoria referências pessoais**

Como se pode comprovar através da análise do **gráfico 8**, nesta categoria foram identificadas 160 unidades de registo sendo que o aluno estagiário **A** aquele que detém o maior número, 72, seguido de **D** com 40, **C** com 32 e, finalmente **B** com 16.

### 2.3.1. Subcategoria: sentimentos

Nesta categoria foram agrupadas todas as unidades de registo em que o aluno estagiário revela os seus sentimentos (anexo12). Estes relacionam-se de forma directa com aspectos resultantes da acção educativa e da relação educativa que se vive diariamente na sala de jardim-de-infância.

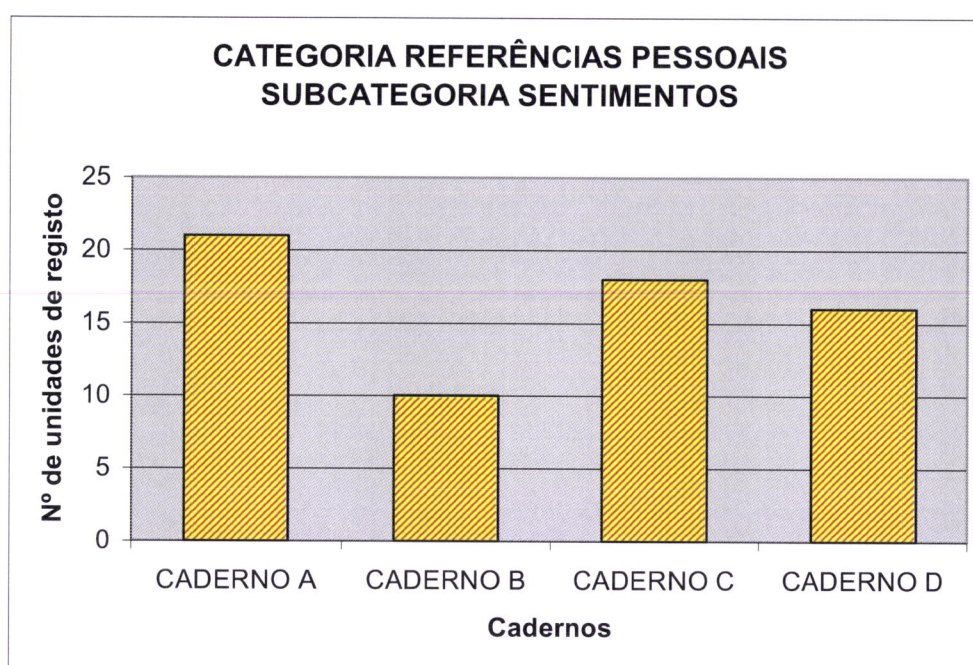


Gráfico 9- Unidades de registo da subcategoria sentimentos

Da análise dos quatro cadernos resulta como aquele que apresenta maior número de unidades de registo em relação a esta subcategoria o *caderno de formação A* (21), seguido pelo caderno **C** (18), **D** (16) e **B** (10).

Apesar de **A** não ser muito explícito e directo acerca do que como se sentia, este caderno revela-nos implicitamente uma situação de estágio de onde derivou um processo que nos pareceu de sofrimento profundo e prolongado.

Para que se avalie melhor esta situação importa dizer que, apesar de ser o caderno que maior número de unidades de registo apresenta nesta subcategoria, como verificámos, é a maior parte delas reveladoras de sentimentos nada favoráveis à construção de uma auto estima e de uma imagem positiva de **A**:

– Insegurança:

*O que é que eu faço em relação a esta menina? Tenho medo de que com o tempo e devido à maneira de ser dela em relação às actividades eu me torne distante porque ela é carinhosa e demonstra que gosta de mim, de manhã quanto me vê vem ter comigo. Sinto que preciso de ajuda a estabelecer relações com esta criança e a saber o que fazer em determinadas situações: conflito; desrespeito para com as outras crianças ou em relação ao que eu lhe digo, cativá-la para as actividades. E.A.3.2.r.f.(s.)*

*Sempre que as crianças terminaram eu ainda não me sinto à vontade para falar alto e chamá-las então dirijo-me aos grupos de crianças e pergunto quem quer. Em todas as actividades que fiz não me senti muito insegura porque sabia que tinha a ajuda [referencia o educador cooperante], nos momentos em que senti mais dificuldades foi em chamar/cativar as crianças para actividade. E.A.6.r.f.(s.)*

*Sempre que tenho um dia que me corra mais mal (como foi o caso de ontem) fico muito retraída com medo de errar, fazer mal. Hoje senti-me assim. A ponto de não me lembrar que eles têm de ir à higiene antes da sesta. Já não é a primeira vez que situações destas me acontecem. Depois fico sempre atrapalhada, confusa, perdida, porque fiz tudo mal. E.A.42.2.r.f.(s.)*

– Timidez:

*A mãe (...) foi à sala durante a manhã (...). Eu é que me sentia muito fechada, perdida, não sei. (referencia o educador cooperante) dizia-lhes que eu "hoje não estava lá". E.A.22.r.f.(s.)*

*(...) penso que não estive muito interactiva durante a sessão (...).(...) estive muitas vezes sem saber o que fazer, em que ajudar. Hoje senti que tenho de falar mais com os pais porque este é o meu projecto. E.A..28.r.f.(s).*

– Desmotivação:

*Hoje senti-me muito desmotivada, tenho de animar e não pensar sempre de uma forma negativa. E.A.41.r.f.(s.)*

*No decorrer do estágio tive muitas dificuldades pensando sempre melhorar, para isso tenho de agradecer a ajuda [referencia o educador cooperante], [referencia o supervisor da UE] e das minhas colegas, que sempre me deram força nos momentos em que eu me sentia muito frágil perante as situações. E.A.63.r.f.(s.)*

Não obstante o caso particular do aluno estagiário A, identificámos nesse e nos outros *cadernos de formação* a expressão de outro tipo de sentimentos resultantes de momentos em que o aluno estagiário reflecte avaliando as situações de uma forma pessoal, ou seja sem grande rigor científico, sem recorrer a princípios pedagógicos e sem se remeter a um quadro teórico de referência. Estes revelam-se das seguintes formas:

– Sentimentos resultantes da relação educativa:

*Este foi um momento muito bom para mim porque consegui interagir com eles de uma forma fácil. Resolvíamos problemas em conjunto, eles ajudavam-se uns aos outros. E.A.17.r.f.(s.)*

*Estou bastante contente com o estágio e principalmente com [referencia o educador cooperante], pois convidou-me para participar na reunião com algumas mães sobre as avaliações, mais precisamente para se falar das fichas de observação. Tudo isto é muito bom para a minha futura vida profissional, pois estou a aprender muito com [referencia o educador cooperante], a qual me chama para participar em tudo. E.B.18.r.f.(s.)*

*Hoje aconteceu uma coisa muito chata. Fomos passear à Quinta do Feijoeiro para comemorar o Dia da Árvore e eis que me cai um pequenino para dentro de uma piscina com cerca de um metro de fundura e sem água. O sentimento de culpa é enorme, pois eu ia lá a chegar para os afastar e só já o vi a cair. Se eu tivesse chegado dois segundos mais cedo nada disto teria acontecido. Felizmente a criança não sofreu nada. Apenas o susto. E.C.12.r.f.(s.)*

*Eu tenho tido o cuidado de falar com as crianças sobre o dia que me vou embora. Um pouco para me mentalizar, mas também para as mentalizar para o facto de eu me ir embora. Hoje, durante a reunião de grande grupo, a (...), pediu-me para escrever no Diário de Turma que gostava que eu ficasse no colégio. Foi um momento muito emocionante para mim. Eu quase chorei, mas tive que me controlar e tentar explicar-lhe porque é que tinha que me ir embora. É verdade está a chegar ao fim e eu já me estou a sentir mal por ter que me ir embora. E.C.50.r.f.(s.)*

*No momento em que partilhei com as crianças, parte da minha vida pessoal, apercebi-me que este foi um dos momentos mais ricos que vivi com eles até à data, e que para além disso foi importante porque nos aproximou bastante! Foi um motor de arranque da nossa relação, na medida em que ao ouvirem-me falar da minha história de vida, as crianças sentiram mais a minha presença. E.C.9.1.r.f.(s.)*

*Ao longo de todo o dia tive o cuidado de mostrar uma maior segurança e senti-me mais calma, o que me permitiu ser mais interventiva. Aconteceram-me duas situações, nas quais senti necessidade de me mostrar mais firme nas minhas decisões. E.C.9.2.r.f.(s.)*

*Da parte da tarde, esta já bastante mais segura e isso revelou-se na forma como a actividade que estava prevista para esta tarde, foi conduzida. E.C.27.2.r.f.(s.)*

– Sentimentos resultantes da acção educativa:

*Esta experiência, foi ótima, pois estive sozinha na Rádio Campanário com o grupo, sabendo dinamizar a proposta adequadamente. E.B.21.r.f.(s.)*

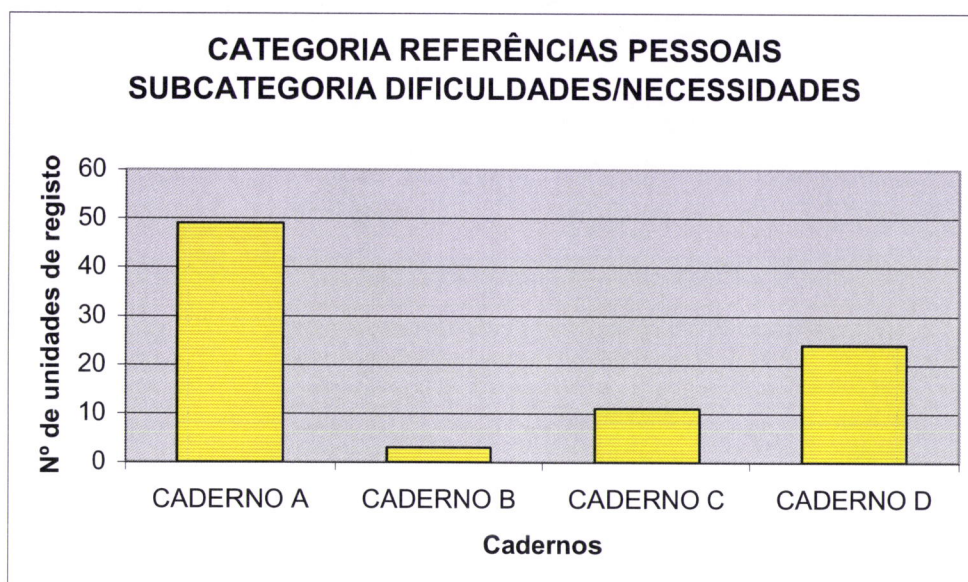
*Foi importante para mim ver que as minhas ideias eram aceites neste grupo. E.C.28.r.f.(s.)*

*Como estava mais organizada e tive o cuidado de planificar com maior precisão o que era necessário para transformar a Casinha num Espaço de Dramatização, senti-me bastante mais à vontade e segura no que estava a fazer com as crianças e isso reflectiu-se na minha tomada de decisões. E.D.7.r.f.(s.)*

### **2.3.2.Subcategoria: Dificuldades/necessidades**

Ao reflectir sobre a sua acção o aluno estagiário identifica momentos em que por diversos motivos sentiu dificuldades e necessidades de vária ordem. De uma análise aprofundada do quadro construído para esta subcategoria (anexo 13), verificamos que muitas destas dificuldades são potenciadoras de diálogo

entre o aluno estagiário e os outros intervenientes dos cadernos de formação, facto que aprofundaremos quando interpretarmos os dados obtidos na categoria diálogo.



**Gráfico 10**-Unidades de registo da subcategoria dificuldades/necessidades

Pela análise do **gráfico 10**, pode verificar-se, comprovando o que foi referido no ponto anterior, que é o aluno estagiário **A** que mais vezes refere dificuldades e/ou admite sentir necessidades, nomeadamente de apoio. A ele correspondem 49 num total de 87 unidades de registo recolhidas nesta subcategoria. Segue-se-lhe, apesar de com muita distanciação, o aluno estagiário **D** (24), **C** (11) e **B** (3).

Da análise das unidades de registo identificadas nesta subcategoria elegemos como dificuldades e necessidades mais evidentes:

- Dificuldade em ultrapassar características relacionadas com a sua personalidade:

*Nem quero pensar neste momento, correu muito, mas muito mal.  
Senti muitas dificuldades (...) não consegui cativar (...)A história*

*tinha muito por onde trabalhar mas eu não consegui fazer nada. Fico sem saber o que fazer? É nestes momentos em que vi que não tenho prática. Não posso dizer que não me sinto à vontade porque não é verdade, mas ainda estou muito fechada em mim.*E.A.8.2.r.p.(d.n.)

– Incapacidade de afirmação perante o grupo:

*É nos momentos de grande grupo que tenho mais dificuldades: dar-lhes a entender que se têm de respeitar uns aos outros e ouvirmo-nos. Tenho de me fazer ouvir.* E.A.7.r.p.(d.n.)

*Na marcação das presenças (...) o grupo ainda não me ouve, andam a correr pela sala, apesar de eu as chamar (...).O problema serei eu, a forma como falo?* E.A.21.r.p.(d.n.)

*A resolver conflitos é que é mais complicado, quando eles brigam, tento explicar-lhes que não se podem bater. Sinto que ainda tenho dificuldade neste aspecto (explicar-lhes).* E.A.55.r.p.(d.n.)

– Passividade perante as situações de uma forma geral e a resolução de problemas em particular:

*Na minha maneira de estar na sala tenho alguns momentos mortos. Hoje havia várias actividades a decorrer (...). Para onde é que eu vou? Em que é que eu ajudo?* E.A.2.2.r.p.(d.n.)

*Algo que me faltou dizer na altura foi fazer referência ao título das história. Quando terminei fiquei sem saber o que fazer,* E.A.4.2.r.p.(d.n.)

*Mas fico sempre com o receio de “o que é que eu digo agora”.* E.A.42.1.r.p.(d.n.)

*Eu fiquei sem saber o que fazer, não me sinto com autoridade para a castigar e colocar noutra sala. [referencia o educador cooperante] disse-me que agora vai ser ela que vai olhar pela (...). Eu sei que*



*isto é prejudicial para mim, porque isto só demonstra que eu não consigo manter um relacionamento de Educador/ criança com ela, começa a rir. Não sei o que fazer. Preciso muito de ajuda em saber como estar com ela. E.A.53.r.p.(d.n.)*

- Dificuldade na interacção com as crianças e adultos:

*Ajudei algumas crianças, tentei resolver alguns problemas que surgiram. Mas estive muitas vezes sem saber o que fazer, em que ajudar. Hoje senti que tenho de falar mais com os pais porque este é o projecto. E.A.28.2.r.p.(d.n.)*

*Quando a mãe do (...)chegou eu mantive-me afastada, não intervim (não pode ser tenho de interagir mais com as mães). E.A.30.r.p.(d.n.)*

*Agora já circulo melhor pela sala, tenho é de entrar mais nas brincadeiras deles, esta pode ser uma forma de as chamar para os cantinhos uma vez que alguns meninos andavam a correr pela sala. E.A.34.r.p.(d.n.)*

### **2.3.3. Subcategoria: referências ao futuro**

O estágio, como referimos, é o momento em que, se por um lado representa o culminar do processo que a universidade considera ser a formação inicial de professores/educadores, por outro lado é aquele que introduz o aluno no mundo profissional.

Apesar de, pouco representativamente, no decorrer da leitura e análise dos cadernos de formação foram feitas algumas projecções em termos de futuro. Tendo em conta os objectivos da investigação considerámos conveniente criar

esta categoria (anexo 14), por considerarmos que este aspecto se relaciona com o desenvolvimento do futuro profissional de educação.

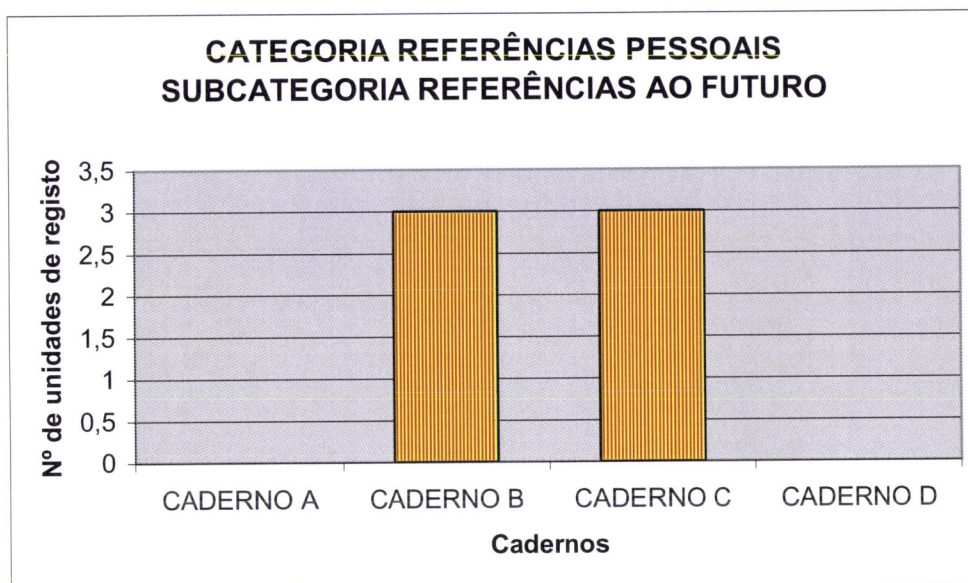


Gráfico 11-Unidades de registo da subcategoria referências ao futuro por caderno de formação

Pela análise do **gráfico 11** verificamos que nem o aluno estagiário **A**, nem o aluno estagiário **D** fazem referências directas em relação ao seu futuro profissional. Embora de forma pouco expressiva tais referências, num total de 6, surgem nos cadernos dos alunos estagiários **B** e **C** (3 em cada um).

Este facto pode levar-nos a pensar que o aluno estagiário está muito centrado no momento que vive no presente. As preocupações, a rotina e os aspectos organizativos inerentes à situação de estágio pedagógico podem ser algumas das causas para não haver uma grande projecção no futuro.

No entanto, não queremos desvalorizar, os momentos em que tal projecção foi visível, pois julgamos serem significativos pelo facto do aluno estagiário já se rever como futuro profissional de educação de forma explícita:

*Em termos de autonomia, segurança, para mim foi gratificante esta experiência, para ter ainda mais convicção de seguir em frente com a profissão que escolhi, a qual penso ter sido a correcta e que adoro. E.B.27.r.p.(f.)*

*Tudo isto contribui para a minha formação, chegando à conclusão que serei capaz de o fazer quando for necessário. E.B.30.r.p.(f.)*

*Foi extremamente gratificante ver que o meu trabalho tinha dado resultado. Continuarei a trabalhar para que de futuro consiga dar mais e melhor às crianças. Elas são o melhor do mundo e por isso merecem o melhor do mundo. E.C.57.1.r.f.(f.)*

A análise desta subcategoria remete-nos para uma outra a que demos o nome de *sentido da profissionalidade* e que será tratada no ponto seguinte, pois consideramos que estas referências ao futuro profissional indiciam, de alguma forma o sentido que o aluno estagiário tem em relação à sua profissão de educador de infância.

## **2.4. Categoria: sentido da profissionalidade**

Incluimos nesta categoria as referências dos alunos estagiários a princípios pedagógicos e à articulação entre a teoria e a prática, mais concretamente no que diz respeito à teoria que foi sendo ensinada nos semestres que precederam ao estágio pedagógico (anexo 15).

Entendemos por princípios pedagógicos todos os elementos que durante a análise dos *cadernos de formação* nos remeteram para a profissionalidade do educador de infância, ou seja todas as referências efectuadas pelos quatro alunos estagiários acerca da sua forma de ver e ser na profissão.

Temos consciência de que parte desses princípios estão relacionados com a frequência da licenciatura, mas poderão também ser reflexos de crenças e valores do aluno estagiário. Assim associamos o termo “princípios pedagógicos” às “teorias implícitas” que se nos apresentam como constituintes da componente estrutural do pensamento do professor/educador.

(...) falamos de *teorias* para nos referirmos a sínteses dinâmicas de conhecimentos e crenças, cuja activação tem uma certa recorrência, na medida em que permitem interpretar o currículo e pô-lo em prática. (Marrero, 1991, citado por Garcia, 1999)

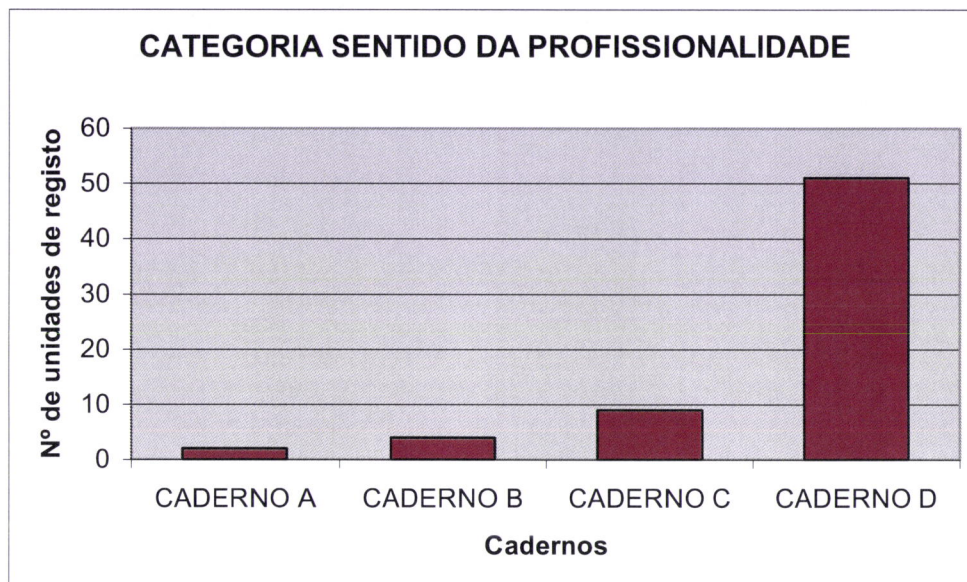
Entendemos que nesta categoria se evidencia a componente construtivista da realidade educativa (Godinho, 2001), em que através de um processo de diálogo com a acção, o professor/educador equaciona essa realidade de uma forma diferente, que interfere

Nas concepções, ideias, perspectivas e estratégias, valores, atitudes e opiniões de ordem profissional aos quais as pessoas fazem incidir a sua reflexão, levando-as, por vezes, a reequilibrar as representações anteriormente construídas acerca de problemas que, directa ou indirectamente, se reportam à sua estrutura pessoal e, de certo modo, gera muito do seu posicionamento face à realidade. (Simões e Simões, 1997, p.47)

Evidenciam-se aqui, os aspectos que indiciam, a construção da profissionalidade, nomeadamente no que se refere à fundamentação da acção educativa e da relação pedagógica que consideramos serem a base da construção de uma identidade profissional.

No que se refere à articulação entre a teoria e a prática, referimo-nos aos aspectos em que o aluno estagiário evidencia relacionar a teoria com a sua prática, o que pode acontecer de duas formas. Por um lado uma relação efectuada para justificar a acção, em que o aluno estagiário encontra sentido na teoria para interpretar e justificar a sua prática. Por outro lado uma relação

que irá originar a própria acção educativa, em que o aluno estagiário partindo da análise da acção detecta necessidades formativas que o poderão conduzir a um processo de auto-formação.



**Gráfico 12- Unidades de registo da categoria sentido da profissionalidade por caderno de formação**

Como pode constatar-se pelo gráfico apresentado, dos alunos estagiários referentes aos quatro *cadernos de formação* analisados nesta fase do estudo, numa totalidade de 66 unidades de registo, verificamos que **D** foi aquele que mais se evidenciou através da reflexão escrita para revelar que sentido está a criar acerca da sua profissão com 51 unidades. Em relação aos restantes **A** com 2, **B** com 4, e **C** com 9, verificamos que os valores são praticamente inexpressivos.

Centremo-nos primeiramente nos aspectos relacionados com os princípios pedagógicos tão evidentes no aluno estagiário **D**, a quem se deve a quase inteira responsabilidade do surgimento desta categoria. De facto, este aluno enuncia com frequência os princípios pedagógicos em que fundamentou a sua acção educativa e a sua relação com a equipa e com o grupo de crianças.

Ao lermos e analisarmos as unidades de registo retiradas do seu caderno de formação fomos levados a consultar as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*, pois sendo um documento de referência para os educadores de infância, pareceu-nos poder identificar o aluno estagiário **D** em muitos aspectos do referido documento. Suportámo-nos inicialmente nos fundamentos que sustentam o referido documento e verificámos que as reflexões de **D** são eco de todos eles:

- O desenvolvimento da criança e a aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis:

*Este momento é bastante rico no sentido de permitir a negociação entre as crianças, antecipação do que vai decorrer durante a Semana, partilha de saberes, livre escolha de actividades que não estão incluídas no Mapa das Actividades, e tudo isto com uma intenção bem explícita de enriquecer as experiências das crianças, tornando-as responsáveis pelas suas escolhas e decisões que ficam registadas neste mapa. E.D.35.3.s.p.*

*É fundamental estarmos atentos às brincadeiras das crianças, uma vez que o nosso papel, como educadores de infância, é o de responder às necessidades das crianças e este tipo de situação é só um exemplo, dentro de uma rede de questões que têm de ter sentido e significado para as crianças. E.D.48.s.p.*

- O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, o que significa partir do que ela já sabe e valorizar os seus saberes, como fundamento de novas aprendizagens:

*Esta forma de avaliar a Semana, através dos produtos das crianças, torna, no meu ponto de vista, este momento num espaço de tempo em que existe partilha e dinamismo, porque as crianças têm um papel mais activo e com mais sentido para elas. O facto de se valorizar o que as crianças fazem durante a Semana, dando*

*ênfase a tais trabalhos, incentiva e estimula os restantes*  
E.D.44.s.p.

*A importância das rotinas Semanais, como é o caso da Reunião de Conselho realizada no final da Semana, não pode ser um momento que se sobreponha à vontade das crianças. Se este momento é rico em aprendizagens, não pode, de forma alguma ser imposto às crianças, mas sim negociado com elas, no sentido de não perder o ser significado e, desta forma, não deixar de ser valorizado pelas crianças.* E.D.5.2.s.p.

- A construção articulada do saber - o que significa que as diferentes áreas a contemplar não deverá ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada:

*Neste sentido, esta minha atitude tem também a ver com o papel do educador. Este deve orientar tudo o que se passa na sala, estando constantemente atento às questões relacionadas com a organização da sala: os tempos das actividades, os trabalhos atrasados, a altura de arrumar o que desarrumaram (transição de actividades), as rotinas diárias, as regras e decisões, os mapas, as actividades, ou seja, toda a dinâmica da sala.* E.D.45.4.s.p.

- A exigência de respostas a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo:

*É fundamental respeitar a vontade das crianças e adaptar as planificações aos seus interesses. Não é possível pensar numa planificação estática, realizada na prática, minuto por minuto, tal como foi pensada. Torna-se necessário adaptá-la, para que as crianças realizem as suas actividades com o empenho e o prazer que demonstraram esta manhã.* (E.D.26.2.s.p)

*Procurei manter-me sempre atenta às necessidades das crianças, potenciando a organização do espaço e os materiais e concebendo-os como recurso para o desenvolvimento curricular, de forma a proporcionar às crianças experiências educativas integradas. E.D.59.1.s.p*

É visível, em todo o discurso de **D**, uma intencionalidade educativa, já justificada anteriormente e marcada pela adesão a um modelo pedagógico (Movimento da Escola Moderna):

*A sala está organizada segundo o M.E.M. (Movimento da Escola Moderna), portanto, neste primeiro dia de Semana procurei estar o mais atenta possível às rotinas diárias, nomeadamente à marcação de presenças, à actualização do calendário, à marcação no mapa das actividades, para me conseguir organizar de forma a uma melhor adaptação ao modelo de acordo com o qual foi dinamizada a manhã. E.D.1.s.p.*

Consequentemente, verifica-se que **D**, ao longo estágio pedagógico foi desenvolvendo uma maneira própria de estar na profissão, definindo princípios, no fundo construindo a sua profissionalidade. O educador cooperante que acompanhou o aluno estagiário **D** ajuda-nos a reforçar esta ideia:

*Foi importante a presença da estagiária na sala, desejamos-lhe sorte, com toda a certeza que a estagiária já é uma Educador muito competente. C.D.1.d.*

A articulação entre a teoria e a prática não foi, da análise dos *cadernos de formação*, como já referimos, um ponto muito evidente. Pela análise da grelha construída com os indicadores referentes à categoria sentido da profissionalidade, verificamos que dos quatro cadernos temos um total de 5 indicadores que se referem directamente à teoria e a partir dos quais conseguimos vislumbrar de forma mais óbvia a articulação entre a teoria e a prática. Dizemos *de forma mais óbvia*, pois estamos cientes que a clareza das



afirmações do aluno estagiário **D** em relação aos princípios pedagógicos é também uma forma da articulação entre a teoria e a prática se manifestar. Neste aspecto, pensamos que este aluno estagiário não faz qualquer tipo de referência explícita à escola de formação ou à teoria porque esta já está de tal forma interiorizada que surge incorporadas no seu discurso escrito de forma natural, revelando-se, como já verificámos, através da referência à forma de estar e ser na profissão.

No que se refere aos restantes alunos estagiários verifica-se que:

**A** não faz qualquer referência que nos permita identificar princípios pedagógicos. As duas unidades de registo que englobámos na categoria sentido da profissionalidade dizem respeito à articulação entre a teoria e a prática e está relacionado com dificuldades que sentiu no decorrer da acção educativa. No momento em que reflecte sobre a acção manifesta que a reformulação da mesma deverá passar pelo recurso às matérias leccionadas na universidade.

*Quando terminei fiquei sem saber o que fazer, tenho de recorrer à matéria que não foi dada em Literatura Infantil e aos livros para saber trabalhar uma história. E.A.4.s.p.*

*Hoje finalmente realizei a sessão de movimento, não correu mal mas poderia ter sido melhor, porque pensando no que aprendi sobre como fazer uma sessão de movimento houve vários momentos que não fiz. E.A.23.s.p.*

**B** também se refere à teoria aprendida na universidade. No entanto fá-lo no decurso da descrição de aspectos positivos da sua acção educativa e evidencia um importante momento de reflexão-na-acção:

*Estava um pouco apreensiva sobre como realizar a conversa com as crianças em relação ao tema “Viajar em Segurança”.*

*Mas correu tudo bem, pois lembrei-me de ter falado disso na U. E., na cadeira de Desenvolvimento Pessoal e Social, onde eu apresentei um trabalho sobre "Prevenção Rodoviária".E.B.25.s.p.*

Na sua reflexão final enuncia uma série de aspectos que fundamentaram a sua acção educativa e que nos parecem ser reveladores de uma forma muito definida de encarar a profissão:

*Durante a minha acção pedagógica:*

*Preocupei-me que houvesse sempre, e acima de tudo, um ambiente de confiança, respeito mútuo, alegria e bem estar;*

*Dei a cada criança a oportunidade de se expressar livremente;*

*Atendi as necessidades e desejos de cada um;*

*Tive sempre em atenção que, para além de estagiária, fazia parte integrante do grupo, grupo esse em que cada elemento tem algo para dar;*

*Estimulei a autonomia, a responsabilização e o respeito por si mesmo e por cada um;*

*Respeitei sempre o ritmo de cada um individualmente e do grupo em geral*

*Estabeleci um clima propício a que as crianças sentissem prazer pelas actividades do jardim de infância.E.B.53.s.p.*

C apresenta nas suas referências à articulação entre a teoria e a prática não só referências à teoria aprendida na universidade, mas também uma referência ao recurso a bibliografia como forma de encontrar respostas para aspectos sobressaem da reflexão sobre a acção:

*Ainda não me sinto à vontade para realizar este tipo de actividade. Para a próxima semana tenho que me empenhar mais. Para que*

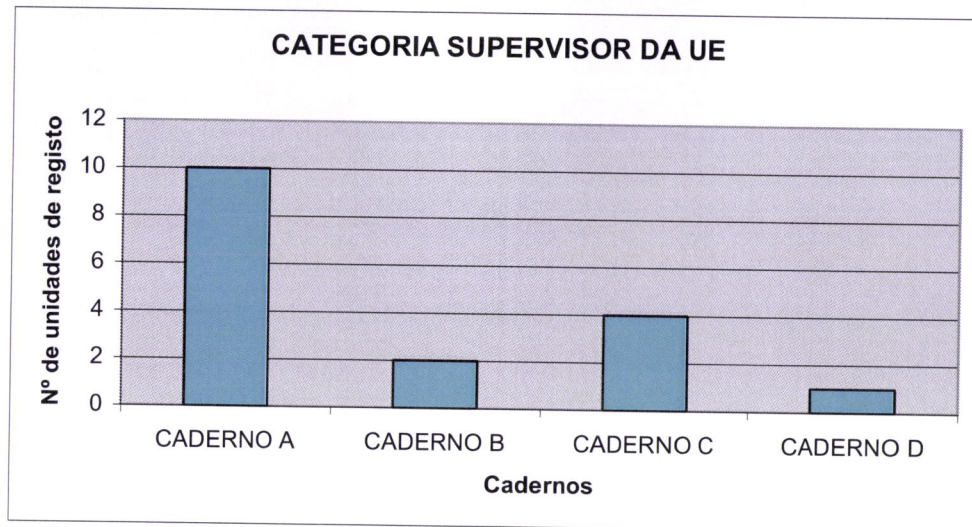
*corra melhor tenho que voltar a ler todos os apontamentos de expressão motora, caso contrário vou ter muitos problemas. E.C.6.s.p.*

*(...)este tipo de comportamentos numa criança de quatro anos deverá revelar algo. Com a ajuda de alguns livros tenho que tentar perceber o que se passa para o poder ajudar da melhor forma possível.E.C.36.s.p.*

## **2.5.Categoria: supervisor de estágio da U.E.**

No estudo cuja centralidade se encontra na supervisão reflexiva, faz-nos todo o sentido, através dos cadernos de formação, tentar perceber a dinâmica entre os diferentes intervenientes de supervisão inerente ao estágio pedagógico.

Assim, foi criada esta categoria onde agrupámos todos os indicadores resultantes de referências feitas pelo aluno estagiário ao seu supervisor da U.E., nomeadamente no que se refere aos dias em que estes estiveram directamente a observá-los no local de estágio.



**Gráfico 13 – Unidades de registo da categoria supervisor da UE por cadernos de formação**

Mais uma vez, o caderno **A** se destaca por ser aquele que maior número de unidades de registo tem nesta categoria (10), seguindo-se o caderno **C** (4), **B** (2) e **D** (1)

Se analisarmos essas unidades de uma forma mais fina verificamos que elas revelam três tipos de percepções acerca do supervisor da escola de formação:

- Ansiedade (que atribuímos à carga avaliativa que as visitas do supervisor transmitem ao aluno estagiário):

*A presença [referencia o supervisor da UE] não fez com que eu me sentisse muito nervosa, apesar de estar sempre com o receio de fazer algo errado. E.A.25.1.s.ue.*

*Estou um pouco ansiosa com a vinda, a visita [referencia o supervisor da UE] ao jardim de infância. Espero que corra tudo bem. E.B.28.s.ue.*

*Hoje foi também a minha primeira observação por parte [referencia o supervisor da UE]. Estava nervosa o que me provocou também*

*alguns embarços. No entanto considero que seja normal.*  
E.C.10.s.ue.

*Hoje o dia começou com a visita [referencia o supervisor da UE]. O meu nervosismo acabou por se notar bastante as crianças notaram-no.* E.C.29.s.ue.

*Enquanto estive com as crianças no Projecto senti alguma dificuldade em orientar o grupo, sobretudo porque estava nervosa com a presença [referencia o supervisor da UE].* E.D.31.s.ue.

– Reflexão potenciada durante as visitas e posteriormente:

*Não correu muito mal, tive a preocupação de não estar muito desatenta tentei seguir as orientações [referencia o supervisor da EU e o educador cooperante].* E.A.27.s.ue.

*É a primeira vez que senti que não consegui segurar o grupo depois das reuniões com [referencia o supervisor da EU e o educador cooperante]. Apesar de ter seguido as recomendações que me foram dadas não consegui fazer nada com eles.* E.A.28.s.ue.

*Estive a reflectir sobre os comentários [referencia o supervisor da UE], no que se refere a este caderno de formação.*E.B.29.s.ue.

*Como dizia [referencia o supervisor da UE] não me posso resignar, tenho que procurar as causas.* E.C.57.s.ue.

- Apoio. Em relação ao aluno estagiário **A** existe uma evidência relativa ao supervisor da escola de formação, que não se verifica em relação aos outros. O supervisor assume explicitamente uma postura de ajuda e apoio ao aluno estagiário, que a sabe reconhecer e agradecer:

*[referencia o supervisor da UE e o educador cooperante] ajudaram-me. A curiosidade deles em querer saber quem era*

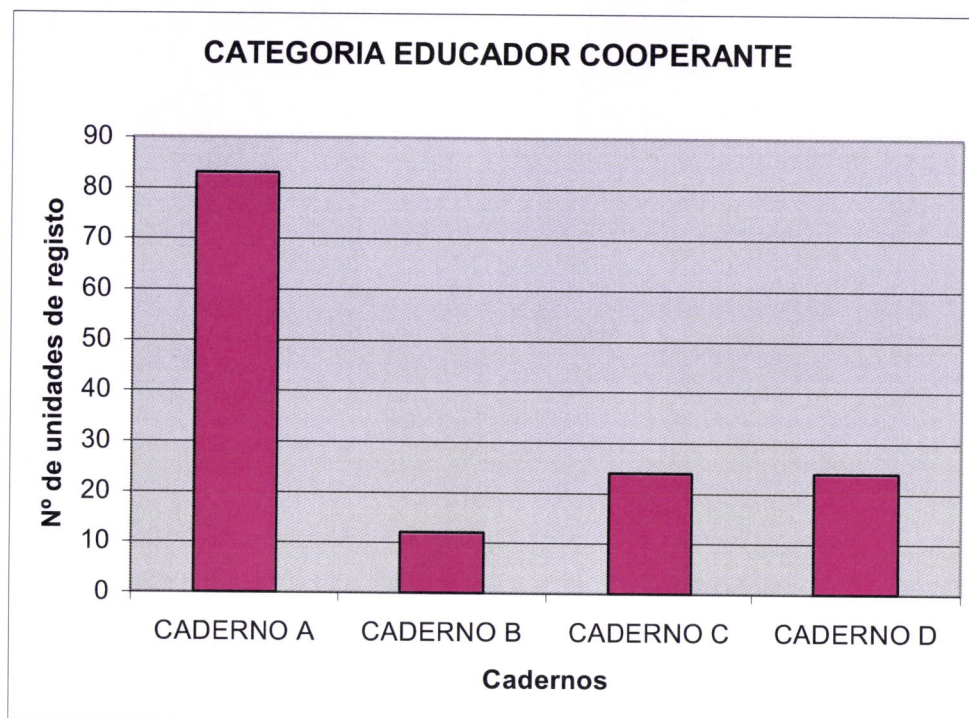
*aquela pessoa nova. Ficaram admirados por ser [referencia o supervisor da UE]. E.A.25.2.s.ue.*

*No acolhimento tive a ajuda [referencia o supervisor da UE], apresentei as crianças os registos que já tínhamos começado. Por sugestão [referencia o supervisor da UE] fiz logo a marcação das presenças. E.A.52.2.s.ue.*

*No decorrer do estágio tive muitas dificuldades pensando sempre melhorar, para isso tenho de agradecer a ajuda [referencia o educador cooperante], [referencia o supervisor da UE] e das minhas colegas, que sempre me deram força nos momentos em que eu me sentia muito frágil perante as situações. E.A.63.s.ue.*

## **2.6. Categoria: educador cooperante**

À semelhança da justificação da existência da categoria supervisor da UE, tendo em conta a importância do educador cooperante no processo de supervisão reflexiva, e no caso particular dos estágios em Educação de Infância da Universidade de Évora em que lhe é solicitada uma intervenção directa no instrumento reflexivo em que focalizámos este estudo, pareceu-nos justificar-se a identificação de uma categoria onde se compilhassem todos os indicadores resultantes de referências feitas pelo aluno estagiário ao seu educador cooperante, tais como, intervenções, cooperações, dúvidas e agradecimentos.



**Gráfico 14- Unidades de registo da categoria educador cooperante por caderno de formação**

Como se pode verificar no **gráfico 14**, o aluno estagiário que maior número de referências faz ao educador cooperante é o **A** (83), ou seja, 58% da totalidade de indicadores recolhidos nesta categoria (anexo 19).

De uma leitura mais atenta e conseqüente análise da grelha de unidades de registo do caderno A para esta categoria, verifica-se que o tipo de relacionamento de **A** com o educador cooperante baseia-se essencialmente numa grande relação de dependência. Do início ao fim do estágio o aluno referencia o educador cooperante como um elemento fundamental para que a acção educativa se desenvolva com sucesso, tendo sido esta como que “a tábua de salvação” de **A** diversas vezes e em circunstâncias diversas. Tomemos como exemplos:

- Organização do grupo:

*Foi [referencia o educador cooperante] que chamou o grupo, eles vêm logo quando ela os chama. E.A.15.2.e.c*

*[referencia o educador cooperante] ajudou-me chamando a atenção deles para o que eu dizia. E.A.37.e.c.*

– Apoio nas actividades:

*Em todas as actividades que fiz não me senti muito insegura porque sabia que tinha a ajuda [referencia o educador cooperante]. E.A.6.e.c.*

*Depois de falarmos do poema fiquei sem saber o que fazer [referencia o educador cooperante] sugeriu: as crianças ilustrarem o poema. Ficou um trabalho muito bonito. E.A.10.2.e.c.*

*Se não fosse [referencia o educador cooperante] a ajudar-me certamente que ele não tinha feito nada. E.A.17.2.e.c*

*“O que é que eu faço agora?” pensei. [referencia o educador cooperante] ajudou-me as crianças dividiram-se pelos cantinhos da sala. E.A.21.1.e.c*

*Desta vez correu melhor porque [referencia o educador cooperante] estava connosco. E.A.42.3.e.c.*

*[referencia o educador cooperante] ajudou muito porque também puxou pela conversa. E.A.46.e.c.*

– Como modelo de referência:

*É bom observar a cooperação entre os pais e [referencia o educador cooperante] bem como a sua disponibilidade para participar em actividades. E.A.5.1.e.c.*



*Mais uma vez foi possível observar [referencia o educador cooperante] a fazer o registo dos ingredientes para o bolo.*  
E.A.5.2.e.c.

*Na reunião de pais para a qual fui convidada estive a ouvir o que [referencia o educador cooperante e auxiliar] diziam aos pais.*  
E.A.14.2.e.c

Estes e outros indicadores permitem-nos inferir que o educador cooperante é entendido como ponto de referência e apoio para A. No entanto, é igualmente perceptível que o aluno estagiário confunde apoio com dependência, uma vez que ao longo de todo o estágio o sucesso da sua actuação está intimamente relacionado com a intervenção directa do educador cooperante não só junto do grupo, mas também na organização de todo ambiente educativo, nomeadamente no que diz respeito aos espaços e materiais.

Contudo, tal não se verifica em relação aos restantes cadernos. Se, por um lado, o número de referências ao educador cooperante decresce substancialmente em relação a **A**, sendo que correspondem a este 83 unidades de registo, a **B** 12 e a **C** e **D** 24, verificamos que o tipo relação e apoio descrito por estes alunos estagiários em relação aos seus educadores cooperantes são distintos daquele que identificámos em **A**. Assim:

– Diálogo e partilha:

*Fui muito bem recebida [referencia o educador cooperante] que me mostrou a sala e os materiais e me colocou bastante à vontade para a utilização destes e de colocar questões sempre que o quisesse.* E.B.1.e.c.

*[referencia o educador cooperante] é bastante comunicativa, trocando ideias comigo, o que para mim é ótimo pois quando estamos em estágio sentimo-nos um pouco inseguras.* (E.B.3.e.c.)

*Gostava ainda de realçar a relação [referencia o educador cooperante] com os pais, a qual é bastante sincera, amigável e compreensiva. [referencia o educador cooperante] é uma pessoa que sabe ouvir. E.B.8.2.e.c*

*Decidi partilhar o meu pensamento com [referencia o educador cooperante] a qual concordou. E.B.14.e.c.*

*Ao longo de todo o estágio procurei ser bastante autocrítica e consciente do meu processo formativo, mantendo um diálogo aberto e sincero com a educadora cooperante, com quem aprendi muito e admiro como pessoa e profissional de educação. E.D.58.2.e.c.*

– Como modelo de referência

*Tomei esta decisão não totalmente e só por isso, mas porque também pensei que ao ser [referencia o educador cooperante] a contar eu aprendia a contar uma história, sem ter um livro para onde me guiar. E.B.30.2.e.c.*

*Também não tinha pensado, em abordar a questão, ou referir todas as etapas escolares, como [referencia o educador cooperante] o fez. E.B.30.3.e.c.*

*A estratégia utilizada por [referencia o educador cooperante], mostrou-me que por vezes é melhor deixá-los fazer o que eles querem, pois assim eles acabam por se fartar rápido e voltar ao normal. E.C.46.3.e.c.*

*Apercebi-me do cuidado que [referencia o educador cooperante] tem em diferenciar as letras a utilizar, ou seja, utiliza maiúsculas para registar as novidades dos mais novos e o script com minúsculas para aquelas que já conseguem reproduzir estas letras. E.D.6.e.c.*

– Reflexão partilhada (oral):

*Na reflexão realizada em conjunto com [referencia o educador cooperante], no fim da tarde, vimos que houve também aspectos positivos, ou seja, eu introduzi uma novidade. E.C.6.e.c.*

*Quando me reuni com [referencia o educador cooperante] no final da tarde, reflectimos sobre esse momento da manhã em que o que estive em causa foi a falha ao nível da organização do grupo e dos materiais. E.D.19.e.c.*

*No entanto, com o apoio [referencia o educador cooperante] que sempre me apontou os pontos onde estava mais fragilidade no sentido de me orientar e dar espaço para que eu evolua se na minha prática pedagógica. E.D.58.1.e.c.*

– Planificação cooperada:

*Eu e [referencia o educador cooperante] tínhamos necessidade de nos juntar para planificar, mas tínhamos o trabalho muito atrasado em parte devido ao incidente ocorrido ontem. E.C.9.1.e.c.*

*No que diz respeito às novidades optámos por dividir o grupo: um sub – grupo dinamizado por mim e outro [referencia o educador cooperante]. E.D.10.e.c.*

*Achámos que apesar de eu estar ausente durante uma Semana, o Projecto dos Animais do Mar deveria ser continuado [referencia o educador cooperante]. E.D.50.e.c.*

– Apoio nas actividades:

*Quanto aos outros momentos estou a tentar lá chegar, com a ajuda [referencia o educador cooperante] e até das crianças. E.C.31.e.c.*

*[referencia o educador cooperante] foi uma grande ajuda nesta situação. E.C.39.e.c.*

*Quando terminámos o cartaz, [referencia o educador cooperante] estava com outro pequeno grupo no Cantinho da Leitura e da Escrita. E.D.11.2.e.c.*

*se não fosse a intervenção [referencia o educador cooperante], poderia ter sido deixado cair no esquecimento. E.D.28.e.c.*

*Desta forma, [referencia o educador cooperante e a auxilia] apoiaram-me e a certa altura ficámos as três a orientar a actividade com tarefas distintas. E.D.40.e.c.*

*Relativamente à equipa pedagógica/educativa a cooperação foi excelente, o trabalho desenvolvido foi sem dúvida um trabalho de equipa, quer com [referencia o educador cooperante e a auxilia], que sempre me disponibilizaram para me apoiar no desenrolar de toda a minha intervenção (...) E.D.59.EC*

Desta análise assumimos, que no caso específico destes cadernos a existência de um modelo de formação em que se promove a positividade de um clima-relacional que produza efeitos no desempenho do futuro professor/educador.

No seguimento desta ideia, surge a ideia de que este tipo de relação beneficia o próprio supervisor que, através da criação de uma relação de respeito e autenticidade, mais facilmente consegue transmitir as suas interpretações e concepções acerca das situações com que se vão defrontando diariamente. Para além de ver facilitada a sua acção como supervisor, promove-se, simultaneamente o seu desenvolvimento como educador e profissional de educação:

- Sentido da profissionalidade:

*Entre outras coisas, penso que é importante que uma educadora saiba que a versatilidade em termos de horário é necessária. Temos de ser disponíveis, estar ao serviço da nossa profissão e dos nossos alunos, às vezes, em detrimento da nossa vida pessoal. C.B.20.EC*

*Não é fácil fazer um plano da semana com 20 meninos de 3 anos, mas é muito agradável quando tornamos o diálogo participativo, interessante, acima de tudo, natural e sincero em que os meninos sabem e sentem que estão de verdade a participar na escolha das actividades. C.A.8.d.*

*Espero em tão pouco tempo ter transmitido alguns ensinamentos (...) que considero fundamentais. C.B.20.*

– Dificuldades inerentes ao processo superviso/desempenho profissional:

*Apesar de continuar atenta e cooperante, não tenho tido tempo para registar as minhas observações e reflexões. O meu papel de coordenadora de jardim-de-infância ocupa-me, por vezes, mais que o previsto. C.B.11.*

*Quando fui tirar os bolinhos do forno achei que era uma boa oportunidade para (...) ficar sozinha, (...) poderia libertar-se mais sem a minha presença. (...) Não sei o que aconteceu que, quando cheguei andavam três crianças a fugir dela nos corredores. Não foi a melhor opção da minha parte, mas, quando eu estou presente (...) tem de os cativar e não pode ficar a olhar para mim ou envergonhada. C.A.14.d.*

*(...) tem que pensar que está a intervir o dia todo e não pode ficar à espera que seja eu. C.A.21.d.*

*(...) é pena mas (...) infelizmente não conseguiu intervir, por um momento que eu saí da sala. C.A.24.d.*

– Apoio e conforto:

*Vou ajudá-la, especialmente na gestão do tempo. C.B.3.d.*

*(...) dou-lhe todo o apoio necessário na gestão do tempo e dos materiais. C.B.4.d.*

*É natural sentires-te confusa com estes momentos de rotina, mas nas outras semanas isso vai melhorando. C.A.2.d.*

*Identificação e análise de aspectos a melhorar:*

*Mostras algumas dificuldades de voz, diferentes vozes e tons. É bom que contes histórias com imagens, fantoches, etc. para os cativares. C.A.3.d.*

*Apesar de estar a fazer alguns progressos em relação aos pontos observados na semana passada, (...) deve esforçar-se um pouco mais, não tanto na parte de comunicação, onde tem investido bastante, mas no desenvolver das actividades. C.C.5.d.*

*(...) é bom ter em atenção momentos em que acabam e ainda não são horas de almoço. Não te esqueças que podes ter para estes momentos algo preparado (história, jogo, canções, etc.). C.A.18.d.*

*O que aconteceu antes do almoço? Os meninos sentaram-se, mas faltou assunto, motivo para estarem ali. C.A.19.d.*

– Valorização dos aspectos positivos:

*No acolhimento o fantoche foi uma ideia muito gira e interessante. C.A.8.*

*Já é possível observar um grupo mais calmo: para além do elemento surpresa (pessoa nova na sala) se ter esgotado, (...) está a fazer um bom trabalho ao nível da comunicação com o grupo. C.C.4.*

*A sala está a sofrer algumas mudanças, mudanças essas bastante positivas pois são do agrado do grupo. C.B.7.*

## **2.7. Categoria: diálogo**

Como já tivemos oportunidade de referir no capítulo 4 deste estudo, não houve para além dos objectivos do estudo e das questões da pesquisa, nenhum outro tipo de pré-requisitos para a criação das categorias. Estas foram encontradas apenas no decurso da leitura e análise dos quatro *cadernos de formação*.

No entanto, terminado este exercício de construção das categorias, foi efectuada uma nova leitura com o objectivo de recolher indicadores que nos permitissem analisar de forma mais aprofundada a dinâmica resultante dos *cadernos de formação* no que se refere ao diálogo escrito entre os intervenientes. Assim, foi criado um quadro (anexo 18) onde foram registados todos os indicadores em que foi possível identificar a interacção escrita entre o aluno estagiário, o educador cooperante e o supervisor da U.E.

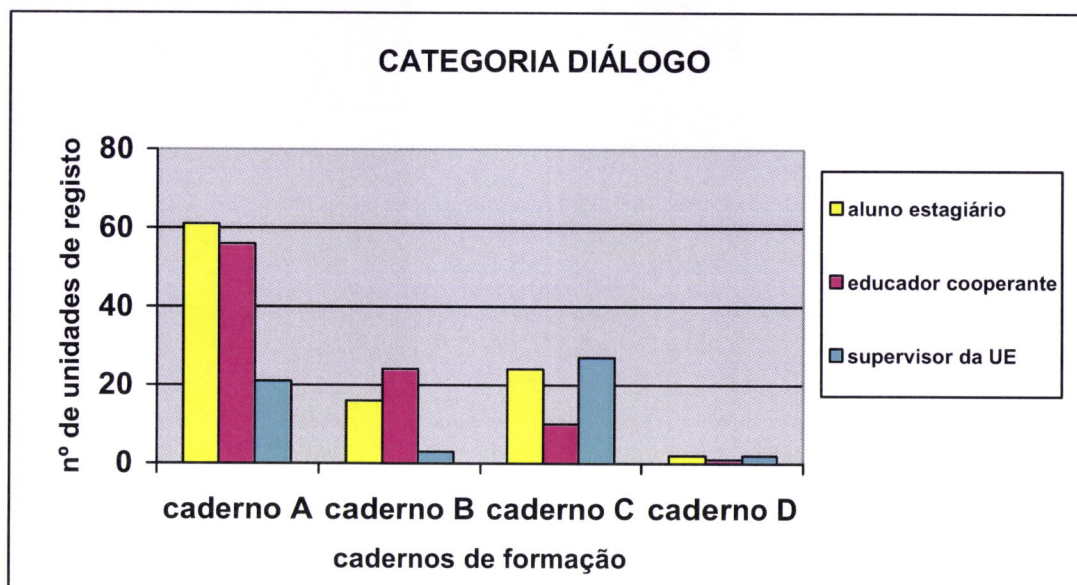


Gráfico 15 - Unidades de registo da categoria diálogo por caderno de formação e por interveniente

Como podemos verificar, pela análise do **gráfico 15**, o caderno **A** é aquele ao qual corresponde um maior número de unidades de registo no que respeita ao diálogo, num total de 138, correspondendo 61 ao aluno estagiário, 56 ao educador cooperante e 21 ao supervisor da UE. Segue-se o caderno **C** com um total de 61 unidade de registo identificadas, sendo que 24 correspondem ao aluno estagiário, 27 ao supervisor da UE e 10 ao educador cooperante. O caderno **B** soma um total de 43 unidades de registo. Neste caderno é ao educador cooperante que corresponde o maior número de unidades, 24, seguindo-se-lhe o aluno estagiário com 16 e finalmente o supervisor da UE com 3. Por fim, o caderno **D** apresenta-se em relação a esta categoria de forma quase nula, pois apenas soma 5 unidades de registo, sendo que tanto ao aluno estagiário como ao supervisor da UE correspondem 2 unidades e ao educador cooperante apenas 1.

Para facilitar a análise dos dados foi elaborado o seguinte quadro em que para além constarem os resultados obtidos em cada um dos cadernos em relação a



cada um dos intervenientes, são apresentadas as frequências parciais (em relação a cada caderno) e totais (em relação à totalidade dos quatro cadernos) que lhes correspondem.

CATEGORIA DIÁLOGO						
CADERNOS	INTERVENIENTES	Nº DE UNIDADES DE REGISTO		FREQUÊNCIA PARCIAL	FREQUÊNCIA TOTAL	
A	aluno estagiário	61	138	44,3%	24,7%	55,9%
	educador cooperante	56		40,5%	22,7%	
	supervisor da UE	21		15,2%	8,5%	
B	aluno estagiário	16	43	37,2%	6,5%	17,4%
	educador cooperante	24		55,8%	9,7%	
	supervisor da UE	3		7%	1,2%	
C	aluno estagiário	24	61	39,4%	9,7%	24,7%
	educador cooperante	10		16,4%	4%	
	supervisor da UE	27		44,2%	11%	
D	aluno estagiário	2	5	40%	0,8%	2%
	educador cooperante	1		20%	0,4%	
	supervisor da UE	2		40%	0,8%	

**Quadro 4 – categoria diálogo: unidades de registo por caderno e por interveniente**

Numa análise mais fina ao quadro construído para a categoria diálogo, vários foram os aspectos que nos interessaram, por os considerarmos potenciadores de um processo de supervisão com uma orientação para o questionamento, na reflexão individual e colectiva, em que se confrontam quadros teóricos e práticas, que promovem a reestruturação dos quadros de referência, facilitando transformações no formando que o levem a assumir-se como prático auto dirigido, que coloca e resolve problemas, promovendo a mudança nas suas práticas pedagógicas (Oliveira, 1997; Garmston et al., 2002).

Assim, evidenciam-se, de seguida, os aspectos que considerámos promotores de um processo de supervisão reflexiva.

Pode verificar-se que o diálogo surge muitas vezes de um questionamento por parte do aluno estagiário. Este tipo de questionamento que resulta de uma reflexão sobre a acção, relaciona-se em grande parte com aspectos relacionados com a interacção adulto-criança. Incidindo particular atenção em torno deste aspecto verificámos que acontecem dois tipos de situações:

- Uma em que o questionamento não tem qualquer tipo de resposta por parte dos outros intervenientes no *cadernos de formação* e que por isso não permitem um desenvolvimento do processo formativo:

*Na marcação das presenças e quando digo para arrumarem a sala o grupo ainda não me ouve, andam a correr pela sala, apesar de eu as chamar (não são todas as crianças). Preciso de ajuda nestes momentos. Como é que eu faço? O problema serei eu, a forma como falo? E.A.21*

*Mas, no entanto fica uma questão em aberto: "Então e se, como aconteceu, muitas das crianças mostram interesse pelo mesmo projecto (...)? Tentamos a negociação? Impedimos as crianças de realizar aquilo que é do seu interesse? E se com este grupo não*

*resulta (...) e com outro até se trabalhar bem? Vamos generalizar esta situação?” Pois estas dúvidas têm-me surgido (...) E.D.46<sup>15</sup>*

- Outra em que o educador cooperante ou o supervisor da U.E. tentam complementar ou dar resposta ao questionamento do aluno estagiário. Neste tipo de situações parece-nos interessante verificar que se por um lado o educador cooperante dá respostas mais objectivas, contribuindo para isso o conhecimento que o educador tem do grupo e de cada criança, o supervisor da U.E., muitas vezes responde também ele questionando, o que pode favorecer um pensamento reflexivo por parte do aluno estagiário:

Aluno estagiário	Educador cooperante
Hoje havia várias actividades a decorrer: pintar com escova, pincel, recorte e colagem e as outras áreas da sala. Para onde é que eu vou? A quem é que eu ajudo? Lá fui para a pintura com pincel a ajudar as crianças.	Na minha opinião acho que não deves pensar em que actividade vais ajudar mas sim dar atenção a todos os grupos da sala.  Claro que temos de ajudar nas actividades como pinturas com aventais, etc.
E.A.2.3.d.	C.A.2.3.d.

Aluno estagiário	Supervisor da UE
(...) duas ou três crianças que decidiram estragar a tarde que estava animada. Começaram a gritar, uma coisa sem explicação.	Deve ter havido um motivo. Nós por vezes é que não o percebemos.
E.C.47.1.d.	S.C.23.1.d.

De uma forma geral verifica-se uma consensualidade no diálogo dos intervenientes, ou seja, é visível uma sintonia no diálogo e os pensamentos que dele emergem e que correspondem, sobretudo na reflexão sobre a acção educativa, atitudes e formas de estar:

---

15 Estas unidades não foram categorizadas na categoria diálogo, uma vez que resultam da sua inexistência. No entanto considerámo-las no estudo por evidenciarem um aspecto fundamental do processo de supervisão.

Aluno estagiário	Educador cooperante
<p>Uma actividade que ajudei a fazer hoje foi escrever as novidades; tinha um grupo de crianças que foi formado [referencia o educador cooperante] (...)</p> <p>A minha maneira de ser talvez não me ajude a chamar a atenção (...) eu sei que tenho de mudar, mas está-me a ser um pouco difícil. Na minha relação com [referencia o educador cooperante] também me sinto muito fechada, tímida, calada.</p>	<p>Perguntei [referencia o aluno estagiário] se queria escrever as novidades com aquele grupo porque sendo a 2ª semana que cá está sinto que se perde um pouco pela sala e acho que deve tornar-se mais activa.</p>
E.A.1.d.	C.A.1.d.

Aluno estagiário	Educador cooperante
<p>(...) ao longo do dia apercebi-me que o grupo respondia com grande facilidade às propostas de actividade e que as desenvolviam e terminavam com grande facilidade.</p> <p>Então pensei: tenho que ter em atenção o número de actividades e o tempo possível para o desenvolvimento das mesmas, pois o grupo de crianças é muito exigente e rápido.</p> <p>Decidi partilhar o meu pensamento com [referencia o educador cooperante] qual concordou.</p>	<p>Porque o grupo é interessado, dinâmico e possuidor de uma série de aprendizagens torna-se necessário ter sempre planeadas alternativas para quando algum aluno pergunta: "E agora? O que é que vou fazer" ou " Já acabei e não em apetece ir brincar. O que é que posso fazer?"</p>
E.B.19.d.	C.B.7.1.d.

O diálogo estabelece-se, na maior parte das vezes, entre dois dos três intervenientes no *caderno de formação*, sendo que um deles é sempre o aluno estagiário. Apesar desta constatação, verificam-se momentos em que o diálogo é partilhado a três:

<p>Este é sempre um momento muito complicado pois quase todos querem participar nas tarefas e os que não querem são os que nem sabem do que se está a falar nas almofadas.</p>	<p>[referencia o aluno estagiário] esta semana dinamizou mais activamente as actividades e conseguiu transmitir e envolver o grupo nessa dinâmica.</p> <p>Continua a evidenciar alguma dificuldade nos momentos de transição.</p> <p>Deve continuar a estar atenta aos pontos já referidos, apesar de estar a revelar uma maior preocupação e atenção na sua aplicação.</p>	<p>É sobre as situações mais complicadas que também deve ter uma atitude reflexiva, que continua a não demonstrar. Questiona-se!</p>
E.C.37.d.	C.C.8.d.	S.C.19.d.

Nos momentos em que os três intervenientes se expressam por escrito identificámos uma unidade que realçamos por a considerarmos potenciadora de um processo supervisivo partilhado, onde é visível a co-reponsabilização dos intervenientes. Trata-se de uma intervenção do supervisor da UE visivelmente destinada ao educador cooperante:

Aluno estagiário	Educador cooperante	Supervisor da UE
<p>Aconteceu-me uma situação que eu no momento não soube o que fazer. Estava com eles no salão a (...) fugiu e havia meninos a chorar (tinham-se magoado). Não sabia se havia de ir procurar (...) mas também não podia deixar as crianças sozinhas no salão. Esta criança está sempre a fugir, temos de estar sempre atentas a ela. Só a pude ir buscar quando a coordenadora chegou ao salão e ficou com eles.</p> <p>Até parece que (...) faz de propósito, fica-se a rir. Será que ela não percebe que está a fazer mal? O que é que eu faço em relação a ela?</p>	<p>Quando eu fui tirar os bolinhos do forno achei que era uma boa oportunidade para <i>[referencia o aluno estagiário]</i> ficar sozinha, uma vez que estava a iniciar um jogo sozinha com eles e poderia libertar-se mais sem a minha presença mas não sei o que aconteceu que quando cheguei andavam duas ou três crianças a fugir da estagiária nos corredores.</p> <p>Não foi a melhor forma da minha parte mas quando estou presente <i>[referencia o aluno estagiário]</i> tem que os cativar e não pode ficar a olhar para mim ou envergonhada.</p>	<p>Nas nossas conversas temos falado sobre (...) que a mesma deveria fazer um teste de audição por despistagem. Se não ouvir bem pode ter esse tipo de atitudes. Devem entrar em contacto com o Núcleo de Surdos e saber qual a melhor estratégia a definir com a família.</p> <p>Atendendo ao grupo e à insegurança <i>[referencia o aluno estagiário]</i> penso que (...) deve estar permanentemente com outro adulto, de modo a evitar alguma situação desagradável com os meninos.</p>
E.A.32.2.d.	C.A.14.2.d.	S.A.10.d.

As intervenções do supervisor da UE são muito dirigidas no sentido de potenciarem e estimularem o aluno estagiário a desenvolver competências reflexivas:

*(...)mais que ansiedade, quero perguntas para desenvolver o seu Caderno de Formação. Lembre-se do que abordámos nas aulas sobre as dimensões do registo reflexivo sobre a acção: dimensão reflexiva, dimensão descritiva (significante) e dimensão projectiva. Exige-se um maior esforço de explicitação e questionamento a 2 meses de terminar a sua licenciatura! S.B.1.d.*

*Penso que as suas reflexões não devem incidir apenas em aspectos menos conseguidos, mas também incidir sobre o que de positivo aconteceu.*

*E como decorreu a manhã? O que fizeram os meninos?*

*Com certeza que uma visita de estudo faz emergir um conjunto de aspectos interessantes, de descobertas feitas pelos meninos, sobre as quais deve reflectir. S.C.5.2.d.*

*Enquanto não for capaz de ter uma atitude reflexiva, de questionamento, de procura de soluções, dificilmente irá melhorar a sua prática. Continua a fazer afirmações sobre dificuldades sem tentar perceber o que na verdade acontece.S.C.14.d.*

As intervenções do educador cooperante são mais centradas na acção educativa de onde emerge o questionamento sobre as práticas, propostas de reformulação da acção educativa. É notória, neste aspecto, a importância da reflexão sobre a acção:

*No acolhimento o fantoche foi uma ideia muito gira e interessante. No inicio os meninos aderiram com muito entusiasmo, mas o que aconteceu a meio... Faltou diálogo? Faltou animação? Porquê tantos momentos de espera? (calada, dar atenção a um comportamento específico) Os meninos começaram a falar e a perder o interesse pela situação que tinha tudo para ser muito rica! C.A.8.1.d.*

*(...) tinha um material na sua mala que queria mostrar e que os meninos estavam à espera. [referencia o aluno estagiário] não mostrou mas também não explicou. Porquê? C.A.20.1.d.*

*Práticas a reflectir/considerar de forma mais cuidada:*

*Circular mais pelos pequenos grupos. Dinamizações apoiadas com suporte. Planificar actividades de expressão musical. Articular as actividades de forma mais próxima ao tema. Não prolongar demasiado as actividades (não me refiro ao tempo diário, mas sim semanal; actividades que, sem necessidade, duram a semana toda). Preparar de forma cuidada a nível das estratégias.*

*É preciso considerar que algumas situações são difíceis de colocar em prática porque o tempo de trabalho diário da estagiária com o grupo é de apenas 5 h (que incluem parte do almoço e totalidade do lanche)*

*Já é possível observar um grupo muito mais calmo: para além de o elemento surpresa (pessoa nova na sala) se ter esgotado [referencia o aluno estagiário] está a fazer um bom trabalho a nível de comunicação com o grupo. (C.C.4.d.)*

*(...) de realçar a gradual integração no grupo que já aceita [referencia o aluno estagiário] de um modo cada vez mais natural, permitindo a sua orientação, a sua mediação e inclusive, as suas propostas. Isto acontece principalmente devido ao facto da estagiária estar a conseguir “sentir o ritmo” do grupo, flexibilizando as suas planificações em termos de tempo, espaço, estratégias, etc.) C.C.3.d.*

O supervisor da UE evidência através do *caderno de formação* princípios pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade do aluno estagiário:

*O educador deverá também circular pela sala apoiando os meninos nas actividades que desenvolvem, não se fixando apenas num grupo. Na interacção vai perceber o que os meninos estão a fazer, para quê, com quem... S.A.5.2.d.*

*Ter um diploma e um lugar de Educador pode ser relativamente fácil. Mas assumir os desafios éticos e científicos que a*

*profissionalidade hoje nos exige, reivindica-nos o estudo permanente e a defesa intransigente dos Direitos das Crianças. Aprender a crescer em cooperação, descobrir o mundo e os outros, desenvolver ao máximo as potencialidades ,sobretudo quando na família essas oportunidades estão mais esbatidas ou menos assumidas, exigem um jardim-de-infância de qualidade. É para isso que temos todos que nos convocar. S.B.3.d.*

Da mesma forma o educador cooperante também dá o seu contributo através de intervenções que se destacam pelo apelo à profissionalidade:

*É sempre necessário ouvir as propostas das crianças. Só assim se vai ao encontro dos seus gostos e preferências. C.B.18.d.*

*Porque o grupo é interessado, dinâmico e possuidor de uma série de aprendizagens torna-se necessário ter sempre planeadas alternativas para quando algum aluno pergunta: “E agora? O que é que vou fazer” ou “ Já acabei e não em apetece ir brincar. O que é que posso fazer?” C.B.7.1.d.*

*Não podes esquecer que tens de tentar intervir quando são as visitas das mães, principalmente se este é o teu “grande” projecto. C.A.12.4.d.*

- É de realçar o papel encorajador, tanto do supervisor da UE, como do educador cooperante, que promovem, através da escrita, um apoio fundamental para o desenvolvimento do aluno estagiário:

*(...) tem de realçar os aspectos positivos! Não pode estar centrada no que corre menos bem! As duas situações são importantes! S.A.9.d.*

*Penso que é importante reflectir sobre situações positivas! Afinal nem tudo corre mal! S.A.12.2.d.*



*Tem já ideias para no próximo período alterar um pouco a organização do espaço. Vamos ver!!! C.B.5.d.*

*A visita (...) trouxe-nos [referencia o aluno estagiário] e a mim) motivos de reflexão. Quanto a mim, penso que a intenção foi puxar a fasquia para cima. No entanto penso que as lacunas apontadas são fruto da falta de experiência [referencia o aluno estagiário]. O tempo ajudará. C.B.10.d.*

Nesta categoria é visível a importância atribuída à planificação como suporte da acção educativa. A planificação torna-se, assim, também ela, um instrumento de apoio à reflexão sobre a acção:

*Que área? Não está planificada. Não percebo que é. Não aparece referenciada na planificação! S.A.7.1.d.*

*Então a planificação cooperada serve para quê? S.A.12.1.d.*

*As actividades têm tido êxito, segundo o planeado. Esse êxito deve-se ao muito diálogo entre adultos e crianças antes e durante as planificações. C.B.19.d.*

*As planificações revelam uma acção educativa significativa, procurando ir ao encontro dos interesses das crianças, mas também das necessidades de alargamento e aprofundamento das mundivivências.S.B.3.d.*

*É necessário que [referencia o aluno estagiário], assim que tiver os mapas das planificações, estructure muito bem as actividades, de forma pormenorizada, o que lhe dará uma segurança e um suporte muito mais sólido na apresentação e desenvolvimento prático das actividades. C.C.2.3.d.*

### 3. “Reconstrução” do caderno A

O caderno **A** foi seleccionado por ser aquele que se considerou como sendo o *mais participado*, ou seja onde houve uma maior participação dos três intervenientes.

Da análise das diferentes categorias identificadas no estudo verifica-se que, em quase todas elas o aluno estagiário **A** é aquele que detém o maior número de unidades de registo.

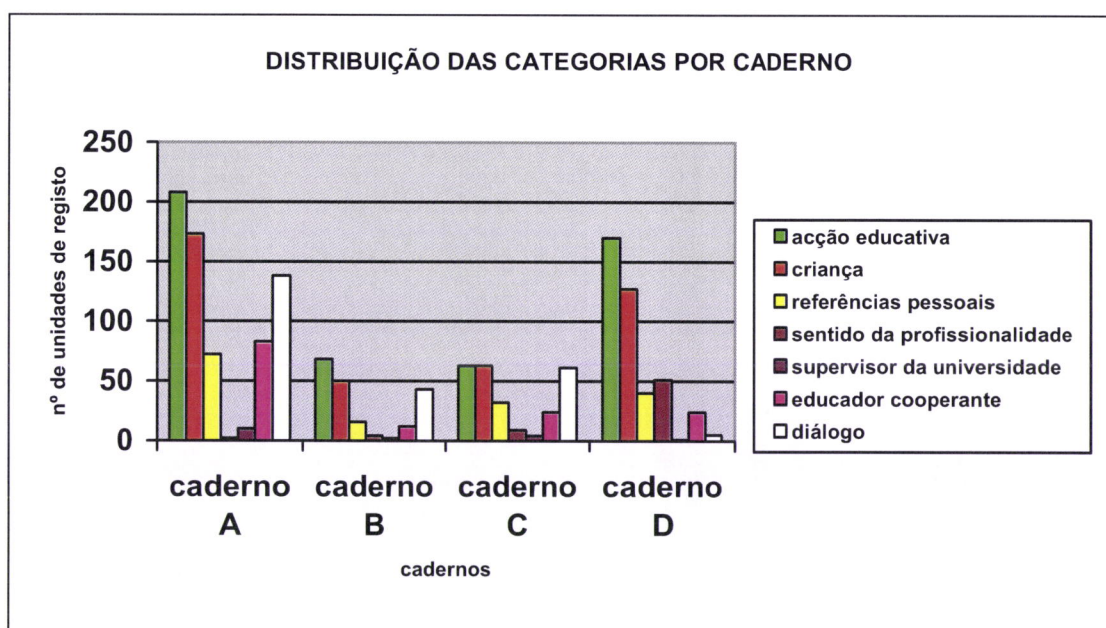


Gráfico 16 – unidades de registo por categoria e por caderno

No que respeita à categoria ação educativa, contabilizou-se um total de 208 unidades de registo, de onde se verifica que a maior parte se relaciona mais com a dimensão identificativa e descritiva da ação (166). No entanto, ainda assim, apresenta alguma preocupação em relação aos aspectos da sua

planificação (42), nomeadamente no que concerne à sua inadequação. Na realidade, ao longo do seu caderno de formação apenas uma vez considera a sua planificação adequada, contra 19 vezes que a considera desadequada. No entanto, é positivo o facto de justificar 17 vezes essa falta de encontro entre a planificação e a acção.

Em relação à criança o aluno estagiário A assume também uma posição muito específica. Num total de 173 unidades de registo, 120 dizem respeito à significância que a sua acção teve para a criança. Da análise destes valores e das unidades que lhes correspondem, concluímos que para este aluno estagiário revestem-se de grande importância as reacções da criança às actividades por si propostas e dinamizadas.

Ora, como foi referido anteriormente, se por um lado considera a sua acção inadequada e, por outro lado, quando se refere à criança, tal facto volta a ser reforçado, focando com grande recorrência a falta de adesão do grupo às suas propostas, A é, perante estas situações induzido a reflectir sobre a sua prática.

É neste momento que surgem indicadores de um pensamento reflexivo, pois no decurso destas evidências A reflecte e aponta como justificações aspectos relacionados com a sua própria acção e das suas próprias limitações.

Num esforço de constante melhoria, verifica-se que, ao longo de todo o caderno, tenta definir estratégias para que as actividades se tornem significantes, verifica que as rotinas diárias são significantes em termos de aprendizagens e retira indicadores que lhe permitem avaliar a sua acção educativa.

Para além destes aspectos verificamos ainda, que o aluno estagiário reflecte acerca da sua interacção com as crianças, mas é na descrição de incidentes críticos que, mais uma vez sobressai dos restantes cadernos de formação com 22 unidades de registo, apesar de não se revelar muito analítico e interpretativo.

Em relação às referências pessoais é, também, o aluno estagiário que mais o faz. Foram identificadas 72 unidades de registo nesta categoria, sendo que, 21 dizem respeito a sentimentos.

Como já tivemos oportunidade de referir este aluno estagiário transpareceu, através da manifestação dos seus sentimentos, uma situação de estágio de onde derivou um processo que nos pareceu de sofrimento profundo e prolongado. A suportar esta ideia, constatámos que, apesar de ser aquele que mais referências a sentimentos, ser, igualmente, aquele que o faz revelando aspectos nada favoráveis à construção de uma auto estima e de uma imagem positiva de si: insegurança, timidez e desmotivação.

Assim, numa outra dimensão das referências pessoais, a identificação de dificuldades e necessidade, surge-nos com naturalidade o facto de ser o aluno estagiário **A** aquele que mais se refere dificuldades, admitindo sentir necessidades, nomeadamente de apoio. A ele correspondem 49 num total de 87 unidades de registo recolhidas nesta subcategoria.

Fazendo uma articulação com os resultados obtidos noutras categorias, nomeadamente a acção educativa, a criança e até com a subcategoria sentimentos, verificamos que, muitas das dificuldades sentidas por **A** se relacionam directamente com esses dados. A confirmar esta análise conseguimos fazer o diagnóstico das seguintes necessidades:

- Dificuldade em ultrapassar características relacionadas com a sua personalidade
- Incapacidade de afirmação perante o grupo
- Passividade perante as situações de uma forma geral e a resolução de problemas em particular
- Dificuldade na interacção com as crianças e adultos

Em relação ao supervisor da UE o aluno estagiário **A** apresenta 10 referências, o que é significativo, perante os outros cadernos que na sua totalidade apresentam apenas 7. Destacamos em relação a este aspecto o facto do supervisor assumir explicitamente uma postura de ajuda e apoio ao aluno estagiário, que, através da escrita, este sabe reconhecer e agradecer.

A figura do educador cooperante é uma constante ao longo de todo o *caderno de formação A*. Recorrendo à análise dos dados quantitativos verificamos que a ele correspondem 83 unidades de registo identificadas na categoria educador cooperante, o que representa mais de metade (58%) do total obtido nos quatro cadernos analisados (143).

De uma análise aprofundada destas unidades resultam alguns aspectos que merecem a nossa atenção, pois consideramo-los importantes para a compreensão deste processo supervisivo.

O tipo de relacionamento de **A** com o educador cooperante baseia-se essencialmente numa grande relação de dependência. Do início ao fim do estágio o aluno vê no educador cooperante alguém fundamental para que a acção educativa se desenvolva com sucesso. Neste caso o educador cooperante constitui um factor determinante para o desenvolvimento da acção educativa de **A**. Ao longo de todo o estágio o sucesso da sua actuação está intimamente relacionada com a intervenção directa do educador cooperante não só junto do grupo, mas também na organização de todo ambiente educativo, nomeadamente no que diz respeito aos espaços e materiais.

O supervisor da escola de formação também teve influência neste processo, apelando para que o aluno estagiário não ficasse sozinho na sala, o que por si evidencia uma falta de capacidade de **A** para se assumir perante a sala e o grupo.

Em relação ao diálogo, entre os três intervenientes no processo formativo, foi quantitativamente muito elevado, tendo sido, mais uma vez o caderno onde se

identificaram mais unidades de registo, num total de 138, correspondendo 61 ao aluno estagiário, 56 ao educador cooperante e 21 ao supervisor da UE. Este aspecto pode ser directamente relacionado com os dados obtidos na primeira fase do estudo, quando, ao serem analisados a globalidade dos *cadernos de formação*, se verificou que **A** era o caderno mais participado.

No entanto, questionamo-nos porque é que tal interacção foi tão pouco produtiva em termos efectivos de melhoria do desempenho do aluno estagiário e conseqüentemente do seu desenvolvimento profissional.

#### **Algumas evidências:**

- O educador cooperante tentou diversas vezes “abrir caminhos” a **A**, aconselhando-a a tomar diversas atitudes e dando-lhe sugestões para a resolução de alguns problemas.
- O supervisor da escola de formação tentou questionar e provocar a mudança na acção educativa e na forma de estar do aluno estagiário.
- **A** fez um enorme esforço para mudar, visível nas suas reflexões escritas, esforço este quase sempre frustrado, o que conseqüentemente originava um agravamento do estado de espírito de **A** face à sua situação de estágio e de futuro educador de infância.
- Perante esta situação, constante ao longo de todo o estágio e bem visível no discurso do *caderno de formação*, notamos na fase final um certo desinvestimento, por parte do educador cooperante, no sentido de apoiar na melhoria da prática pedagógica do aluno estagiário **A**. Isto comprovava-se de duas formas. Por um lado o educador cooperante, a partir de determinada altura, deixa de intervir activamente no *caderno de formação*. Por outro, assume o controle de determinadas situações problemáticas de forma directa, passando a ser da sua inteira responsabilidade, enquanto

que, até aí o fazia mais indirectamente, criando as condições para que **A** as conseguisse resolver.

- Esta decisão retirou ao aluno estagiário **A** algumas responsabilidades, mas também algumas das suas angústias, que até aí tinham sido a tónica das suas reflexões. Verifica-se por isso um decréscimo de referências a situações problemática, mais concretamente no que se refere à gestão de conflitos e interacção menos positiva com alguns elementos do grupo (visíveis numa reanálise da subcategoria interacção adulto-criança).
- Uma vez que o grupo era constituído por vinte elementos, parece-nos significativo o facto das referências efectuadas apenas nos permitirem identificar três crianças. Mais uma vez somos remetidos para a importância e sobrevalorização que **A** atribuiu aos aspectos negativos, nomeadamente os de ordem relacional com essas três crianças. Foram estes aspectos que determinaram e condicionaram todo o estágio, uma vez que, não os conseguindo resolver e ultrapassar, se tornaram o centro das suas preocupações, condicionando toda a sua acção e relação educativa.
- O trabalho que o aluno estagiário desenvolveu incidiu na área da interacção com a família, em particular com as mães. No entanto, nunca conseguiu ultrapassar constrangimentos que seria determinante ultrapassar para o desenvolvimento do projecto e que se relacionavam com a sua timidez, inibição e conseqüentemente dificuldades comunicacionais. **A** assume com frequência essas dificuldades, assumindo-as como parte integrante da sua personalidade. Coloca-se aqui a questão da orientação e apoio dado aos alunos no momento da planificação dos projectos e planos de actividade a desenvolver ao longo do estágio:

Verifica-se que o *caderno de formação* ajudou a que o supervisor da UE e o educador cooperante se apercebessem da situação vivida e sentida pelo aluno

estagiário. Permitiu igualmente, através dele um diálogo que permitiria a **A** repensar a sua acção e forma de estar na profissão.

Por outro lado, apesar de não nos apercebermos de forma completa o que foi feito a outros níveis, apercebemo-nos que a educadora cooperante dialogava frequentemente com **A** acerca dos aspectos que corriam menos bem. Por seu turno o orientador da escola de formação visitou o aluno estagiário quatro vezes (o que se pode considerar uma excepção comparativamente ao que acontece a maior parte das vezes e nomeadamente em relação aos alunos do ano em estudo).

Não foi suficiente. O que faltou?

A resposta não é fácil, nem tão pouco possível. Num processo complexo como é o processo de supervisão na formação inicial de professores/educadores, vários são os factores que determinam o seu desenvolvimento. No caso específico do estágio pedagógico inerente ao *caderno de formação A*, apesar dos episódios menos positivos decorrentes de uma acção educativa pouco conseguida de **A** face ao contexto educativo em que se inseriu, enquanto processo de desenvolvimento julgamos ter sido muito rico para todos os intervenientes:

- O aluno estagiário, que através de escrita desenvolveu competências reflexivas. Estamos convictos que quanto mais complexas e difíceis foram as situações maior é o exercício de produção de uma articulação entre o *saber e o saber fazer*.
- O supervisor da UE, que manifestou disponibilidade para o diálogo, para o apoio, adoptando sempre uma postura de reforço positivo perante o aluno estagiário.
- O educador cooperante, que na sala foi sempre a “rede” do aluno estagiário e do grupo, pois não devemos esquecer-nos que envolvendo



crianças no processo de formação dos professores/educadores, não pode correr-se o risco de estas serem penalizadas ou lesadas.

- O investigador que teve pela primeira vez a possibilidade de observar um processo superviso partilhado a três, sem ser nenhum dos seus intervenientes directos.

## ***DISCUSSÃO DOS RESULTADOS***

---

## Os dados globais

Da análise efectuada, à totalidade dos vinte cadernos, foram analisados alguns aspectos que nos permitem, neste momento, caracterizar e descrever este instrumento de uma forma mais fundamentada.

O *caderno de formação* é um instrumento de reflexão partilhado por três intervenientes: o aluno estagiário, o educador cooperante e o supervisor da UE. No presente estudo verificámos que o interveniente mais activo é o aluno estagiário, seguido do educador cooperante e por fim do supervisor da UE. Os valores encontrados não nos surpreenderam, pois sendo o aluno estagiário o sujeito no qual se focaliza a formação e sendo-lhe pedido um registo diário no referido instrumento, acresce ainda o facto de sobre esse registo incidir o factor avaliativo.

Da mesma forma, também não nos reservou surpresa os dados obtidos para os outros dois intervenientes. Se por um lado o educador cooperante está presente no local de estágio, podendo dar um apoio e atenção mais pontual, já o supervisor da UE, para além do distanciamento físico que limita a sua intervenção, acresce o facto da elevada percentagem de alunos estagiários e a excessiva carga horária preenchida com outras responsabilidades, nomeadamente o leccionar de determinadas disciplinas.

Os *cadernos de formação* começam a ser construídos na data de início de cada estágio e terminam, geralmente, com uma reflexão final onde os alunos estagiários fazem um balanço do estágio pedagógico. Apesar, de ser solicitada uma reflexão diária aos alunos estagiários, verificámos que nem sempre se verifica o mesmo número de reflexões por aluno. Facilmente foram encontradas justificações para tal ocorrência. A data de início de estágio nem sempre coincide; inicialmente alguns alunos preferem fazer uma reflexão semanal; o calendário escolar diverge em diversos jardins-de-infância; O aluno

estagiário pode faltar. A análise destes aspectos permite-nos concluir os alunos demonstram um elevado sentido de responsabilidade.

Este instrumento reflexivo, apesar de partilhado, revela em diversos aspectos a personalidade de cada aluno estagiário. É o que se verifica em relação à escolha e personalização de cada caderno (maioritariamente manuscrito) e à inclusão de alguns elementos significantes (desenhos, flores secas, fotografias).

Para facilitar o processo reflexivo do aluno estagiário, existe um guião também utilizado pelos supervisores da UE para como reforço e estímulo à reflexividade do aluno sempre que tal se justifica.

## ***As categorias***

Em relação às categorias identificadas e analisadas neste estudo alguns aspectos merecem ser destacados e discutidos tendo em conta os objectivos da investigação e suportando-nos no enquadramento conceptual apresentado na primeira parte.

## **ACÇÃO EDUCATIVA**

A acção educativa é o grande “tema de reflexão” do aluno estagiário. Tal deve-se, com certeza, ao facto das reflexões serem feitas depois da acção. Para além disso é um dos aspectos focados no guião de apoio já referido. Ao debruçar-se sobre a sua acção educativa o aluno estagiário fá-lo incidindo

sobre dois aspectos fundamentais: identificação/descrição da actividade e planificação.

A análise destes dois aspectos, constituídos sob a forma de subcategoria, permitiram-nos verificar que os alunos estagiários estão muito centrados na identificação e descrição de actividades, o que nem sempre significa o desenvolvimento de um pensamento reflexivo. Ao identificar, por vezes já não descreve; ao descrever por vezes não identifica; e, ao fazer uma das duas ou até as duas, muitas vezes não analisa, não se projecta em situações futuras. Em suma, ao acto de descrever e identificar a acção educativa nem sempre corresponde um acto reflexivo.

Na subcategoria planificação já foi possível constatar a existência de elementos reflexivos. O aluno estagiário, ao referir-se à actividade planeada depois da acção, fá-lo para perceber o que fez, para justificar alterações à planificação e para avaliar a adequação, ou não, da planificação face à acção propriamente dita. Desta reflexão surgem, por vezes, projecções em situações futuras, facto que valorizamos por constituir um momento em que o aluno se move em três dimensões reflexivas distintas, mas complementares: a reflexão sobre a acção, a reflexão sobre a reflexão na acção e a reflexão antes da acção. Encontramos sentido nas palavras de Campos (2003) que defende uma Formação inicial que potencie a reflexão sobre a prática, possibilitando aos futuros professores/educadores a compreensão do conhecimento subjacente à sua acção, para que, partindo deste processo, possam reflectir sobre novas acções.

## **CRIANÇA**

Pela análise desta categoria pudemos concluir que o estágio pedagógico é o ambiente adequado para o desenvolvimento de competências reflexivas que

permitirão ao aluno estagiário identificar os factores inerentes à relação educativa. Dada a incidência das reflexões sobre aspectos directamente relacionados com a criança, podemos constatar que este sujeito é protagonista do processo educativo, constituindo-se, segundo o aluno estagiário como factor determinante na relação educativa. Nas suas reflexões o aluno estagiário, ao centrar-se sobre a criança fá-lo tendo em conta três aspectos.

Um primeiro aspecto que se relaciona com a significância que as actividades têm para a criança, o que confirma, mais uma vez a importância que o aluno estagiário atribui ao seu desempenho e à acção educativa. Este aspecto revela-se indiciador da construção de uma atitude reflexiva, uma vez que através de uma análise das manifestações das crianças, o aluno estagiário recolhe indicadores que lhe permitem autoavaliar-se e auto-regular-se.

Outro aspecto sobre o qual o aluno estagiário reflecte é acerca da sua interacção com as crianças. Da análise desta subcategoria, apesar de não ser muito óbvios os elementos de uma prática reflexiva, é visível o desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da situação de estágio. Tal acontece sobretudo em relação a dois aspectos: a aceitação do aluno estagiário pelo grupo de crianças e capacidade de diálogo do aluno estagiário.

Por fim, ao reflectir sobre a criança o aluno estagiário fá-lo, por vezes sob um olhar que consideramos, revelador de competências inerentes à sua profissão, sobretudo no que diz respeito a competências de observação e avaliação. Através do registo intencional de situações observadas, o aluno estagiário desenvolve competência de descrição, análise e interpretação que lhe permitem perceber cada criança e o grupo. Embora ainda numa fase que nos parece muito embrionária, o futuro educador de infância, denuncia já traços de uma profissionalidade baseada em pressupostos reflexivos sustentados na avaliação das situações e dos sujeitos do acto educativo.

## REFERÊNCIAS PESSOAIS

Foi nesta categoria, que conseguimos aprofundar uma das características fundamentais dos *cadernos de formação*: a possibilidade de expressão dos pensamentos do professor/educador. Ao reflectir sobre a sua acção educativa, o seu desempenho, ou a sua relação com os outros, o aluno estagiário desenvolve um pensamento reflexivo em que a força motriz é o facto da sua *interioridade* se manifestar a outros (os intervenientes no *caderno de formação*). A personalidade dos cadernos é visível de forma particular quando os sentimentos flúem e através de aspectos que, por vezes deixam transparecer a individualidade do seu autor.

Encontrámos, neste ponto eco para um dos principais enfoques do enquadramento conceptual deste estudo: *a escrita solidária*, conceito que aprofundamos através de um processo que foi, simultaneamente, de apropriação.

Ao longo das reflexões, o aluno estagiário vai evidenciando sentimentos, dificuldades e necessidades. Verificámos que em relação aos sentimentos podem ser resultantes de aspectos mais ou menos positivos decorrentes da acção educativa ou da sua interacção com as crianças. Não nos surpreenderam, assim, as manifestações de insegurança, timidez, ou desmotivação, realçados pelo aluno estagiário **A**, pois já nas categorias nos tinha dado indicadores de que a sua situação de estágio não lhe era muito favorável.

Num evidente processo de reflexão sobre a acção, o aluno estagiário identifica momentos de dificuldades e necessidades de vária ordem. Mais importante que analisar estas dificuldades foi perceber que estas são potenciadoras de diálogo entre o aluno estagiário e os outros intervenientes dos *cadernos de formação*.

O estágio, como referimos, é o momento, em que, se por um lado representa o culminar do processo que a universidade considera ser a formação inicial de professores/educadores por outro lado é aquele que introduz o aluno no mundo profissional.

Apesar de muito centrados no presente e no momento de estágio que vivenciam, facto que nos parece justificar-se pela importância que este momento de formação tem para o aluno estagiário, foram feitas algumas projecções em termos de futuro. Partindo dos objectivos delineados para o estudo, não quisemos desvalorizar os poucos momentos em que percebíamos esse enquadramento no futuro, pois eles constituem-se importantes indicadores de que apesar de aluno, o estagiário já se vê enquanto futuro profissional de educação.

## **SENTIDO DA PROFISSIONALIDADE**

Ao longo deste estudo, emergiram alguns aspectos, que apesar de pouco significativos do ponto de vista quantitativo, revestiram-se de grande interesse segundo os objectivos da investigação. O desenvolvimento do professor/educador tornado visível nos *cadernos de formação*, é um facto que merece ser realçado sob as diversas formas em que foi emergindo da análise interpretativa dos dados.

É o que se verifica em relação a esta categoria, em que o aluno através da enunciação de princípios pedagógicos (referências acerca da sua forma de ver e ser na profissão) ou fazendo uma articulação entre a teoria e a prática (interpretação da prática justificando-a em quadros teóricos, ou detecção de necessidades formativas conduzirão a um processo de auto-formação) evidencia aspectos importantes da sua formação e desenvolvimento profissional.



Os aspectos que revelam, a construção da profissionalidade, nomeadamente no que se refere à enunciação de princípios pedagógicos são-nos apresentados de forma evidente pelo aluno estagiário **D**. Foi de grande importância, podermos, neste ponto (apesar de o termos sentido ao longo de todo o estudo), constituirmo-nos construtores do nosso processo de formação e desenvolvimento profissional. Aconteceu, com grande evidência, porque ao analisarmos os princípios pedagógicos emergentes das reflexões do aluno estagiário **D**, refizemos e reavivámos os quadros de referência teórica, nos quais alicerçamos a nossa própria profissionalidade e que são os fundamentos que sustentam as *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*.

O desenvolvimento da criança e a aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis.

- O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, o que significa partir do que ela já sabe e valorizar os seus saberes, como fundamento de novas aprendizagens.
- A construção articulada do saber - o que significa que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada.
- A exigência de respostas a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

No que diz respeito à articulação entre a teoria e a prática é de registar que o aluno estagiário o faz com dois objectivos distintos, mas complementares no que respeita ao crescente investimento e conhecimento da profissão. Por um lado recorre à teoria como meio de fundamentar e justificar a sua acção no momento em que reflecte acerca dela. Por outro lado refere-se à teoria, como recurso necessário à reformulação da acção educativa. Identificamos aqui a existência de um modelo de formação construtivista, onde o sujeito partindo da

acção e reflexão constrói o seu próprio conhecimento e promove o seu desenvolvimento deixando de ser um “consumidor passivo” para ser um “consumidor crítico e produtor criativo do saber” (Vieira, 2000, p.107).

## **SUPERVISOR DA U.E.**

Tentámos, ao longo desta investigação perceber a dinâmica interactiva e dialógica entre os diferentes intervenientes de supervisão inerente ao estágio pedagógico.

Apesar de quantitativamente, pouco significativos, também nesta categoria, tal aspecto se constituiu irrelevante. As referências ao supervisor da UE, relacionam-se sempre com os dias em que estes estiveram directamente a observar os alunos estagiários nos locais de estágio, pelo que justifica o facto de existirem tão poucas referências a este interveniente no processo superviso. Já reflectimos sobre este aspecto, e aqui, mais uma vez, os aspectos relacionados com a sobrecarga horária dos docentes o enorme rácio aluno estagiário/supervisor da UE, se constituem preocupações e motivo de reflexão.

No entanto, como já foi referido, a análise qualitativa efectuada é fundamental neste estudo, tendo sido recolhidas informações sobre as percepções do aluno estagiário face ao supervisor e que podem sintetizar em três aspectos. Um primeiro que tem a ver com o sentimento de ansiedade que a visita do supervisor da UE desperta no aluno estagiário. Atribuímos tal facto à carga avaliativa que as visitas do supervisor transmitem ao aluno estagiário.

Levanta-se-nos neste momento uma questão relacionada com um tipo de supervisão que, quisemos marcadamente remeter ao passado. Poderão, ainda, os alunos estagiários atribuírem ao supervisor uma certa autoridade científica que na prática resulta na prescrição da acção pedagógica e num discurso

essencialmente baseado nos juízos de valor sobre a actuação dos formandos (Oliveira, 1992)?

Um segundo aspecto que tem implicações na construção dos *cadernos de formação*, e que resulta do estímulo à reflexão e à implicação no desenvolvimento de competências reflexivas feito, de forma intencional, pelo supervisor da UE. Realça-se aqui a importância da formação inicial e dos supervisores que desempenham um papel primordial na formação dos educadores/professores (Oliveira, 1992), pois a eles se lhe incube o importante papel de lançar as sementes reflexivas nos futuros profissionais de educação.

Por fim, a evidência do apoio do supervisor da UE. Sendo este um dos aspectos fundamentais num processo de supervisão, merece aqui destaque, o facto do aluno estagiário se referir (reconhecendo e agradecendo) à postura da ajuda e apoio que o supervisor da escola de formação assume ao longo do estágio pedagógico.

## **EDUCADOR COOPERANTE**

O educador cooperante é um interveniente no processo de supervisão, que através da análise dos *cadernos de formação*, adquire maior visibilidade que o supervisor da UE. Da análise da categoria construída para aumentar a nossa compreensão acerca das relações que se estabelecem entre aluno estagiário e educador cooperante verificámos que estas são diversas e determinadas por diversos factores. Assim, no *caderno de formação A*, nas relações que se estabelecem existe uma visível confusão na definição de papeis, ou seja, através do desenvolvimento de uma relação de dependência, o aluno estagiário julga estar a desenvolver-se uma relação de apoio e ajuda.

Em relação aos restantes *cadernos de formação* podemos verificar que sobressai outro tipo de relacionamento, onde o educador cooperante, para

além do seu papel de apoio e encorajamento é entendido como modelo de referência, alguém com quem se dialoga e partilha (sendo dado destaque aos momentos de reflexão diária) e com quem se planifica cooperadamente.

Desta análise assumimos, que no caso específico destes cadernos a existência de um modelo de formação em que se promove a positividade de um clima-relacional que produza efeitos no desempenho do futuro professor/educador. Assim, reportando-nos a Gonçalves (1997), toda a relação formativa deve fundamentar-se na compreensão, sensibilidade respeito e reciprocidade, sendo mais uma vez o papel do supervisor fundamental, pois será ele o gerador da base relacional que servirá de suporte “a uma relação progressivamente mais exigente, tornando-a mais aceitável e reconhecidamente indispensável” (p.27).

Assim, a relação que se estabelece entre o aluno estagiário e o educador cooperante, constitui-se formativa e benéfica para ambos. Para além do desenvolvimento do aluno estagiário, promove-se também desenvolvimento do educador cooperante como supervisor e como educador e profissional de educação. Este aspecto tornou-se visível através do seu diálogo escrito em que recolhemos indicadores relativos ao sentido da profissionalidade, às dificuldades inerentes ao processo supervisão (também o educador cooperante sente, por vezes, a sobrecarga resultante de um somatório de funções que lhe são atribuídas), à identificação e análise de aspectos a melhorar e valorização de aspectos positivos.

Não podemos deixar de sublinhar o processo de supervisão como promotor de um desenvolvimento profissional que implica interactivamente formando e formador. Assim, sendo, “toda a educação que converge para o desenvolvimento, aprendizagem, formação, personalização e socialização do indivíduo na sua transformação em pessoa que constitui o ponto de partida e de chegada de toda a dinâmica progressiva e em espiral” (Tavares, 1999, p.91).

## DIÁLOGO

No âmbito desta investigação, em que o diálogo escrito assume especial relevância, julgámos pertinente e oportuno analisar a dinâmica resultante das intervenções dos diferentes sujeitos do processo supervisivo. Dessa análise ressaltaram determinados aspectos que se enquadram nos pressupostos de um processo de supervisão com uma orientação para o questionamento, na reflexão individual e colectiva, em que se confrontam quadros teóricos e práticas, num constante movimento, gerador de um pensamento reflexivo, no qual facilmente identificamos uma actividade metacognitiva significativa.

Realça-se, neste ponto, o carácter sistemático supervisão e formação, feita num quotidiano de acção-reflexão das práticas na sala e na instituição, de onde advêm a observação, a projecção, a acção, a reflexão, o planeamento, a reacção, o diálogo, a comunicação e a avaliação (Ludovico, 2004), sustentado num processo relacional positivo constantemente recriado pelos actores envolvidos na formação.

Da análise do discurso interactivo identificado, consideramos relevantes para o estudo os seguintes aspectos:

- Na sequência de uma reflexão sobre a acção, surge o questionamento do aluno estagiário. Este questionamento por vezes não tem retorno, pelo que não existe desenvolvimento do processo formativo. Não obstante, verificámos que esta não é uma regra muito usual, pelo que tanto o educador cooperante, como o supervisor da U.E. tentam complementar ou dar resposta ao questionamento do aluno estagiário. Neste movimento dialógico, parece-nos relevante o facto do supervisor da UE, responder também sob a forma de questionamento o que pode favorecer o desenvolvimento de competências reflexivas por parte do aluno estagiário. O supervisor surge, então, como uma peça fulcral, enquanto

facilitador do percurso de desenvolvimento profissional e de construção de atitudes, conhecimentos e capacidades do futuro professor/educador, que, no final desta etapa do seu processo formativo, deverá possuir um perfil que o aproxime do profissional reflexivo e autónomo (Moreira, 2000).

- Apesar de formas e discursos distintos, não foram visíveis discrepâncias em termos de conteúdo, ou seja, o diálogo entre os intervenientes é convergente e incide sobretudo sobre a acção educativa, as atitudes e a forma de estar do futuro educador de infância, sendo notórias as manifestações de apoio e encorajamento tanto do educador cooperante, como do supervisor da UE. Assim, a relação existente no processo de supervisão “parece ser o elemento que contribui na maioria das vezes para o sucesso da formação. Uma comunicação clara, aberta, baseada em expectativas positivas, respeito e confiança, flui livremente em ambas as direcções” (Portugal, 2002, p.102).

- Muitas das intervenções do educador cooperante são reflexões sobre a acção, o que se justifica pela sua presença junto do aluno estagiário, e consequentemente por ser um observador privilegiado neste processo supervisivo. Torna-se evidente, um modelo de supervisão em que se torna evidente uma

prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo. (Sá-Chaves, 2000, p.75)

- Tanto o educador cooperante como o supervisor da UE, embora este último de forma mais recorrente e intencional, evidenciam através do *caderno de formação* princípios pedagógicos fundamentais para o desenvolvimento da profissionalidade do aluno estagiário. Adquire assim sentido uma formação

enquanto processo que ajude o aluno estagiário a aprender e a “tornar-se” professor/educador (Sá-Chaves,2002).

– Também promotoras de um desenvolvimento profissional são as referências à importância da planificação como suporte fundamental da acção educativa. Para além desta função a planificação torna-se também, um importante instrumento de apoio à reflexão sobre a acção.

### ***O caderno de formação A***

Dos cadernos seleccionados este foi, sem dúvida, aquele que mais nos marcou porque nos projectámos em diferentes dimensões: a de educadora de infância, a educadora cooperante mas, sobretudo a de ser humano, dimensão que fez emergir toda uma série de sentimentos e emoções.

Para além de ser o mais participado, foi também, o caderno que maior número de unidades de registo obteve em categorias como: acção educativa, criança, referências pessoais, supervisor da UE, educador cooperante e diálogo. Assim, verifica-se, simultaneamente, uma grande utilização do instrumento reflexivo e uma grande necessidade de escrever sobre aquilo que era determinante no decurso do estágio: a acção e relação educativa e relação formativa com o educador cooperante e o supervisor da UE.

Verificámos, correspondentemente, que a categoria que apareceu como nula neste *caderno de formação* foi a que se relacionava com aspectos da profissionalidade, o que dá consistência ao que fomos descobrindo ao longo do estudo. O aluno estagiário **A** viveu uma situação de estágio complexa, devido a diversos factores, nomeadamente o contexto educativo e a sua própria

personalidade, que não lhe permitiu a segurança necessária para poder passar a níveis superiores de conhecimento da profissão.

Em relação a este caderno é de realçar, não obstante, o processo de *escrita solidária* que se desenvolveu neste como em nenhum dos outros. Prevaleram as dimensões da solidariedade com *a pessoa que aprendeu*, em que se tornou necessária a aceitação dos modos singulares de cada um dos sujeitos envolvidos no processo formativo, no que respeita ao *fazer* e ao *fazer* no contexto específico dos processos de vida de cada um.

A este discurso está, pois, subjacente o princípio da ética na relação entre formador e formando, num processo de constante negociação e compromisso mútuo com os valores que sustentam e garantem os direitos universais (Sá-Chaves, 2005).



## **CONCLUSÃO**

---

Chega o momento de concluir. É neste momento, que do *emaranhado dos fios* temos, de *pegar numa ponta* e deixar que a *ideia cresça*.

Optámos por *pegar* nos objectivos definidos inicialmente para este estudo e, com o olhar focalizado nos resultados obtidos da análise interpretativa dos dados, organizámos o nosso discurso conclusivo.

O primeiro objectivo desta investigação era verificar se as estratégias de supervisão reflexivas, nomeadamente os *cadernos de formação*, poderiam potenciar o desenvolvimento de um pensamento reflexivo na formação inicial dos educadores e, em particular, no estágio pedagógico. A análise dos dados recolhidos leva-nos a concluir que efectivamente as estratégias de supervisão reflexivas potenciam o desenvolvimento de um pensamento reflexivo no decurso do estágio pedagógico.

Isso tornou-se visível, por exemplo, quando o aluno estagiário ao reflectir sobre a acção tenta perceber *o que fez* e de que forma a sua planificação *se revelou adequada*, chegando por vezes a projectar-se em *situações futuras*. Ou seja, o facto de reflectir sobre a acção leva o aluno a mover-se em três dimensões reflexivas distintas, mas complementares e fundamentais para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo: a reflexão sobre a acção, a reflexão sobre a reflexão na acção e a reflexão antes da acção.

Também na análise da categoria criança pudemos verificar como a utilização de estratégias reflexivas é benéfica para o desenvolvimento de um pensamento reflexivo. Através do *caderno de formação*, o aluno expressa pensamentos que lhe permitem identificar os factores inerentes à relação educativa, estabelecendo conexões com as situações vividas no decurso da acção educativa e que lhe permitirão, no futuro, agir e reagir em função do conhecimento que constrói acerca de criança e do grupo.

Também constatámos que, ao reflectir sobre a sua acção educativa, o seu desempenho, ou a sua relação com os outros, o aluno estagiário desenvolve

um pensamento reflexivo em que a força motriz é o facto da sua *interioridade* se manifestar a outros (os intervenientes no *caderno de formação*). Isto é visível, por exemplo, quando na reflexão sobre a acção o aluno estagiário identifica momentos de dificuldades e necessidades de vária ordem. Mais importante que analisar estas dificuldades, foi perceber que estas são potenciadoras de diálogo entre o aluno estagiário e os outros intervenientes dos *cadernos de formação*, e conseqüentemente promotoras de uma actividade reflexiva partilhada.

A utilização do *caderno de formação*, enquanto estratégia reflexiva partilhada permitiu-nos ainda concluir acerca da importância dos supervisores no estímulo à reflexão e à implicação no desenvolvimento de competências reflexivas, o que se verificou de forma mais intencional em relação ao supervisor da UE. Realça-se aqui a importância da formação inicial e dos supervisores na formação dos educadores/professores na construção e desenvolvimento de um pensamento reflexivo.

A análise dos dados realizada permitiu-nos, ainda, identificar tipos de reflexão diferenciados pelo seu conteúdo e passíveis de serem enquadrados em três níveis distintos: *nível técnico*, *nível prático* e *nível crítico* (Zeichner & Liston, 1987). O primeiro nível foi identificado nas descrições da acção e relação educativa. O segundo nível identificou-se na reflexão sobre o planeamento *do que se fez e do que se vai fazer*. Por último, o nível das considerações éticas foi visível na enunciação de princípios pedagógicos. Este nível de reflexão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos professores sobre as suas possibilidades de acção e as limitações de ordem social, cultural e ideológica do sistema educativo (Gimeno, 1990) e foi para nós motivo de satisfação tê-lo identificado nos *cadernos de formação*, pois associamo-los à aquisição e desenvolvimento de competências e atitudes reflexivas.

Baseados em aspectos já realçados anteriormente, também o segundo objectivo foi concretizado, uma vez que conseguimos identificar situações que nos permitiram entender de que forma os supervisores pedagógicos contribuem para o processo de construção de competências reflexivas do aluno estagiário. Quer através do seu contributo escrito, quer através da sua presença, verificou-se que o supervisor é o garante de um contexto seguro, base do modelo de supervisão que defendemos para a formação inicial que desejamos. Isto é, um modelo de supervisão que, baseado em pressupostos reflexivos, permita a formação e o desenvolvimento profissional e pessoal dos seus intervenientes.

No entanto, este processo nem sempre é fácil de ser conduzido da melhor forma. Vários são os factores que podem senão inviabilizar, pelo menos atrasar a existência de um processo de supervisão de características construtivistas e desenvolvimentistas em que o papel dos intervenientes é definido pela relação humana promotora e facilitador do desenvolvimento profissional de todos os intervenientes sem excepção. Referimo-nos ao facto dos supervisores da UE terem uma grande sobrecarga horária, para além do enorme rácio aluno estagiário/supervisor, que se constituem, mais uma vez, motivo de preocupação e de reflexão. Para um investimento num modelo de supervisão reflexiva terá de corresponder um esforço na redução do número de alunos a apoiar por cada supervisor.

Poderíamos, neste momento, enumerar um rol de soluções imagináveis mas, possivelmente meramente hipotéticas e inexecutáveis. Não o faremos. Parece-nos contudo importante deixar o nosso contributo criativo, sugerindo a utilização dos meios informáticos para que o diálogo escrito possa fluir com maior intensidade e rapidez.

Através da análise dos *cadernos de formação* podemos constatar que os intervenientes não podiam todos ter em seu poder e simultaneamente o mesmo caderno. Assim, se para o aluno estagiário e para o educador cooperante a

partilha do mesmo espaço permitia uma maior partilha do *caderno de formação*, para o supervisor da UE tal não se verificava. Por isso, as suas intervenções nem sempre eram atempadas, podendo correr-se o risco de perderem o sentido de oportunidade e pertinência.

A utilização da Internet como meio de interacção escrita, salvaguardadas as devidas condições de respeito, responsabilidade mútua, compromisso e apoio, valores que ganharam protagonismo ao longo deste trabalho, parece-nos ser uma ferramenta útil, prática e pouco dispendiosa, capaz de tornar o processo de reflexão partilhada mais eficaz, contribuindo para a construção de um diálogo mais interactivo e participado.

O terceiro objectivo foi, segundo a nossa perspectiva, aquele que se atingiu de forma mais natural. Pareceu-nos óbvio supor que o processo reflexivo decorrente da situação de estágio potencia a reformulação e conseqüente melhoria da prática pedagógica, o que nos surpreendeu foi a forma como isso nos foi revelado no decurso da investigação.

A acção educativa é um dos aspectos mais abordados pelos alunos estagiários nas suas reflexões facto que, mais uma vez, evidencia a importância da reflexão sobre a acção. Embora muito centrados na identificação e descrição da acção, o que, como verificámos, nem sempre resulta no desenvolvimento de um pensamento reflexivo, surgem também referências ao planeamento da acção, de onde recolhemos importantes indicadores de que a reflexão potencia a reformulação da prática.

Ao reflectir sobre a sua acção e sobre a planificação da mesma, o aluno estagiário tenta perceber o que aconteceu, porque surgiram determinadas alterações, num gradual processo de avaliação da adequação da planificação face ao contexto educativo em que ocorreu a acção.

Através deste processo de *auto conhecimento e conhecimento* do contexto educativo, poderá ascender-se à capacidade de decidir sobre o que é

adequado às situações concretas da acção educativa (Alarcão, 1995). Podemos, assim, concluir que o processo reflexivo em que o aluno estagiário se encontra envolvido potencia a reformulação e conseqüente melhoria da prática pedagógica, permitindo-lhe reflectir sobre as suas próprias práticas, analisando as suas acções, decisões, problemas, ou seja, tornando-o construtor da sua identidade profissional, num processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Desta forma demos “entrada” no quarto objectivo em que se pretendia verificar se, no decorrer do estágio pedagógico, os alunos revelavam indicadores da construção da sua profissionalidade. Tal facto verificou-se pelo anteriormente exposto, mas também noutros momentos.

Um deles relaciona-se com a reflexão centrada na criança. O aluno estagiário ao reflectir sobre a criança, revela estar a desenvolver competências específicas da sua profissão, nomeadamente no que se refere à observação, descrição, análise, interpretação e avaliação, o que lhe permitirá construir um conhecimento do grupo e de cada criança em particular. Apesar de tenuemente, o aluno estagiário denuncia já traços de uma profissionalidade em que os pressupostos reflexivos, enraizados na avaliação das situações e dos sujeitos do acto educativo, se tornam evidentes.

Este aspecto revela-se indiciador da construção de uma atitude reflexiva, uma vez que através de uma análise das manifestações das crianças, o aluno estagiário recolhe indicadores que lhe permitem autoavaliar-se e auto-regular-se.

Outro aspecto que tornou possível concluir que o estágio pedagógico é favorável à construção da profissionalidade, foi o facto de terem sido recolhidos alguns indicadores em que o aluno estagiário enuncia princípios pedagógicos. É o desenvolvimento da profissionalidade tornado visível no *caderno de formação*, o que mais uma vez vem reforçar a ideia de que a utilização de instrumentos reflexivos na formação de professores/educadores, implica o

sujeito na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento. Ganha sentido a formação enquanto processo que ajuda o futuro professor/educador a aprender e a “tornar-se” profissional (Sá-Chaves, 2002).

Reforça-se assim a ideia de que através da reflexão sobre a acção e a relação educativa o aluno estagiário potencia, num acto reflexo, novas acções e novas formas de relação, num constante movimento espiral de construção e desenvolvimento da sua profissionalidade. Por seu lado, ao terem acesso a esta escrita reflexiva, também os outros intervenientes no processo de supervisão (educador cooperante e supervisor da UE) beneficiam da reconstrução do seu pensamento enquanto profissionais, quer através da leitura e interpretação, quer através da escrita partilhada. Esta última conduz a um *exercício metacognitivo*, na tentativa de buscar e encontrar respostas para o questionamento e, por outro lado, de suscitar ele próprio o questionamento face a determinados acontecimentos descritos e analisados pelo aluno estagiário.

Arriscamos, desta forma, considerar o *caderno de formação* como promotor do sentido da profissionalidade de forma globalizante, pois nele é possível encontrar indicadores de desenvolvimento dos três intervenientes.

Faz sentido neste momento, realçar, mais uma vez a importância que, ao longo deste estudo, se foi em nós enraizando acerca do carácter dialógico da escrita. O supervisor, através da utilização de instrumentos reflexivos, interage com o formando, ao longo do processo de formação, “providenciando *feedback*, disponibilizando outros olhares, abrindo o espectro das hipóteses, criando novas oportunidades de aprofundamento e/ou de inovação dos discursos pessoais” (Sá-Chaves, 2005, p.9).

Conclui-se, com base no que anteriormente se referiu que a formação reflexiva de professores/educadores deve partir da utilização de metodologias e estratégias reflexivas, assentes na confiança mútua e na capacidade recíproca

de intercompreensão, ou seja, possibilitando o mútuo compromisso e consequentemente o mútuo desenvolvimento.

Por fim, resta-nos um último objectivo: contribuímos para a discussão acerca da intencionalização de práticas reflexivas na formação e desenvolvimento do professor/educador?

Não temos resposta para o objectivo anteriormente colocado sob a forma de questão. No entanto, numa perspectiva mais alargada e abrangente, temos antes outras que se nos “escapam” e se atrevem a considerar-se “provocadoras” e, enquanto tal, pistas para futuros estudos:

- Será que os intervenientes em processos reflexivos partilhados como o que acabámos de estudar, se sentem e estão preparados para aceitar definitiva e conscientemente um modelo de formação reflexivo?
- Será que os intervenientes no processo de supervisão inerente ao estágio pedagógico – aluno estagiário, educador cooperante e supervisor da UE – agem consensualmente por forma a seguir os pressupostos e a atingir os objectivos de um modelo de supervisão reflexivo?
- Poderão os alunos estagiários sentir algum tipo de constrangimento em relação à figura do supervisor, determinada por uma identificação a padrões em que a autoridade científica, a prescrição da acção pedagógica e um discurso baseado nos juízos de valor sobre a sua actuação têm uma sobrevalorização?

Apesar de considerarmos ter atingido os objectivos da investigação, marcamos, no entanto, o facto de não nos ter sido possível responder a algumas das questões da pesquisa, pelo que as deixamos como pistas para futuras investigações.

Ao tentarmos encontrar uma justificação plausível, para que não tenham sido encontradas respostas concretas para essas questões da pesquisa,



identificámos algumas das limitações deste estudo. A mais importante relaciona-se com o facto de não ter sido construído nenhum instrumento de recolha de dados. Os *cadernos de formação* de formação eram um material já existente, pelo que o factor surpresa e, de certa forma, o desconhecimento do *ambiente natural* da investigação, apesar de nos levar a sobrevalorizar todo o processo de pesquisa, não nos permitiu antever a descoberta que foi sendo feita ao longo de todo o processo de análise.

Outra limitação que sentimos, ao longo da realização deste estudo relaciona-se com a falta de disponibilidade de tempo, para nos implicarmos aprofundadamente. Em certas alturas tinha sido fundamental uma exclusividade para a investigação, o que foi impossível devido ao facto de outras dimensões se sobreporem à da investigação, nomeadamente a profissional e a familiar.

O facto de não existirem outros estudos que incidissem nos *cadernos de formação*, também não nos facilitou a tarefa de contextualizá-los como instrumento de estratégia no processo de supervisão. No entanto, foi uma dos momentos mais ricos deste trabalho, pois para além de nos ter enriquecido em termos de literatura específica, enriqueceu-nos também na busca de determinadas matérias, como sejam a *escrita* e o *diálogo escrito*, em quadros conceptuais de outras áreas que não a da formação de professores.

Pensamos ter assim, contribuído para uma crescente compreensão e fundamentação do instrumento reflexivo utilizado na formação inicial de educadores de infância da Universidade de Évora: o *caderno de formação*.

A realização de estudos que abram caminhos à compreensão de como se constitui e se estrutura a profissionalidade do professor/educador (Sá-Chaves, 2005) continúa a ser premente. Importa, assim, indagar estratégias e instrumentos que potenciem a construção da profissionalidade e também as dificuldades que inevitavelmente a acompanham, no sentido de reforçar a emergência das novas filosofias de formação, cujos princípios privilegiem o

papel activo e inalienável do sujeito que se forma no processo da sua própria formação. Por tudo isto considera-se positivo o desenvolvimento do estudo em que nos implicámos.

### ***Uma reflexão final***

No início, aquando da introdução, referimos que esta investigação foi impulsionada por uma dimensão pessoal, porque nos encontramos envolvidas no processo de reflexão partilhada entre os alunos estagiários da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade de Évora e os restantes intervenientes no processo de supervisão. Tivemos sempre presente a preocupação de avaliar todo este processo numa perspectiva construtivista e desenvolvimentista. Por isso, ao nível pessoal, pensamos ter contribuído para a intencionalização de práticas reflexivas tanto na dimensão de educadora como na dimensão de educadora cooperante.

No final, falando na primeira pessoa, deixarei uma mensagem, também ela impulsionada pela dimensão pessoal.

Ao longo deste trabalho, diversas vezes senti a urgência de serem repensados os processos de formação e autoformação, nomeadamente ao nível de mestrado.

Em várias ocasiões, no decurso da investigação, me senti levada ao extremo do *desespero* num crescente de sentimentos de *falta* e *culpa*. Será que os processos de formação contínua têm de conduzir a um *esforço individual* e *solitário* em vez de uma *formação partilhada* e *solidária* que já se enraizou ao nível da formação inicial, como se provou através deste estudo?

Urge criar condições para que, partindo da dimensão pessoal, se construam redes de investigação integradas, cooperadas, baseadas numa dimensão

interpessoal e globalizante, conducente, não só ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada um e de todos, mas sobretudo, que conduza à melhoria do sistema educativo e formativo.

Faz-me sentido pensar que um dia as investigações se realizarão em função das necessidades e interesses das próprias universidades. Da mesma forma, me faz sentido pensar que um dia as investigações encontrarão outros sentidos, outras abrangências, deixando de ser meros trabalhos académicos, que, por muito valor que tenham, ficarão a maior parte das vezes arrumadas nas estantes das bibliotecas.

Enquanto defensora de processos de formação partilhados, penso ter adquirido o direito de “reclamá-los” tanto para mim como para outros Professores/investigadores, que se poderiam sentir enriquecidos pela aplicação de uma metodologia de investigação baseada em pressupostos colaborativos, que beneficiariam não só os sujeitos em formação mas também a instituição promotora da formação.

Por fim, a sensação do “dever cumprido”, traz-me de regresso ao sentimento de felicidade, que tanto experimentei, passo a passo, palavra a palavra ao longo de todo este trabalho.

## ***BIBLIOGRAFIA***

---

- Academia das Ciências de Lisboa, Instituto de Lexicologia e Lexicografia, ed. Lit. & Fundação Calouste Gulbenkian, (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea da Academia das ciências de Lisboa*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa: Editorial Verbo.
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação de educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância* 35, pp.12-15.
- Alarcão, I. (1996a). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Colecção CIDInE, 1. Porto: Porto editora.
- Alarcão, I. (1996b). 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.9-39). Colecção CIDInE, 14. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor/educador reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp.89-122). Colecção CIDInE, 14. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, M. (2003). *Teses, Relatórios e Trabalhos escolares. Sugestões para a estruturação da escrita*. (3ª ed.). Lisboa: Universidade Católica Editora.

- Barbosa, L. (2003). *Ensaio sobre a fenomenologia do conhecimento – Do espelhamento à transcendência*. Évora: Publicações Universidade de Évora.
- Barbosa, L., Peças, A., Pereira, C. Oliveira, J. & Magalhães, O. (2005). *Relatório de auto-avaliação da licenciatura em educação de infância*. Évora: Universidade de Évora.
- Barthes, R. (1977). *O grau zero da escrita*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Campos, B. P. (Org.) (2001). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*. INAFOP. Porto: Porto Editora.
- Campos, R. (2003). Do professor reflexivo ao professor competente. Os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In Moraes, M. et al. (Orgs), *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 67-81). Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 19. Porto: Porto Editora
- Cardoso, F. D.; Mota, M. & Pinheiro, T. (2000). A situação da formação de supervisores em Portugal. *Inovação*, 13 (2-3), 83-101.
- Cohen, B. (1980). *Sociologia geral*. S. Paulo: McGraw-Hill.
- Cooper, D. & Saunders, S. (2003). Supervising student affair internships. A special case. In S. Janozik, (Ed.), *Supervising new professionals in student affairs. A guide for practioners*. New York: Brunner-Routledge (pp. 175-205).



- Delors, J. et al. (1996) *Educação, um tesouro a descobrir (relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI)*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Dewey, J. (1989). *Cómo Pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo e proceso educativo*. Barcelona: Paidós, S.A.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista portuguesa de Formação de Professores*, 1 (1), 37-54.
- Galvão, J. (1996). Estágio pedagógico – cooperação na formação. *Revista de Educação*, VI (1), 71-87.
- Garmston, R., Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora (pp.17-132).
- Gebhard, J. (1984). Models of supervision: choises. In *Tesol Quarterly*, vol. 18, nº3, 501-514.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora
- Gimeno Sacristán, J. (1990). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. Comunicação apresentada às Jornadas sobre "Modelos y Estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE". Barcelona.
- Godinho, F. (2001). *Formação inicial – o despertar do pensamento reflexivo*. Trabalho final do Curso de Estudos Superiores Especializados em Supervisão Pedagógica, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.

- Gómez, A. (1992). O Pensamento prático do professor. In Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional.
- Gonçalves, J. A. (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*. Lisboa, AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (pp. 91.114)
- Gonçalves, J. A. & Gonçalves, M. R. (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*. Lisboa: Edições Colibri (pp. 595-604).
- Grilo J. (2002). *Portfolios reflexivos na formação inicial de professores – Um estudo na formação de professores de biologia e geologia ao nível do estágio pedagógico integrado*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Housego, B.E.J. & Grimmett, P.P. (1983). The performance-based/developmental debate about student teaching supervision: a typology and tentative resolution. In *The Alberta Journal of educational Research*, vol. 39, nº4, 319-337.
- Huberman, M. & Miles, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks (California): SAGA Publications, Inc.
- Huberman, M. & Miles, A. (1998). Data management and analysis methods. In N. Denzin & Y. Lincon (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. London: SAGE Publications (pp. 179-205).



- 
- INAFOP (2001). *Projecto de Recomendação. Iniciação à prática pedagógica na formação inicial de professores.*
- Infante, M.; Silva, M. S. & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino – os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 151-170). Coleção CIDInE, 1. Porto: Porto Editora.
- Yinger, R. (1987). *Examining thoughts in action.* Teaching and Teacher Education, 2 (3), pp. 263-282.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Editora UFMG
- Lessard-Hébert, M. ; Goyete, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. ; Castro, R. ; Magalhães, J. ; Pacheco, J. A. (1996). *O modelo integrado, 20 anos depois. Contributos para uma avaliação do projecto de licenciaturas em ensino na Universidade do Minho.* Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia (policopiado).
- Ludovico, O. (2004) *As orientações curriculares para a educação pré-escolar num contexto de supervisão: representações das educadoras cooperantes.* Tese de mestrado não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Machado, C. (1996). *Tornar-se professor – da idealidade à realidade.* Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.

- Ministério da Educação, D.E.B. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ed. Autor.
- Moreira, M. A. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas – Um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In Roldão, M. C. & Marques, R. (Orgs). (2000). *Inovação, currículo e formação* (pp.137-149). Porto: Porto Editora.
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em Física – conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE*, 5, 13-22.
- Oliveira, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação – contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 313-330). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- 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.
- Oliveira, L. & Terça, O. (1991). Supervisão da prática pedagógica e desenvolvimento da reflexão crítica. In L. Almeida *et al.* (Eds.), *Acção educativa: análise psicossocial* (pp.157-166). Leiria: ESEL/APPORT.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de

- educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Supervisão pedagógica na formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. In *Infância e Educação – Investigação e práticas*, 4, 42-68.
- Krogh, S. & Crews, R. (1989). *Determinants of Reflectivity in Student Teachers' Reflectivity Reports*. Texto apresentado à conferência Anual da "American Educational Research Association".
- Pacheco J. A. (1995a). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Pacheco J. A. (1995b). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto editora.
- Pacheco J. A. (2003). Percursos na formação inicial de professores. A corrida do caracol. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.). *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora (pp.161-171).
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Coleção Escola e Saberes, 16. Porto: Porto Editora
- Parente, C. (2004). *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga.
- Pollard, A. & Tann. (1989). *Reflective Teaching in the Primary School. A Handbook for the Classroom*. London: Cassell.

- Portugal, G. (2001). Ser educador de infância: ideias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. In J. Tavares & I. Brzezinski (Org.), *Conhecimento profissional de professores*. Edições Demócrito Rocha (pp. 153-185).
- Portugal, G. (2002). Práticas de supervisão e práticas pedagógicas das licenciaturas em educação de infância e ensino básico (1º ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e educação. Investigação e práticas. Revista do GEDEI*, 4, pp. 98-104.
- Ramos, M. & Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor/educador como estratégias de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 123-150). Coleção CIDInE, 1. Porto: Porto Editora.
- Rodriguez Gómez, G. et al. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Macarena (Granada): Ediciones Algibe.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa* (7ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

- 
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York, Basic Books.
- Schön, D. (1990). *Educating the reflective practitioner* . San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Severino M. A. (2004) *Supervisão em educação de infância: supervisores e estilos de supervisão.* Tese de mestrado não publicada, Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, Évora.
- Simões, C. M. & Ralha Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desenvolvimento profissional. In Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-58). Coleção CIDInE, 3. Porto: Porto Editora.
- Sousa F. (2000). Formar educadores para a diferenciação curricular e para a equidade. In M. Roldão & M. Marques (Org.), *inovação, currículo e formação.* Porto: Porto Editora (pp.89-100).
- Tavares, J. (1999). Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: Pressupostos para uma verdadeira ciência educacional. In R. Marques e M. C. Roldão (Org.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada.* Porto: Porto Editora.
- Valente, M. O. (1989). A educação para os valores. In L. Pires, I. Abreu, C. Mourão, M. J. Rau, M. C. Roldão, M. C. Clímaco, M. O. Valente & J. Antunes, *O ensino básico em Portugal.* Rio tinto: ASA (pp. 133-172)
- Vieira, F. (1995). Pedagogia para a autonomia – implicações discursivas e análise da interacção. In I. Alarcão (Ed.) *Supervisão de professores e inovação educacional.* Aveiro. Edição CIDInE (pp.53-68).
- Vieira F. (2000). Das representações e práticas de aprendizagem dos alunos à (re) conceptualização das (teorias) práticas dos professores. In M. H. Sá

- (Org.), *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto: Porto Editora (pp. 91-118).
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zabalza, M.(1994). *Diários de aula – Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora
- Zabalza, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Asa.
- Zeichner K. (1983). Alternative paradigms of teachers education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), pp. 3-9.
- Zeichner K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. M. & Tabachnick, B. R. (1982). The belief systems of university supervisors in a elementary student-teaching program. In *Journal of Education for Teaching*, vol.8, nº1, 34-53.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1987). "Teaching student teacher to reflect". *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 23-47.
- Zimpher, N. L. & Howey, K. R. (1987). Adapting supervisory practices to different orientations of teaching competence. In *Journal of Curriculum and Supervision*, vol.2, 101-127.

**Legislação consultada**

Lei nº46/86, de 14 de Outubro

Portaria nº 336/88, de 28 de Maio

Decreto-Lei nº344/89, de 11 de Outubro