

A observação e o registo educacional. Um tópico para formação reflexiva no âmbito de supervisão

Clara Craveiro

Introdução

Este trabalho é o resultado de uma experiência de supervisão de estágio de alunos do 4º ano do curso de Educação de Infância.

A observação e o registo educacional constituíram um assunto sobre o qual os formandos, desde o início do seu estágio, colocavam questões aos supervisores. As perguntas centravam-se no “como registar”, “o que registar”, “como tratar os dados conseguidos”, e ainda, “que tipo de observação realizar”, isto é, como seleccionar, e aplicar as técnicas de observação e registo.

Embora os formandos tivessem tido uma preparação teórica nos primeiros anos do curso, a passagem à prática trazia-lhes dúvidas e algumas dificuldades.

Dada a importância sentida por formandos e formadores sobre este assunto decidiu-se, em conjunto, utilizar algumas sessões de seminário de estágio para efectuar uma experiência de formação reflexiva no contexto da supervisão. Estes momentos teriam em vista perceber e equacionar dificuldades sentidas na operacionalização da observação e registo educacional e encontrar formas de ultrapassar as dificuldades de operacionalização do trabalho de observação e registo nas diferentes técnicas e instrumentos utilizados pelos formandos.

Assim, este trabalho integra dois pólos de pesquisa, pretendendo abranger questões sobre a formação e a supervisão da prática pedagógica e questões sobre a observação e o registo educacional.

No que diz respeito à formação, consideramos que seria essencial desenvolver competências nos alunos de reflexão sobre a sua própria prática, pois entendemos a reflexão como “um instrumento essencial ao desenvolvimento do pensamento e da acção docente” (Carvalho, T., 2002:1).

Foi nossa intenção ajudar os formandos a ultrapassar alguma inexperiência na aplicação de instrumentos de observação e que eles próprios descobrissem soluções para impasses e dificuldades que surgiam.

É que entendemos, com Paulo Freire, que o formando é o sujeito da sua prática cabendo-lhe a ele criá-la e recriá-la (Carvalho, T., 2002).

Assim, a partir da reflexão sobre situações da prática pedagógica e dificuldades expostas pelos formandos, em seminário de estágio sobre aquela temática, foram vividos momentos de construção de conhecimentos e resolução de problemas da prática que contribuiriam, sem dúvida, para a sua formação.

Este tipo de reflexão contextualizada enquadra-se numa abordagem que é denominada por formação do profissional reflexivo (Infante, I. et al., in Alarcão, I. (org.), 1996). Efectivamente este processo de reflexão sobre situações ou casos da prática pedagógica emergiu como uma estratégia possível de formação e supervisão.

No que se refere à supervisão, entendemos que o papel do formador não é de oferecer produtos acabados, mas antes, proporcionar ao formando possibilidades de desenvolver competências ao nível do agir, do pensar e decidir que irão evoluir e/ou consolidar-se ao longo da vida profissional (Alarcão, I. (org.), 1996).

Assim, o supervisor responsável pela formação prática e teórica deve promover o diálogo reflexivo com o aluno sobre situações práticas e educativas. Como refere Angel Pérez Gómez (in Nóvoa, A., (coord.), 1995: 111), o desenvolvimento de competências e atitudes dos formandos deverá depender do "conhecimento produzido em diálogo com a situação real", sustentado pelo formador. Dito de outro modo, valorizamos uma estratégia de supervisão que parte do diálogo e da análise das práticas dos formandos, quando enfrentam problemas no estágio, para a compreensão como utilizam o conhecimento, como resolvem situações complexas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos que conhecem e como criam estratégias e imaginam novos procedimentos e recursos (Angel Pérez Gómez in Nóvoa, A. (coord.), 1995).

Quanto à observação e registo educacional, consideramos fundamental o desenvolvimento desta no contexto de Jardim de Infância dado que permite ao formando conhecer a criança, avaliar o seu progresso, perceber como age em actividade e interage com os adultos, as outras crianças e os objectos. Em consequência, este conhecimento permite uma prática baseada numa planificação e intervenção adequada. Neste sentido, entendemos que uma prática de qualidade decorre do processo de observar -- planificar -- agir -- avaliar (ME-DEB-NEPE, 1997), sendo que a avaliação é entendida como um recurso que permite compreender cada criança e impulsionar o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

A observação -- avaliação permite ao formando imprimir intencionalidade educativa à sua acção. Para tal, o aluno desde a sua formação inicial, necessita de treinar, para desenvolver a capacidade de observação e dominar diferentes técnicas, para que no momento específico possa obter as maiores informações sobre a criança e a sua intervenção pedagógica.

1. Enquadramento

1.1. A formação

A perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem de que se trata é sobre a sua vida profissional. Schön, um dos autores da formação inicial do profissional, defende que se deve partir de situações reais e evoluir continuamente à medida que se vão criando novas e diferentes situações (cit. Alarcão, I. (org.), 1996). A competência é entendida como o conhecimento e a capacidade de agir de forma competente e simétrica em situações reais. É nesta óptica que se entende a reflexão sobre a prática. O conhecimento é construído na execução de uma acção e não antes. As descrições da acção são feitas depois. Trata-se de uma abordagem que age o profissional sobre a acção. Este autor defende que a sua prática deve ser apoiada por um modelo de Schön com o qual se possa cobrir soluções para as situações. Podemos dizer que se trata de uma acção, ou seja, de uma intervenção. Deste modo, a formação é entendida como estruturante.

tem que é denominada Alarcão, I. (org.), 1996). Os da prática pedagógica e supervisão.

ador não é o de oferecer possibilidades de desenvolvimento e/ou consolidação.

ve promover o diálogo no refere Angel Pérez competências e atitudes em diálogo com a formamos uma estratégia formandos, quando zam o conhecimento, ses de trabalho, como estratégias e imaginam A. (coord.), 1995).

amental o desenvolvimento ao formando em actividade e interquência, este conhecimento adequada. corre do processo de), sendo que a avaliação da criança e impulsão.

alidade educativa à sua nar, para desenvolver a o momento específico ão pedagógica.

I. Enquadramento teórico

1.1. A formação reflexiva como estratégia de supervisão

A perspectiva de que a reflexão é um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção (Garcia, C. in Nóvoa, A. (coord.), 1995), concretiza-se na ideia de que é necessário formar educadores e professores que aprendam a reflectir sobre a sua prática, na expectativa de que aquela competência perdure ao longo da vida profissional.

Schön, um dos autores que mais difundiu o conceito de reflexão, refere que se a formação inicial dos educadores e professores incluir "uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais", será possível que o futuro profissional recorra continuamente à sua capacidade reflexiva e se sinta capaz de "enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparar na vida real e de tomar decisões apropriadas" (cit. Alarcão, I., 1991: 5 e 6).

A competência que leva os profissionais a agir assenta num conhecimento "que é inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam" (Alarcão, I., 1991: 8).

É nesta óptica que Schön (cit. Alarcão, I., 1991) se refere ao conhecimento na acção, à reflexão na acção e à reflexão sobre a acção.

O conhecimento na acção "é o conhecimento que os profissionais demonstram na execução da acção; é tácito e manifesta-se na espontaneidade como quando uma acção é bem desempenhada" (Alarcão, I., 1991: 8).

As descrições que os profissionais efectuam da própria acção resultam de uma reflexão. Trata-se de reflexão na acção se decorre em simultâneo com a própria acção e enquanto age o profissional reformula o que está a fazer (Alarcão, I., 1991). Trata-se de reflexão sobre a acção se é reconstruída mentalmente para ser analisada retrospectivamente.

Este autor destaca assim a importância do educador/professor que reflecte sobre a sua prática, conseguindo criar um conhecimento-na-acção que só é válido se este for apoiado pela reflexão, na e sobre a acção.

Schön considera que estes dois momentos conduzem ao desenvolvimento do profissional pois ajudam a definir acções futuras, compreender futuros problemas ou a descobrir soluções (Alarcão, I., 1991).

Podemos então dizer que o professor reflexivo é aquele que reflecte na e sobre a acção, ou seja, aquele que é mentor da sua própria investigação através da acção.

Deste modo, a reflexão é um conceito utilizado por formadores como um elemento estruturador da formação de profissionais de educação. Assim, a prática reflexiva

adquire um papel primordial por ser um lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático.

Esta prática reflexiva era já defendida por Dewey em 1933, ao referir a necessidade dos professores serem capazes de reflectir sobre as suas práticas, pressupondo que o acto de reflectir os levaria a desenvolver o pensamento e a sua acção (Vasconcelos, C., 2002). Albano Estrela (in Nóvoa, A., e Popkewitz, T., 1992: 45), a propósito de formação de professores, refere ainda que a melhor estratégia é a de que estes "reflectam permanentemente sobre a sua acção e sobre o seu pensamento".

Procede-se então da prática para provocar reflexão sobre questões educativas. Um processo de investigação na acção, implicando afectiva e cognitivamente o sujeito em formação, a partir das interacções que este desenvolve e proporcionando um conhecimento muito pessoal que lhe advém da sua prática e teoria.

50

Isto pressupõe que o professor possui "teorias práticas implícitas de acção", teorias essas que dizem respeito àquilo que eles pensam acerca do que é o ensino. Por sua vez, essas teorias influenciam, mesmo que inconscientemente, o modo como os sujeitos em formação pensam e agem no contexto educativo (Vasconcelos, C., 2002).

A supervisão entendida como um "mediador da aprendizagem e do desenvolvimento do adulto" (Garmston, R. et al. in Oliveira-Formosinho, 2002: 102), implica não só a observação de comportamentos dos estagiários em contexto, mas também o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos mesmos. Neste sentido, os supervisores mais eficazes serão aqueles que dominam e põem em prática uma série de estratégias interactivas tendo em vista as necessidades e os estados de mudança e progressão dos formandos.

Deste modo, entende-se o supervisor como alguém que é promotor de experiências de aprendizagem, como alguém que é um mediador do desenvolvimento, como alguém que é catalisador do crescimento cognitivo e reflexivo dos estagiários (Garmston, R. et al. in Oliveira-Formosinho, J., 2002).

No processo de supervisão é importante criar espaços de comunicação entre formandos e os supervisores, bem como, entre os formandos e os seus pares (Garmston, R. et al. in Oliveira-Formosinho, J., 2002). Em momentos de comunicação e reflexão as trocas de saberes e questionamento sobre modos de resolver situações da prática levam as experiências de cada um a novas dimensões e significados.

Neste contexto, pode-se afirmar que a comunicação e a reflexão facilitam "o desenvolvimento de competências de resolução de problemas ao provocar a capacidade de reformular a experiência, gerar alternativas e fazer inferências com base no conhecimento prévio, e ainda, avaliar acções no sentido de construir novas aprendizagens" (Garmston, R. et al. in Oliveira-Formosinho, J., 2002: 115).

Um sujeito
· fazer o di
· analisar d
· avaliar as
· conseguir
· planear a
· relaciona
· comunic
· grupo (V
Estas "des
as diferen
procurane
tualmente
dor, não s
Relativan
desenvolh
· introspe
· quodid
· exame
· acontec
· indagaç
· estrateg
· espontã
· permit
· teza e d

Podemo
que se p
dos futu
ganhem
estrateg
Não po
procure
nem co
particip
muito |
Sera po

a e de construção do
ter a necessidade dos
pondo que o acto de
Vasconcelos, C., 2002).

ósito de formação de
as "reflectam perma-

tões educativas. Um
amente o sujeito em
onando um conheci-

e acção", teorias essas
no. Por sua vez, essas
o os sujeitos em for-
(2002).

do desenvolvimen-
(2: 102), implica não
cto, mas também o
tido, os supervisores
a série de estratégias
ança e progressão dos

tor de experiências
envolvimento, como
ivo dos estagiários

unicação entre for-
is pares (Garmston,
omunicação e refle-
er situações da prá-
icados.

facilitam "o desen-
car a capacidade de
m base no conheci-
vas aprendizagens"

Um sujeito em formação reflexiva desenvolve algumas "destrezas" que lhe possibilitarão:

- fazer o diagnóstico de determinada situação ou acontecimento;
- analisar dados que compilou para conseguir construir uma teoria;
- avaliar as consequências educativas dos projectos e a importância dos resultados conseguidos;
- planear a acção antecipando-a com base na análise feita;
- relacionar a análise com a prática obtendo um efeito satisfatório;
- comunicar e partilhar ideias com os seus pares pressupondo trabalho e discussão em grupo (Vasconcelos, C., 2002).

Estas "destrezas" implicam que o sujeito em formação deva saber escutar e ser receptivo às diferentes perspectivas, prestando atenção a diferentes alternativas, investigando e procurando a melhor resposta para cada uma das questões. Deve também ser "intelectualmente responsável", ou seja, ser íntegro nas suas opções, dinâmico, curioso e renovador, não se deixando cair na rotina (Vasconcelos, C., 2002).

Relativamente ao tipo de reflexão que o professor em formação deve ser capaz de desenvolver, podemos identificar quatro momentos:

- introspecção - a capacidade que o professor tem de se distanciar da sua actividade quotidiana para reflectir interiormente;
- exame - uma reflexão mais próxima da acção que exige ao professor a referência a acontecimentos passados, presentes ou futuros da vida escolar;
- indagação - permite ao professor fazer uma análise da sua prática, perspectivando estratégias de mudança (relacionada com o conceito de investigação-acção);
- espontaneidade - a mais próxima da prática, relaciona-se com a reflexão-na-acção; permite "improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula" (Vasconcelos, C., 2002:5).

Podemos afirmar que uma formação inicial de professores e educadores de infância que se pretende inovadora e com qualidade, deve desenvolver capacidades que façam dos futuros profissionais não sujeitos passivos, mas indivíduos criativos, críticos, que ganhem gosto pelo trabalho em equipa pois este facilita a aplicação de modelos e estratégias reflexivas.

Não podemos esquecer que a qualidade da educação pressupõe profissionais que procurem o saber, através da pesquisa acerca da sua própria prática. Assim, estes reúnem condições para actuar de forma construtiva com a criança, enquanto sujeitos participantes do processo de construção do seu conhecimento; um conhecimento muito pessoal que lhe advém da sua prática e teoria (Carvalho, T., 2002).

Será pois na construção/reconstrução do seu próprio conhecimento que o formando

evolui, valoriza-se como pessoa e como futuro profissional, tornando-se mais consciente sobre o que faz e porque o faz, estando sempre receptivo a refazer constantemente a sua acção.

1.2. A observação e o registo educacional

A observação educacional é considerada por educadores, investigadores e formadores, como uma tarefa essencial para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e perceber como explorar novas etapas que levem a criança a progredir.

Como refere Nabuco (2000: 82), os "educadores que procuram ser exigentes no seu trabalho e se preocupam com o desenvolvimento das crianças que estão ao seu cuidado", realizam a observação no sentido de ter uma ideia mais objectiva dos comportamentos e dos acontecimentos que cercam a criança.

Deste modo, ao observar o educador conhece melhor a criança e pode tomar decisões adequadas, mudando as suas práticas e redefinindo o currículo. Em consequência, o educador dá consistência e intencionalidade à sua acção (Nabuco, E., 2000).

Neste contexto, podemos colocar a questão: então, o que se deve observar?

"Tudo o que as crianças fazem: as suas explorações, as suas descobertas, as suas interrogações, os seus sonhos, as suas dificuldades, as suas interacções, quer com adultos, quer com as crianças, quer com os objectos"
Nabuco, E. (2000: 83)

Existem vários métodos utilizados na observação educacional, específicos do contexto de Educação Pré-escolar. De acordo com a tipologia de Nabuco (2000), aborda-se somente, neste trabalho, métodos de observação que recorrem a categorias pré-definidas (dado que neste estudo os instrumentos de observação escolhidos pelos grupos de formandos se enquadram neste tipo).

São exemplo disto:

- a) Instrumento com categorias pré-definidas de determinados aspectos de desenvolvimento e aprendizagem construído pelo observador, Figura nº1. (Nabuco, 2000).

ando-se mais cons-
a refazer constante-

igadores e formado-
e desenvolvimento e
is que levem a crian-

ser exigentes no seu
ue estão ao seu cui-
objectiva dos com-

o pode tomar decisões
Em consequência, o
o, E., 2000).
: observar?

rrrogações, os seus sonhos,
is, quer com os objectos”

pecíficos do contex-
co (2000), aborda-
m a categorias pré-
ão escolhidos pelos

pectos de desenvol-
1, (Nabuco, 2000).

Figura n.º 1 - Exemplo de um instrumento de observação com categorias pré-definidas (Nabuco, 2000: 86)

Observação n.º	Data
Hora do início da observação.....	
Hora do fim da observação.....	
N.º de adultos	N.º de crianças
Nome da criança	
Idade	Área de observação
Objectivo da observação	
A observação	
Conclusão	

53

Este tipo de instrumento implica uma observação sistemática e orienta-se para a recolha de dados passíveis de tratamento posterior (Estrela, A., 1994).

b) Instrumento com categorias pré-definidas de determinados aspectos de desenvolvimento – COR – Child Observation Record (Registo de Observação da Criança), Figura n.º 2, (Nabuco, 2000: 86).

Este instrumento criado por peritos da Fundação High-Scope, permite uma avaliação baseada “na observação do comportamento e actividades da criança em seis categorias de desenvolvimento, cada uma das quais inclui 3 a 8 itens individuais. As seis categorias que compõem o COR são: 1. Iniciativa; 2. Relações Sociais; 3. Representação Criativa; 4. Música e Movimento; 5. Linguagem e Literacia; 6. Lógica e Matemática” (Nabuco, E., 2000: 86, 87).

Figura n.º 2 - Exemplo de extracto do instrumento COR

INICIATIVA	Obs. 1	Obs. 2	Obs. 3
A. Escolhas de Expressão A criança ainda não expressa escolhas aos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A criança indica uma actividade desejada ou local de actividade, dizendo uma palavra, apontando ou fazendo outra acção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A criança indica uma actividade, local de actividade, materiais ou companheiros de jogo com uma frase curta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A criança indica com uma frase curta o modo como serão orientados os seus planos ("Quero guiar o camião na estrada".)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A criança dá uma descrição detalhada de acções que pretende realizar ("Quero fazer uma estrada de cubos com a sara e guiar o camião").	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Notas:			

II. Aspecto

Como já fo
de seminari
lidade acon
suporte a p
científica:
No context
percurso de
como uma c
sa que cons
O estudo e
mato de ut

2.1. A equip

A equipa e
os sujeitos
Com estes
to de obser
sistemático
Os alunos
instituições
ELPC (Est
Educação p
Todos os f
e registo e

Figura n.º 3

H. de Esp

II. Aspectos metodológicos

Como já foi referido anteriormente, este estudo desenvolveu-se a partir de sessões de seminário de estágio que aconteceram periodicamente e que tiveram como finalidade acompanhar a prática pedagógica de estagiários do 4º ano, constituindo um suporte à planificação e reflexão da prática, fundamentando-a numa perspectiva científica.

No contexto destes seminários, o tema da observação educacional conduziu a um percurso de reflexão sobre situações ou casos da prática pedagógica que funcionou como uma estratégia de supervisão e formação. Sobre este processo incidu a pesquisa que constitui o artigo que apresentamos.

O estudo enquadra-se numa perspectiva qualitativa e compreensiva e tomou o formato de um estudo de caso (Bogdan; Biklen, 1997), integrador de dois subcasos.

2.1. A equipa de supervisores e os sujeitos de pesquisa

A equipa é constituída por dois supervisores de estágio, da instituição de formação e os sujeitos de pesquisa que representam um total de dez alunos.

Com estes últimos formámos dois grupos (grupo 1 e 2) de acordo com o instrumento de observação e registo escolhido pelos formandos: grelha COR e grelha de registo sistemático.

Os alunos que constituem este grupo de trabalho realizaram o seu estágio em três instituições diferenciadas: uma IPSS (Instituto Particular de Solidariedade Social); um EEPC (Estabelecimento de Ensino Particular e Cooperativo); e um CEPI (Centro de Educação para a Infância dos Serviços Sociais do Ministério da Educação).

Todos os formandos frequentaram as sessões de seminário de estágio de observação e registo educacional, sob orientação daqueles dois supervisores.

Figura n.º 3 - Supervisores, alunos e centros de estágio

N.º de Supervisores	N.º total de alunos		N.º de centros de estágio	
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 1	Grupo 2
2	10		3	
	Grelha de Observação COR	Observação Sistemática	1 centro de estágio: - EEPC	2 centros de estágio: - IPSS - CEPI
	N.º Alunos	N.º Alunos		
	3	7		

2.2. Dispositivos de formação e instrumentos de recolha dos dados

Os dispositivos de formação que levámos a cabo, nesta pesquisa, concretizaram-se basicamente através de duas vertentes. A primeira foi constituída por momentos de seminário de estágio frequentados pelos dez formandos e orientados pelos dois supervisores. Esta vertente permitiu uma formação partilhada pela reflexão em grupo. A segunda é constituída pela elaboração de um dossier de estágio individual onde foi possível obter momentos de reflexão escrita dos formandos. Esta vertente possibilitou uma formação centrada no sujeito, pela reflexão pessoal e expressão do eu.

Tendo em conta que os seminários de estágio e o dossier de estágio permitem ao formando descrever e analisar a sua acção, considerámos que são um meio de formação centrado no aluno que desenvolve as suas competências reflexivas, investigativas, produtoras de conhecimento e de abertura cognitiva, quer quando são partilhadas em grupo como é o caso do primeiro dispositivo de formação, quer quando são realizadas individualmente como é o caso do segundo dispositivo de formação.

As informações que desejávamos obter pelo processo de formação que empreendemos relacionavam-se com o aceder da evolução do desenvolvimento da capacidade de reflexão do formando para tomar decisões apropriadas.

Para tal, as narrativas de situações problemáticas da prática e as hipóteses de solução das mesmas, as descrições da forma de agir e as expressões das dificuldades sentidas, bem como o relato de estratégias e a criação de novos procedimentos e recursos, constituíram o foco central da recolha de dados desta pesquisa.

2.2.1 Procedimentos

Utilizámos diversos procedimentos de recolha de informação de modo a compreender a complexidade da situação em estudo.

Os diferentes meios utilizados foram:

- observação directa e participante
- registo das sessões de seminário de estágio
- consulta documental de dossiers da prática pedagógica dos formandos (especificamente os registos de observação educacional)
- avaliação final dos formandos sobre a experiência vivida ao longo do ano lectivo (no quadro da problemática em estudo neste trabalho) e análise das informações das mesmas.

2.2.2. Trata

Organizam
zados, do s

A observac

A observac
nário de e
resultantes
gias de açç
A recolha
cer a dese
formando

O registo

O registo
litou cole
cias dos l
supervisa
Assim, ef
onde foi
sumário
navam co

A consuli educatio

A analis
de estág
cessos d
Possibili
evoluiu.

2.2.2. Tratamento de dados

Organizámos e tratámos a informação recolhida, a partir dos diferentes meios utilizados, do seguinte modo:

A observação directa e participante

A observação directa e participante efectuada pelos supervisores nos momentos de seminário de estágio permitiu registar todas as intervenções significativas dos formandos, resultantes da exposição de problemas, reflexões sobre a prática e descoberta de estratégias de acção, em diálogo com o grupo de formandos e os supervisores presentes. A recolha e a análise, posterior, destas informações facultaram integrar e enriquecer a descrição das sessões de seminário de estágio ilustrando-as com citações dos formandos.

O registo das sessões de seminário de estágio

O registo do percurso desenvolvido nas seis sessões de seminário de estágio possibilitou colectar dados para posterior análise evolutiva do pensamento e das competências dos formandos, resultantes da articulação entre o processo de formação e de supervisão reflexiva.

Assim, efectuámos uma análise do registo escrito das sessões de seminário de estágio, onde foi possível sistematizar e sequenciar de modo mais objectivo, simplificado e sumário todos os procedimentos que decorreram, naquelas sessões, e que se relacionavam com a temática deste estudo.

A consulta documental dos registos de observação educacional incluídos nos dossiers de estágio

A análise documental dos registos de observação educacional incluídos nos dossiers de estágio facultou aceder e verificar a forma como foram postos em prática os processos de reflexão e formação resultantes dos momentos de seminário de estágio. Possibilitou, ainda, perceber como cresceram os conhecimentos dos formandos e como evoluiu, ao nível da prática, o seu domínio dos instrumentos de observação e registo.

A avaliação final dos formandos sobre a experiência vivida ao longo do ano lectivo

As avaliações finais dos formandos sobre a experiência de observação e registo educacional vivida ao longo do ano lectivo, constituíram uma estratégia de formação enquanto ocasião de reflexão e consciencialização da própria acção prática através da sua comunicação escrita.

A análise documental das avaliações escritas permitiram compreender os significados e os sentimentos dos formandos relativamente aos acontecimentos experienciados, e possibilitaram captar as suas percepções relativamente ao que sentiram, que aprenderam e operacionalizaram na prática pedagógica.

58

2.3. Análise e apresentação dos resultados

A apreciação dos dados permitiu compreender o desenvolvimento de competências de autonomia das formandas e de resolução de problemas da prática.

Assim, foi possível avistar e constatar o desenvolvimento progressivo das formandas ao nível:

- do domínio dos conteúdos de formação sobre observação e registo educacional
- do pensamento crítico, analítico e reflexivo
- das competências para actuar em equipa
- do clima de colaboração, interajuda e partilha de experiências
- das habilidades de comunicação interpessoal
- da resolução de problemas e de desafios com adaptabilidade
- da selecção de estratégias adequadas de acção
- do domínio de técnicas de observação e registo
- da capacidade para equacionar problemas a partir da prática e da acção
- da articulação teoria-prática
- das formas de planeamento e programação
- das práticas inovadoras e da mudança
- da autonomia e emancipação crescente relativamente à orientação dos supervisores
- das habilidades de investigação-acção
- da capacidade para aproveitar todos os momentos do dia para observar e registar (rotinas, recreio, actividades livres,...).

As novas competências das formandas conduziram a uma maior eficácia no acto de observar, registar e alterar a actuação utilizando estratégias que conduziam a uma maior eficácia nas suas intervenções.

Considera

Embora se c
sorez implic
de reflexão
âmbito da f
Deste modo
descobriren
naquele âm
programati
Considerar
supervisore
inicial, de n
dam as neq
Acresce rel
cabo, ao lo
meio de su
Assim, dec
organizam
e a formaç

No que re
mandos lo
· realizar o
· conhecer
· conhecer
· articular t
· observaça
· saber def
· saber opt
· pretende
· formar e
· observaç
· alterar a
mandos p
· criar uma
tância de

Considerações finais

Embora se considere um estudo exploratório, este trabalho possibilitou, aos supervisores implicados, compreender as dificuldades e o desenvolvimento das capacidades de reflexão e resolução de problemas da prática, no que se refere a um importante âmbito da formação dos alunos: a observação e registo educacional.

Deste modo, constituiu um auxílio para a reflexão dos supervisores e um desafio para descobrirem estratégias e metas para melhoria do ensino e da prática dos formandos naquele âmbito de conhecimento, procurando adequar, assim, algumas directrizes programáticas e actividades de prática pedagógica.

Consideramos que a identificação dos problemas dos formandos pode permitir aos supervisores discutirem e planearem acções, desde os primeiros anos da formação inicial, de modo a encontrarem estratégias e alternativas de preparação que respondam às necessidades de desempenho do estagiário finalista.

Acresce referir que o processo de formação reflexiva que concebemos e levámos a cabo, ao longo da experiência que constitui este estudo, revelou ser um importante meio de supervisão.

Assim, decorrente desta pesquisa, destacamos desde já algumas considerações que organizamos em torno de dois pólos de discussão: a observação e registo educacional e a formação reflexiva como estratégia de supervisão.

No que respeita à observação e registo educacional dever-se-á possibilitar aos formandos logo desde os primeiros anos do curso:

- realizar observação e registo educacional
- conhecer de modo suficientemente aprofundado um leque variado de técnicas
- conhecer os conteúdos teóricos sobre a observação e registo educacional
- articular teoria e prática experimentando e treinando de forma progressiva técnicas de observação e registo educacional nos momentos de prática pedagógica ao longo do curso
- saber definir os objectivos que se pretende atingir com a observação que se realiza
- saber optar por um instrumento de observação e registo de acordo com o que se pretende compreender e investigar
- formar e sensibilizar as Educadoras de Infância cooperantes para a importância da observação e registo educacional
- alterar as condições do centro de estágio para uma melhor possibilidade dos formandos procederem à observação e registo educacional
- criar uma disciplina no curso sobre observação e registo educacional (dada a importância deste assunto para a intervenção dos Educadores de Infância)

Quanto à formação reflexiva como estratégia de supervisão, pretender-se-á desenvolver nos formandos desde os primeiros anos do curso:

- a capacidade de equacionar e resolver problemas da prática
- a capacidade de reflectir durante e após a acção
- a capacidade de reformular a acção
- a capacidade de produzir e experimentar novas ideias e estratégias
- a capacidade de investigar no terreno educativo
- a capacidade de colocar questões sobre a prática
- a capacidade de partilhar experiências e conhecimentos

Proporcionar logo desde os primeiros anos do curso oportunidades de praticar sob orientação do formador.

Assim, ficam algumas sugestões, que constituem outros tantos desafios que podem auxiliar quer em matéria de formação quer de supervisão.

Referências

- ALARCÃO, J. *mento de Schê*
res. In TAVAI
res. Aveiro: Cid
ALARCÃO, J.
Inovação educac
ALARCÃO, J.
Professores - estratégi
BOGDAN, e
cação: uma intro
CARVALHO
mação do p
trabs/1730.de
COR (1992)
High Scope
CRÓ, M.^a de
cadores professe
ESTRELA,
uma exigenc
A. e POPEH
ção de professor
ESTRELA,
uma estratégia
GARCIA, J.
sores: novas
pensament
Os professores
GARMSTI
são. In O
A supervisão
Porto: Por
GRANGI
balho des alu
INFANT
interpreta
estrategia
(Org.), Ed
Porto: Por

der-se-á desen-

de praticar sob

fios que podem

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In TAVARES, J. (Org.). *Supervisão e formação de professores*. Aveiro: Cidine.
- ALARCÃO, Isabel (Ed.) (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Cidine.
- ALARCÃO, Isabel (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Ed.
- BOGDAN e BIKLEN (1997). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed.
- CARVALHO, T. (2002). Intervenção pedagógica e formação do professor. <http://www.fac.unicamp.br/br2000/trabs/1730.doc>.
- COR (1992). *Child Observation Record*. Ypsilanti, Michigan: Hight/Scope Press.
- CRÓ, M.^a de Lurdes (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores - estratégias de intervenção*. Porto: Porto Ed.
- ESTRELA, A. (1992). Formação contínua de professores: uma exigência para a inovação educacional. In NÓVOA, A. e POPEKEWITZ, T. (Org.). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Ed. Educa.
- ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: IIE.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1995). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- GARMSTON, R. et al (2002). A psicologia da supervisão. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.). *A supervisão na Formação de professores II - Da organização à pessoa*. Porto: Porto Ed.
- GRANGEAT, Michel (1999). *A metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto: Porto Ed.
- INFANTE, M.^a José et al (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino - os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores - estratégias de supervisão*. Porto: Porto Ed.
- ME-DEB-NEPE (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME.
- NABUCO, Emília (2000). A avaliação como processo central da intencionalidade educativa - A avaliação das crianças dos 0 aos 6 anos de idade. In ESE de Lisboa. Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Lisboa: ESE de Lisboa, Vol. I, nº 1.
- NÓVOA, António (Coord.) (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote - IIE.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.) (2002). *A supervisão na Formação de professores I - Da sala à escola*. Porto: Porto Ed.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (Org.) (2002). *A supervisão na Formação de professores II - Da organização à pessoa*. Porto: Porto Ed.
- PÉREZ-GOMEZ, Angèl (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- RANGEL, Mary (Org.) (2001). *Supervisão pedagógica - princípios e práticas*. Campinas, S.P.: Papirus Ed.
- ROSA, João (1998). Contributos para a definição de uma perspectiva educacional de observação e registo do desenvolvimento I, II, III. In *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 78 e 9. Lisboa: Ed. APEI.
- SCHÖN, Donald (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- VASCONCELOS, C. (2002). A reflexão: um elemento estruturador da formação de professores. <http://www.lpv/millennium/17-ect9.htm>.
- VIEIRA, Flávia (1993). *Supervisão uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Ed. Asa.