

MARIA IVONE COUTO MONFORTE DAS NEVES

**SUPERVISÃO E FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE
EDUCAÇÃO REFLEXIVOS: ESTUDO DE CASO NUM
ESTÁGIO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE
EDUCADORES DE INFÂNCIA**

Tese defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Doutor no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 20 de fevereiro de 2017 com o Despacho Reitoral nº500/2016 com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes: Professora Doutora Maria Angelina Sanches
Instituto Politécnico de Bragança

**Professora Doutora Maria da Assunção da C. Folque
Mendonça**
Universidade de Évora

Vogal: Professora Doutora Maria do Céu Roldão
Universidade Católica Portuguesa

Orientador: Professor Doutor Rui Trindade
Universidade do Porto

**Coorientadora: Professora Doutora Alcina Manuela de
Oliveira Martins** Universidade Lusófona do Porto

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2016

À Minha Mãe

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Rui Trindade, meu Orientador

Às estagiárias do estudo

À minha família

A todos o meu Obrigada !

RESUMO

Esta investigação realizou-se junto de formandos de uma instituição de formação inicial no âmbito da supervisão de estágios do mestrado em Educação Pré-Escolar, abordando-se a supervisão como estratégia formativa, o que, contrariando uma visão tradicionalmente associada à ideia de inspeção e avaliação, se explica em função da necessidade de se contribuir para a construção da profissionalização dos futuros educadores de infância como profissionais reflexivos. Daí que o trabalho de reflexão teórica, em função do qual se delimitou o espaço concetual onde se situa esta tese, se tenha debruçado sobre o campo dos modelos de supervisão e do seu contributo para a formação de educadores de infância como profissionais reflexivos.

O estudo empírico enquadra-se numa abordagem qualitativa, identificando-se com o paradigma fenomenológico-interpretativo, sendo a questão de investigação que norteou este trabalho, aquela através da qual se pergunta: Quais as implicações, do ponto de vista das estratégias supervisivas a promover, de um modelo de supervisão reflexivo no âmbito de um projeto de formação inicial de educadores de infância?

A análise dos dados desta investigação revelou terem sido determinantes as atitudes e a ação da supervisora institucional, aliada à mobilização de determinadas estratégias e aos dispositivos supervisivos cujo impacto terá que ser compreendido, ainda, à luz de um ambiente de colaboração que conduziu à criação do que pode ser identificado como uma comunidade de aprendizagem, a qual contribuiu para o desenvolvimento da partilha e da reflexão crítica sobre as práticas de todos e de cada um.

Neste sentido, esta tese poderá ser abordada em função do seu contributo para se identificarem as propriedades de um modelo de supervisão reflexivo como um instrumento passível de ser mobilizado em programas de formação inicial de educadores de infância e de professores.

Palavras-Chave: Estágio na formação inicial de educadores de infância; supervisão pedagógica; profissional reflexivo; comunidade de aprendizagem

Abstract

This research was conducted on the scope of pedagogical supervision of internships of the master program of pre-school education, where supervision is understood as a formative strategy - rather than as a traditional perspective of inspection and evaluation – that responds to the need of constructing a professionalization of future early childhood educators as reflexive professional. Participants were trainees from an institution of Initial teacher's training. Hence, theoretical frameworks mobilized for this thesis are located in the field of supervision models and contributes for early childhood educators training as reflexive professionals.

The empirical study is framed in a qualitative approach identified with a phenomenological-interpretative paradigm, guided by a research question: What are the implications of a reflexive supervision model in a project of early childhood educators initial training, from a supervision strategies point of view?

Data analysis has revealed the determining role of attitudes and actions from the institutional supervisor, alongside the use of specific strategies and supervision devices have been. This impact must be understood in the light of a cooperation environment that lead to the creation of a learning community that contributed to sharing and critical reflection on everyone's practices.

In this sense, this thesis could be seen as contribute to identify properties of reflexive supervision model as an instrument able to be used in initial training programs of early childhood educators and teachers.

Keywords: Stage in the initial training of early childhood educators; pedagogical supervision; reflexive professional; learning community.

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CNE	Conselho Nacional de Educação
FOCO	Formação de Professores por Competências
INAFOP	Instituto Nacional de Acreditação da Formação Professores
IRA	Investigação, Reflexão, Ação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PES	Prática de Ensino Supervisionada
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Codificação dos instrumentos de recolha de dados

1AH	1.ªs Autoscopias e Heteroscopias
2AH	2.ªs Autoscopias e Heteroscopias
GDF	Grupo Discussão Focalizada
NC	Nota de Campo
NCREC	Nota de Campo Reuniões nos Centros de Estágio
NCOT	Nota de Campo Orientações Tutoriais
NCS	Nota de Campo Seminários
OT	Orientação Tutorial
R	Reflexão
RME	Reflexão Medos e Expectativas

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	7
PARTE I – Enquadramento Teórico.....	13
Capítulo I – Formação de Professores e Educadores.....	16
1. Pode a Escola continuar a afirmar-se como um espaço de instrução?	16
2. Contributo para a configuração de um paradigma alternativo ao paradigma da instrução	18
3. Compromissos, exigências e desafios profissionais dos professores: contributo para uma reflexão sobre o trabalho docente nas escolas contemporâneas.....	22
4. Formação profissional para a docência.....	27
4.1 Desafios de Bolonha	32
4.2 A prática pedagógica nos projetos de formação inicial de professores e educadores	41
5. Profissionalidade docente e formação inicial de professores	47
5.1 Especificidade da profissionalidade do educador de infância	50
Capítulo II – Profissional Reflexivo.....	58
1. A reflexão	58
2. Professor como profissional reflexivo.....	59
3. Práticas reflexivas.....	64
Capítulo III – Supervisão no Processo de Construção e Desenvolvimento Profissional	70
1. Supervisão Pedagógica	70
2. Modelos de Supervisão	70
2.1 Cenário pessoalista.....	73
2.2 Cenário reflexivo	74
2.3 Cenário dialógico.....	76
2.4 Cenário ecológico.....	77
2.5 Cenário clínico.....	81
2.6 Cenário integrador.....	82
3. O papel do supervisor : contributo para uma reflexão	85

4. A formação de educadores de infância como referência da reflexão a promover sobre as ações de supervisão pedagógica.....	93
PARTE II – Estudo Empírico.....	99
Capítulo IV – Caracterização do projeto de investigação.....	102
1. Problemática do estudo	105
2. Racionalidade Heurística que orienta o estudo	107
3. Estudo de Caso	110
4. Pergunta de partida e objetivos do estudo	113
5. Sujeitos participantes na investigação	116
5.1 Preocupações éticas	116
6. Estratégias e instrumentos de recolha de dados.....	117
6.1 Análise Documental	118
6.2 Observação participante.....	122
6.3 Portfólios reflexivos das estagiárias.....	125
6.4 Autoscopias e Heteroscopias	129
6.5 Portfólio de Pesquisa.....	135
6.6 Grupo de discussão focalizada (<i>focus group</i>).....	135
7. O Papel do investigador.....	139
Capítulo V – Apresentação e Discussão dos Resultados.....	142
1. Os Medos e as Expectativas Iniciais das Estagiárias.....	143
1.1 Primeiros medos das estagiárias.....	143
1.1.1 Os medos ao nível do domínio relacional	145
1.1.2 Os medos ao nível do domínio do desempenho profissional	145
1.1.3 Síntese	148
1.2. Expectativas iniciais das estagiárias.....	148
1.2.1 As expectativas ao nível do domínio do desempenho profissional.....	149
1.2.2 As expectativas ao nível do domínio relacional.....	151
1.2.3 As expectativas ao nível do domínio relacionado com o estágio.....	152

1.2.4 As expectativas ao nível do domínio relacionado com os desafios pessoais que o estágio suscita	153
1.2.5 Síntese	154
2. As reflexões das estagiárias sobre as intervenções que foram protagonizando no decurso do estágio	155
2.1 Avaliação da relação com as crianças	158
2.1.1 Síntese	163
2.2 Gestão curricular e pedagógica	163
2.2.1 Síntese	169
2.3 Relações com as colegas de estágio	171
2.3.1 Síntese	174
2.4 Desenvolvimento pessoal e profissional	176
2.4.1 Síntese	185
2.5 Auto e heteroscopias	186
2.5.1 Síntese	188
3. O grupo de discussão focalizada	190
3.1 Supervisão	191
3.1.1 Estratégias supervisivas	192
3.1.1.1 Síntese	196
3.1.2 Papel da supervisora	196
3.1.2.1 Síntese	205
3.1.3 Propriedades do processo de supervisão	206
3.1.3.1 Síntese	212
3.2 Reflexão	221
3.2.1 Síntese	224
3.3 Auto e heteroscopias	225
3.3.1 Síntese	231
3.4 Desenvolvimento pessoal e profissional	233

3.4.1 Síntese	235
4. Como se pode caraterizar um modelo de supervisão reflexivo?	236
Considerações Finais	259
Referências Bibliográficas	271

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Estádios de Desenvolvimento dos Educadores de Infância	55
Figura 2 – Ciclo da reflexão-ação	65
Figura 3 – Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem	83
Figura 4 – Desenho do Estudo	115

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Alocação das estagiárias por centros de estágio.....	116
Quadro 2 – Dimensões das 1. ^{as} e 2. ^{as} autoscopias e heteroscopias.....	157
Quadro 3 – Dimensões de análise do grupo de discussão focalizada.....	191

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Dimensões de análise dos primeiros medos das estagiárias.....	144
Tabela 2 – Dimensões de análise das expectativas iniciais das estagiárias	149
Tabela 3 – Dimensões de análise das estratégias supervisivas.....	192
Tabela 4 – Dimensões de análise do papel da supervisora	197
Tabela 5 – Dimensões de análise das propriedades do processo de supervisão.....	207
Tabela 6 – Dimensões de análise da reflexão	222
Tabela 7 – Dimensões de análise das auto e heteroscopias.....	225
Tabela 8 – Dimensões de análise do desenvolvimento pessoal e profissional.....	233

ÍNDICE DE APÊNDICES (CD-ROM)

Apêndice I – Transcrição do grupo de discussão focalizada e grelhas de análise.....I	
Apêndice II – Reflexões das 1.ªs autoscopias e heteroscopias e grelhas de análise.....LXI	LXI
Apêndice III – Reflexões das 2.ªs autoscopias e heteroscopias e grelhas de análise.....LXXVII	LXXVII
Apêndice IV – Reflexões relativas aos primeiros medos e expectativas iniciais das estagiárias e grelhas de análise..... CXIX	CXIX
Apêndice V – Outras reflexões dos portfólios das estagiáriasCXXXII	CXXXII
Apêndice VI – Notas de campo.....CLXI	CLXI
Apêndice VII – Guião grupo de discussão focalizada.....CLXXIV	CLXXIV

ÍNDICE DE ANEXOS (CD-ROM)

Anexo 1 – Ficha da unidade curricular de Estágio.....CLXXIVI	CLXXIVI
--	---------

INTRODUÇÃO

Vivemos num tempo tão promissor quanto incerto. Se a globalização abre as portas a um novo cosmopolitismo também abre as portas a assimetrias chocantes e, de algum modo, injustificáveis. Na vida cotidiana o reconhecimento das singularidades e dos estilos de vida de cada um tanto pode ser assumido como um passo em frente no reconhecimento de que a dignidade humana é um valor a preservar como pode ser hoje, também, expressão de um tipo de individualismo narcisista e fechado sobre si próprio. A possibilidade de optar coloca-nos, por sua vez, perante desafios inéditos e contraditórios. As metanarrativas fundadoras da Modernidade são, atualmente, objeto de interpelação que, por vezes, nos deixam órfãos de referências e de referentes, o que abrindo as portas a novas e múltiplas possibilidades também contribui para promover incertezas e indecisões. Os avanços tecnológicos permitem-nos responder a problemas para os quais, há uns anos, não havia soluções e conduzem-nos a ambicionar coisas que, no último quartel do século XX, não passavam de sonhos. Apesar disso, o planeta pode encontrar-se à beira da catástrofe ecológica e as possibilidades de destruição das novas armas conduzem-nos a pensar no pior dos pesadelos.

A Escola não poderia ficar imune a este modo de pulsar do mundo. Segundo Canário (2005) passamos de um tempo em que a Escola se assumia como um espaço das certezas para, em seguida, passar a ser considerada num espaço de promessas e, finalmente, na década de 80 do século passado, passar a ser um espaço de incertezas. As três promessas que legitimaram a importância da Escola, no auge do Estado Providência, através das quais a Escola garantiria o desenvolvimento, a igualdade e a mobilidade social colapsaram e, em vez disso, a Escola passou a assumir funções como instrumento de regulação do amortecimento da conflitualidade social, deixando de ser parte da solução para se começar a reconhecer que, também, faz parte do problema (Idem). Os diplomas passaram a desvalorizar-se (Idem) e, de uma Escola elitista, a Escola confronta-se, hoje, com o facto de ser uma Escola de massas elitizada e com as dificuldades de se afirmar como uma Escola culturalmente democrática.

De acordo com Hargreaves (1998), a mudança educativa acelerada é um fenómeno global cabendo à escola, nomeadamente, aos professores, intervir nessa mudança, preparando, o melhor que souberem e puderem, as gerações do futuro para os desafios que as espera. O século XXI é marcado por várias contradições e desafios: construir uma escola para todos, caracterizada por uma pedagogia diferenciada e intercultural, mas que,

simultaneamente, convive com uma tradição pedagógica, sócio-cultural marcada pelo modelo de ensino simultâneo do ensino. Estas dualidades de princípios e paradigmas, identificadores da pós-modernidade, coexistem nas mais diversas dimensões da sociedade, na vida económica, política, social, organizacional e mesmo pessoal (Idem). Exigem a implicação de todos os atores sociais, na construção partilhada de saberes, na reflexão situada nos contextos, contrariando e transformando as estruturas e os sistemas e políticas cujos constrangimentos são incontornáveis (Neves, 2015).

É de acordo com os pressupostos da reflexão acabada de propor que se explica a importância que se atribui à noção de uma escola que passa a ser pensada através daqueles que nela intervêm (Alarcão, 2002; Alarcão & Tavares, 2003), assumindo-se como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão & Tavares, 2003, p.133), o qual se explica, em larga medida e também, pelo facto de uma tal Escola se afirmar como uma Escola para Todos (Formosinho, 2001; 2009a). Uma Escola onde a reflexão dos profissionais que a constituem terá que ser entendida como uma condição da sua viabilidade como instituição educativa de carácter inclusivo. Só uma Escola que necessita de se afirmar como uma Escola para Todos é que terá que se afirmar como uma Escola inteligente e situada, capaz, por isso, de responder aos complexos e exigentes desafios que, hoje, caracterizam os desafios escolares contemporâneos. É numa escola sujeita a tais compromissos que explica, por um lado, que a reflexão dos seus profissionais constitui uma necessidade e que, por outro lado, uma tal reflexão contribua para gerar sinergias que conduzam estes mesmos profissionais a não trabalharem sozinhos, mas cooperativamente, integrados em equipas que potenciam a capacidade de responder às solicitações educativas, tão complexas e exigentes, de que são alvo.

No mundo em que vivemos, onde as escolas terão que se afirmar como organizações capazes de entender a reflexão daqueles que aí intervêm como componente decisiva do trabalho que aí se desenvolve, não será de estranhar que um tal propósito conduza a repensar a profissionalidade docente em função de outros parâmetros, em função dos quais se possa atribuir aos professores um outro tipo de estatuto no âmbito das escolas (Nóvoa, 1991). Um estatuto que obriga as instituições de formação inicial de professores a promoverem projetos de socialização profissional que favoreçam tanto uma formação científica e cultural credível, como a construção de saberes pedagógicos capazes de suportar uma ação profissional consequente, em escolas tão inclusivas quanto

culturalmente significativas. Neste sentido, aquelas instituições terão que se constituir como espaços suscetíveis de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus estudantes, de forma a que, para além de especialistas numa dada área do saber, estes se assumam também como agentes de desenvolvimento humano (Formosinho, 2001; 2009c).

De acordo com tais pressupostos pode considerar-se que estamos perante um desafio que convoca as instituições relacionadas com a formação inicial de professores para desenvolverem projetos capazes de configurar um processo de socialização profissional congruente com a ideia de que um profissional reflexivo é alguém que desde o princípio deverá aprender a problematizar as suas crenças, conceções e conhecimentos, a partir do confronto com outras leituras e perspetivas sobre as situações e ideias que abordam, o que justifica a organização e implementação de dispositivos de formação que, entre outras coisas, permitam valorizar a “construção situada do conhecimento profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p.35). Será a partir da reflexão suscitada por um tal confronto que adquire uma importância decisiva o investimento, em termos formativos, no desenvolvimento de relações entre os atores nos contextos de formação como um fator capaz de suportar e potenciar o seu processo de reflexão.

Não sendo possível preparar ninguém para viver antecipadamente os dilemas e as tensões da profissão, é possível e necessário, contudo, que nos contextos de formação inicial se criem hábitos de reflexão que suscitem o desenvolvimento de competências não em função dos problemas futuros a viver mas dos problemas que se vivem no presente. Quer seja no contato com ideias, conceitos e problemas quer seja nos debates a promover para que estas ideias, estes conceitos e estes problemas sejam objeto de apropriação ou de resolução quer seja ao nível do conjunto de relações que se estabelecem no decurso das atividades que têm lugar nas instituições. Será esta vivência que constitui a oportunidade de contribuir para a formação de profissionais reflexivos. Neste sentido, a assunção do perfil

“(…) de professor como profissional reflexivo, empenhado em abordar a sua prática profissional como objeto de interpelação, de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas e de defender uma cultura de formação mais partilhada pelo conjunto de formadores” (Ponte, 2006, p.24).

pode assumir, neste âmbito, o papel de referência concetual de projetos de formação inicial de professores e educadores capazes de responder aos desafios e exigências do mundo e das escolas contemporâneas.

É na sequência desta reflexão que se justifica que no campo da formação inicial de professores as práticas de reflexão constituam quer um objetivo a perseguir quer uma condição fundamental subjacente ao desenvolvimento dos projetos de formação que têm lugar naquele campo. Ou seja, a afirmação dos professores como profissionais reflexivos assume-se como um propósito que importa compreender quanto aos seus pressupostos e implicações educativas, de forma a enfrentarem-se algumas das suas zonas de luz e de sombra, as quais justificam a elaboração deste trabalho através do qual se pretende contribuir, afinal, para o desenvolvimento de uma reflexão sustentada e consequente, quer sobre a noção de profissional reflexivo no domínio da Educação de Infância, quer sobre as implicações formativas de uma tal noção ao nível dos projetos de formação inicial de professores e, particularmente, ao nível dos processos de supervisão pedagógica em função dos quais se monitorizam e orientam os estágios curriculares que têm lugar no âmbito daqueles projetos.

Para além das razões de carácter teórico que justificam a construção desta tese em função da problemática acabada de enunciar importa referir que esta é, também, uma problemática que assume particular relevância para a investigadora, a qual exerce a atividade de supervisora de estágio, de futuros educadores de infância, numa instituição de formação inicial, de onde, aliás, eram oriundas as estudantes que constituíram o grupo-alvo do projeto de investigação realizado. Neste sentido, pode considerar-se que estavam criadas as condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho através do qual se pretendia responder, então, à questão em função da qual este se encontra organizado:

- Quais as implicações, do ponto de vista das estratégias supervisivas a promover, de um modelo de supervisão reflexivo no âmbito de um projeto de formação inicial de educadores de infância?

Tendo em conta a pergunta de partida e as intenções heurísticas que as justificam, considera-se que são cinco os objetivos que animam este trabalho:

- Problematizar o conceito de profissional de educação reflexivo, discutindo as diferentes leituras que se têm vindo a desenvolver sobre esta temática;
- Analisar e refletir sobre os modelos de supervisão, do ponto de vista do seu contributo para a formação de profissionais reflexivos;
- Refletir sobre o papel e a ação do supervisor no âmbito de um modelo de supervisão que se afirme como um modelo reflexivo;

- Analisar de que forma a construção de dispositivos de supervisão da ação educativa, contribui para o desenvolvimento de competências de reflexão geradoras de desenvolvimento pessoal e profissional;
- Refletir sobre a construção da profissionalização, no âmbito da formação inicial, entre as exigências concetuais e praxeológicas com que esta confronta os formandos e as representações ou as crenças epistémicas de que estes são portadores.

São vários os autores que irão suportar teoricamente a concetualização do profissional reflexivo e das práticas reflexivas neste estudo: o pensamento reflexivo segundo Freire (1975; 1997); a problematização da ação de Dewey (1953; 1965); a formação reflexiva de Schön (1992; 2000); a ação reflexiva de Zeichner (1993); a análise da práxis de Sá-Chaves (2000; 2002); a “epistemologia da prática” de Schön (1995, p.20); a importância da ação do supervisor no desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos (Alarcão & Tavares, 2003); o formador como interlocutor qualificado (Cosme, 2009), que se interroga e coloca questões significativas aos outros e a si mesmo.

As perspetivas enunciadas atribuem destaque ao profissional reflexivo e às práticas reflexivas, indo ao encontro do conceito “educação problematizadora” (Freire, 1975), por oposição a uma “educação bancária” (Idem) que “inibe o poder criador dos educandos” colocando-os numa posição passiva, de recetáculos do saber, em que a criatividade é anulada, estimulando “a sua ingenuidade em vez do seu espírito crítico” (Idem, p.99).

Consideramos neste estudo que o desenvolvimento curricular dos modelos pedagógicos construtivistas é um sustentáculo do processo de supervisão e consequentemente da aprendizagem profissional. Tal com argumenta Oliveira-Formosinho (2001b), todos são aprendizes ativos. Tendo por base esta matriz, entendemos que os saberes que se constroem são para a ação e que a criança é um ser com competências, com estruturas cognitivas, portadora de experiências, interesses e necessidades que não podem ser esquecidas pelo educador.

As implicações pedagógicas do construtivismo na educação de infância traduzem-se na “força criadora do aprender” (Freire, 1997, p.39), desencadeando comparações, interrogações, dúvidas rebeldes, constatações, que superarão os efeitos negativos de uma falsa aprendizagem, afirmando assim o modo participativo na aprendizagem e a importância das interações sociais.

Iremos analisar, especificamente, a dimensão da supervisão na formação de professores, ou seja, a supervisão formativa ou pedagógica, enquanto meio para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional. A supervisão, segundo Alarcão e Tavares (2003), é um conceito que está ligado à orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio, mais experiente e mais informado.

A diversidade de significados atribuídos à supervisão prende-se com o facto de este conceito ter subjacente uma determinada conceção de sociedade, cultura, administração pública, filosofia educativa, políticas educativas, teorias de formação de professores, conceções de formação, de professores e de escola. A conceptualização da formação e da supervisão leva-nos à análise e seleção de alguns modelos de supervisão que irão informar teoricamente este estudo.

As considerações teóricas apresentadas, pretendem situar a problemática em estudo e de algum modo vislumbrar o enquadramento teórico desta pesquisa. Acresce ainda referir, que a temática desta investigação se enquadra na formação de professores e na supervisão da formação prática, correspondendo por completo aos interesses e motivações da investigadora, enquanto docente/supervisora numa instituição de formação inicial de professores, evidenciando assim a atualidade e a pertinência da mesma.

É também preocupação da investigadora encontrar na escrita deste trabalho uma oportunidade para refletir sobre o seu desempenho enquanto supervisora da prática pedagógica de futuros educadores de infância, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. E se a qualidade do desempenho de um educador depende, em grande parte, do exercício da atividade reflexiva sobre a sua práxis, então o quadro teórico do profissional reflexivo é um referente inerente à atividade de qualquer formador.

Estes são alguns, dos muitos reptos que este trabalho de investigação suscita ao investigador, e que se colocam hoje a um profissional que se quer assumir crítico, reflexivo e comprometido com a realidade.

De seguida, passaremos a apresentar a estrutura deste estudo. Na primeira parte apresentamos a problemática e o enquadramento teórico da investigação.

O capítulo I intitulado «Formação de Professores e Educadores», começamos por problematizar se a Escola pode continuar como um espaço de instrução e expomos os

contributos para um paradigma alternativo ao paradigma da instrução, seguida de uma reflexão relativa aos compromissos, exigências e desafios profissionais nas escolas contemporâneas. Terminamos este capítulo com um enfoque na formação profissional para a docência e os desafios decorrentes do processo de Bolonha, bem como, uma abordagem à profissionalidade docente e formação inicial de professores salientando a especificidade da profissionalidade do educador de infância.

No capítulo II denominado «Profissional Reflexivo» ilustra-se através de um quadro concetual do que é a reflexão, onde é possível perceber a pertinência e atualidade do professor como profissional reflexivo e das práticas reflexivas.

O capítulo III desenvolve-se em torno da «Supervisão no Processo de Construção e Desenvolvimento Profissional». A temática em questão exigiu a conceptualização de supervisão pedagógica e modelos de supervisão, com destaque para o cenário reflexivo, o cenário dialógico, o cenário ecológico e o cenário clínico e integrador. Estabelece o papel do supervisor e termina com a formação de educadores de infância como referência da reflexão sobre as ações de supervisão pedagógica.

A parte II dedica-se ao estudo empírico que decorreu no âmbito do estágio do mestrado em Educação Pré-Escolar, entre setembro de 2013 a maio de 2014, de forma a tentar responder à questão estruturante do estudo: Quais as implicações, do ponto de vista das estratégias supervisivas a promover, de um modelo de supervisão reflexivo no âmbito de um projeto de formação inicial de educadores de infância? Trata-se de uma parte da tese que se encontra organizada em função de dois grandes capítulos.

No capítulo IV, caracterizamos o projeto de investigação: evidenciamos a problemática de estudo; descreve-se a metodologia qualitativa e o estudo de caso; a pergunta de partida e os objetivos do estudo; os sujeitos participantes na investigação, bem como as preocupações éticas que nortearam o estudo; as estratégias e instrumentos de recolha de dados (análise documental, observação participante, portfólios reflexivos, autoscopias e heteroscopias, portfólio de pesquisa, grupo de discussão focalizada). Por fim, situamos o papel do investigador no processo investigativo.

No capítulo V incluem-se a análise e discussão dos dados obtidos através de reflexões produzidas pelas estagiárias sobre os primeiros medos e expectativas iniciais das estagiárias, bem como, as reflexões sobre as autoscopias/heteroscopias realizadas pelas dez estagiárias envolvidas no estudo e o grupo de discussão focalizada efetuado com as

mesmas. Ao longo deste capítulo são já apresentadas sínteses parciais, fruto do cruzamento e triangulação de dados obtidos. Terminamos com a caracterização das propriedades do modelo de supervisão reflexivo emergente deste estudo, retomando a questão de investigação e objetivos definidos, o quadro teórico e as sínteses dos dados do estudo empírico.

Por fim, as considerações finais que pretendem ser um momento de reflexão final de todos os dados parcialmente analisados. Para além desse registo, pareceu-nos importante salientar as limitações e possibilidades de continuidade do estudo que este trabalho suscitou.

Uma nota final para conferir visibilidade a uma opção assumida pela autora deste texto que decidiu que na redação desta tese optou por utilizar de forma indiferenciada investigadora/supervisora sempre que se refere ao autor desta investigação. No capítulo relativo à metodologia e análise dos dados optou-se por colocar a palavra «supervisora» e «estagiárias» uma vez que os sujeitos da investigação pertencem todos ao género feminino. Por opção optamos, ao longo deste estudo, pela designação «estágio» correspondendo à prática de ensino supervisionada (PES), segundo a nomenclatura pós Bolonha (2007).

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES

1. PODE A ESCOLA CONTINUAR A AFIRMAR-SE COMO UM ESPAÇO DE INSTRUÇÃO?

Numa sociedade do conhecimento em que a valorização dos saberes e competências assume grande centralidade e a escola, em particular, é marcada por variados paradoxos, dilemas e obstáculos, não seria possível fazer uma reflexão coerente e sustentada da função docente, prescindindo de um olhar sistémico, (Neves, 2015), onde o que acontece no espaço da sala de aula não poderá ser dissociado do que acontece na Escola, onde essa sala se enquadra, não poderá ser dissociado, também, dos contextos de vida percorridos por alunos e professores, não poderá ser dissociado, ainda, das políticas educativas que marcam as ocorrências que têm lugar, pelo menos, naquelas salas de aula e naquelas escolas e, finalmente, não poderá ser dissociado da organização política das sociedades e das ideologias que sustentam uma tal organização nos espaços e no tempo histórico a que cada um cabe viver (Bronfenbrenner, 1979).

Neste sentido, pode afirmar-se que a educação possui intrinsecamente uma dimensão social, a qual se traduz nos diferentes tipos de interações, que se estabelecem entre gerações. Na continuidade desta perspetiva, Costa (1998), refere que Durkheim considerava a dimensão social associada à ação das gerações adultas sobre as gerações mais novas, visto que, estas ainda não se encontravam preparadas para a vida social. Esta ação era uma exigência da sociedade política em geral, que visava proporcionar o desenvolvimento físico, social e cognitivo na criança. É claro que esta perspetiva foi alvo de muitas críticas, dado o seu carácter reducionista, que incorpora em si mesma, deixando de lado muitas dimensões inerentes ao ato de educar (Costa, 1998). Contudo, esta dimensão social da educação é um processo onde intervêm diferentes atores sociais, como a família, escola, mass-média, e outras associações. A educação materializa-se assim, em termos organizacionais na escola enquanto instituição social. Torna-se imperativo, uma reinvenção da escola, uma redefinição do papel do professor, enquanto agente interventivo de mudança.

Sem pretender fazer uma análise pormenorizada e exaustiva do sentido e significado da escola ao longo dos últimos tempos, vamos deter-nos apenas nalguns

aspectos, que pautamos de significativos, para perceber de que forma os diferentes enquadramentos sociopolíticos influenciaram a sociedade, em particular a função da escola, desde o seu surgimento até ao séc. XXI (Neves, 2015).

A escola no séc. XIX tinha uma matriz pedagógica marcada pelos pressupostos do paradigma pedagógico da instrução (Trindade & Cosme, 2010) que, a partir de determinado momento, passa a ser operacionalizado através do modo de ensino simultâneo (Cosme & Trindade, 2013), em função do qual se cria uma *gramática da escola* que visa ensinar de igual forma a todos os alunos, sem atender à sua individualidade (Teodoro, 2003).

A escola massificou-se mas não se democratizou, assumindo-se, antes, como um instrumento interessado em contribuir para a estratificação social e cultural das sociedades (Bourdieu & Passeron, s.d.) e, deste modo, como um dispositivo de gestão política das mesmas. É de acordo com este quadro que a naturalização das diferenças dos resultados escolares funda a ideologia escolar meritocrática que Bernstein (1982), entre outros, contribui para desconstruir quando nos mostra como os jovens que são socializados em ambientes próximos da cultura escolar possuem um código sociolinguístico elaborado que os leva a ter mais hipóteses de ter sucesso nas suas aprendizagens no âmbito da Escola. Sucesso este que é valorizado a partir da afirmação do seu mérito, visto como expressão de características pessoais e de atitudes que o explicam, o que contribui para camuflar a origem sociocultural das desigualdades criadas pela própria Escola. Uma Escola que ao reger-se por um enciclopedismo curricular cujos conhecimentos são reproduzidos sem que se cuide de saber até que ponto têm significado para aqueles que os reproduzem, opta por reprimir a inteligência, a curiosidade e as possibilidades do seu desenvolvimento pleno. Uma Escola que ao funcionar em função de um conjunto de idiosincrasias particulares que se fazem passar por universais, nega a diversidade e as subseqüentes oportunidades educativas que essa diversidade permite gerar. Uma Escola que ao organizar-se como um contexto competitivo impede que através da cooperação se possa aprender mais e melhor. Uma Escola que ao desprezar e reprimir os saberes específicos dos alunos, bem como as suas experiências de vida, porque não os entende como escolarmente rentáveis (Perrenoud, 1984), deixa de oferecer a esses alunos uma oportunidade de se reconhecerem como seres capazes e inteligentes e aos restantes a possibilidade de se confrontarem com outros olhares e outras explicações do mundo, o que empobrece as suas vidas e a sua educação como cidadãos.

Foi este modelo escolar que se foi expandindo a uma escala mundial e a questão que alguns investigadores colocam (Barroso, 2001;Teodoro, 2003), é se no séc. XXI, num contexto de globalização e de transformação das sociedades, não se terão que repensar os princípios e objetivos que estiveram na origem da escola, bem como as modalidades através das quais se continuam a operacionalizar os processos de escolarização em sociedades ditas da informação e do conhecimento (Neves, 2015).

Neste sentido, e perante uma Escola que se afirma como um espaço de instrução importa perguntar, como faz Rui Canário (1999) se a Escola pode continuar a ser um espaço onde o único ator que faz as perguntas é o mesmo que já sabe as respostas ou se o ato de ensinar pode continuar a ser gerido em função daquelas questões cujas respostas já se encontram plenamente determinadas. É o mesmo autor que questiona, também, se nas escolas se pode continuar a desvalorizar, a desprezar e a reprimir todas as respostas que, sendo legítimas e adequadas, não são, contudo, as “boas respostas” (Idem) e se a escola pode continuar a ser identificada como um contexto onde, mais do que praticar e desenvolver um conjunto de competências cognitivas, sociais e éticas, se divulga, sobretudo, um conjunto de informações sobre essas práticas (Idem).

É perante este conjunto de interrogações, as quais terão que ser compreendidas à luz das transformações mais abrangentes do mundo e das sociedades em que vivemos , que importa pensar nas alternativas a este paradigma escolar, de forma a que a Escola possa cumprir, de forma mais coerente e congruente, as suas funções como instituição socializadora.

2. CONTRIBUTO PARA A CONFIGURAÇÃO DE UM PARADIGMA ALTERNATIVO AO PARADIGMA DA INSTRUÇÃO

A reflexão sobre um outro paradigma escolar, alternativo ao paradigma instrucionista, está longe de ser uma tarefa fácil, já que implica uma mudança no conceito de educação, o que, como se sabe, não é uma tarefa consensual. Em sociedades que se afirmam simultaneamente como democráticas, como sociedades do conhecimento e como sociedades plurais possuímos uma referência que, pelo menos, induz o sentido dessa mudança.

De um modo geral, um novo paradigma pedagógico implica reconhecer a necessidade de nas escolas se promoverem aprendizagens significativas e culturalmente pertinentes, entender a diversidade dos alunos como uma condição e não como um problema e, finalmente, entender as escolas como espaços capazes de promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, capacitando-os para viver num mundo tecnologicamente sofisticado, politicamente mais contraditório e, do ponto de vista das relações, bastante mais complexo do que aquele que deixamos no século XX. Como defende, Mário Sérgio Cortella, (2014) não podemos continuar a viver numa escola em que boa parte dos alunos é do século XXI, os professores do século XX e os métodos do século XIX.

Neste sentido, o desafio cultural com que se confronta a Escola consiste, em primeiro lugar, em entender os alunos como seres portadores de inteligência e de saberes que não poderão ser negligenciados como fatores educativos, ainda que sendo necessários não possam ser vistos como suficientes para alavancar o processo de apropriação do património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes, o qual, por se encontrar culturalmente validado, é visto como necessário para que estes possam ter uma vida plena no mundo e nas sociedades que habitam (Trindade & Cosme, 2010). Deste modo, os desafios com que os professores hoje se confrontam passam por gerir os desafios e as tensões de carácter epistemológico entre os seus alunos e aquele património, o que os obriga a refletir sobre os desafios mais pertinentes, a compreender as razões das tensões que se estabelecem, a encontrar respostas pedagógicas adequadas a tais desafios e a definir, finalmente, as possibilidades de despertar o desejo de aprender dos seus alunos.

Um tal compromisso pedagógico obriga os professores, no entanto, a romper com a conceção de uma Escola que se estruturou como um espaço onde se pretenderia ensinar tudo a todos como se todos fossem um só (Barroso, 1995). É que a diversidade tornou-se uma presença nos nossos dias, desafiando-nos a reconhecer as singularidades de cada um não como um problema mas como uma condição educativa. O quotidiano é diverso, é multicultural. De acordo com Boaventura Sousa Santos, o multiculturalismo é uma nova forma de globalização onde o mundo é um arco-íris de culturas (Santos,1995). Na continuidade desta perspetiva Leite (2002b) considera a educação intercultural como uma filosofia, uma “educação para todos” que demanda “ (...)uma escola que recontextualiza os seus conteúdos e estratégias e ensino, de forma a ser capaz de reconhecer a diversidade das culturas e de valorizar processos de interacção que gerem enriquecimento mútuo” (Idem, p.12).

Este é um dos muitos desafios que as sociedades ditas pós-modernas lançam à escola: a aceitação e valorização das novas diferenças. Diferenças de personalidade, diferenças regionais e culturais, diferenças biológicas, diferenças religiosas, diferenças de género e orientação sexual, diferenças de língua e dialeto. Compete ao professor a responsabilidade de, na sua ação educativa, exercer uma discriminação positiva junto dos seus alunos e valorizar “tanto as culturas existentes nas suas salas de aula como as culturas de casa e da comunidade que os alunos levam para a escola” (Zeichener, 1993, p.110).

É necessário, por isso, que no novo paradigma a construir, as escolas se possam afirmar como espaços inclusivos (Formosinho, 2001; 2009a), espaços onde se torne possível articular a equidade dos princípios e das vivências, com a qualidade das propostas curriculares e do trabalho educativo desempenhado pelos diversos atores sociais (Trindade, 2011a).

No tempo em que vivemos, quando o neoliberalismo deixou de se restringir apenas à atividade económica assiste-se, hoje,

“a um vago conceito de qualidade, ponto de partida da trilogia reformadora das últimas duas décadas - competitividade, accountability e performatividade (Teodoro,2010), o que nos remete para uma reflexão mais detalhada sobre a forma como se correlaciona o currículo, a equidade e a qualidade” (Neves, 2015, p.242).

Sabendo que a visão meritocrática da educação continua a prevalecer, assistimos a uma valorização do eixo educação-mercado de trabalho, como razão legitimadora da afirmação da escola de massas e da igualdade de oportunidades (Trindade, 2011a). No entanto, na prática, esta igualdade de oportunidades para todos é uma falácia, pois apenas se circunscreve a uma igualdade no acesso à Escola e, mais tarde, vai-se traduzir numa igualdade de oportunidades diferenciada, em função da escolaridade social e culturalmente hierarquizadas. Perante estas contradições, concordamos com Cosme (2009, p.163) quando esta afirma que “a educação é um instrumento de gestão da questão social.”

Estas problemáticas obrigam-nos a repensar a Escola, quanto aos fundamentos epistemológicos ou aos desafios curriculares e pedagógicos do processo de socialização cultural que aí se desenrolam (Trindade, 2011a). Daí que defendamos que procurando articular estes fundamentos com os princípios de equidade, somos levados a sublinhar que a escola inclusiva não pode ser uma realidade mascarada, em discursos de cariz teórico,

mas antes se efetivem em espaços educativos onde as diferenças sejam potenciadoras de aprendizagens cooperativas (Neves, 2015).

Relativamente ao conceito de equidade educativa, diríamos que, estando de acordo que problemas e desafios educativos diferentes, supõem respostas intencionais e assumidamente desiguais, de forma a preservar a justiça educativa das mesmas (Trindade, 2011a) importando, contudo,

“(...) questionar se independentemente do recurso a estratégias pedagógicas diferenciadoras, o sucesso educativo, os resultados atingidos pelos alunos, traduzem de facto um sucesso equivalente nos mesmos. Ou, se pelo contrário, a escola não subverte por completo as suas boas intenções, através de práticas de discriminação social reprodutoras das desigualdades sociais, que são associadas às nossas representações sociais, ao capital simbólico (Bourdieu, 2003), muitas vezes dissimuladas, sob o direito da equidade” (Neves, 2015, p.242).

Assumimos que a escola deverá combater as desigualdades sociais. Reconhecemos a necessidade da escola mudar, rejeitando “fórmulas antigas de funcionamento” (mais seletividade, mais disciplina, mais exigência) que já demonstraram não ser formas adequadas de atuação (Cortesão, 2005).

Cabe aos professores trabalhar em função de “janelas de oportunidade” que promovam a aprendizagem de todos os alunos (Neves, 2015), sustentando, como defende A. Cosme (2009), a sua intervenção educativa, a partir de outros parâmetros epistemológicos, pedagógicos e didáticos que, na prática, não beneficiariam apenas os deserdados, mas todas as crianças que frequentam as escolas.

Corroborando o pensamento de Cortesão (2005),

“a educação terá de mudar no sentido de estar atenta à população que tem dentro de portas, propondo e desenvolvendo actividades que sejam tão significativas e interessantes que os alunos se empenhem no seu próprio desenvolvimento e aquisição de conhecimentos ao conseguir descortinar o sentido e a importância de se esforçarem para adquiri-los” (Idem, p.38).

Configura-se em torno dos dois pressupostos que acabamos de abordar, o da escolas se afirmar como um espaço culturalmente pertinente para todos os alunos e o da diversidade dos atores que, hoje, se encontram nas escolas, as condições que são necessárias para que a Escola se possa constituir como uma oportunidade para aprender a viver em sociedades que se afirmam quer como sociedades democráticas quer como sociedades tecnologicamente sofisticadas quer como sociedades do conhecimento quer como sociedades marcadas pelas contradições e paradoxos civilizacionais que Bauman

(2001) tão bem identifica e analisa quando nos fala de modernidade líquida para se referir à volatilidade, à incerteza, à fluidez dos acontecimento e das relações da época em que vivemos.

3. COMPROMISSOS, EXIGÊNCIAS E DESAFIOS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS CONTEMPORÂNEAS

É tendo como pano de fundo a reflexão acabada de propor e os compromissos de caráter educativo que esta reflexão suscita, que se podem discutir as exigências e os desafios que se colocam, hoje, aos professores nas escolas contemporâneas. Escolas estas que confrontam os docentes com dilemas e tensões profissionais diversos, das quais se valoriza, pela importância que, atualmente, assume no processo da sua (re) configuração identitária, aqueles que têm a ver com a definição do impacto social da sua ação.

Sabe-se que, cada vez mais, a Escola não pode deixar de ser afetada pelos problemas sociais das comunidades onde se integra, o que, por diversas razões, tem conduzido essa mesma Escola a assumir responsabilidades que competiria a outras instituições e instância assumir. Como atores educativos que assumem funções fundamentais nas escolas, os professores não se encontram imunes a tais problemas e às respostas que as suas escolas têm vindo a protagonizar para tentar responder aos problemas sociais dos seus alunos, assumindo tarefas que deixam de estar confinadas ao seu papel como gestores curriculares ou como mediadores pedagógicos. Ou seja, a pressão social a que a escola e os professores estão sujeitos, leva a que lhes sejam pedidas responsabilidades e funções muitas vezes compensatórias. Perante os problemas escolares dos alunos, resultantes dos problemas sociais (desemprego, desestruturação familiar, exclusão social e pobreza) vividos por estes, ocorre o que Nóvoa (2005) designa por transbordamento de funções das escolas, o qual está na origem de um processo de desqualificação profissional dos docentes e de uma crise identitária que importa discutir quanto aos seus pressupostos e implicações. A questão que se nos coloca, neste âmbito, passa por saber se as respostas que, hoje, se exigem aos professores os obrigam a ampliar a esfera do seu raio de ação, assumindo novos papéis ou se passa por diversificar estratégias e encontrar caminhos para lidar com a heterogeneidade pessoal, social e cultural dos seus alunos de forma culturalmente proativa. Na nossa perspetiva, a Escola e os seus

professores cumprem as suas funções sociais no momento em que cumprem as suas funções académicas de forma inclusiva e culturalmente empoderadora.

Na sequência desta abordagem, vale a pena mobilizar a reflexão proposta por A. Nóvoa (2002) sobre os dilemas estruturantes da função docente, os quais, segundo aquele autor, são três: os dilemas da comunidade, da autonomia e do conhecimento.

O dilema da comunidade afirma-se através da necessidade dos professores redefinirem “o sentido social do trabalho docente no novo espaço público de educação ou da importância de *saber relacionar* e de *saber relacionar-se*” (Idem, p.23), de forma a que se valorize os recursos da comunidade e os recursos das pessoas que se integram nessa comunidade, entre as quais se encontram os alunos, como recursos educativos.

O dilema da autonomia exprime-se através da importância que se atribui ao ato de “repensar o trabalho docente numa lógica de projecto e de colegialidade ou da importância de *saber organizar* e de *saber organizar-se*” (Idem, p.25), o que obriga a pensar nas formas de organização do trabalho escolar e as formas de organização do trabalho profissional. Reflexão esta que nos remete para o princípio do coletivo e colegialidade na cultura profissional dos professores, bem como na definição de espaços e tempos letivos, nas modalidades de ligação à vida profissional (Idem).

Por último, o dilema do conhecimento que aponta para a importância de “Reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância de *saber analisar* e de *saber analisar-se*” (Idem, p.27). Este dilema sublinha a impossibilidade de um conhecimento sem reflexão e, conseqüentemente, a importância dos professores se assumirem, enquanto construtores do conhecimento profissional que lhes diz respeito, em profissionais reflexivos que, a partir desta condição, poderão viver processos de autoformação cooperada.

Uma leitura atenta destes dilemas obriga-nos a constatar que estes não poderão ser abordados dissociados de uma dada conceção de Escola e de ação educativa. Uma ação que poderá ser melhor captada através dos pressupostos conceituais do que Trindade e Cosme (2010) designam por paradigma pedagógico da comunicação. Um paradigma através do qual aqueles autores valorizam a comunicação entre professores e alunos como o eixo em função do qual os primeiros ensinam e os segundos aprendem, o que, de algum modo, pode conduzir inevitavelmente ao facto inverso, o de que os primeiros para ensinarem terão que aprender e os segundos para aprenderem terão que, em dado

momento, ensinarem. Tendo inevitáveis raízes freirianas, esta abordagem, por isso mesmo, encontra no diálogo o instrumento educativo decisivo numa Escola que se define como um espaço alternativo aquele que se configurou em função do paradigma da instrução, ainda que seja necessário compreender que este não é um diálogo qualquer ou isento de condições. Trata-se de um diálogo que se constrói em função de um conjunto de condições educativas e de um legado cultural que ainda que possa ser objeto de apropriação distintas não deixa de ser um fator educativo incontornável. O que se espera é que o confronto entre cada aluno e esse legado contribua para que esse aluno se socialize culturalmente e, concomitantemente, se torne progressivamente num ser humano mais capaz de partilhar o mundo com outros e de intervir para que esse mundo seja, de facto, a casa de todos nós.

É de acordo com estes pressupostos que a “Escola se passa a reger por uma *cultura da cidadania*, na medida em que não existe verdadeira cidadania sem pensamento autónomo e crítico” (Perrenoud, 2002a, p.129), o que, ao reconfigurar as ambições educativas das escolas e dos professores, os coloca perante um conjunto de tarefas profissionalmente mais exigentes, o qual obriga o professor a transitar do papel de instrutor para um outro papel distinto, o de interlocutor qualificado, o qual deverá ser entendido

“como alguém que estimula, negocia e cria condições para que os seus alunos adquiram autonomia intelectual e sociomoral, tornando-se, assim, capazes de utilizar e de recriar os instrumentos, as informações e os procedimentos que lhes permitam pensar o mundo que os rodeia e agir aí de forma informada e eticamente congruente com os valores próprios de uma sociedade democrática” (Trindade & Cosme, 2010, p.193).

Um papel que o conduz a assumir a autorreflexão como uma componente fundamental da sua atividade profissional (Nunes, 2000). Uma autorreflexão que se assume como um processo de reflexão crítica, a qual deve ter lugar antes, durante e após a ação, tendo em vista uma avaliação formativa. Metaforicamente a reflexão vai funcionar como uma bússola do processo de ensino-aprendizagem, vai orientar a intervenção em função do que avalia, investiga e dialoga com os seus alunos. Neste sentido, o professor como interlocutor qualificado aproxima-se do conceito de professor problematizador (Freire, 1975), através do qual se visa afirmar a necessidade do professor refazer “(...) constantemente seu acto cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (Idem, p.99).

De um modo geral é o conjunto de compromissos e desafios sumariamente abordados que justificam uma das dimensões fundamentais sobre a qual assenta o trabalho

que realizamos através da escrita desta tese: a da reflexividade dos professores como condição da afirmação da construção da profissão docente.

Provavelmente é em Paulo Freire e a partir do seu conceito de educação problematizadora (Freire, 1975) que se pode encontrar uma referência maior da reflexão tendente a definir esse novo paradigma escolar. É a partir desse conceito, através do qual se defende uma relação dialógica entre o educador e o educando, a qual constrói e promove o espírito crítico e reflexivo dos seus intervenientes, que se acede à ideia de uma escola que poderá ser entendida como comunidade de construção dialógica.

A conceção de escola, defendida por Freire, está em consonância com o conceito de escola reflexiva (Alarcão & Roldão, 2009; Alarcão & Tavares, 2003), na assunção de uma escola inteligente, situada, com capacidade e flexibilidade de adaptação aos contextos complexos e difíceis, que caracterizam as situações escolares contemporâneas. A escola reflexiva é uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão & Tavares, 2003, p.133) competindo a todos os seus intervenientes, um papel interveniente, crítico e transformador.

É uma escola que se espelha através dos seus atores sociais, entendida como um prolongamento da vida, tendo como ponto de partida os contextos e experiências reais da vida dos seus alunos. Uma escola reflexiva, “pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história” (Ibidem). Nesse sentido, é necessário atribuir protagonismo à reflexão e à análise, de cariz marcadamente crítico, dos diferentes intervenientes, de modo a permitir a compreensão dos contextos e dos problemas sociais que deles emergem (Freire, 1975). Os saberes, não são vistos como algo que vem de fora, mas antes, são produzidos na prática e na reflexão crítica sobre ela e sobre a prática dos outros.

Este compromisso de intervenção social, identificador da obra de Freire, alerta para a necessidade de articular a investigação e a ação, responsabiliza os atores sociais a intervir nos contextos, de modo a melhorar as condições de vida e o sofrimento daqueles que intitula de *oprimidos* (Cortesão, 2006).

Uma escola projeta-se e desenvolve-se através do seu projeto educativo de escola: através da caracterização das suas potencialidades, da definição das suas metas e finalidades e da definição das suas estratégias de ação. Nesse sentido “Requer-se que a

escola se pense a si própria, tenha um projeto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua conceção e realização” (Alarcão & Tavares, 2003, p.131). Deste modo, a escola vai revelando a sua identidade enquanto organização e instituição formadora. É através dos seus membros e das interações que se estabelecem entre eles, que as aprendizagens individuais e coletivas vão assumindo novos contornos, contribuindo assim, para que os atores, independentemente do papel que desempenham, se desenvolvam e possam enriquecer mutuamente.

Nesta linha de pensamento, consideramos que a riqueza resultante da diversidade e diferenças, que nos caracteriza enquanto sujeitos, está presente na escola, mas nem sempre é vista como uma vantagem ou mais-valia pela comunidade educativa, colocando múltiplos desafios e exigências aos diferentes parceiros educativos. Consideramos que mesmo existindo interesses divergentes no espaço educativo é possível, através da participação de todos promover uma escola que preconize “o saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1975, p.83), que nos transporta para a importância da escola se afirmar como comunidade educativa aprendente onde os seus atores sociais vão desenvolver estratégias traçando o seu modo de estar e participar (Trindade, 2012).

Situando a supervisão no quadro teórico da escola reflexiva, diríamos que, fazendo parte do coletivo da escola, é necessário que os supervisores estabeleçam, de forma colaborativa, relações com os professores. É importante que a supervisão seja uma atividade de *empowerment*, refletindo a consciência que têm sobre o seu poder, e, simultaneamente, a existência de relações de *co-agency* (partilha de relações e colaboração), afastando-se portanto, da função de inspeção e avaliação (Alarcão & Tavares 2003).

A resolução cooperativa dos problemas representa um fator de aprendizagem e coesão organizacional (Idem), mas para que se concretize é necessário criar condições, para que a escola funcione como um espaço onde “os professores exercem a sua influência e não apenas como local que influencia os professores” (Idem, p.153).

Os professores são atores sociais com grande responsabilidade na implementação e construção de uma escola reflexiva, sendo determinante, que no seu desempenho profissional, se afirmem como sujeitos práticos, com capacidades para refletir, investigar e

produzir saberes decorrentes da sua ação educativa (Formosinho & Niza, 2002). Para a prossecução deste objetivo, é necessário investir em programas de formação inicial e formação contínua de professores, que contemplem a reflexão como objetivo, e simultaneamente, como elemento estruturador.

4. FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA A DOCÊNCIA

O projeto de educação escolar atrás delineado e o conjunto de desafios inerentes ao mesmo, do ponto de vista da ação profissional dos professores, teria que ter implicações inevitáveis na concetualização e implementação de projetos de formação de professores, os quais são uma componente fundamental da reflexão que se pretende produzir através deste trabalho.

Sendo necessário abordar esta proposta a partir das propriedades e dos pressupostos que temos vindo a defender para pensar a Escola como uma instituição subordinada a um paradigma distinto do paradigma da instrução, é necessário, também, afirmar a importância de alguns princípios relacionados com o projeto de formação de professores, em si. Neste sentido, defendemos que a formação deve contribuir para que os sujeitos sejam protagonistas do processo educativo em que se encontram envolvidos, na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional (Nóvoa, 1991), reconhecendo, para além disso, que os adultos são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida.

São vários os sentidos atribuídos à palavra formar. Formar pode ser conformar, o que significa que o indivíduo abdica de si mesmo, da sua capacidade de autonomia e crítica, sujeitando-se à obediência passiva e ao conformismo com as situações, com um plano de vida e atividades que outros lhe definiram (Zabalza, 2004). A rigidez em que o educador se coloca, como o detentor do saber, e o educando por sua vez como o que nada sabe, leva a que o educador se afirme perante os educandos como “a sua antinomia necessária” (Freire, 1975, p.83).

Para contrariar esta perspetiva, Bourdieu (2003) refere que é necessário mexer no *habitus*, suscitando uma reflexão sobre as práticas vividas nos contextos, de forma a conseguir-se alterar o inconsciente prático dos professores (Neves, 2015), levando-os a abandonar a sua zona de conforto e a tornarem-se mais abertos às mudanças que ocorrem

nas escolas. Mas os ajustamentos “que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação a situações novas e imprevistas, podem determinar transformações duradouras do *habitus*, mas que permanecem dentro de certos limites: entre outras razões porque o *habitus* define a percepção de quem o determina” (Idem, p.141), estando por isso associado à história individual e identidade de cada sujeito.

É necessário haver uma conscientização das práticas através duma formação de qualidade, de tipo apropriativo (Lesne, 1984), que transforme os professores em investigadores, tornando-se agentes da sua própria formação e ao mesmo tempo mais interventivos como produtores de projetos de ação educativa.

Comungando deste quadro teórico, defendemos que a formação inicial deve contribuir para a formação de professores críticos e reflexivos, com capacidades de “mudança social” (Idem), e apostar no eixo do desenvolvimento pessoal (Nóvoa, 2002), de forma a que o indivíduo assuma uma maior autonomia e protagonismo no âmbito do seu processo formativo. Esta conceção de formação remete para um paradigma escolar que privilegia o formar-se, em detrimento do formar (como um processo exterior independentemente do sujeito em causa). Preconizamos um projeto formativo com grande qualificação ética, onde se invista na formação pessoal e social dos indivíduos, desenvolvendo-se competências para cooperar e trabalhar em equipa e apostando-se, assim, na qualificação das pessoas para o exercício das suas funções profissionais (Cosme, 2010). A formação, na nossa perspetiva, deve estar vinculada ao crescimento e melhoria das pessoas, não se limitando à mera aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de destrezas técnicas.

Um dos desafios que hoje se coloca às instituições do ensino superior é justamente a construção de um projeto formativo que espelhe as especificidades da instituição, e simultaneamente que se sustente em três dimensões: desenvolvimento pessoal; desenvolvimento de conhecimentos e competências e um melhor conhecimento do mundo do emprego, de forma a permitir aos indivíduos uma maior autonomia na sua atividade profissional (Zabalza, 2004). Constatamos que o conceito da formação tem vindo a evoluir, nomeadamente, através dos contributos de uma abordagem menos redutora e por isso mais complexa dos fenómenos sociais e humanos. Trata-se de uma visão alargada do conceito que se reinventa, pela transgressão face aos modos tradicionais de olhar a formação, pela recusa da racionalidade técnico-científica (Cosme, 2009) e, finalmente, pela recusa das perspetivas daqueles que em nome da afirmação do professor se assumiram como um

investigador e prático reflexivo acabam por valorizar excessivamente “a epistemologia da prática” (Shon, 1995, p.20; Trindade, 2011b, p.238), em detrimento dos conhecimentos científicos.

Consideramos que a formação deve ter uma influência direta nos processos formativos, caso contrário poderá pôr-se em causa a utilidade da mesma (Neves, 2007). Entendemos que “A formação, como os restantes processos de intervenção fazem parte daquilo que Foucault denominava de “tecnologia do eu” (Zabalza, 2004, p.40), sendo que, a qualidade dessa influência na construção do eu, depende em grande parte, da forma e do conteúdo da formação (Neves, 2007). Ou seja, a noção de profissionalidade e de competência no desempenho de uma atividade profissional surge assim fortemente associada ao processo global de desenvolvimento e crescimento da pessoa.

O Relatório Mundial da UNESCO (1978), ao analisar o futuro da educação para o séc. XXI, é um dos documentos que permite legitimar esta leitura da formação, nomeadamente quando sublinha a importância da formação poder promover o desenvolvimento pessoal e profissional, sustentada em quatro pilares da educação: o aprender a ser; o aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver com os outros.

É em consonância com estas finalidades que Formosinho e Niza (2002) sugerem princípios orientadores da formação, dos quais destacamos:

“A promoção de uma ética profissional dos professores baseada no respeito pelos alunos e na preocupação de garantir as suas aprendizagens;
 A construção, a partir da investigação, de referenciais de competências capazes de melhorar a prática profissional e a formação de professores;
 A colaboração entre investigadores e professores para a valorização da experiência e dos saberes práticos dos profissionais, particularmente como estímulo à inovação;
 A promoção da autonomia dos professores, favorecendo a sua participação na gestão colectiva da educação, dando mais poderes às escolas e aos profissionais;
 A integração dos pais e de outros actores sociais locais na vida das escolas e nos processos de decisão sobre os alunos e envolvendo-os a eles próprios” (Idem, p.13).

Concordamos que uma formação de qualidade, é sinónimo de uma “formação formativa”, isto é, uma formação que integre “dimensões que os sujeitos poderão desenvolver e melhorar como consequência da formação que se lhes oferece” (Zabalza, 2004, p.42), e que contemple os seguintes conteúdos formativos:

- “Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal
- Novos conhecimentos

- Novas competências
- Atitudes e valores
- Enriquecimento da experiência” (Ibidem).

Stoer e Cortesão (1999), sublinham que cabe ao professor a capacidade de trabalhar sobre os seus alunos e para os seus alunos, no quadro da teoria crítica. Nesse sentido, revela-se fundamental que o professor que orienta a formação dos docentes, tenha a possibilidade de gerir a diversidade, que encontra nos seus alunos, recriando conteúdos, metodologias e materiais adequados aos contextos, e às características dos formandos (Idem). Entendemos que a formação para o exercício da docência deve suscitar capacidades de gestão do currículo, da diversidade, através da aplicação de dispositivos pedagógicos adequados (Neves, 2007), porém, tal como estes autores alertam,

“(…) se o quadro teórico escolhido privilegia a promoção do docente preocupado com a diversidade e com um processo de negociação da diferença, então é necessário reflectir, de uma forma global, sobre as características do processo de formação que se procura implementar”(Stoer & Cortesão,1999, p.85).

Em suma, “a preparação de agentes de desenvolvimento humano para uma escola para todos, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente” (Formosinho, 2001, p.37) não é só uma resposta para ativar no futuro profissional mais próximo dos professores em formação mas, também, um objetivo que visa configurar projetos de formação inicial capazes de cumprir a sua função como momento primeiro de socialização profissional de docentes interessados e capazes de contribuir para a edificação de uma Escola que se assuma como uma alternativa ao instrucionismo curricular e pedagógico.

Segundo Freire (1997, p.29), nas condições de verdadeira aprendizagem, “os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e de reconstrução do saber ensinando ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Daí que, ensinar não é um processo de transferir conhecimento mas antes um “criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Ibidem).

Utilizando a abordagem concetual de Lesne (1984), que propõe um modelo de análise das práticas de formação a partir de três Modos de trabalho pedagógico: o Transmissivo, o Incitativo e o Apropriativo (Idem) diríamos que a proposta que defendemos se afasta do Modo de Trabalho Pedagógico Transmissivo porque ignora a desconstrução ou modificação das representações, competências dos sujeitos em formação. De acordo com o

modelo transmissivo, o professor é entendido como um mero executante, reproduzidor de práticas vividas e observadas. Afasta-se, igualmente, do Modo de Trabalho Incitativo, ainda que por razões diferentes. Neste modo de trabalho pedagógico o sujeito em formação é entendido como ator social, sujeito da sua própria socialização, ainda que a relação com o saber assente numa conceção empirista do saber e se valorize, sobretudo, o saber prático, resultante da experiência vivida. Atribui-se especial relevo à motivação, o sujeito é incitado à aquisição pessoal dos saberes, através do confronto de diversas perspetivas resultantes das interações com outros (Idem), o que sendo necessário não é suficiente para se promover um projeto de formação. É o Modo de Trabalho Pedagógico Apropriativo proposto por Lesne que alguns dos problemas desta última abordagem se resolvem. No Modo de Trabalho Pedagógico Apropriativo, para além de se estabelecer uma relação dialética entre a teoria e a prática, assume-se que o sujeito é construtor de saberes por via do esforço de reflexão que produz sobre a informação a que acede. Ainda que Lesne não reflita sobre as condições que suportam o sujeito em formação a envolver-se nesse processo de reflexão, importa valorizar como este terceiro modo de trabalho pedagógico supera a visão empirista do segundo.

De forma a aprofundar esta reflexão, socorremo-nos da abordagem de Formosinho (1986) que concetualiza quatro tipos modelos de formação de professores: o modelo empiricista que enfatiza a componente prática como a mais importante; o modelo teorcionista que pelo contrário privilegia a componente teórica como a mais importante num projeto de formação; o modelo compartimentado que separa no tempo e no espaço a componente teórica da componente prática e o modelo ideal integrado que é aquele que de forma mais consistente e adequada, articula a componente da teoria com a componente da prática no processo formativo, o que deverá merecer uma atenção particular no âmbito dos projetos de formação inicial de professores quer porque não faz sentido estabelecer dicotomias estéreis entre teoria e a prática, quer porque a possibilidade do sujeito em formação se envolver no seu próprio projeto de formação implica que disponha dos instrumentos concetuais para pensar, tomar decisões e avaliar o que faz.

Por outro lado, Estrela (2002), advoga o predomínio de programas de formação¹ com uma visão demasiado normativa e centrada no formando, como objeto de formação, e

¹ Teresa Estrela (2002) identifica a existência de diferentes programas de formação inicial de professores em função do lugar ocupado pelo futuro professor no processo de formação a saber: (i) o formando como objeto de formação; (ii) formando como sujeito ativo e (iii) o formando como sujeito e objeto de formação.

numa conceção de professor técnico e especialista. Daí decorre que os programas de formação acentuam a valorização da aquisição de competências pré-definidas pelos responsáveis da formação, em função das interpretações e leituras pessoais ou institucionais que fazem da profissão.

Em conclusão, o que se constata é que as várias perspetivas relativas à formação inicial dos professores correspondem a diferentes perspetivas de abordar o mundo, as pessoas, as relações e o que se entende por formar. Qualquer opção neste âmbito corresponde, por sua vez, ao modo como se leem as exigências de uma sociedade em mudança e o papel das pessoas e dos professores, em particular, nessa mudança. Perante a leitura que temos vindo a propor sobre as sociedades e as escolas teremos que concluir que não é possível continuar a

“(…) alimentar-se a crença que um projeto de formação de professores visa explorar e consolidar uma vocação de alguns eleitos ou promover, apenas, o desenvolvimento de reportórios técnicos que, de forma prévia aos contextos escolares, são entendidos como os reportórios necessários para que um docente possa responder a problemas e desafios (...) o que obrigatoriamente interfere no modo de se configurar a profissão docente e o papel que os professores poderão e terão que assumir” (Trindade, 2011b, p.235).

4.1 Desafios de Bolonha

No momento em que vivemos, em Portugal, não poderemos abordar os projetos de formação inicial dos professores dissociados do processo de Bolonha, o qual representou um marco importante no plano das transformações do Ensino Superior na Europa, para todos os Estados aderentes, implicando mudanças nos paradigmas de formação, de acordo com os princípios consignados na Declaração de Bolonha (1999). Estes apontam para a criação de um espaço europeu de ensino superior, caracterizado por uma política de coesão europeia que promova o conhecimento, a mobilidade e a empregabilidade dos seus diplomados.

Decorrente dos desenvolvimentos do processo de Bolonha, foram instituídos alguns princípios reguladores dos instrumentos da política europeia do ensino superior, que se consubstanciaram em várias ações, designadamente: na estrutura de três ciclos no ensino superior; na instituição de graus académicos intercompreensíveis e comparáveis; na organização curricular por unidades de crédito acumuláveis e transferíveis ao nível nacional

e internacional e nos instrumentos de mobilidade estudantil no espaço europeu de ensino superior durante e após a formação (Dec. Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro).

Este novo paradigma formativo, consagrado neste diploma, atribui ao estudante uma centralidade, consubstanciada na organização das unidades curriculares, onde as horas de contacto assumem diversas formas e metodologias de ensino. A avaliação e creditação que terão que atender à globalidade do trabalho de formação do aluno que incluem atribuição de horas de contacto, de trabalho de projeto, de trabalho de campo, de estudo individual e, ainda, abrange as atividades relacionadas com a avaliação, onde se poderão incluir atividades com valor formativo de cariz artístico, sociocultural, ou desportivo (Idem).

Os aspetos elencados, remetem para uma nova conceção de formação, de organização e gestão do trabalho do estudante e do professor, passando agora a deter a nossa análise nalgumas especificidades relativas à organização da formação, decorrentes do processo de Bolonha.

No quadro da reorganização dos cursos superiores, iniciada com a Declaração de Bolonha, o 1.º ciclo de estudos superiores consagra uma formação com o mesmo nível académico para o professor de todos os níveis e ciclos de ensino e educador de infância (Ponte, 2006). Este facto vem reforçar o princípio de que “a docência, seja em que nível for, deve ser realizada por profissionais altamente qualificados” (Idem, p.24).

O 1.º ciclo de formação, no entendimento dos princípios de Bolonha, estabelece um perfil comum assente em formações científicas, incluindo a formação pedagógica, e cultural, mas sem uma saída profissional específica para um nível de ensino (Roldão, 2006), responde a novas necessidades da escola, formando técnicos de educação, animação educativa, extracurricular e outros. O 2.º ciclo, orientado para a profissionalização na docência, estrutura-se numa prática profissional, supervisionada e teorizada, exercida num contexto de docência, onde o formando vai exercer a sua futura atividade.

De acordo com o estabelecido no Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do processo de Bolonha, terá o nível de mestrado, o que traduz o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto sócio-profissional.

A qualificação para a docência, traduz-se no desempenho esperado dos docentes, no início do seu exercício profissional, bem como, na necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e da evolução científica, tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional. Por outro lado, é atribuído especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional que habilite para analisar com rigor, fundamentar e refletir de forma sustentada a ação docente (Idem).

Este documento legislativo apresenta, ainda, um conjunto de condições, relativas à natureza e ao processo de aquisição da qualificação profissional, que passamos a enumerar: em primeiro lugar, para que a qualificação profissional docente responda mais adequadamente à procura social, é exigida a consideração dos perfis de desempenho docente (Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto) e dos planos curriculares da educação básica e do ensino secundário.

Em segundo lugar, aponta que há uma limitação do número de estudantes dos ciclos de estudos que habilitam para a docência, em função do número e do nível e natureza da qualificação dos formadores, quer da instituição do ensino superior, quer das escolas cooperantes. Por outro lado, é exigida uma adequação dos recursos materiais às especificidades desta qualificação e da capacidade e qualidade da participação das escolas cooperantes no processo.

Em terceiro lugar, a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.

Em quarto lugar, a acreditação do ciclo de estudos previstos neste diploma terá em consideração, para além das condições gerais referentes ao nível superior da qualificação para a docência, os critérios relativos à especificidade profissional desta qualificação, pelo que, no processo de acreditação, simultaneamente académica e profissional, a realizar pela agência de acreditação a que se refere o artigo 53º do Dec. Lei n.º 74/2006, de 24 de março, é assegurada a sua necessária articulação com o Ministério da Educação.

Mais recentemente, o Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, no âmbito da aprovação do regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, foi substituído pelo Dec. Lei n.º 79/2014, de 14

de maio. As novas condições de habilitação para a docência aplicam-se a partir do ano letivo de 2015-2016 aos ciclos de estudos conferentes de habilitação profissional para a docência (Idem, art.30º). Por este facto, ainda não há resultados da sua aplicação pelo que, iremos apenas apresentar os princípios organizativos do mesmo. Importa recordar que a presente investigação se desenrolou no ano letivo 2013-2014, segundo o quadro legislativo em vigor à altura, não estando portanto abrangida pelo normativo n.º 79/2014, de 14 de maio, pareceu, no entanto, pertinente referenciar a legislação mais recente.

No tocante ao Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, é reiterado que a qualificação para a docência está organizada segundo um modelo de formação sequencial, organizado em dois ciclos de estudos. No primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. Ao segundo ciclo, o mestrado, cabe aprofundar essa formação académica, abordando os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada (Idem).

Os referenciais em que se sustentam os ciclos de estudos de habilitação profissional para a docência são os seguintes: a) Os princípios gerais constantes do n.º 1 do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo; b) As orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos e matrizes curriculares do ensino básico e do ensino secundário; c) Os programas e as metas curriculares; d) As orientações gerais de política educativa (Idem, art.6º).

O Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, procede à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e n.º 220/2009, de 8 de setembro. Aquele diploma veio realçar a importância da qualificação dos educadores e professores, designadamente, nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional, através do aumento da duração dos ciclos de estudos e do peso relativo dessas áreas. Este reconhecimento levou à introdução de algumas alterações: salientamos o aumento da duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar de dois para três semestres, o aumento da duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de três para quatro semestres.

Como anota o Dec. Lei n.º 79/2014, a habilitação profissional conducente ao grau de licenciado em Educação Básica é obtida através de uma licenciatura com três anos de duração (180 créditos) distribuídos pelas seguintes componentes de formação nos seguintes termos: a) Área de docência: mínimo de 125; b) Área educacional geral: mínimo de 15; c) Didáticas específicas: mínimo de 15; d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15 (Idem, art.13º).

A estrutura curricular do ciclo de estudos referente ao grau de mestre no domínio da Educação Pré-Escolar incluiu uma formação com 90 créditos distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos: a) Área de docência: mínimo de 6; b) Área educacional geral: mínimo de 6; c) Didáticas específicas: mínimo de 24; d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 39 (Idem, art.14º). O número de créditos dos ciclos de estudos relativo ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico é de 120, distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos: a) Área de docência: mínimo de 18; b) Área educacional geral: mínimo de 6; c) Didáticas específicas: mínimo de 36; d) Prática de ensino supervisionada: mínimo de 48 (Ibidem).

De acordo com o estabelecido neste diploma, cada uma das componentes de formação tem uma especificidade que é espelhada por objetivos e áreas de saber que abrange. A formação na área de docência propõe reforçar e aprofundar a formação académica e inclui o aprofundamento do conhecimento das matérias relacionadas com a educação pré-escolar e com as áreas de docência. A formação na área educacional geral abrange os conhecimentos, as capacidades e as atitudes comuns a todos os docentes relevantes para o seu desempenho na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições destinadas à educação de infância ou na escola, e na relação com a família e a comunidade. Integra as áreas da psicologia do desenvolvimento, dos processos cognitivos, designadamente, os envolvidos na aprendizagem da leitura e da matemática elementar, do currículo e da avaliação, da escola como organização educativa, das necessidades educativas especiais, e da organização e gestão da sala de aula. A formação em didáticas específicas abarca os conhecimentos, as capacidades e as atitudes relativos às áreas de conteúdo e ao ensino das disciplinas do respetivo grupo de docência. A formação na área cultural, social e ética tem como prioridades a sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, incluindo os valores fundamentais da Constituição da República, da liberdade de expressão e de religião, e do respeito pelas minorias étnicas e pelos valores da igualdade de género; o alargamento a áreas do conhecimento, da cultura, incluindo a cultura científica, das artes e das humanidades, diferentes das da sua área de docência; o contacto

com os métodos de recolha de dados e de análise crítica de dados, hipóteses e teorias e a consciencialização das dimensões ética e cívica da atividade docente (Idem).

Conforme anota este decreto a prática pedagógica começa com a iniciação à prática profissional, que acontece no 1.º ciclo de formação durante a licenciatura em educação básica, e a prática de ensino supervisionada que ocorre no 2.º ciclo de formação conducente ao grau de mestre. A prática de ensino supervisionada, correspondente ao estágio de natureza profissional, desenvolve-se na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas (Idem).

São também estabelecidos, neste diploma, as diretrizes relativas à formação prática da qual salientamos os requisitos respeitantes às escolas cooperantes, onde a prática profissional se desenvolve, e aos respetivos professores, sendo obrigatório que a qualificação profissional que habilita para a docência, seja adquirida através de “protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, doravante designados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada” (Dec. Lei n.º 79/2014, art.22º). Esta parceria formal, estável, qualificada e qualificante é estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário, por iniciativa das primeiras.

Como se pode constatar tem havido preocupações com a qualificação profissional e qualidade da formação inicial dos educadores de infância. No entanto, as alterações ao nível dos planos de formação têm suscitado algumas reflexões críticas da parte da comunidade académica, identificando potencialidades mas também algumas fragilidades com as quais concordamos. Nesse sentido, invocamos Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmiento e Folque (2015), que nas suas reflexões:

“(...) acentuam como positivo o reforço da formação científica e domínio dos instrumentos académicos, assim como a continuidade entre a Educação Pré-Escolar e outros níveis de ensino. No entanto, elas apontam, também, para algumas fragilidades, nomeadamente no que se refere à formação de docentes para trabalhar com as crianças nos primeiros seis anos nomeadamente:

- a) uma formação marcadamente disciplinar, contrariando o carácter holístico da aprendizagem na EI;
- b) (n) um relativo afastamento da formação académica dos contextos da prática docente, deslocando os estágios para o final da formação;
- c) uma manifesta insuficiência da formação educacional geral que engloba os contributos da psicologia, da sociologia, da antropologia, da história da educação, da filosofia, da ética deontológica, do currículo, da organização e administração escolar, etc” (pp.36-37).

Reconhecemos como positiva a passagem do mestrado em Educação Pré-Escolar para três semestres, à luz do Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, contudo, num total de 90 ECTS, o facto de serem concedidos um mínimo de 39 ECTS à PES, contemplando as mesmas orientações do anterior, regulado pelo Decretos-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e n.º 220/2009, de 8 de setembro, entendemos que continua a ser manifestamente insuficiente o tempo destinado ao estágio com as exigências que comporta.

Tomás et al. (2015), salientam ainda, que no âmbito da formação inicial de educadores de infância pós Bolonha (2007), algumas Instituições do Ensino Superior reforçaram a formação de educadores para o trabalho em creche e incluíram esta valência como parte integrante do estágio, contudo, verifica-se que ainda cerca de metade dessas instituições não incluem a formação específica para o trabalho em creche nos seus currículos.

Convergindo com esta perspetiva, Horta (2015) propõe o alargamento da formação inicial de educadores de infância para quatro semestres “(...) em que teríamos a oportunidade de proporcionar aos nossos formandos duas realidades de prática profissional: uma em contexto educativo de Creche (0-3 anos) e outra em contexto de Jardim de Infância (3-6 anos)” (Idem, p.276).

Outra dimensão fundamental na formação dos educadores de infância em que é necessário haver um investimento formativo, prende-se com a relação escola/família. Identificam-se fragilidades na formação para o trabalho com famílias, por parte dos profissionais e das instituições, pois ainda “não se assumiu, em Portugal, a educação de infância com duplo enfoque: a criança e as suas aprendizagens e as famílias e o exercício da função parental/familiar num contexto comunitário verdadeiramente educativo” (Idem, p.37).

Apesar destas críticas e de outras, que possam ser apontadas, consideramos que as diretrizes, emanadas do quadro legislativo em vigor, têm sido potenciadoras de uma evolução positiva e de um aumento da qualidade da formação inicial. Todavia, ainda permanecem desafios e exigências para os quais a formação dos educadores de infância terá de encontrar resposta

Um desses desafios diz respeito ao estatuto que nas instituições de formação inicial se atribui ao estágio profissionalizante/PES, como espaço de momento de formação. Uma problemática que valorizamos neste trabalho tendo em conta o objeto de reflexão do

mesmo. É no 2.º ciclo de estudos do mestrado na área de Formação de Professores, especialidade em Educação Pré-Escolar, que ocorre esse estágio/PES.

De acordo com o Dec. Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, o grau de mestre é conferido a quem demonstre:

a) Possuir conhecimentos e capacidade de compreensão a um nível que:

i) Sustentando-se nos conhecimentos obtidos ao nível do 1.º ciclo, os desenvolva e aprofunde;

ii) Permitam e constituam a base de desenvolvimentos e ou aplicações originais, em muitos casos em contexto de investigação;

b) Saber aplicar os seus conhecimentos e a sua capacidade de compreensão e de resolução de problemas em situações novas e não familiares, em contextos alargados e multidisciplinares, ainda que relacionados com a sua área de estudo;

c) Capacidade para integrar conhecimentos, lidar com questões complexas, desenvolver soluções ou emitir juízos em situações de informação limitada ou incompleta, incluindo reflexões sobre as implicações e responsabilidades éticas e sociais que resultem dessas soluções e desses juízos ou os condicionem;

d) Ser capazes de comunicar as suas conclusões, e os conhecimentos e raciocínios a elas subjacentes, quer a especialistas, quer a não especialistas, de uma forma clara e sem ambiguidades;

e) Competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo.

Pode afirmar-se que as expectativas formativas que este documento jurídico alimenta não poderão ser dissociadas dos perfis de desempenho em função dos quais se definem as competências esperadas que se espera que os educadores de infância adquiram quando terminarem o curso de formação que os habilita a exercerem a profissão.

É no Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que se enunciam os referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino. Neste documento legislativo são consideradas diferentes dimensões no âmbito das competências do professor:

- Dimensão profissional, social e ética;
- Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, de forma mais definida, aprova os perfis de desempenho específicos de qualificação profissional para a docência, e explicita em específico os perfis relativos ao educador de infância, passando a ser considerados como docentes, a par dos professores dos ensinos básico e secundário. O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, passa a ser o documento base à creditação de cursos de formação inicial de educadores de infância visando orientar a organização da formação em Educação de Infância. Tais perfis evidenciam as respetivas exigências de formação inicial constituindo, por isso, um quadro orientador fundamental, quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência, quer para a acreditação de tais formações.

De forma sucinta, este documento apresenta ainda um perfil de desempenho do educador com competências nos seguintes domínios:

- Organização do espaço e disponibilização de materiais diversificados e estimulantes como recursos pedagógicos;
- Organização do tempo de forma flexível e diversificada;
- Mobilização de recursos educativos;
- Criação de condições de segurança e bem-estar das crianças;
- Observação de cada criança, os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação tendo em conta o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;
- Planificação de atividades em vários domínios curriculares;
- Avaliação do ambiente, da prática e processos de ensino aprendizagem;
- Favorecer segurança afetiva, autonomia, envolvimento nas atividades, cooperação entre as crianças;
- Envolvimento das famílias e comunidades;

- Promoção do desenvolvimento emocional, pessoal e social, curiosidade, disposição para aprender, capacidade de resolução de problemas nas crianças;
- O educador deve também desenvolver um currículo integrado ao nível das diferentes áreas curriculares.

Em suma, perante os dois documentos que apresentamos (o Dec. Lei n.º 115/2013 e o Dec. Lei n.º 241/2001) compreende-se melhor que é o desenvolvimento de competências que visam dotar os futuros educadores de instrumentos capazes de agir, de forma intencional e refletida, nos quotidianos dos jardins de infância que constituem a maior preocupação dos legisladores. Com esta afirmação não se pretende afirmar que estamos perante um modelo de formação empirista mas, tão somente, mostrar como todas as aprendizagens, neste ciclo de estudos, têm como referência a capacidade de intervenção dos profissionais a formar. Este é um problema fundamental da reflexão sobre os cursos de formação inicial de professores e educadores que neste trabalho adquire bastante relevância tendo em conta que a área de iniciação à prática profissional, em particular, na prática de ensino supervisionada, que neste trabalho designamos estágio, de um Curso de Formação Inicial de Educadores de Infância que constitui o espaço onde desenvolvemos o nosso projeto de investigação, de forma a tentar compreender como é que a supervisão, em tais estágios, pode constituir um contributo para a formação de profissionais reflexivos. Um propósito que nos obriga a abordar qual o estatuto da prática pedagógica nos projetos de formação inicial de professores.

4.2 A prática pedagógica nos projetos de formação inicial de professores e educadores

Os modelos de formação profissional de professores tanto podem concetualizar a prática docente como uma aplicação das teorias difundidas pelos especialistas (Cosme, 2009), como recusar essa visão instrumental da teoria que, de algum menoriza, as singularidades e os desafios que as situações quotidianas suscitam. Enquanto a primeira abordagem subestima a prática como espaço de reflexão, a segunda reconhece os espaços de intervenção como espaços onde se cria uma relação dialética entre as leituras teóricas e os quotidianos, ao ponto de não ser possível conceber o que se passa nas segundas sem ter como referência as primeiras ou de não se poder admitir que aquelas leituras podem ser

insensíveis à reflexão que os atores produzem sobre elas a partir das suas vivências e desafios nos quotidianos das salas de aula.

Pode afirmar-se, de algum modo, tendo em conta os pressupostos acabados de enunciar, que a conceção de uma prática que se subordina à teoria é uma abordagem inconsequente e linear que, em termos concretos, tende a minorizar, no âmbito de qualquer projeto de formação inicial de professores e de educadores de infância, quer os professores cooperantes quer os próprios professores que, vinculados às escolas de formação, assumem o papel de supervisores dos estágios. Na outra leitura que se propõe, defende-se que

“(…) a prática profissional ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação de formação que envolve de forma simultânea os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (“professores cooperantes”) e os professores da escola de formação” (Canário, 2001, p.31).

Neste sentido, as diferentes interações e experiências, que se desenrolam em torno da formação, entre diferentes intervenientes (futuros professores, professores cooperantes e supervisores institucionais) podem desencadear processos formativos caracterizados pela sua complexidade e multidimensionalidade. Daí que o papel do professor cooperante possa assumir uma extraordinária relevância, sobretudo quando se sabe que aquilo que um destes professores possa fazer pode ter um efeito formador bastante significativo nos sujeitos em formação, seja por via do tipo de relacionamento que estabelece com as crianças, seja por via do tipo de atitude profissional que passa a assumir no domínio da gestão curricular, da organização e gestão pedagógica das atividades, seja por via da avaliação que produz e do tipo de reflexão que é capaz de promover sobre todo este conjunto de tarefas e de situações.

Além das práticas dos formadores, também as práticas organizadoras do ensino, são dimensões integrantes da formação prática dos futuros professores. Estas traduzem-se nas normas relativas ao tempo, espaço, constituição de turmas. As práticas organizadoras de ensino são, por vezes, um obstáculo à implementação da inovação. Estas práticas são a dimensão formal manifesta (da) do currículo de processos e são por vezes um obstáculo à implementação da inovação e representam a dimensão formal, manifesta (da) do currículo de processos (Formosinho, 2001).

Se, como tentamos defender, é um equívoco abordar, de forma dicotómica, o conhecimento teórico versus as vivências práticas, importa reconhecer que é um equívoco,

também, considerar, na sequência do equívoco anterior, os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos científicos como entidades que tendem a existir de forma insular. É necessário reconhecer que, nos quotidianos educativos, não há desafios científicos, por um lado, e desafios pedagógicos, por outro, mas, antes, desafios educativos, o que implica que se comece "a pensar e atuar num registo, onde as sinergias entre as competências e os conhecimentos científicos e pedagógicos, constituem o núcleo do saber específico em função do qual os professores se afirmam definitivamente como um grupo profissional singular" (Trindade, 2011b, p.243).

É, sobretudo, ao nível do momento em que os estudantes transitam para a prática pedagógica que estas questões adquirem uma maior visibilidade, já que, de acordo com o estabelecido no Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, em sintonia com o previamente estabelecido no Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a iniciação à prática profissional² e a prática supervisionada, corresponde, de algum modo, a um momento de mudança do estatuto dos sujeitos em formação. É que é através da realização da prática pedagógica que os estudantes são confrontados com uma tal mudança. Uma mudança em que se transita do papel, cuja atividade ocorre em função dos planos de estudo das disciplinas para o de um futuro profissional que tem de tomar decisões concretas e com implicações concretas na vida de outros seres humanos. Nesta fase, é crucial a ação dos formadores, supervisores, no sentido de proporcionar aos futuros professores a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares, em saberes profissionais, de forma a poderem fundamentar a sua ação educativa. Estas mudanças originam algum "ruído produzido pela prática pedagógica" (Formosinho, 2001, p.39), levando, por vezes, as instituições a cair na indiferença, perante esta conflitualidade que poderia ser motivo de "regulação qualitativa" do próprio sistema de formação, sobretudo quando as instituições privilegiam a lógica disciplinar e tendem a desvalorizar os momentos de formação relacionados com a prática pedagógica (Idem).

Trata-se de uma problemática que merece uma reflexão mais circunstanciada, sobretudo quando vemos autores como Mesquita, Formosinho e Machado (2012) considerarem que a prática pedagógica deve ter por finalidade a aprendizagem das competências básicas, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes, necessários para

² De acordo com o Dec. Lei n.º 79/2014, art.11º, a iniciação à prática profissional inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada, que corresponde ao estágio de natureza profissional, objeto de um relatório final submetido a provas públicas.

o desempenho da função docente. Nesse sentido, a prática pedagógica funciona como uma iniciação “nas tradições de uma comunidade de professores” (Shön, 2000, p.39), constituindo a componente prática da formação inicial uma oportunidade de construção da identidade profissional.

A definição dos perfis de competências (Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, e Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), bem como, o Dec. Lei n.º 43/2007, constituem, igualmente, contributos para essa reflexão quando se assumem como referenciais legislativos que regulam as atividades integradas na componente a iniciação à prática pedagógica profissional e a prática de ensino supervisionada, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional, como já referimos anteriormente.

Uma interrogação importa colocar: até que ponto as instituições de formação, estão conscientes das suas responsabilidades formativas, pelo facto de atribuírem uma certificação profissional, atendendo a que é através da realização do estágio de natureza profissional que os estudantes, além de consolidarem aprendizagens, são avaliados pelas suas competências e potencialidades como futuros profissionais. Concordamos com Formosinho (2001, p.59) quando este afirma que “a formação prática é a pedra-de-toque de qualquer formação profissional” e tem, conseqüentemente, “uma ligação inextricável com a problemática da avaliação e subsequente certificação profissional” (Ibidem). Esta questão remete-nos para as implicações da avaliação do estágio. É de facto no estágio de natureza profissional que acontece a “primeira avaliação formal do desempenho docente em contexto real” (Idem, p.13), onde são avaliadas as competências adquiridas pelos estudantes ao longo do estágio, por confronto com as competências definidas, para um desempenho docente adequado, pela instituição de formação inicial. Desta avaliação, resulta a certificação da aptidão profissional individual e a classificação profissional.

Na atribuição da certificação profissional, poderá colocar-se a questão: até que ponto a dimensão moral e relacional, determinante no desempenho de um educador, é parte integrante da avaliação e está traduzida em competências e parâmetros avaliativos? Consideramos esta questão relevante para a investigação, merecendo posteriormente, uma reflexão mais aprofundada.

O estágio, segundo uma lógica profissionalizante, tem uma coordenação global da prática pedagógica, as atividades que se propõem são transdisciplinares. A prática de ensino supervisionada e a supervisão da mesma têm, segundo esta lógica, um estatuto

docente autónomo. Aliás, só será possível a supervisão ter esta autonomia e demarcar-se das disciplinas curriculares, se a supervisão se “converter num território de carreira, através da construção de um campo de investigação específico inserido numa teoria de formação de professores” (Idem, p.17).

A autonomia pedagógica, da prática de ensino supervisionada e supervisão pedagógica, estende-se desde a própria formulação e implementação dos mecanismos de articulação entre os supervisores cooperantes (das escolas cooperantes) e os supervisores institucionais (da instituição de formação inicial), até à concessão da habilitação profissional e certificado de aptidão individual (Formosinho, 2009a). Ao invés desta perspetiva, segundo uma lógica academicizante, a prática pedagógica é da responsabilidade dos professores dos diferentes territórios disciplinares, que determinam os conteúdos e formatos de ensino e dispensam uma coordenação global, representando “a invasão pela lógica académica, de áreas e níveis de decisão que, numa instituição que tem por missão formar professores, se deve manter no âmbito da lógica profissional” (Idem, pp.75-76).

Esta lógica academicizante faria com que o aluno tivesse a árdua tarefa de integrar e articular saberes, dificultando a rutura epistemológica que permitiria a transformação dos saberes científicos em saberes profissionais. O que se pretende é que a lógica curricular profissional prevaleça sobre a lógica curricular das disciplinas que sobrepõe territórios docentes e inviabiliza a conceção da prática pedagógica enquanto projeto docente, onde é suposto que cooperem supervisores institucionais, cooperantes, estagiários e professores das diferentes áreas curriculares.

Importa agora focalizar esta reflexão nas competências e saberes profissionais necessários ao desempenho docente. Formosinho e Niza (2009), sublinham a necessidade do docente estar apetrechado de saberes, que possibilitem a resolução de problemas, colocados pela prática docente, entendendo que o desempenho docente, engloba as dimensões cognitiva e intelectual, técnica e artística, relacional e social, moral e deontológica.

A avaliação das aptidões profissionais individuais incide, segundo Formosinho (2001; 2009a), sobre várias dimensões do perfil docente, dada a complexidade e multidimensionalidade da atividade docente:

- Dimensão intelectual

- Dimensão técnica
- Dimensão moral
- Dimensão relacional.

As duas primeiras remetem para o conceito de professor, enquanto especialista numa área de saber. Consta-se contudo, que a dimensão intelectual é a que as instituições de ensino superior valorizam e se sentem mais aptas para avaliar, em detrimento das outras dimensões, nomeadamente a dimensão técnica (pedagógica, curricular, didática), o que exprime, de algum modo, a extensão da “academização da formação inicial” (Formosinho, 2009a, p.73). As dimensões morais e relacionais são de extrema importância na formação de futuros profissionais e advêm do facto de estes virem a ser agentes de desenvolvimento humano (Formosinho, 2001; 2009a), onde a interação interpessoal assume centralidade no desempenho profissional.

Estas diferentes dimensões, associadas à avaliação das competências profissionais, colocam desafios aos professores no sentido de estarem conscientes da importância de competências éticas e morais no seu desempenho docente e por outro atribui responsabilidade social e moral, às instituições de formação perante a sociedade, traduzida internamente em responsabilidade deontológica (Formosinho, 2009a).

Vários investigadores têm-se debruçado sobre este tema alertando para a importância das competências pessoais do professor para além das competências profissionais. As palavras de Alarcão (1998) são disso testemunho.

“(…) o desempenho de qualidade não resulta apenas do domínio de certos conhecimentos (…) mas é o rosto visível de uma competência pessoal, global, interactiva, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela interactividade e pela sua capacidade de mobilização em situação, isto é de interacção com o meio ambiente (Idem, p.49).

Nóvoa (1991), salienta que a docência é uma profissão que se deve pautar por uma atitude de rigor e competência e que o perfil do professor não se deve basear somente no desenvolvimento de saberes e competências, mas também em qualidades humanas, atitudes, valores, convicções. Estas qualidades traduzem-se, em grande parte, na competência emocional do professor. Neste sentido, Sanches (2012, p.131), suportada nas ideias de Day (2004), entende que “os melhores professores, em todos os níveis de ensino, são aqueles que têm identidades emocionais e intelectuais fortes e um comprometimento tanto para com as suas disciplinas como para com os seus alunos” (Idem, p.33). Reforçando

este pensamento (Perrenoud, 2003), acentua que no processo educativo é determinante a qualidade da relação professor-aluno pois “Um professor desajeitado, mas convencido do princípio da educabilidade ou que estabeleça uma relação de confiança, será mais eficaz do que um técnico cínico e frio” (Idem, p.110).

Eis-nos, assim, perante questões que teremos de abordar no próximo capítulo onde refletiremos sobre profissionalidade docente e desenvolvimento profissional dos professores de forma a abordarmos a relação entre a afirmação e o desenvolvimento de uma tal profissionalidade e os projetos de formação inicial.

5. PROFISSIONALIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Não é possível dissociar a reflexão sobre formação inicial de professores do conceito de profissionalidade docente, de forma a compreender-se se os projetos de formação poderão contribuir para a afirmação e o desenvolvimento profissional daquelas e daqueles que se candidatam a ser professores.

Tendo em conta alguns estudos realizados sobre profissionalidade docente, M. do Céu Roldão (2006) identificou alguns dos descritores invariantes que são referidos nesses estudos, a saber:

- O reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- O saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade;
- O controlo sobre a atividade que se exprime através do poder de decisão que um profissional assume sobre as ações que desenvolve e a subsequente responsabilização social e pública pelo trabalho que realiza;
- A pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, no interior desse coletivo, quer os valores da profissão quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário que os membros daquele corpo deverão possuir quer, igualmente, o modo como o grupo profissional controla as atividades profissionais que protagoniza.

Sendo estes descritores suficientes para afirmar que existe uma profissão docente importa reconhecer, no entanto, que a sua explicitação não implica que estejamos perante uma definição unívoca da profissão. Neste âmbito, e a partir do trabalho produzido por Ariana Cosme (2009), confrontam-se duas macroperspetivas que se definem entre dois pólos distintos: um pólo onde a profissão se configura em função de uma racionalidade de natureza técnico-científica e um outro pólo que se afirma através da reivindicação dos professores se afirmarem como profissionais reflexivos. Enquanto a perspetiva que entende o conhecimento produzido por especialistas como a referência da profissão aborda o trabalho dos professores como um trabalho de “aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam pela sua capacidade de conseguir os efeitos ou os resultados desejados” (Domingo, 2003, p.60), a perspetiva que defende que os professores se devem afirmar como profissionais reflexivos defende que estes devem assumir-se como construtores do conhecimento profissional que lhes diz respeito através da criação e a manutenção de um processo de interlocução com os seus pares mas, igualmente, com os especialistas sobre os problemas, os projetos, os desafios e as soluções que se vão promovendo, definindo e encontrando. Como se constata estamos perante duas abordagens que conduzem a duas visões distintas sobre a profissionalidade docente, as quais têm implicações distintas não só quanto aos projetos de formação que inspiram, como quanto às opções curriculares e pedagógicas que os professores perfilham.

Se em termos sociohistóricos, foi a afirmação da racionalidade técnico-científica que sustentou a afirmação da profissão docente como uma profissão distinta e singular, importa reconhecer que foi essa mesma racionalidade que acabou por acionar uma espécie de proletarização técnica dos professores que contribuiu para que estes perdessem o controlo sobre as decisões profissionais que deveriam assumir no decurso do seu trabalho (Cosme, 2009). Tais decisões têm os professores como os seus autores nominais, ainda que, na prática, estes não passem de uma espécie de correia de transmissão dos saberes que outros produziram no exterior das escolas e das salas de aula. Tal como defende Domingo, este processo de desqualificação é “um fenómeno mais complexo do que uma simples perda de qualificação técnica, já que as perdas profissionais podem ser interpretadas não como perdas da capacitação técnica, mas como perdas do sentido ideológico e moral do trabalho (Domingo, 2003, pp.23-24).

No mundo e nas escolas em que vivemos esta racionalidade deixou de responder às exigências e necessidades das sociedades em que vivemos, sociedades marcadas pela imprevisibilidade e pelo inédito, mais ambiciosas do ponto de vista educativo do que as

sociedades do séc. XIX e da maior parte do séc. XX e sujeitas a um outro tipo de pressupostos e compromissos civilizacionais e educativos. A reivindicação do professor como profissional reflexivo terá que ser entendida, como já defendemos neste trabalho, em função destas transformações do mundo e das sociedades contemporâneas, sendo necessário, por isso, que a profissão seja definida em função de outros parâmetros e compromissos. Uma tal reivindicação terá que se fazer, igualmente, sobre a reconfiguração dos cursos de formação inicial de professores que constituem um instrumento decisivo e capaz de contribuir para a formação de profissionais que sejam capazes de tomar decisões a partir dos desafios concretos e singulares a que são sujeitos e, no decurso deste processo, de contribuir para a construção de um conhecimento que não os libertando da possibilidade de viverem situações profissionais problemáticas os capacita, contudo, para as enfrentar de forma mais esclarecida e sustentada.

Esta não é uma problemática nova neste trabalho, já que o que se reivindica, neste momento, é que da mesma forma que se põe em causa a relação hierárquica através da qual se subordina a prática à teoria produzida por especialistas também, neste caso, se problematiza a relação hierárquica através da qual os professores se subordinam aos saberes produzidos por especialistas. Não se trata de negar estes saberes mas, tão somente, de os entender como instrumentos de um diálogo com a realidade que, deste modo, poderá ser mais pertinente e consequente. Mas do mesmo modo que os saberes dos especialistas poderão beneficiar a capacidade de reflexão dos professores também estes saberes poderão beneficiar do processo de interpelação a que são sujeitos por estes professores.

Não podendo responsabilizar-se os cursos de formação inicial de professores pela construção deste novo tipo de profissionalidade, na medida em que esta depende, igualmente, de ações assumidas por outras instâncias e outros atores (políticas educativas, decisões locais, atividade pedagógica e sindical dos docentes, etc.), há que discutir como é que aqueles cursos poderão concretizar um tal contributo. Trata-se, afinal, do objetivo deste trabalho que através do projeto de reflexão e de investigação que propõe visa concretizar um tal propósito, discutindo as possibilidades que se oferecem, os equívocos que obstaculizam o mesmo, as opções que importa assumir e as implicações formativas de um tal projeto.

Ainda que neste subcapítulo seja a profissionalidade docente que constitui o tema de reflexão do mesmo importa compreender que é necessário estreitar o campo da

pesquisa, de forma a que, no campo da profissionalidade docente, o que nos interessa abordar é a profissão de educador de infância, a qual, tal como Cardona (2004) revela, numa investigação realizada sobre o desenvolvimento profissional de um grupo de educadores de infância, do distrito de Santarém, é uma problemática específica. Neste estudo, a autora concluiu que os educadores de infância valorizam mais, em comparação com docentes de outros níveis de ensino, a dimensão pessoal como fator determinante do seu desempenho profissional. O reconhecimento social da profissão não é, também, igual ao desses outros colegas e, ainda, é possível constatar-se a existência de um tipo de heterogeneidade no grupo profissional, em consequência da indefinição das políticas educativas para a infância, que interfere no modo como os educadores profissionais se percebem como docentes.

Será no próximo subcapítulo que esta problemática se abordará, na medida em que os objetivos deste trabalho necessitam que nos debruçemos sobre a especificidade da profissionalidade do educador de infância, o que constitui uma condição para se pensar a problemática da reflexividade neste grupo específico da docência, bem como a relação entre esta problemática e a da formação inicial dos educadores de infância.

5.1 Especificidade da profissionalidade do educador de infância

A educação de infância, em particular, atribui uma centralidade à interação iniciada pela criança o que faz com que a atividade de um educador de infância apresente várias especificidades. A singularidade profissional do educador de infância advém segundo Oliveira-Formosinho (2002b), de algumas características da criança pequena que a distinguem de outras faixas etárias. A criança pequena apresenta características que não se podem sectorizar. A criança é um todo integrado, global, que se vai desenvolvendo nos diferentes níveis de desenvolvimento (afetivo, social, cognitivo, psicomotor, ...) através das relações que vai estabelecendo com os diferentes contextos de vida.

Será este desafio educacional específico que constitui um dos eixos fundamentais em função do qual se constitui a identidade profissional dos educadores de infância, já que, ao contrário dos docentes de outros níveis educativos, há dimensões educacionais que tendem a adquirir prioridade, nomeadamente aquelas que têm a ver com os aspetos socioemocionais (Idem), da relação educativa que se estabelece.

Reiterando a especificidade que caracteriza a profissionalidade do educador de infância, decorrente da singularidade e diversidade de tarefas que tem que realizar, e que lhe exigem competências profissionais específicas, as quais integram saberes teóricos e práticos mas também competências pessoais de cariz relacional e afetivo que, no seu conjunto, afetam o modo como os educadores de infância constroem a sua identidade profissional. A especificidade da atividade de um educador de infância advém das características da criança apresentadas, sendo de realçar, a ação contínua de prestação de “cuidados” do educador e, simultaneamente, uma ação pedagógica com vista à educação global da criança. Outra singularidade desta profissão, prende-se com a rede alargada de interações de que o educador é responsável: interação com crianças, pais, auxiliares de ação educativa, outros profissionais, autoridades locais e comunitárias. É neste sentido que Oliveira-Formosinho (2002b), sublinha que a interação está no coração da profissionalidade dos educadores de infância, na medida em que estes se posicionam numa rede de interações que requer “ (...) saberes e predisposições facilitadoras de abertura ao diálogo, reflexão crítica, inovação, cooperação com colegas, parceria com as famílias e instituições da comunidade, num quadro de exercício activo da cidadania e de compromisso social e ético” (Sanches, 2012, pp.133-134).

Estas interações que o educador estabelece têm em vista, como defende Oliveira-Formosinho (2002b), proporcionar integração a vários níveis:

- “A centração na criança e na globalidade da sua educação requer integração de saberes;
- A centração na educação e nos cuidados requer integração de funções;
- A relação com os pais, com outros profissionais, com agentes voluntários requer interacções e interfaces;
- A relação com a comunidade requer interacções e interfaces” (Idem, p.139).

Estas especificidades explanadas, convergem com a perspetiva de Correia (2007, p.10) ao eleger cinco características que distinguem a ação do educador dos docentes de outros níveis de ensino: (i) funções amplas de atendimento à criança, que ultrapassam as funções atribuídas a outros níveis de ensino; (ii) práticas pedagógicas que privilegiam os espaços lúdicos e o jogo na aprendizagem; (iii) contextos de intervenção, muito diversificados; (iv) trabalho com crianças e famílias que exige um investimento complexo, em função das características da comunidade em que está inserido e, (v) a importância que atribuem à sua prática profissional, recusando assumir a função de instrutores.

Importa também ter em consideração outra característica da profissionalidade dos profissionais em educação de infância, que pautamos primordial, que se prende com o caráter ético inerente à atividade profissional de um educador de infância e que, segundo Vasconcelos (2015), conduz à necessidade de uma nova profissionalidade docente para a Educação de Infância (Idem). Entendemos que esta dimensão se justifica, só por si, pelo simples facto de que os educadores de infância são agentes de desenvolvimento humano e, como tal, pelas funções que exercem devem contribuir, através da sua ação educativa, para que os centros da e para a infância se tornem “locais de práticas éticas” (Vasconcelos, 2004, p.15), competindo, desde logo, às instituições de formação inicial o comprometimento em trabalhar as questões da ética profissional.

Outra dimensão, que importa convocar, nesta análise, prende-se com a construção da identidade do professor. As experiências anteriores, a sua história de vida, as suas emoções, a sua personalidade, determinam muitas das representações do professor, sobre o seu ofício de professor e, conseqüentemente, sobre a sua identidade profissional, até porque, a aprendizagem da docência vai-se construindo em todo o percurso escolar pelas observações dos professores e pelo desempenho do ofício de aluno, desde que se entra na escola (Formosinho, 2001; 2009b).

Nesse sentido, não se podem dispensar os mecanismos de formação de um *habitus* profissional, constituído pelo conjunto dos nossos esquemas de perceção, de avaliação, de pensamento e de ação. “Na realidade, eles existem: todo o currículo, visível ou oculto, toda instituição educativa, por seu próprio funcionamento, forma e transforma o *habitus*” (Perrenoud, 2001c, p.162). O mesmo ocorre com a formação de futuros educadores, “durante os estágios na formação inicial e os primeiros anos de prática, o *habitus* do estudantes é formado, quer se queira ou não!” (Idem, p.63) no exercício do ofício de aluno (Formosinho, 2001).

Esta ideia é corroborada por Ribeiro (2004), entendendo a autora que a construção da identidade, não se pode resumir a uma única posição sobre nós mesmos, mas, pelo contrário, “a um *Portfólio*” de identidades e pluralismo simultâneo” (Idem, p.330), resultantes do confronto com situações, realidades, que se traduz num conjunto de múltiplas posições diferentes, mesmo contraditórias, em diálogo constante (Idem). Trata-se de um processo em permanente reconstrução identitária que espelha uma forma de estar na vida e na profissão. Na verdade, como alerta João Teixeira Lopes o *habitus* deve ser visto

“(…) não como um colete de forças das práticas, à medida de uma uniformização alicerçada em cadeias de homologia mas sim como um conceito fortemente heurístico: um habitus plástico, possível de se adaptar à diferenciação e complexidade das nossas formações sociais” (Lopes, 2014, pp.100-101)

Conforme tem demonstrado amplo trabalho de pesquisa as disposições podem-se manifestar ou inibir em função de determinadas condições, havendo situações que as ativam enquanto que outras adormecem (Idem).

Nesta conceção pós-moderna, o pluralismo simultâneo do eu, conduz ao entendimento de que, a pessoa pode ter um “portfólio” dinâmico de conceitos alternativos de “self” (Idem). Este entendimento acarreta repercussões na ação educativa docente. Implica que “o papel do educador seja o de ajudar a criança num processo de descoberta de dois mundos (interior e exterior) de forma a estar capaz de vir a responder à questão “quem sou eu?” (Ribeiro, 2004, p.332). Mas, para a concretização deste objetivo, o educador necessita “enveredar por uma ação comunicacional e questionante dos significados que a criança constrói e da forma como comunica” (Ibidem). A identidade do educador vai-se formando na interação com os outros, em espaços marcados pela cooperação e partilha, num espaço público negociado e negociável, marcado pela comunicação (Idem). Através da ação direta com os seus alunos, o educador vai ter oportunidade de descobrir os seus limites, mas também as suas capacidades (Tardif & Lessard, 2007).

Por outro lado, a vida profissional vai sendo marcada por transições ecológicas, que “significam modificações no meio, nos papéis e actividades de uma pessoa em desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p.143). Algumas destas mudanças estão patentes na passagem de estudante na universidade, a estagiária; de estagiária a educadora de infância; de educadora a supervisora cooperante, entre outras. Estes são alguns exemplos ilustrativos de transições que vão acontecendo ao longo da vida dos sujeitos, as quais confirmam que o desenvolvimento profissional é um processo que vai depender da forma como o individuo se insere nos diferentes contextos e das interrelações entre eles.

Nesta perspetiva, Oliveira-Formosinho (2002b), inspirada no modelo ecológico de Brofenbrenner (1979), propõe o modelo ecológico para o desenvolvimento profissional, onde identifica cinco pressupostos fundamentais:

- “O reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos das educadoras;

- O reconhecimento da importância do alargamento das actividades em contexto e da recordação e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis;
- O reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes;
- O reconhecimento da importância da influência doutros contextos culturais e sociais mais vastos nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores;
- O reconhecimento da importância para o processo de desenvolvimento profissional do apoio aos professores nos momentos de transição ecológica” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p.144).

Este modelo destaca, não só a importância das transições e dos contextos, ao longo da vida dos professores, mas também, a necessidade destes serem apoiados nas transições, que surgirem na sua vida, de forma que possam suscitar uma reflexão crítica e pessoal sobre as mesmas. A este propósito, Formosinho e Niza (2009) alertam para a circunstância de nos primeiros anos de exercício docente, a prática pedagógica assumir maior significado já que é “a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a acção docente quotidiana” (Idem, p.130).

Lilian Katz (1972; 1993), inspirada nos trabalhos de Frances Fuller (1969), aponta quatro estádios de desenvolvimento dos educadores de infância, salientando dentro de cada estádio, determinadas tarefas desenvolvimentais a realizar, bem como, as respetivas necessidades de formação. A figura 1 explicita essa perspetiva.

Figura 1 – Estádios de Desenvolvimento dos Educadores de Infância

Estádios de Desenvolvimento	Necessidades de Formação
Estádio 4 Maturidade	Seminários, cursos, programas de pós-graduação, livros, jornais, conferências
Estádio 3 Renovação	Conferências, Associações Profissionais, jornais, revistas, filmes, visitas para demonstrações, centros de professores
Estádio 2 Consolidação	Apoio-no-terreno, acesso a especialistas, conselhos de colegas, consultores, orientadores
Estádio 1 Sobrevivência	Apoio-no-terreno e assistência técnica
	0 1 ano** 2 anos 3 anos 4 anos 5 anos

** Períodos de tempo aproximativos.

Fonte: Katz (1993, p.16).

Inicialmente, as primeiras fases deste processo de desenvolvimento profissional situam-se ao nível do contexto da sala de aula e os educadores estão mais preocupados com o processo de ensino e de aprendizagem e com a necessidade de ganhar competências para educar bem as crianças. Nas fases seguintes do desenvolvimento profissional, os educadores alargam a sua intervenção a outros contextos, apostando numa renovação e atualização dos seus saberes profissionais, investimento ao nível da formação através de leituras especializadas, presenças em encontros e conferências. Por fim, o último nível, intitulado de maturidade, evidencia que os educadores continuam com preocupações ao nível da sua formação, frequentando outros contextos que lhe permitam aprofundar os seus saberes profissionais.

Outro estudo sobre a profissionalidade na educação de infância foi desenvolvido por Vander Ven (1988). Próximo de uma perspetiva ecológica atribuiu particular importância aos contextos sistémicos de desempenho, identifica cinco estádios de desenvolvimento dos educadores: noviço, iniciando, iniciado, complexo, influente. Em cada estádio Vander Ven

define o nível de profissionalismo, a habilitação académica, os papéis e funções, o estágio de desenvolvimento enquanto adulto, os contextos sistémicos e as necessidades de orientação da prática.

Olhando para as propostas de Katz e de Vander Ven entendemos que concebem o desenvolvimento profissional como um processo lento, marcados por momentos diferenciados decorrentes do exercício de determinadas funções ou papéis e necessidades de formação. Os primeiros anos de atividade profissional dos educadores estão ligados ao contexto de sala de aula e à necessidade que daí decorre de ganhar competências para desenvolver as crianças globalmente. Nas fases seguintes do desenvolvimento profissional os educadores alargam a sua intervenção a outros contextos na sua ação profissional quer ao nível da formação contínua (Oliveira-Formosinho, 2002b).³

Os estudos apresentados, privilegiam uma “pedagogia ecológica de formação” (Idem), uma pedagogia assente em processos de interação dos professores com os seus contextos de ação e de formação que aí se interligam de forma dinâmica. Seja como for, importa reconhecer que estamos perante um projeto de construção e desenvolvimento da profissionalidade que terá que ser entendido como um processo indeterminado que deve ter em conta

“(…) as opções ideológicas dos sujeitos que condicionam a sua visão do mundo; (….) as vicissitudes da sua vida pessoal e profissional; (….) as condições e as oportunidades profissionais que possam vir a usufruir, nomeadamente aquelas que se relacionam quer com os contextos escolares onde possam intervir, quer com os projetos de formação continuada em que se possam envolver” (Trindade, 2011b, p.250).

Em suma, como se constata, uma tal abordagem da construção da profissionalidade dos educadores de infância, se não atribui à formação inicial a exclusividade da responsabilidade pela afirmação da mesma, não deixa de lhe atribuir um papel relevante. Papel este que depende do que se entende por educar no jardim de infância e do papel do educador neste contexto.

Como já defendemos neste trabalho não há, apenas, uma possibilidade de ser educador de infância, o que significa que não há, apenas, um tipo de projeto de formação a promover. Aquele, cujas linhas de força temos vindo a apresentar é fruto de uma opção em

³ No âmbito da profissionalidade dos educadores de infância Oliveira-Formosinho (2002b) salienta a convergência dos estudos desenvolvidos por Sheerer e Bloom (1998) com a proposta de Katz (1972) e de Fuller (1969), onde também são identificados os estágios, Sobrevivência; Consolidação; Renovação e Maturidade.

que se entende as crianças como seres portadores de inteligência, possibilidades e saberes, fruto da sua experiência no mundo em que vivemos, que terão que ser desafiados, estimulados e apoiados a estabelecer relações mais amplas e complexas com esse mundo. Pode mesmo afirmar-se que não sendo as crianças, tal como todos nós, “sujeitos já constituídos” (Meirieu, 2002, p.143) não são, também, tal como todos nós, sujeitos que possam constituir-se, apenas e sobretudo, por modelação dos adultos ou dos seus pares (Piaget & Inhelder, 1993).

Esta impossibilidade de construir o outro à nossa imagem e semelhança e, simultaneamente, preservar e favorecer a construção da sua humanidade não significa que o educador se ausente mas que assuma, antes, um certo tipo de presença que, mais do que a presença de um instrutor ou de um mediador, se afirma como a presença de um interlocutor qualificado (Cosme, 2009). Isto é, alguém que é interlocutor porque tem que reconhecer, em primeiro lugar, as crianças como interlocutoras, estabelecendo com elas processos de comunicação onde ninguém se pode demitir ou ser obrigado a demitir do seu direito de participar nos projetos educacionais que a todos dizem respeito. Não sendo um processo isento de tensões é, por isso mesmo, um processo que exige dos educadores o desenvolvimento de competências de reflexão que são inevitáveis como objetivo e condição do processo de formação inicial que constitui, afinal, a primeira etapa do processo de socialização profissional vivido por quem decide ser educador de infância. Daí a importância que é atribuída à construção do profissional reflexivo, como referência do processo de afirmação da profissionalidade docente de um educador de infância, e à opção por elaborar o segundo capítulo desta tese subordinado a tal problemática.

CAPÍTULO II – PROFISSIONAL REFLEXIVO

“O educador que nega a reflexão é um narrador, a palavra esvazia-se de sentido, torna-se oca, a “sonoridade” da palavra sobrepõe-se ao seu significado à sua força transformadora” (Freire, 1975, p.82).

A construção do profissional reflexivo tem que ser compreendida à luz de uma escola que se afirma como inclusiva, interessada, por isso, em promover a equidade e a excelência cultural, apesar de nem sempre as condições e os recursos materiais e humanos serem os mais adequados. É um projeto desta natureza que faz da reflexão dos professores um instrumento capaz de contribuir para a definição adequada dos desafios e de permitir uma gestão proativa dos projetos de ação educativa. Trata-se de um propósito que, neste trabalho, já foi objeto de justificação, para além de ser objeto de reflexão por parte de vários autores (Cosme, 2009; Dewey, 1953; 1965; Freire, 1975; 1997; Meirieu, 2005; Perrenoud, 2001c; Sá-Chaves, 2000; Schön, 1992; 1995; Vieira, 2010; Zeichner, 1993), que têm contribuído para uma clarificação e problematização da reflexividade profissional, como condição inerente ao desenvolvimento de uma Escola que deixa de se reger pelo paradigma pedagógico da instrução (Trindade & Cosme, 2010).

1. A REFLEXÃO

Falar num professor como profissional reflexivo convoca-nos, de imediato, a definir o que se entende por reflexão. Começaremos então, por precisar em que consiste o exercício do pensamento reflexivo.

A reflexão não se circunscreve à definição de um conjunto de passos ou procedimentos a serem usados pelos professores. É antes uma atitude, uma maneira de ser professor, que se traduz sobretudo, na capacidade dos docentes pensarem e desenvolverem as suas teorias práticas, à medida que vão refletindo sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela (Zeichner, 1993).

Para Dewey (1953), a reflexão traduz-se em “adquirir bons hábitos mentais, consiste em adotar a atitude da «conclusão suspensa» e em apropriarmo-nos dos diversos

métodos para conseguirmos novos dados que corroborem ou afastem as primeiras sugestões espontâneas” (Idem, p.16). A ação reflexiva para Dewey (1965) é, assim, um processo que implica a procura de soluções lógicas e racionais para os problemas a que está associado o esforço, não como um mero dispêndio de energia, mas, antes, “pela relação com uma actividade cujo progresso ele promova” (Idem, p.87). É graças a um tal investimento que o indivíduo desencadeia a reflexão, o levantar de hipóteses, a busca de outros meios, soluções, para resolver os problemas ou dificuldades que surjam.

Sendo certo que “a reflexão profissional não é independente, nem das idiossincrasias dos sujeitos que refletem, nem dos seus compromissos ideológicos, também é certo que a sua pertinência e rigor dependem dos instrumentos conceptuais de que os sujeitos dispõem previamente para a realizar” (Cosme, 2009, p.110).

2. PROFESSOR COMO PROFISSIONAL REFLEXIVO

Como professor, não devo deixar de testemunhar aos meus alunos a segurança que tenho no meu saber, mas também, a humildade para reconhecer que “posso saber melhor e que já sei conhecer o que ainda não sei” (Freire, 1997, p.153).

A riqueza do discurso de Freire, e simultaneamente, a sua atualidade, são um desafio a todos os educadores que queiram verdadeiramente “ajudar o aluno a tornar-se arquitecto da sua própria prática cognoscitiva” (Idem, p.140). Esta premissa aplica-se a qualquer nível de ensino, aliás, é desejável que comece com as crianças da educação pré-escolar e seja estimulada ao longo de toda a formação, inicial e contínua dos indivíduos, de forma a contribuir para a sua autonomia reflexiva e crítica.

Diz ainda Paulo Freire que “não posso investigar o pensar dos outros referido ao mundo se não penso. Mas, se não penso autenticamente os outros também não pensam” (Freire, 1975, p.144). Este apelo à coerência e honestidade intelectual do professor, ao desenvolvimento da autonomia reflexiva, remete para uma visão humanista e crítica da educação. O que nos conduz à premissa de que o prático reflexivo “é um intelectual crítico e agente de mudança” (Vieira, 2010, p.19) que desenvolve uma pedagogia para a autonomia, e se responsabiliza por criar oportunidades que transformem “os alunos em consumidores críticos e produtores criativos de saberes” (Ibidem), favorecendo a emancipação do

exercício da reflexividade através duma relação dialógica com os seus educandos. Nesse sentido, quanto mais se problematizam os alunos, mais eles serão desafiados a relacionar os problemas uns com os outros e a compreensão resultante vai sendo cada vez mais crítica e desencadeadora de novas compreensões.

Como crítico e reformista que é, Freire acredita que o mundo só será melhor se os homens se ajudarem, partilharem o seu saber e se inseridos na realidade a transformarem em conjunto. É um pensar e agir em interação constante e de forma autêntica: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1975, p.79). Nesta conceção de educação, que o autor intitula de problematizadora, a relação educador-educando assume um carácter especial e marcante. O presente é visto, como algo dinâmico e revolucionário, que pode ser transformado pelos indivíduos. A mudança é vista, como algo que depende do questionamento permanente dos sujeitos, que, “situados” (Idem) em determinada realidade, olham o futuro, não como algo predestinado, mas, passível de ser alterado.

Reforçando esta perspetiva, convoca-se Dewey (1953), o qual refere que a função do professor é dupla: por um lado, analisar os traços da personalidade e hábitos individuais dos seus alunos e, por outro, adotar um método que permita adaptar-se às necessidades dos mesmos, desenvolvendo os hábitos de pesquisa e de curiosidade e criar situações, “oportunities de fazer pensar abstraindo-se dos resultados materiais dos atos” (Idem, p.153).

A educação faz-se e refaz-se constantemente na práxis⁴ que suporta um homem “situado”, “incluso” em determinada realidade histórica e social (Freire, 1975, p.145). Daqui decorre que os homens são seres em “situação” (Ibidem) que se encontram enraizados em condições espaço-temporais, que os determinam. Contudo, Freire alerta para o facto de que não basta os indivíduos estarem situados, é necessário que reflitam, sobre o seu estar e agir, criticamente. A “*conscientização*” (Ibidem) surge assim, como consequência deste processo de aprofundamento do pensar crítico, da tomada de consciência por parte dos sujeitos.

Outra vertente importante inerente a um prático reflexivo prende-se com o modo como este lida com o seu currículo oculto, o qual se exprime através da valorização dos

⁴ Paulo Freire (1975) entende a práxis como ação e reflexão sobre o mundo a fim de o transformar.

pequenos gestos e da reflexão que este promove ou é apoiado a promover, na medida em que as experiências informais acontecem diariamente e têm uma força e impacto formativo carregadas de significado (Neves & Miranda, 2015). Não é só o conhecimento pedagógico que determina a prática. O *habitus* está presente nas decisões e ações que se promovem diariamente nas escolas e nas salas de aula. Nem sempre é tão visível quanto o seu impacto nessas decisões e nessas ações faria pressupor, ainda que esteja presente nos mais variados níveis da atividade profissional dos professores de forma subentendida “na relação com o poder, o erro, a incerteza, a diversidade de pontos de vista, a argumentação” (Perrenoud, 2001c, p.183).

É o reconhecimento da complexidade das relações entre as pessoas nos mais diversos contextos escolares, por via do trabalho que aí se realiza, dos desafios que aí se vivem e das tensões inerentes ao reconhecimento de que estamos perante um contexto marcado pela heterogeneidade dos atores, que a reflexão adquire uma importância pedagógica inequívoca e obriga-nos a pensar sobre as condições necessárias à afirmação de uma Escola que faz da reflexividade dos atores que a percorrem uma condição da sua afirmação como espaço educativo. Ou seja, a afirmação da reflexividade dos professores pressupõe a existência de projetos de ação educativa que incentivem, igualmente, os alunos a refletir e a aprender a refletir não como um objetivo insular, mas como uma competência transversal, inerente a uma relação com a informação, os instrumentos e os procedimentos a desenvolver que não os conduz a ser apenas reprodutores como que acéfalos dos saberes que outros produziram.

Em suma, uma tal conceção de reflexão e de atividade reflexiva é incompatível com a soberania absoluta do professor no espaço de sala de aula, a qual impede quer o desenvolvimento da autonomia dos alunos quer o desenvolvimento de projetos que uma tal autonomia poderá proporcionar. Trata-se de um dos problemas que a formação de professores não poderá ignorar, não com um problema teórico que os especialistas já resolveram, mas a partir da promoção de outras práticas de formação que sejam congruentes com os princípios educativos que temos vindo a enunciar. Se se pretende que a sala de aula não seja entendida como um “espaço livre de ameaças” (Meirieu, 2005, p.211) é necessário que o mesmo aconteça nas salas de formação.

Vários investigadores se têm debruçado sobre a definição do perfil de competências do professor para enfrentar os desafios da contemporaneidade. Destacamos o referencial apresentado por Sá-Chaves e Alarcão (2007), recorrendo a Shulman

(1987), que identifica sete dimensões de saberes necessárias ao conhecimento profissional docente: (i) conhecimento do conteúdo; (ii) conhecimento do currículo; (iii) conhecimento pedagógico geral; (iv) conhecimento pedagógico de conteúdo; (v) conhecimento dos aprendentes e das suas características; (vi) conhecimento dos contextos e, por fim, (vii) conhecimento dos fins, objetivos e valores educacionais e dos seus fundamentos filosóficos e históricos. A natureza ampla e multifacetada deste referencial representa um contributo significativo na definição do perfil profissional. Nesta senda, Alarcão e Sá-Chaves (2007) e Sá-Chaves (2007), complementam esta proposta sugerindo uma outra dimensão que se intitula - conhecimento de si próprio - apresentada por Elbaz (1988). “Trata-se de uma dimensão metacognitiva e meta-reflexiva” (Sanches, 2012, p.130), que em nossa opinião acentua a centralidade da reflexão no perfil profissional, permitindo ao professor estar atento às múltiplas dimensões da sua prática de forma assumir uma ação crítica e transformadora no exercício da sua atividade.

Afigura-se vertente essencial na formação dos docentes não só a sua competência científica mas também “a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança.” (Freire, 1997, p.50), daí que Freire considere que a formação se deva pautar pelo “exercício da criticidade que leva à curiosidade epistemológica” (Ibidem). Deste modo, pode concluir-se que o perfil de um professor reflexivo se identifica com o perfil de um educador democrático, como se constata pela lista dos princípios que visam identificar o segundo, a saber:

- “Respeitar a autonomia e identidade dos educandos, torná-los insubmissos e autónomos no “pensar”.
- Estar aberto a questões, à curiosidade dos alunos, estar disponível para o diálogo.
- Criar formas dos educandos poderem participar na avaliação.
- Tornar a aula num desafio permanente em que “os alunos se cansam e não dormem” porque acompanham o pensamento do professor nas suas certezas, dúvidas e incertezas.
- Professores e alunos assumirem uma postura “dialógica” perante a vida, ser “epistemologicamente curiosos” em vez da curiosidade ingénuo que caracteriza o senso comum.
- Ser um educador humanista, democrático, que valoriza e reforça a capacidade crítica do educando.
- Ser um educador que faz permanentemente uma reflexão crítica sobre a sua prática, avaliando o seu desempenho.
- Como professor não devo deixar de testemunhar aos meus alunos a segurança que tenho no meu saber mas também a humildade para reconhecer que “posso saber melhor e que já sei conhecer o que ainda não sei”
- Respeitar como professor, as diferenças” (Idem, p.153).

Eis-nos perante um conjunto de princípios que, de alguma forma, estão presentes na proposta apresentada por Perrenoud (2000) sobre as “10 grandes famílias de competências” que deverão servir de referência a um programa de formação de professores que vise suportar a transformação da Escola de um espaço subordinado aos pressupostos da instrução pedagógica, num espaço onde os alunos passem a ter voz e presença no seio de comunidades de aprendizagem onde deverão aprender a estar e a ser. São, como o referimos, dez as competências sugeridas por Perrenoud (2000) como aquelas que deverão constituir o fim último de qualquer projeto de formação de docentes, as quais se passam a enunciar:

1. “Organizar e dirigir situações de aprendizagem
2. Administrar a progressão das aprendizagens
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho
5. Trabalhar em equipa
6. Participar da administração da escola
7. Informar e envolver os pais
8. Utilizar novas tecnologias
9. Enfrentar os dilemas éticos da profissão
10. Administrar a sua própria formação contínua” (Idem, p.14).

Como se observa não há competências relacionadas explicitamente com a ação reflexiva dos professores, ainda que a capacidade de administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; trabalhar em equipa e enfrentar os dilemas éticos da profissão conduzam o professor a afirmar-se como um profissional reflexivo.

Numa leitura imediata destas competências verifica-se que estas se dividem em dois grupos: aquelas que remetem para o trabalho na sala de aula com os alunos e as que remetem para o trabalho com os pares. Trata-se de uma situação, do ponto de vista da abordagem sobre a reflexividade docente, que merece ser valorizada tendo em conta que a promoção do protagonismo dos alunos como aprendentes, a gestão diferenciada dos apoios e dos desafios a propor-lhes e o desenvolvimento de projetos de avaliação subordinados à realização das suas aprendizagens, só é possível suportada pela possibilidade dos professores refletirem sobre os desafios, as condições e os recursos que permitam concretizar aquelas ações. A questão que se coloca é se essa reflexão ocorre de forma isolada ou terá de contar com o apoio de outros docentes.

Na abordagem de Perrenoud, uma condição fundamental dessa reflexão tem a ver com o facto de pressupor a criação de uma cultura de colaboração entre professores, daí a

importância do trabalho em equipa, como objetivo da formação de professores, a qual permite “enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais” (Perrenoud, 2000, p.20), como é o caso das atividades pedagógicas atrás referidas e, subjacentes a estas, os dilemas éticos da profissão.

Esta tónica no trabalho em equipa e nas vantagens que daí advêm para o desenvolvimento do processo reflexivo vai ao encontro de uma das críticas que se pode fazer à leitura proposta, sobretudo, por Schön (1992), justamente pelo facto deste autor abordar a reflexão como um ato individual, de carácter introspetivo, que parece dispensar a participação, o confronto e a colaboração com outros atores sociais intervenientes no contexto educativo.

Perrenoud (2001c), posteriormente, acrescenta uma décima primeira família de competências que remete para a necessidade de o professor agir como um ator coletivo, que procura incrementar a inovação pedagógica através do desenvolvimento de práticas reflexivas e da assunção de uma atitude crítica e interventiva nos diferentes contextos de intervenção. Corroborando esta perspetiva, invocamos Trindade (2011b), que alerta para o facto de que os processos de reflexão profissional necessitam da interação com os outros, assumindo particular importância a existência de culturas de colaboração no interior das escolas, que não dependam apenas da disponibilidade pessoal dos professores.

Consideramos que os diferentes referenciais enunciados apresentam muitos pontos de contacto e relevam a natureza multidimensional do perfil docente. Contudo, não poderemos dissociá-los das competências plasmadas no normativo relativo aos perfis de desempenho docente (Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto) enquanto quadro legal das condições relativas à natureza e ao processo de aquisição da qualificação profissional docente.

3. PRÁTICAS REFLEXIVAS

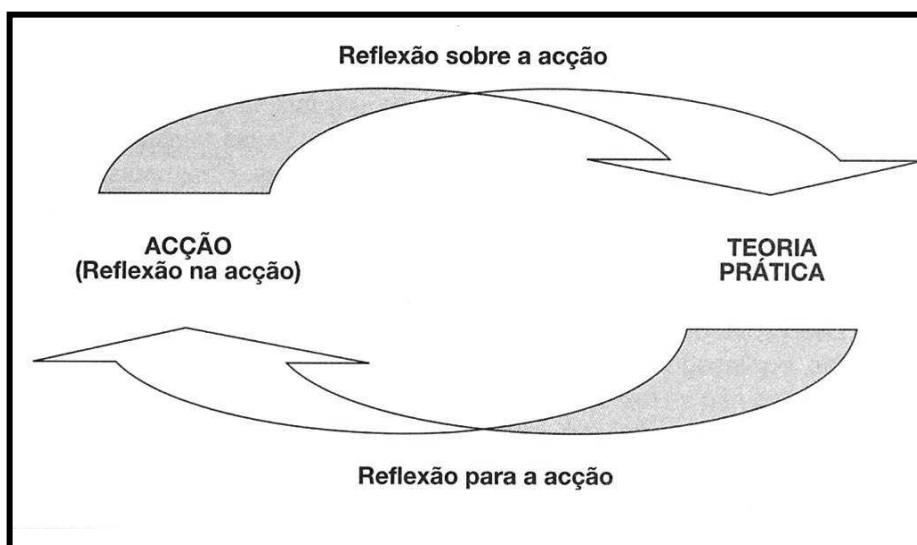
As práticas reflexivas, como podemos concluir, dependem em grande parte da forma como os professores assumem a sua profissionalidade. A ação de um professor não pode, de forma alguma, ser concebida como uma mera aplicação de saberes, é necessário valorizar a dimensão reflexiva, tendo em conta que ela irá contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Com a falência do paradigma racionalista e técnico, assiste-se ao surgimento de um novo paradigma que sublinha a importância do professor como prático reflexivo, (Zeichner, 1993), onde a reflexão individual sobre as suas próprias experiências podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Zeichner (1993), na sequência do pensamento de Dewey (1953), também atribui um grande protagonismo à ação interventiva e transformadora do professor nas diferentes situações em que este esteja envolvido. Só através da problematização da prática o professor iniciará o seu processo de reflexão. Uma das maneiras de pensar a prática reflexiva é “encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão” (Zeichner, 1993, p.21), desta forma o professor tem mais possibilidades de, por exemplo, perceber as falhas e erros que cometeu melhorando assim a qualidade das suas práticas.

Schön (1992), por sua vez, refere que os profissionais devem partir das suas experiências para conceptualizarem as problemáticas e determinarem os seus objetivos profissionais. Para este autor, a reflexão representa uma fonte do saber que poderá incentivar o docente a envolver-se em novas intervenções ou novas perspetivas sobre a prática, cabendo ao sujeito assumir um papel reflexivo na ação, sobre a ação e para a ação.

Como refere Nóvoa (1995, p.26), o “tríplice movimento sugerido por Schön (1990) - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores” (Idem, p.26), tal como a figura 2, que em seguida se apresenta, o permite demonstrar.

Figura 2 – Ciclo da reflexão-ação



Fonte: Altrichter et al. (1993, cit. por Nunes 2000, p.13) – adaptação.

Segundo Schön, cuja abordagem pode ser vista como expressão da reabilitação de uma “epistemologia da prática” (Schön, 1995, p.20), as ações que empreendemos decorrem, muitas vezes, de saberes que adquirimos de forma tácita a partir do conhecimento que se obtém agindo que o autor designa por “conhecimento na ação” (Idem, p.50). Para Schön, contudo, qualquer ação envolve um processo de reflexão, mesmo que esta seja implícita, em função do qual se monitoriza o que se faz e os resultados daquilo que se faz. Chama-lhe “reflexão na ação” (Idem, p.54) e distingue-a da “reflexão sobre ação” (Idem, p.59), que pressupõe uma atividade reflexiva posterior à ação. Será a reflexão sobre a reflexão na ação (Alarcão, 1996) que constitui o nível de reflexão que exige inevitavelmente um conjunto de instrumentos concetuais sem os quais não é possível realizar ponderações e produzir a sistematização do conhecimento, em função dos quais se pode viver um processo de construção do saber. Trata-se de uma problemática que não adquire importância suficiente na obra de Schön, o que pode estar na origem de alguns equívocos daqueles que recorrem ao pedagogo norte-americano para legitimar os seus discursos voluntaristas sobre a reflexão, os quais assentam num equívoco nuclear, aquele através do qual se parece propor que a reflexão só depende da vontade e da disponibilidade dos sujeitos para acontecer. Segundo A. Cosme (2009),

“(…) sendo certo que é no espaço de intervenção profissional que a dinâmica [da] reflexão se revela, importa compreender que tal reflexão só é possível através da mobilização de representações e saberes teóricos que permitem interpretar e avaliar a ação profissional” (Idem, p.111).

Diríamos que esta é a primeira das ilusões das abordagens sobre a reflexividade docente, enquanto a segunda teria a ver com a denúncia de Zeichner (1993) sobre a reflexão como pretexto para “imitarem melhor as práticas sugeridas pelas investigações que outros conduziram e negligenciarem-se as teorias e saberes implantados tanto nas suas práticas como nas dos professores” (Idem, p.22). O terceiro equívoco diz respeito ao modo como a reflexão dos professores pode ser uma atividade bastante circunscrita quando estes desprezam as condições sociais que afetam a aprendizagem dos alunos (Idem). Finalmente, o quarto equívoco, que constitui, de algum modo, uma crítica à abordagem por Schön, resulta do facto de se menosprezar a reflexão como prática social, “através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros” (Idem, p.113).

Em suma, não é a reflexão como prática que se contesta mas alguns dos seus equívocos, particularmente aqueles que tendem a não valorizar o impacto da reflexão como prática social ou entender os professores como sujeitos culturalmente autossuficientes, capazes, só em função da sua vontade e disponibilidade, de realizar empreendimentos

reflexivos. Não é que não seja importante uma tal vontade e disponibilidade, a exemplo do que Dewey (1953), refere quando chama a atenção acerca de três atitudes fundamentais que poderão favorecer as práticas reflexivas, nomeadamente a:

- Abertura de espírito, que se revela na capacidade de ouvir os outros e de questionar constantemente o que se faz;
- Responsabilidade que implica a análise e ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação;
- Sinceridade ou empenhamento pelo qual o sujeito assume a responsabilidade pela sua própria aprendizagem.

Ou seja, não se nega o impacto de tais atitudes como fatores fundamentais do desenvolvimento de práticas reflexivas, apenas se chama a atenção para o facto destas serem condições necessárias mas não suficientes, tendo em conta que não há qualquer referência aos instrumentos conceituais que poderão mobilizar e enquadrar tais práticas.

As escolas em que vivemos não podem dispensar a atividade reflexiva dos professores, na medida em que a aceitação passiva, por parte dos professores, da sua realidade quotidiana é um obstáculo que se coloca a desenvolvimento do projeto de uma Escola mais inclusiva e culturalmente mais significativa e exigente. É necessário que os professores façam da reflexão uma prática ordinária, tendo em conta que, tal como defende Dewey (1953), as intervenções dos professores devem revestir-se de uma análise crítica face aos contextos sociais e institucionais em que se situam. Os professores que não refletem, limitam-se, apenas, a cumprir os objetivos definidos por outros, sem os questionar, e, por isso, sem vislumbrarem outras alternativas possíveis. Diríamos que este processo favorece as práticas dos professores que se enquadram no paradigma pedagógico da instrução, enquanto a conceção do professor como profissional reflexivo poderá ser entendida como expressão de uma abordagem que permite responder quer à imponderabilidade e incerteza dos quotidianos, quer à heterogeneidade dos desafios educativos que acontecem numa sala de aula, quer às vicissitudes dos diálogos de natureza cultural em que se envolve com os seus alunos.

É que o profissional reflexivo atua, refletindo, levantando hipóteses, experimentando e reformulando o que tem que reformular através do diálogo que estabelece

com a realidade, com os outros e com as ideias que circulam sobre esses outros e a realidade.

Neste processo de desenvolvimento do profissional reflexivo é necessário, contudo, que, desde a formação inicial, os estudantes possam ser ajudados e apoiados, cabendo aos seus formadores a função de “ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (Zeichner, 1993, p.17). Deste modo, o contributo das instituições responsáveis pela formação inicial de professores para a formação de profissionais reflexivos passa por assumirem-se como contextos capazes de, em primeiro lugar, favorecer a participação e o protagonismo dos estudantes na gestão do projeto de formação que lhes diz respeito, através da criação do que poderá ser considerado como comunidades de aprendizagem. Serão estas comunidades que potenciarão o desenvolvimento de relações intencionalmente pensadas que suscitem a possibilidade de um diálogo quer dos sujeitos em formação entre si quer entre estes e os respetivos professores, de forma a apropriarem-se de um conjunto de informações, instrumentos e procedimentos em função dos quais os primeiros poderão assumir um outro tipo de atitudes, capaz de suportar uma atividade profissional congruente com os pressupostos e a dinâmica de uma Escola politicamente democrática, socialmente mais justa e culturalmente mais significativa. É no âmbito de um tal projeto que o desenvolvimento das competências de reflexão dos formandos terá oportunidade de se afirmar como uma competência nuclear que tanto permitirá construir uma relação produtiva entre pensamento e ação, como promover um processo de co-interpelação que possibilite subverter a relação de subordinação da prática face à teoria, imposta pela hegemonia da racionalidade técnico-científica.

Reiteramos assim, que se as práticas reflexivas dos professores tiverem uma intencionalidade, as suas implicações na construção do conhecimento e identidade profissional serão muito mais eficazes. Ser professor reflexivo, significa ser um profissional que reflete sobre quem é, o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage.

É a partir deste pressuposto que o desenvolvimento de competências de reflexão dos formandos adquire uma centralidade maior neste trabalho. Uma centralidade que nos conduz a pensar, no âmbito do mesmo, sobre as estratégias que nas instituições de formação inicial se concebem e implementam para potenciar aquele desenvolvimento.

Sendo esta uma problemática, tal como já o defendemos aqui, de natureza transversal às escolas e respetivas salas de aula, a qual diz respeito, entre outras coisas, quer ao modo como se concebem e gerem os planos de estudos, quer ao modo como se promove uma dada organização do trabalho de aprendizagem dos alunos, quer, também, quanto ao modo como estes são avaliados, é também uma problemática que tem a ver como se realiza o processo de supervisão dos estágios profissionalizante, o qual será o tema a abordar no próximo capítulo.

Trata-se de uma decisão já justificada neste trabalho e que tem a ver com a importância estratégica assumida pelos estágios, enquanto espaços de formação que exprimem um processo de transição profissional que pode ser decisivo do ponto de vista da formação dos estudantes.

CAPÍTULO III – SUPERVISÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1. SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Nesta investigação iremos analisar especificamente a dimensão da supervisão na formação de professores, ou seja, a supervisão formativa ou pedagógica, enquanto meio para a promoção do desenvolvimento profissional, sabendo que estamos perante uma atividade que se encontra ligada à orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio, mais experiente e mais informado (Alarcão & Tavares, 2003), seja ao nível da formação inicial de professores, nomeadamente nos estágios e na formação especializada, seja na formação contínua de professores.

O conceito de supervisão é polissémico. Esta diversidade de significados atribuídos à supervisão, prende-se com o facto de este conceito ter subjacente uma determinada conceção de sociedade, cultura, administração pública, filosofia educativa, políticas educativas, teorias de formação de professores, conceções de formação, de professores e de escola. Encontram-se ainda divergências relativamente ao significado deste conceito em função da postura e visão do supervisor e consoante se privilegia a dimensão conceptual ou a dimensão da prática. Razão esta que explica porque é que iremos abordar, quer os modelos de supervisão e alguns dos cenários através dos quais estes são operacionalizados, quer o papel do supervisor, de forma a mapear as linhas de força de um modelo de supervisão relacionado com o desenvolvimento de um programa de formação inicial de educadores de infância vinculado ao projeto de edificação de uma Escola que deixe de se afirmar como um espaço de instrução.

2. MODELOS DE SUPERVISÃO

Os modelos representam conceções ideais que visam elucidar a organização de possibilidades de intervenção nos contextos e nas práticas e, tal como refere Tracy (2002),

“os modelos no ensino e na supervisão, são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a

fornecer respostas dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas” (Idem, p.26).

Numa visão que se constrói em função de uma perspetiva pragmática dos modelos de supervisão, qualquer modelo, por si só, não é bom ou mau. Neste sentido, é a forma como o utilizamos que faz com que ele se expanda, de modo a termos um vasto leque de leituras e interpretações das práticas de supervisão, as quais nos permitam selecionar o modelo mais adequado, tendo em conta as singularidades dos atores e os desafios concretos a defrontar. Neste caso, é a abertura das janelas que se valoriza, permitindo-nos alargar o leque das opções de intervenção que temos ao nosso dispor.

Ainda que estejamos de acordo com a necessidade de não nos encerrarmos nos muros que nos impedem de promover um olhar mais amplo e abrangente sobre a realidade, teremos de perguntar se as respostas que encontramos não são limitadas pelos pressupostos concetuais e éticos que proclamamos quando escolhemos um modelo em vez de outro? Trata-se de uma problemática que nos obriga a revisitarmos a noção de modelo e a discutir a sua função. Daí que afirmemos que um modelo é, nem mais nem menos, que uma estrutura concetual cuja finalidade é orientar a reflexão sobre a prática. Deste modo, os modelos fornecem uma estrutura que é necessária para organizar a prática, o que significa que os modelos não são a prática. Isto significa que é necessário distinguir um modelo da ação propriamente dita, mesmo que sejamos obrigados a reconhecer os vínculos que existem entre ambos. A visão pragmatista de modelo valoriza, sobretudo, o impacto das respostas, parecendo ser indiferente aos fundamentos das mesmas, como se todas as respostas fossem possíveis desde que se comprove a sua eficácia.

Numa outra perspetiva, em que se parte do princípio que os modelos balizam o campo das opções praxeológicas que temos ao nosso dispor, a validade das respostas que se acionam no dia a dia é aferida em função da congruência existente entre tais respostas e o modo como, por exemplo, no âmbito de cada modelo de supervisão se define quais são os objetivos da supervisão, o que se entende por relação supervisiva e qual estatuto e o papel do supervisor ou o estatuto e o papel do supervisionado. Neste sentido, não se despreza a eficácia das respostas, ainda que se faça depender a sua validade do grau de coerência que se pode estabelecer entre tais respostas e o quadro concetual que se propõe através de um dado modelo. Afirmar que os muros da metáfora nos mostram como a opção por um modelo nos impede de encontrar soluções alternativas, fechando-nos numa espécie de dogmatismo concetual, é uma proposição entre outras proposições possíveis. Não se pode inferir que a

recusa das respostas que se inspiram nalguns modelos de supervisão constitua uma manifestação de dogmatismo pedagógico. Há respostas inelegíveis não porque sejam ineficazes mas porque não se coadunam ou contradizem os pressupostos concetuais dos modelos que se perfilham.

É a partir deste pressuposto que iremos abordar os cenários supervisivos propostos por Alarcão e Tavares (2003), em função dos quais se volta a estabelecer o confronto entre a visão pragmatista, proposta por Tracy (2002)⁵, e a abordagem de cariz epistemológico que acabamos de propor, o que explica porque, neste estudo, não iremos efetuar uma análise de todos os modelos que aqueles autores abordam sob a designação de cenários.

Alarcão e Tavares (2003) apresentam nove *cenários* de supervisão, a que subjazem diferentes conceções de supervisão e que sistematizam diferentes perspetivas da práxis da supervisão. São eles: a) o cenário da imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário psicopedagógico; e) o cenário clínico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico; i) o cenário dialógico.

Estes nove cenários traduzem olhares diferentes sobre a supervisão, enquanto processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional. São concetualizações teóricas que poderão ser enquadradas em distintas famílias concetuais que não propõem a mesma conceção de supervisão. Daí que os cenários que iremos abordar, neste subcapítulo, sejam aqueles que, dado os pressupostos e compromissos que temos vindo a assumir ao longo deste trabalho, quer sobre as finalidades da Escola e a natureza dos projetos de educação escolar quer sobre a formação inicial de professores que poderão contribuir para o desenvolvimento de tais projetos, são aqueles que se adequam e são congruentes com tais pressupostos e compromissos. Por isso, não iremos discutir o cenário de imitação artesanal, o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, o cenário behaviorista ou o cenário psicopedagógico, porque apontam para uma conceção de supervisão que se constrói em larga medida em função do papel decisivo que atribuem ao

⁵ Tracy (2002, p. 29), defende a necessidade de se aproveitar de cada modelo o melhor que este nos pode oferecer, em função das suas possibilidades para responder às situações concretas aos quais os mesmos se referem. Sublinha que é um problema subordinar a investigação e a prática, apenas, a um modelo, considerando que todos os modelos são, igualmente, válidos. Aceitamos que todos os modelos devam ser estudados e abordados, enquanto objeto de estudo, mas não como referência da intervenção em supervisão, sabendo que estamos perante modelos que defendem pressupostos distintos para explicar a supervisão e propor a atividade supervisiva.

supervisor e não tanto à relação entre este e os supervisionados. Nestes cenários, o supervisor é identificado, quase que exclusivamente, como o *expert* que, em larga medida, visa contribuir para superar a eventual ignorância dos supervisionados. Nesse sentido, estamos perante cenários que mais do que promover a reflexão dos supervisionados visam, sobretudo, preparar estes para que no futuro possam eventualmente vir a refletir.

No quadro concetual que fomos delineando este é um propósito contraditório com a conceção de um projeto de formação que visa contribuir para a afirmação de profissionais reflexivos, na medida em que, na abordagem que temos vindo a defender, a reflexão em que os professores se envolvem é não só um fim, como um meio privilegiado para se atingir esse fim. Ensinar o outro a refletir como um processo diferido no tempo contraria esta conceção de supervisão, na medida em que se exprime, por esta via, uma visão normativa de supervisão que aceita o supervisionado como alguém que reflete se for capaz de o fazer nos termos e nas condições do supervisor.

Não é este o desafio concetual que nos interessa viver. O que pretendemos é compreender como é que o processo de supervisão pode assumir-se como um processo de formação contribuindo, concomitantemente, para o desenvolvimento de profissionais reflexivos. Deste modo, o que pretendemos indagar é qual o papel do conhecimento acumulado como fator incontornável a ter em conta na relação entre o supervisor e os supervisionados e como é que o primeiro não só não inibe como até potencia a afirmação do processo de reflexão dos segundos. Por isso é que elegemos o cenário pessoalista, o cenário reflexivo, o cenário dialógico, o cenário ecológico, e o cenário clínico e, ainda, o cenário integrador, o qual não se encontra identificado no quadro proposto por Alarcão e Tavares (2003), como os objetos da reflexão neste subcapítulo.

2.1 Cenário pessoalista

O desenvolvimento do ser, da pessoa do professor assume particular relevo neste cenário supervisivo (Alarcão & Tavares, 2003). Investigações desenvolvidas na vertente da formação de professores confirmam a importância do desenvolvimento da pessoa do professor e a relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua atuação pedagógica. Alarcão e Tavares (2003) destacam os estudos de Hunt e Joyce (1967); Murphy e Brown (1970); Glassberg e Sprinthall (1980) que são elucidativos dessa relação e que verificaram que os professores, com um grau de desenvolvimento concetual elevado,

evidenciaram mais facilidade em adaptar a sua planificação às necessidades dos alunos e domínio de modelos de ensino mais variados e métodos de aprendizagem, assentes na descoberta e na expressão de ideias próprias.

Contudo, Alarcão e Tavares (2003), salientam um estudo desenvolvido em Portugal por Ralha-Simões (1995), com estudantes de educação de infância, que concluiu que o desenvolvimento pessoal nem sempre acompanha o desenvolvimento profissional, sendo possível um indivíduo com menor desenvolvimento pessoal revelar um elevado nível de competência profissional. Este facto, de algum modo contraria os estudos anteriores que eram corolários de uma relação de paridade na díade: desenvolvimento pessoal - desenvolvimento profissional. Mais alerta o supervisor para a importância de criar condições contextuais, relacionais e experiências pedagógicas, no processo superviso, de forma a ajudar os futuros profissionais a refletir para que possam desenvolver-se como profissionais reflexivos.

À luz das perspetivas apresentadas, importa destacar a necessidade do supervisor conhecer o grau de desenvolvimento dos professores em formação, como a primeira prioridade, bem como, as suas perceções, sentimentos e objetivos. Este cenário superviso defende a perspetiva cognitiva, construtivista em que se releva importância do autoconhecimento do professor como essencial para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor (Alarcão & Tavares, 2003). Daqui decorre que, na formação dos futuros professores, o supervisor deve atender ao grau de desenvolvimento de cada formando, atender à singularidade que o caracteriza, “organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e suas consequências assim como sobre as perceções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor” (Idem, p.34).

2.2 Cenário reflexivo

São fontes inspiradoras deste cenário, o contributo de Dewey (1953), e a abordagem reflexiva defendida por Schön (1992).

A abordagem reflexiva reconhece a importância da reflexão na e sobre a ação, como forma de contribuir para a construção situada do conhecimento profissional que Schön (1995, p.20), designou por “epistemologia da prática”. Este processo reflexivo assume-se como construtivista e valoriza a reflexão concreta sobre os contextos onde decorre a ação.

É inspirada neste cenário que se afirma o programa de formação de professores que recusa o tecnicismo, a formalidade e a descontextualização das práticas. Exige que os professores possuam competências para saber agir perante as situações imprevisíveis que os contextos revelarem.

Schön (2000) associa essas competências às de um *artistry*, significando que é essencial a criatividade e a sensibilidade de um artista, combinadas com os saberes e conhecimentos inerentes à ação, o que se traduz no *know-how* do profissional. O talento artístico representa um exercício de inteligência, uma forma de saber, podendo-se aprender muito sobre ele “através do estudo cuidadoso das performances mais competentes” (Idem, p.22). Na sequência deste pensamento, Schön (2000), alerta para que os profissionais trabalhem a arte da sistematização de problemas, a arte da implementação e a arte da improvisação, já que todas elas são necessárias para mediar o uso na prática da ciência aplicada e da técnica.

A abordagem reflexiva preconizada por Schön (2000) defende quer a reflexão simultânea à ação quer a reflexão sobre as práticas, ou seja “uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p.35). Trata-se no fundo de fomentar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 2000). Os dois primeiros níveis de reflexão são essencialmente cognitivos enquanto que o outro (reflexão sobre a reflexão na ação) nos remete para capacidades metacognitivas essenciais “para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero-supervisão se transformar em auto-supervisão” (Alarcão & Tavares, 2003, p.36).

Outro indicador relevante neste cenário reflexivo, apontado por Schön (2000), prende-se com a importância do supervisor modelar a sua intervenção às necessidades e potenciais de um aluno específico, com um nível, também ele específico de desenvolvimento. Ao supervisor cabe, por isso, a tarefa de estabelecer prioridades na sua intervenção, elegendo determinados aspetos e não outros. Esta individualização da ação e acompanhamento próximo do supervisor junto do formando, enquadra-se num perfil de formador denominado de *coach* (Idem), por semelhança com os treinadores desportivos.

De acordo com este cenário defende-se que a função do supervisor junto dos formandos, deve ser a de estimular e apoiar a sua reflexão, através do confronto com

problemas reais que suscitem o levantamento de hipóteses, a experimentação e verificação, de modo a sistematizarem o conhecimento que emerge da interação entre a ação e o pensamento. Dentro deste cenário valoriza-se, como objeto de análise, a abordagem desenvolvimental da supervisão de Glickman (1980; 1981; 1990, cit. por Tracy, 2002). De acordo com este modelo, a supervisão é um processo que pode promover o desenvolvimento nos sujeitos através de um continuum de estádios, por via de ações supervisivas que vão desde a diretiva à não diretiva, passando pela colaborativa. As estratégias supervisivas sustentam-se na interação colaborativa e no diálogo entre todos os adultos da escola (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002).

Uma das críticas que alguns autores fazem às práticas reflexivas, nomeadamente Zeichner (1993), prende-se justamente com o facto de muitas das utilizações do conceito de prática reflexiva na formação de professores, nem sempre corresponderem a um desenvolvimento profissional. As razões que aponta são várias: por vezes atribui-se demasiada importância à reflexão das técnicas e estratégias de ensino descurando questões importantes que se prendem com o que ensinar, a quem e porquê, o que acaba por revelar “uma concepção instrumental da prática reflexiva” (Idem, p.57). As restantes já foram referidas anteriormente neste trabalho e prendem-se quer com a possibilidade de se promoverem reflexões excessivamente circunscritas, quer com a ausência de uma reflexão explícita sobre as práticas colaborativas de reflexão, quer com o facto de se poder ignorar os contextos, as condições sociais do ensino que influenciam e condicionam a ação do professor (Idem), quer com uma abordagem sobre os formandos e as suas competências de reflexão que podem induzir uma visão que tende a acentuar, sobretudo, a disponibilidade para refletir sem se valorizar os instrumentos conceituais e os saberes que aqueles possuem como fatores a considerar, como condições necessárias para se empreenderem reflexões consequentes.

2.3 Cenário dialógico

No cenário dialógico assume centralidade a linguagem e o diálogo, representando estes aspetos um papel crucial na construção do conhecimento dos professores e na análise dos contextos escolares e sociais em que decorre a sua ação. Alarcão e Tavares (2003), referem Waite (1995) como um dos autores que tende a valorizar uma supervisão dialógica contextualizada como referência de um modelo de supervisão a seguir.

Esta abordagem supervisiva enquadra-se num cenário desenvolvimentista e personalista em que a formação assume um papel crítico e transformador. É atribuído ao diálogo crítico e construtivo uma função central, no sentido de contribuir para "a construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares, sociais, que influenciam o exercício da sua profissão" (Alarcão & Tavares, 2003, p.40). Na opinião de Bruner (2000), a verbalização do pensamento reflexivo é também uma forma de, através da linguagem, contribuir para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos indivíduos. A supervisão, neste cenário, assenta em relações simétricas de colaboração e de base clínica (Alarcão & Tavares, 2003), onde os professores são vistos como agentes sociais, com capacidades críticas, e que devem afirmar a sua autonomia individual e coletiva, através do "direito e o dever de fazerem ouvir a sua voz" (Idem, p.41).

Novamente, a questão a discutir é a das condições que são necessárias para estabelecer o diálogo, na medida em que o diálogo num contexto de supervisão formadora é um diálogo sujeito a algumas condições que, de algum modo, constroem os atores. Não é, todavia, um tal constrangimento que importa discutir mas como é que os constrangimentos poderão ser obstáculos ao processo de formação do sujeito ou um instrumento de empoderamento profissional destes sujeitos. Importa discutir, igualmente, quais os constrangimentos que são obstáculos e quais os constrangimentos que são fatores potenciadores da formação. Sem uma tal discussão o recurso discursivo à importância do diálogo pode constituir uma discussão estéril e equivocada.

Face ao cenário anterior que enfatizava a reflexão como objetivo do processo de supervisão, este cenário não propõe algo radicalmente diferente ainda que a atividade central da supervisão não seja a mesma. Uma questão que importa discutir na medida em que o diálogo não conduz necessariamente à reflexão, embora a reflexão necessite do diálogo para acontecer. Mas mesmo que se opte por considerar que no cenário dialógico, o fim último do diálogo é a reflexão, continua a ser decisivo discutir as condições que permitem que o diálogo contribua para a reflexão.

2.4 Cenário ecológico

Este cenário assenta na abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros educadores e professores, inspirada no modelo de desenvolvimento humano de

Bronfenbrenner (1979). De acordo com Alarcão e Sá Chaves (1994), a formação que este cenário supervisivo oferece é gerida por dez princípios:

- princípio da continuidade da formação;
- princípio da atividade da natureza molar;
- princípio da transição ecológica com a assunção de novos papéis;
- princípio da evolução da natureza diádica;
- princípio da experiência em contextos diversificados;
- princípio da relação interpessoal;
- princípio da relação intercontextual;
- princípio da organização de matriz conceptual;
- princípio da consciencialização ;
- princípio da influência inovadora.

Estes princípios evidenciam as dimensões de envolvimento ativo e de interação, permitindo a compreensão da realidade e do apoio formativo. O processo formativo inerente a este cenário supervisivo tende a conjugar o desenvolvimento pessoal e a socialização, tende a fomentar a capacidade de aprender a analisar os contextos e, finalmente, tende a valorizar os contextos concretos como uma variável supervisiva relevante.

Este modelo sustenta-se no princípio de que a ecologia do desenvolvimento profissional da estagiária envolve interações entre a estagiária e os seus contextos de aprendizagem. Esta abordagem, que, como já o referimos, tem por base a ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), considera “o ambiente ecológico não como um mero contexto imediato – o que contém as pessoas em desenvolvimento – , mas como um conjunto de estruturas concêntricas, a saber: um microsistema, um mesossistema, o exossistema e o macrosistema” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p.100). Torna-se assim claro que o desenvolvimento do ser, enquanto pessoa e profissional, se relaciona direta e indiretamente, com os seus contextos vivenciais, onde “o sujeito dinâmico, em desenvolvimento, se move, reestrutura e recria progressivamente o próprio meio em que se encontra” (Portugal, 1992, p.37).

Tendo por base este referencial teórico podemos verificar que cada um daqueles sistemas referidos por Oliveira-Formosinho (2002b), é importante para o desenvolvimento

profissional do educador de infância, mas mais do que a realidade em si mesma, é a forma como ela é percebida pelos sujeitos e como interagem nesses contextos que importa valorizar. Este cenário assenta em três aspetos essenciais: (i) a importância dos contextos profissionalizantes significativos da estagiária (instituição de formação, sala de jardim de infância e a instituição de educação de infância); (ii) a importância das interações e comunicação entre esses contextos profissionalizantes e (iii) o reconhecimento de que os contextos culturais e sociais mais vastos influenciam os contextos profissionalizantes mais próximos (Idem).

A instituição de formação e a sala de estágio representam, neste modelo, dois microssistemas para a estagiária. Alarcão e Tavares (2003) salientam a importância de se compreender não só as relações que se estabelecem ao nível do microssistema, mas também as relações com as variáveis provenientes de outros sistemas, nomeadamente as alterações programáticas, bem como as conceções de supervisão e de formação. As interrelações que se desenvolvem entre a instituição de formação inicial, a sala e a instituição de Educação de Infância e as estagiárias, representam o mesossistema. Por outro lado, a conceptualização deste modelo de supervisão inclui também o exossistema, que representa o contexto nacional que regula legalmente a prática pedagógica, o contexto administrativo de funcionamento dos jardins de infância, o contexto administrativo de funcionamento da instituição de formação e o contexto administrativo de colocação dos educadores de infância. O macrossistema envolve as atividades, relações e interrelações ao nível dos microssistemas e as suas interfaces (mesossistemas). Poderemos dizer, finalmente, que o macrossistema se refere aos “sistemas de valores, crenças, maneiras de ser ou de fazer que caracterizam uma determinada sociedade, cultura ou subcultura veiculadas ao nível dos subsistemas (Micro, meso, exossistemas)” (Portugal, 1992, p.94).

Este cenário supervisivo permite compreender as dinâmicas sociais que se vão criando, e os diferentes níveis de interação que vão acontecendo, ao longo da vida de qualquer profissional de educação. Daqui decorre, a necessidade de compreender a dinâmica que se estabelece na interação da pessoa em desenvolvimento e o meio que o envolve, também ele em constante transformação, para se poder prestar um apoio formativo mais adequado. O desenvolvimento pessoal e profissional é, nesta abordagem, entendido como “um processo ecológico inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e do saber estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão & Tavares, 2003, p.39).

O modelo ecológico de supervisão tem sido usado na formação profissional, apresentando especificidades conforme se aplica na formação inicial, na supervisão da formação contínua formal ou na supervisão da formação em contexto. Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2002b) considera:

- a) “a supervisão como processo de apoio à formação;
- b) a formação como aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações;
- c) o carácter sistemático dessa formação que, para o ser, exige ser feita num quotidiano de acção-reflexão das práticas;
- d) a necessidade de usar meios adequados para o desenvolvimento de tal processo, como: observar, analisar, dialogar, projectar agir, reflectir, planear, agir de novo, dialogar de novo, comunicar, avaliar, etc;
- e) o entendimento que este processo não se encerra em si mesmo, mas antes visa promover outro processo- o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, dos actuais e dos futuros;
- f) o carácter de abertura de todo este processo, por parte dos diferentes actores envolvidos, de abertura aos contextos mais amplos das crenças e valores” (Idem, p.116).

Este modelo sendo construtivista, tem como princípios, a construção ativa do conhecimento, considerando a criança, a educadora da sala, a supervisora e a estagiária, como aprendizes ativos. A relação entre estes diferentes intervenientes educativos permite-nos entender o alcance do conceito de supervisão ecológica enquanto “processo formativo de promoção homológica e contextual de processos de formação” (Idem, p.117). Com esta definição queremos reforçar que a supervisão apoia o processo de aprendizagem profissional da educadora, o qual está ao serviço do processo de aprendizagem dos alunos, designando-se este processo de homologia formativa (Idem).

Pode considerar-se que não há qualquer tipo de contradição entre este cenário e os restantes cenários atrás abordados, já que este cenário limita-se a configurar de forma mais ampla e mais clara as condições que poderão afetar um processo de supervisão, enquanto os outros cenários tendem a definir os objetivos da supervisão e a delimitar a relação entre o supervisor, os supervisionados e as razões educativas que explicam o desenvolvimento de uma tal relação. De forma breve diríamos que tanto o cenário reflexivo como o cenário dialógico visam responder, a partir de pressupostos idênticos, a uma mesma questão, ainda que valorizem dimensões diferentes nas respostas que produzem. A questão pode ser formulada do seguinte modo: Para que serve a supervisão? Através do cenário ecológico a questão a enfrentar é outra e pode ser enunciada perguntando: O que afeta o processo supervisivo?

O que se depreende é que as respostas dos cenários reflexivo e dialógico não são incompatíveis com a abordagem do cenário ecológico, que ao entender a relação supervisiva a partir de uma enunciação mais complexa das condições que a afetam, permite ampliar as abordagens dos restantes cenários referidos, sem os pôr em causa e se distanciar dos mesmos.

2.5 Cenário clínico

A supervisão clínica valoriza a observação, a reflexão e a autêntica colaboração entre pares. É de realçar que este modelo surgiu como uma alternativa ao modelo tradicional de supervisão, baseado na inspeção e controlo. Foi concebido inicialmente nos finais dos anos 50 como um processo cíclico de observação, observação e diagnóstico que envolveria a pessoa do supervisor e a do professor. O melhoramento da instrução do professor seria um dos seus objetivos. Tracy (2002) considera o modelo de supervisão clínica como um modelo distinto, já que conceitualmente a supervisão clínica traduz-se num processo onde interagem duas pessoas, que têm como objetivo melhorar o seu desempenho (Garmston et al., 2002).

Diferentes conceções teóricas deste cenário supervisivo foram surgindo consoante os enfoques que o sustentam, desde o comportamentalismo ao cognitivismo, passando pela psicologia de pendor humanista. Tracy (2002) refere os estudos de Cogan e Goldhammer como expressão deste cenário, já que defendem uma perspetiva da supervisão clínica baseada na reflexão do professor, considerando que neste processo existem três passos fundamentais: uma reunião de pré-observação; a observação e uma reunião de reflexão. É a partir da observação e da análise das situações vividas na prática que a supervisão se realiza.

O papel do supervisor, neste cenário, caracteriza-se pelo estabelecimento de relações de colaboração com o professor, tendo em vista a melhoria das práticas e o seu aperfeiçoamento. O supervisor funciona como um colega para o professor, ou candidato a professor, mais experiente, que o apoia e ajuda a ultrapassar as dificuldades, sendo por isso necessário o estabelecimento de interações colaborativas entre o supervisor e o professor. Uma das finalidades da supervisão clínica é fazer dos professores “intelectuais críticos” (Giroux, 1997, p.162), capazes de refletir criticamente, desenvolvendo capacidades de

intervenção na realidade em que se situam e exercendo assim a sua cidadania de forma ativa.

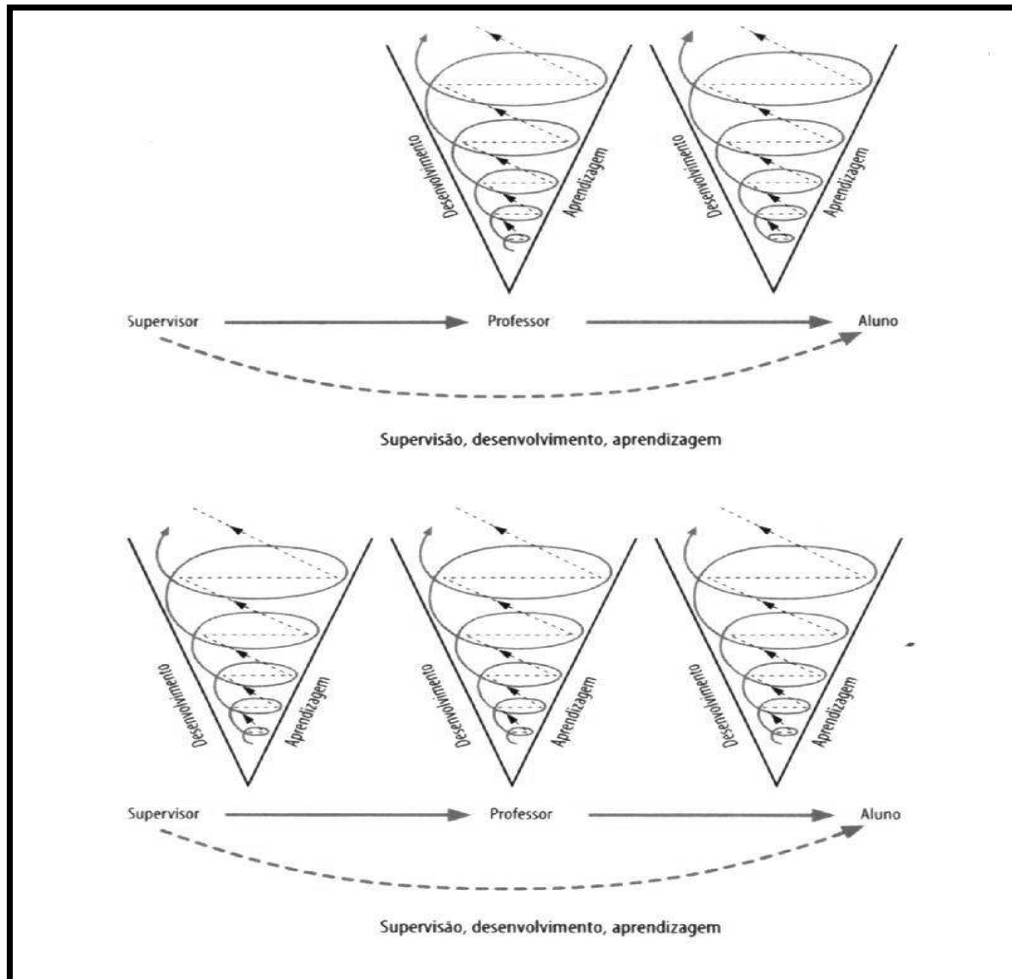
Há uma diversidade de perspetivas relativamente ao modelo de supervisão clínica. Na realidade constata-se que a supervisão, neste modelo, é por vezes entendida como uma fiscalização, desenvolvendo-se de fora para dentro, ignorando e desrespeitando os professores, preocupando-se em impor técnicas assentes por vezes em teorias mais ou menos standardizadas. Alarcão e Tavares (2003) consideram o modelo de supervisão clínica mais adequado à formação contínua do que à formação inicial. A razão que apontam tem a ver com o facto de haver uma avaliação na formação inicial que prejudica, por vezes, a relação de trabalho entre o supervisor e o formando, enquanto que na formação contínua a ausência de classificações facilitaria a tarefa da supervisão. O cenário clínico, no entanto, é um cenário pertinente no momento em que valoriza as circunstâncias específicas e os atores concretos do processo supervisivo como propriedades a respeitar. Neste sentido, também não é um cenário incompatível com os cenários anteriores, permitindo, até, valorizar a dimensão do contexto como uma dimensão que, por vezes, não é suficientemente explicitada.

2.6 Cenário integrador

Ainda que na lista de cenários apresentada por Alarcão e Tavares (2003), este cenário esteja ausente, o mesmo acaba por vir a ser identificado, por aqueles autores, como um cenário que visa sintetizar “de forma convergente uma imensa diversidade de olhares só aparentemente divergentes” (Idem, p.43), sendo designado por Sá-Chaves (2002; 2014) como cenário integrador. O supervisor é entendido como uma pessoa em presença de outra pessoa. Trata-se de uma interação entre adultos, num ambiente emocional positivo, assente na valorização do ser, da experiência e da reflexão, em que o supervisor não dá receitas mas é um facilitador do desenvolvimento e aprendizagem do professor, para desenvolver “junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação ação” (Alarcão & Tavares, 2003, p.43). Defensores de uma dialética entre o saber e o saber fazer e o fazer ao saber, estes autores acreditam que estas premissas são as que melhor se adequam ao desenvolvimento cognitivo dos adultos e ao desenvolvimento de uma prática consciente e refletida.

A estreita relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem, como regista a figura 3, espelha de forma clara os pressupostos deste cenário supervísivo (Idem).

Figura 3 – Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem



Fonte: Alarcão & Tavares (2003, p. 46).

Trata-se de um modelo em que a relação entre supervisão, desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2003) se afirma em função do seguinte conjunto de pressupostos:

- a) o professor é uma pessoa ainda em desenvolvimento, com um futuro e um passado de experiências;
- b) o professor ao aprender a ensinar encontra-se também numa situação de aprendizagem;

- c) o supervisor é geralmente um adulto com mais experiência e a sua função é ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos.

Para além disso, e na opinião de Sá-Chaves (2002; 2014), este é um modelo em contínuo desenvolvimento, através de uma atitude permanente de questionamento. Subjaz a este cenário, o conceito de supervisão não estandarizada (Idem) porque não impõe uma gramática supervisiva que impede o reconhecimento das singularidades das situações de supervisão.⁶ Independentemente da pertinência que a afirmação de uma supervisão não padronizada assume neste trabalho, importa reconhecer a ambiguidade que uma tal afirmação exprime. É que a recusa de uma supervisão padronizada não é o mesmo que recusar a existência de um conjunto de pressupostos concetuais invariantes que não são incompatíveis com a possibilidade da relação entre os supervisores e os supervisionados poder materializar-se de múltiplas formas.

Se esta é uma problemática a discutir, importa discutir, também, porque é que este cenário se designa como cenário integrador (Sá-Chaves, 2002, p.26), o que, de algum modo, constitui uma problemática que acaba por nos reencaminhar para o trabalho que temos vindo a realizar, tanto acerca da relação entre diálogo e reflexão como acerca do estatuto do património de conhecimentos e experiências já constituído, entendido como um fator incontornável a ter em conta no âmbito daquela relação. Só a discussão sobre estas duas problemáticas é que nos permitirá discutir, de forma sustentada, a natureza da relação entre supervisores e supervisionados no âmbito de um processo supervisivo que visa empoderar os segundos como profissionais reflexivos.

De forma a concretizar este plano de trabalho que só será plenamente realizado no âmbito da discussão dos resultados do projeto de investigação que realizamos e que iremos apresentar como parte integrante desta tese, decidimos, para já, discutir o papel do supervisor na medida em que o desafio subjacente à transição entre um supervisor que é visto como um especialista e um supervisor, visto como um interlocutor qualificado (Cosme, 2009), é o desafio concetual e praxeológico mais decisivo que se coloca no âmbito de um processo de supervisão onde a preocupação com o protagonismo dos supervisionados, entendido como condição e objetivo do processo de supervisão a desenvolver, é a

⁶ Deste modo, este cenário assume-se como um cenário pertencente à família dos cenários que temos vindo analisar.

preocupação maior a ter em conta nesse âmbito. Neste sentido, começa por contribuir-se, a partir do debate sobre o papel do supervisor, para o programa de reflexão atrás delineado.

3. O PAPEL DO SUPERVISOR : CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO

É a partir do conceito de homologia formativa (Oliveira-Formosinho, 2005) que encontramos os fundamentos para configurar o papel do supervisor, na medida em que um tal conceito permite valorizar a ideia em função da qual se defende que a possibilidade dos futuros professores e educadores assumirem o papel de interlocutores qualificados (Cosme, 2009), depende da possibilidade destes terem vivido experiências prévias, nos contextos de formação inicial, com docentes que tenham assumido um tal papel, o que lhes permite compreender, de forma mais plena, as condições e as implicações decorrentes desse modo de estar na profissão. Não sendo estas as únicas referências de carácter concetual e ético que poderão explicar a valorização do conceito de homologia formativa, importa, para já, valorizar, apenas, a necessidade de um projeto de formação ser congruente, do ponto de vista da sua operacionalização, com os princípios formativos que, explicitamente, se promovem. Neste sentido, o conceito de homologia formativa que defendemos, terá que ser compreendido em função da sua articulação com o conjunto de princípios que temos vindo a defender e a justificar, neste trabalho.

De um modo abreviado, considera-se que são as representações e as experiências dos estudantes que deverão constituir uma condição necessária, ainda que não suficiente, para ativar o seu processo de formação. Se este é o primeiro dos princípios que configuram o processo de homologia formativa que defendemos, há um outro princípio decisivo que tem a ver com a necessidade de se desenvolver uma relação inteligente e significativa com os quadros concetuais estabelecidos, os instrumentos e os procedimentos validados, no âmbito de um processo onde estes deixam de ser vistos como um fim mas como um dispositivo de suporte à reflexão consequente dos estudantes e à sua intervenção sustentada no mundo e nos contextos que habitamos.

Será a partir deste conjunto de pressupostos que o papel do supervisor se concretiza não tanto em função de uma ação formativa de natureza instrutiva mas, antes, por via de uma atividade que consiste em ajudar o estagiário a aprender, promovendo a sua autonomia e o desenvolvimento das suas competências e possibilidades como profissional

reflexivo. Ainda que este processo não possa ser visto como um processo que se circunscreve, apenas, ao momento dos estágios profissionalizantes é, nestes estágios, que adquire uma maior visibilidade.

Nesse sentido, iremos refletir sobre o papel do supervisor, seja ele o supervisor institucional ou o orientador cooperante, tal como é referido no Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, onde estes atores têm uma responsabilidade partilhada em promover e orientar a aprendizagem das competências dos futuros educadores, nessa primeira etapa de construção do percurso de desenvolvimento profissional e pessoal, que constitui o estágio.

Compete ao supervisor e ao educador cooperante promover oportunidades para os estagiários concretizarem o processo de transformar e mobilizar os saberes disciplinares em saberes profissionais (Neves, 2007), pois entendemos que a aprendizagem profissional se deve sustentar no diálogo teoria-prática “ (...) sabendo que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica” (Machado, 2011, p.10), o que nos remete para a indispensabilidade da reflexão na acção, sobre a acção e para a acção (Schön, 1990). A conexão de acções concertadas entre o supervisor e o educador cooperante na formação dos futuros educadores requer o estabelecimento de relações de colegialidade entre a instituição de formação inicial e as escolas cooperantes.

Outra vertente comum prende-se com a avaliação. A avaliação formal do desempenho docente traduz-se na avaliação do desempenho profissional do estagiário, constituindo uma tarefa comum ao supervisor institucional e ao cooperante (Neves, 2007). Contudo, são várias as dificuldades que advêm do facto de ter que se atribuir uma classificação ao estágio, atendendo a que o peso avaliativo agrava-se quando o que está em causa é uma certificação profissional, como é o caso do estágio de natureza profissional. Por conseguinte, a avaliação deve centrar-se num processo contínuo de análise sobre a pessoa, a qual é praticada por um profissional que se deve “fixar no que de geral, de constante, de típico, de característico há no professor em causa” (Alarcão & Tavares, 2003, p.111).

Constata-se que os papéis supervisivos são comuns naquilo que se refere à responsabilidade formativa da prática pedagógica final e à certificação profissional. Contudo, há especificidades de cada um dos supervisores que os distinguem em alguns papéis. Assim, o professor cooperante porque está inserido profissionalmente numa sala, dentro da escola, desenvolve a sua acção supervisiva a partir do contexto real em que decorre a acção

educativa, enquanto que o supervisor institucional não está diariamente no local de estágio, apenas o vai visitando, cabendo-lhe a tarefa de fazer a articulação entre os contextos de formação (inicial e escolas cooperantes).

Entendemos o supervisor institucional como um mediador entre os seus estagiários, os cooperantes com os quais trabalha e os professores das diferentes unidades curriculares da instituição de formação (Neves, 2007). Estes poderão ser vistos como recursos do supervisor institucional, como atores que apoiam os estudantes a apropriar-se e a confrontar-se com as informações, os instrumentos e os procedimentos já disponíveis e validados, os quais poderão e deverão servir de suporte ao trabalho de análise, reflexão e de tomadas de decisão a assumir. Por outro lado, o supervisor tem o papel de coordenar e constituir equipa com os cooperantes que trabalham com ele, para além de fazer parte de uma equipa alargada, constituída por outros supervisores institucionais, no âmbito de uma equipa de supervisão que tem responsabilidades na definição do currículo referente ao estágio e na organização da formação prática.

Esta definição de papéis é fundamental, pois exige, por outro lado, um reconhecimento científico da própria equipa de supervisão e uma atenção bastante grande às problemáticas e necessidades, que surgirem nos diferentes contextos da prática dos estagiários. Partilhamos da ideia de que o supervisor deve ser um especialista da supervisão. Tal facto advém de vários fatores: a importância que a prática pedagógica tem na certificação individual e qualificação profissional do curso; os conhecimentos científicos e saberes profissionais que são exigidos aos supervisores, os quais requerem uma qualificação em teoria da supervisão e experiência nas problemáticas profissionais da supervisão

Recordamos que desde 1986 que foi criado no ordenamento jurídico da formação especializada uma área de especialização em supervisão – a área de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Posteriormente, a qualificação em supervisão, designadamente, o mestrado em Ciências da Educação – área de especialização em Supervisão Pedagógica prevê a admissão de candidatos titulares do grau de licenciado ou equivalente legal, observando-se o previsto no art. 17.º Dec. Lei n.º 74/2006, de 24 março, com as alterações introduzidas pelo Dec. Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, e ainda, o disposto no ponto 2 do art. 11º do Dec. Lei n.º 42/2007, de 22 de fevereiro.

A formação de um supervisor institucional requer políticas integradoras sobre a supervisão na própria instituição. Contudo, a atividade supervisiva vive da formação em contexto e do contacto direto com a realidade das práticas, o que exige uma reflexão e avaliação permanentes quer acerca da forma como a supervisão é exercida, quer acerca da sua adequação à emergência das problemáticas que vão surgindo. Nessa lógica, defendemos a necessidade do supervisor institucional se envolver em atividades de investigação, trabalho em rede e parceria com outras instituições de formação nacionais ou internacionais, ao serviço da manutenção da qualidade do seu desempenho, trazendo repercussões na qualidade da supervisão dos futuros educadores. Assim, será conveniente que a componente da iniciação à prática profissional, ao nível institucional, seja um projeto docente, com um estatuto docente autónomo e coordenação própria devendo a escolha dos supervisores institucionais ser feita com base na sua ligação à área curricular de supervisão.

Outra questão que nos parece importante refletir é qual deve ser o perfil dos supervisores cooperantes, dado que entendemos que a formação de supervisores cooperantes deve ser uma prioridade das instituições de formação de professores. Os perfis de formação na formação especializada de professores, publicados no Diário da República, II Série, n.º 52, de 3, de março de 1999, apresentam o perfil de formação referente aos supervisores cooperantes, relevando que a função do supervisor cooperante exige um desempenho específico que deve obedecer a uma especialização adequada.

Posteriormente, o Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, recentemente substituído pelo Dec. Lei n.º 79/2014 no seu art. 23º, estabelece que os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, denominados – orientadores cooperantes – “são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante” (Idem). Relativamente à formação dos cooperantes, esse diploma anota que os orientadores cooperantes devem ter um perfil de competências adequadas às funções a desempenhar e prática docente na área de formação, nunca inferior a cinco anos (Idem, alíneas a e b), e ser considerados “como fatores de preferência a formação pós-graduada na área de docência em causa, a formação especializada em supervisão pedagógica e a experiência profissional de supervisão “ (Idem, ponto 4).

Entendemos que a formação dos supervisores cooperantes não pode assentar na lógica das necessidades pessoais de formação ou de progressão na carreira. Os objetivos

que devem presidir ao seu recrutamento devem corresponder às necessidades institucionais da instituição de formação e dos locais de estágio. Este recrutamento de supervisores e sua formação deve ser articulado com a legislação em vigor, a par de critérios de estabilidade profissional, garantia de continuidade das funções e, naturalmente, de acordo com as escolas cooperantes onde os estudantes irão desenvolver atividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada. Daí que a “importância dos cooperantes na formação prática dos professores é de tal forma determinante que são poucos, senão nenhuns, os professores que não recordam o seu orientador cooperante aquando da realização do estágio” (Neves, 2007, p.92). Nas palavras de Formosinho (2001) “(...) é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas atividades de iniciação ao mundo da profissão docente” (Idem, p.58). Representa um modelo e ao mesmo tempo, uma referência profissional e afetiva, inesquecível e insubstituível, dado “o seu papel na construção de uma Profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional” (Ibidem).

De um modo geral, o que se constata é que a interação dos professores cooperantes com a instituição do ensino superior se restringe à interação com os professores de práticas. Numa linha academicizante da formação há uma compartimentação entre as disciplinas curriculares e a prática pedagógica, conseqüentemente, menos interação entre os diferentes formadores envolvidos (Neves, 2007). Os professores cooperantes, de um modo geral, não participam nas reformulações curriculares, nem têm assento no conselho pedagógico, encontrando-se portanto afastados das políticas e práticas da instituição de formação. Este distanciamento entre a componente disciplinar de um curso e a componente relativa à prática pedagógica, traduz-se em poucas interações entre os formadores e conseqüentemente em pouca ou mesmo nenhuma “influência dos professores cooperantes nas políticas e práticas da instituição de formação” (Formosinho, 2001, p.59). Defendemos uma supervisão assente, entre outros princípios, na valorização de atitudes de escuta ativa, diálogo, e uma cultura colaborativa extensiva a todos os intervenientes (estudantes, supervisores institucionais, orientadores cooperantes) mas também à instituição de formação, enquanto organização aprendente.

Na sequência das interfaces apresentadas entre supervisor institucional e supervisor cooperante, e da concetualização dos modelos supervisivos, invocamos os pressupostos, sugeridos por Tracy (2002):

- “1. A escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida.
2. As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento, de se autodirigirem e de se auto-supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados.
3. Os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias, distintas das necessidades das crianças.
4. Para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional global no qual as pessoas trabalham. As pessoas aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com os outros” (Idem, pp.83-84).

Na sequência destas premissas, será possível compreender melhor quais são as condições necessárias ao exercício de um processo de supervisão que se dinamize a partir da partilha entre todos os intervenientes diretos, em função da qual se gerem oportunidades de aprendizagens de carácter cooperativo, baseadas na reflexão focalizada nas práticas desenvolvidas por cada um (Alarcão & Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002; Pawlas & Oliva, 2007).

De acordo Johnson e Johnson (1989), os adultos aprendem crescem e aprendem melhor num ambiente colaborativo e de cooperação. A importância da complementaridade e a valorização das diferenças entre os membros de uma equipa de trabalho, traduz-se no apoio e desenvolvimento da autoestima de cada um dos seus membros.

“A prática pedagógica visa, ainda, a compreensão das problemáticas emergentes da acção docente nos respectivos contextos e estimula e exercita a criação de hábitos de reflexão sobre a actividade docente, bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros actores sociais e educativos” (Formosinho & Niza, 2002, p.18).

A aprendizagem cooperativa tem sido valorizada e apontada, por muitos investigadores (Dewey, 1953; Freire, 1975; Freitas & Freitas, 2003; Perrenoud, 2002a), como uma metodologia que contribui para o sucesso da aprendizagem dos indivíduos, independentemente do nível de ensino em que se situam, sendo de destacar as seguintes componentes estruturantes:

1. “Interdependência positiva;
2. Interação face a face;
3. Avaliação individual/responsabilização pessoal pela aprendizagem;
4. Uso apropriado de *skills* interpessoais;
5. Avaliação do processo do trabalho do grupo” (Freitas & Freitas, 2003, p.26).

Estas cinco vertentes são essenciais para a implementação da aprendizagem cooperativa, em qualquer contexto ou atividade profissional, nomeadamente, ao contexto de supervisão em análise. A implementação da aprendizagem cooperativa requer algumas estratégias metodológicas a saber: a importância de apresentar uma descrição clara das tarefas; o cuidado da seleção das matérias/bibliografia; o cuidado na formação dos grupos (heterogêneos com três ou quatro elementos) e fundamentalmente um aspeto que é crucial o assegurar as interdependências:

- Interdependência positiva de finalidade;
- Interdependência de recursos;
- Interdependência de recompensa;
- E a forma como define a avaliação individual (Idem).

Todos estes parâmetros são passos fundamentais para um professor fomentar a aprendizagem cooperativa junto dos seus alunos, sendo que é necessário o professor começar por trabalhar, com os seus alunos, de forma a promover as suas competências sociais. O desenvolvimento destas competências é um dos reptos que a aprendizagem cooperativa lança aos professores e estudantes. Numa sociedade que apela mais à competição individual e ao culto do Eu, torna-se difícil a colaboração e a cooperação, sendo notória a dificuldade em “ser capaz de partilhar sentimentos; de ouvir sem interromper; esperar pela sua vez para intervir; mostrar simpatia pelas ideias dos outros ainda que não concordando com elas; de encorajar quem se mostre desanimado” (Idem, p.31).

Revela-se, assim, fundamental o professor maximizar as capacidades dos alunos, a partir das suas *zonas de desenvolvimento proximal* (Vygotsky, 2000), doravante enunciada pela sigla ZDP, que obrigam a estabelecer interações intencional e pedagogicamente pensadas com os seus alunos. Constata-se de acordo com esta perspetiva que o nível de desenvolvimento de um aluno não pode ser determinado, apenas, pelo que consegue produzir, de forma independente, mas também é necessário incentivar, reconhecer e valorizar o que o aluno consegue realizar com o estímulo, a provocação e o auxílio dos outros.

Tal como adverte Dewey (1965), aprende-se reconstruindo as experiências, que por seu lado, vão ser influenciadas e condicionadas pelas vivências anteriores do sujeito. O que significa que o professor não pode ignorar, o passado, as aprendizagens e saberes dos alunos, as suas experiências anteriores, vividas em diferentes contextos, sabendo que, a

aprendizagem é um processo global, sempre inacabado, que vai acontecendo ao longo da vida. O exercício de práticas cooperativas e colaborativas no processo formativo dos estudantes, representa um contributo essencial para o exercício de uma cidadania ativa, crítica e responsável mas que obriga, necessariamente, que a escola crie condições efetivas para a cooperação e ambientes colaborativos entre todos os membros da comunidade educativa, em vez de práticas e culturas organizacionais que legitimam e apelam à competição e ao individualismo e menos à colaboração e à cooperação.

As considerações teóricas apresentadas, relativas às estratégias de implementação da aprendizagem cooperativa, poderão ser transferidas para o contexto da supervisão, designadamente, ao nível das competências do supervisor. Assim, poderemos afirmar que a ação do supervisor, segundo o quadro teórico da aprendizagem cooperativa, passa por formar futuros professores críticos e interventivos, valorizando as especificidades de cada um, evidenciando as vantagens da diversidade e diferenças entre os sujeitos e criando as condições para o exercício de práticas colaborativas que potenciem, afinal, o exercício da reflexão como um exercício formativo de carácter estruturante.

Decorrente desta análise emerge o conceito de *critical friend* (Smith, 1996). Trata-se de um conceito que está presente numa estratégia de supervisão em que se reconhece o supervisionado como ator educativo, assente na partilha reflexiva e supervisiva entre os estagiários em formação. A pluralidade e diversidade de olhares entre formandos, aliada ao distanciamento psicológico relativamente ao compromisso direto com a intervenção, bem como, a isenção de constrangimentos inerentes à autoimplicação com a ação, torna esta estratégia uma mais-valia formativa ancorada num clima de suporte e de olhar crítico mas, amigável, promotor de desenvolvimento mútuo dos estagiários.

Consideramos que o amigo crítico “é alguém em quem se confia e com quem se está disposto a partilhar receios, dúvidas e também êxitos” (Leite, 2002a, p.97), e, por isso, o amigo crítico tem que ser alguém competente, com experiência, conhecedor dos contextos, que, em nosso entender, pode ser representado pelo supervisor no exercício de uma supervisão vertical. Nesse sentido, o supervisor pode ser o amigo crítico, um referencial, cuja diferença em relação aos estagiários, se centra no seu saber e experiência e que procura, num clima de colaboração e forte comprometimento na análise das situações, facilitar intervenções de qualidade junto das estagiárias.

A interdependência positiva entre os membros da equipa de supervisão e a responsabilização individual pela aprendizagem, é outro fator comum da supervisão com os princípios que norteiam a aprendizagem cooperativa. Daí que, “A supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (Tracy, 2002, p.83).

Reiteramos a importância da cooperação para o exercício duma supervisão capaz de gerar efeitos formativos duradouros. No quadro das referências concetuais de Cosme (2009), afigura-se prioritário os professores refletirem sobre os modelos de ação pedagógica que sustentam a sua intervenção e qual o que melhor responde ao protagonismo dos estudantes, enquanto aprendentes, como também promova a sua inteligência e humanidade. Esta tarefa operacionaliza-se através do modo como os formadores interpelam os formandos, apoiam, desafiam e lhes fornecem recursos necessários à sua afirmação como pessoas no mundo em que vivemos (Trindade, 2011b).

4. A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA COMO REFERÊNCIA DA REFLEXÃO A PROMOVER SOBRE AS AÇÕES DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Na sequência da reflexão anterior importa, sublinhar um princípio, correlação que pautamos fundamental. Trata-se da congruência que deverá existir entre os modelos teóricos de supervisão apresentados e o projeto de formação onde se enquadram. O que implica que deve evidenciar os pressupostos e finalidades do projeto de formação que se propõe para avaliar criticamente qualquer modelo supervisivo, partindo da metáfora de que os modelos de supervisão devem abrir janelas, de forma a permitir um vasto leque de olhares e interpretações de práticas de supervisão (Tracy, 2002). Na verdade, não podemos continuar a ficar reféns dos olhares marcados pelo pragmatismo pedagógico, já que qualquer atividade formativa não poderá ser dissociada dos conceitos, das crenças e das expectativas que fundamentam as nossas respostas à questão do que se entende por educar em contextos de educação formal, em particular nos contextos relacionados com a educação de infância. Daí a importância deste subcapítulo que visa fundamentar e legitimar as razões que sustentam a proposta de supervisão que através deste trabalho temos vindo a promover.

Recordando o último estudo da OCDE (2012), intitulado “*A Quality Toolbox for Early Education and Care*”, encontramos um conjunto de cinco áreas políticas de referência:

- Criar referenciais e objetivos de qualidade
- Desenhar e implementar orientações e referenciais curriculares de qualidade;
- Melhorar as qualificações, formação e condições de trabalho;
- Envolver famílias e comunidades;
- Garantir recolha de dados, investigação e monitorização.

Como indica Vasconcelos (2014) “(...) estas áreas de reflexão podem constituir um referencial importante para orientações macropolíticas futuras. Por outro lado, são suficientemente práticas e específicas para permitirem uma utilização aos diferentes níveis da responsabilidade de quem se ocupa de crianças pequenas” (Idem, p.60), constituindo princípios basilares na elaboração de projetos de formação ao nível da infância. Esta investigadora sublinha, ainda, com acuidade, que as inúmeras investigações, provenientes das mais variadas áreas do saber (neurociências, sociologia, filosofia, pediatria, antropologia, história, psicologia, pedagogia), têm permitido uma análise transdisciplinar da infância e conseqüentemente da definição do papel dos educadores nas sociedades contemporâneas. Representam contributos preciosos para um melhor entendimento do que é a infância e a criança em particular. Não podemos, contudo, descurar outros estudos, igualmente relevantes, na área da ecologia, justiça, fisiologia, que relevam, entre outros aspetos, a centralidade da criança no processo educativo (Idem). Através duma articulação interdisciplinar e transdisciplinar destas ciências, poderemos compreender melhor o que é a infância e a criança, nos contextos sociais e culturais em que se insere.

Do acervo científico e pluridisciplinar sobre a infância destacamos o conceito de *zonas de fronteira* (Konkola, 2001, cit. por Vasconcelos, 2014), definido como espaços neutros fora dos sistemas estabelecidos, dos quais podem resultar discussões de problemas comuns através do encontro de diferentes profissionais que ultrapassam “a segurança do seu abrigo institucional” e os seus “quadros de referência” (Vasconcelos, 2014, p.31).

A operacionalização deste conceito potencia um olhar multifacetado sobre a infância, resultante da expansão das aprendizagens e do alargamento e reflexão de diferentes perspetivas entre profissionais. Por outro lado, representa, também, um suporte para a compreensão dos desafios e esforços emergentes que são colocados à educação de

infância e às instituições de formação inicial, nomeadamente na responsabilidade de oferta de propostas formativas de qualidade.

A exigência de qualidade em educação de infância impõe, naturalmente, uma conceção de criança: criança-cidadã no presente, com direitos e deveres, competente, portadora de saberes, que requer dos educadores a mobilização de estratégias que possibilitem dar-lhe voz, escutá-la, atribuir-lhe centralidade, sem que isso signifique que se torne o centro de tudo o que gira à sua volta. Aliás, como advoga Lúcio (2008), educar para uma cidadania de sucesso, implica educar na diversidade e autonomia, fomentar a solidariedade, o compromisso com o outro, mas simultaneamente, estabelecendo a distância entre autonomia e individualismo. Nesse sentido, importa repercutir no desenvolvimento da autonomia e cidadania da criança “um quadro de valores democráticos, inspirado por uma centralidade definida em torno dos direitos humanos e comprometida com o respeito por eles” (Idem, p.54), devendo este princípio constituir um dos compromissos da educação de infância.

A investigação desenvolvida com crianças tem vindo a sublinhar a necessidade de entendimento da criança como ser competente desde o início de vida. Esta assunção compromete o jardim de infância, como espaço de participação e ensaio da vida em comunidade, e, concomitantemente, como um campo aberto de possibilidades de crescimento e aprendizagens, ancorado pela lógica da descoberta mas também de responsabilidades que assegurem à criança “(...) oportunidades para viver e aprender o que significa ser cidadão activo e responsável numa comunidade de aprendizagem” (Sanches, 2012, p.40).

É indiscutível que a criança tem direitos e deveres enquanto cidadã, mas é importante ressaltar o direito ao tempo de ser criança, que na sua essência se encontra no direito de brincar, como recomenda o relatório da OCDE (2006). Ao brincar, a criança, aprende, cria, inventa a vida, desenvolve competências. A ludicidade como princípio pedagógico essencial na educação de infância a preservar, aliada aos direitos da criança, enquanto cidadã, é defendida por Vasconcelos (2014):

“O paradigma recente da Investigação com Crianças convida-nos (numa perspectiva investigativa) a escutar a sua voz, as suas ideias sobre como o mundo funciona, as suas experiências; como se organizam as crianças no jardim de infância independentemente do adulto; como as crianças vêm os direitos da criança; como se organizam para brincar ou como se organizam para as aprendizagens básicas; como negociam a sua participação individual na vida da comunidade que é o jardim de infância” (Idem, p.60).

A este propósito, também Dahlberg, Moss e Pence (2003, cit. por Sanches, 2012), alertam para a importância da adoção de uma imagem da *criança como construtora de conhecimento, identidade e cultura* (Idem), contrária a uma concepção de criança, próxima de uma tradição curricular transmissiva, centrada no professor, com ênfase numa aprendizagem mecânica que prevaleceu no universo educacional durante dezenas de anos (Vasconcelos, 2015), em que a criança era entendida

“como um reproduzidor de conhecimento e cultura, uma tábua rasa ou um vaso vazio, necessitando ser preenchido com conhecimento e ser “preparado” para aprender e para a escola; como natural seguindo estágios de desenvolvimento biologicamente determinados e universais; como um inocente, desfrutando a idade dourada da vida, não-corrompido pelo mundo; ou como um factor de suprimento na determinação da força de trabalho” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, cit. por Sanches, 2012, p.40).

A reação a esta concepção de educação remete para um paradigma socioconstrutivista em que os adultos e as crianças são vistos como cúmplices no âmbito do projeto de formação dos primeiros. Nesse sentido, o educador de infância, deve incentivar a criança na construção ativa do conhecimento: pesquisando, experimentando, encontrando soluções, suportada numa metodologia ativa que apele a uma pedagogia participativa onde a criança é “(...) um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade” (Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. 2011b, p.100).

Contudo, este reconhecimento da agência da criança, levanta uma questão pertinente – de que se trata quando falamos do discurso da educação e currículo “centrados” na criança? (Vasconcelos, 2015). Para responder a esta interrogação, Teresa Vasconcelos (2015), sugere um conjunto de propostas, com as quais nos identificamos, intituladas “Para uma educação inscrita no futuro” (Idem), que, de forma notável, sintetizam os compromissos que a educação de infância deve assumir perante uma criança portadora e construtora de saberes, uma criança sujeito do processo educativo, cidadã e membro de uma comunidade. Assim, acompanhando Vasconcelos (2015), apela-se a que:

- Pratiquemos uma “ética e uma cultura do cuidado para a educação de infância” um cuidado que fortalece os poderes pessoais, que capacita, que “empurra” para novos horizontes e possibilidades, que ajuda as crianças a construírem o seu projeto de vida em interação com outros” (Idem, p.38).
- “Ajudemos as crianças a terem um forte sentido de si próprias – que nenhuma criança cresça com “*nuvens de inferioridade nos seus céus mentais*” (Ibidem). O que pressupõe trabalhar os direitos da criança dentro de uma comunidade de

adultos e de estruturas que sirvam as crianças: o seu processo implica a existência “de organizações e lideranças que proporcionem um *serviço de educação e cuidados*, de iniciativa pública, solidária ou privada, mas claramente regulado e supervisionado pelas instituições estatais destinadas a esse efeito” (Ibidem).

- Insistamos na educação da criança para trabalhar em grupo e para a cooperação. Deste modo de funcionar podem emergir, de forma praticamente automatizada, “outras modalidades de trabalho mais coerentes com os tempos em que vivemos, contrapondo-as a uma cultura instalada de individualismo e de tradicional incapacidade de funcionar em equipas cooperativas. Este é o pressuposto do conceito de *agência relacional*” (Ibidem).
- Eduquemos a criança a ser solidária e não a criança solitária da redoma de Ana Vidigal: a criança que é “central” sem que isso signifique que tudo gira em função de si; a criança que participa, mas que não tem tudo, que não desiste, “na consciência das “múltiplas identidades das crianças” – daí se falar em *cosmopolitismo* na infância” (Idem, p.39).
- Ensinemos a criança a procurar uma atitude de *hospitalidade*, como acolhimento do outro (Idem).

Entendemos que este conjunto de propostas constitui um importante contributo para a educação de infância, representando um registo positivo e esclarecedor à questão anteriormente formulada – o que se entende por educação centrada na criança.

Sendo certo que para a compreensão do que é criança, se deve recorrer a outras áreas do saber, importa recordar a investigação desenvolvida pela sociologia da infância, nomeadamente o contributo relativo à forma como se conceptualiza a infância, associando-a, desde logo, a múltiplas variáveis (classe social, género, etnia, etc...). É justamente, devido ao cruzamento dessas diferentes variáveis que assistimos à existência de *culturas de infância* (Sarmiento, 2004), em detrimento, de uma cultura de infância universal e homogénea. A infância traduz, em si mesma, uma categoria, um grupo geracional não homogéneo, espelho da riqueza e da diversidade entre crianças. Diversidade e autonomia constituem, em nosso entender, um binómio em torno do qual deve assentar a educação de infância: educar na diversidade para a autonomia, respeitando a especificidade de cada criança.

Não sendo intenção neste estudo aprofundar as questões da cidadania das crianças, iremos apenas tecer algumas, breves, considerações, que nos merecem relevância, mobilizando as perspectivas de alguns investigadores da área da Sociologia da Infância que têm ampliado a visão da criança e da infância.

Estamos de acordo com Sarmiento (2004) quando este chama a atenção para a necessidade de se compreender bem a gramática que caracteriza as culturas de infância na 2.^a modernidade pois, somente, através da análise da morfologia, da sintaxe e da semântica das culturas de infância, se estará a preparar melhor as nossas crianças, para serem cidadãos ativos no presente, com plenos direitos e deveres e não como futura cidadã. A Convenção Internacional dos Direitos da Criança (aprovada pelas Nações Unidas em 1989), foi um marco fundamental no reforço da afirmação da criança como cidadã inserida numa sociedade democrática.

Esta perspectiva é, claramente, confirmada pelas palavras de Manuela Ferreira (2000), quando refere:

“No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãos no presente e não como futuros cidadãos” (Idem, p.41).

A abordagem concetual que Sarmiento (2006) nos apresenta a propósito dos diferentes tipos de cidadania da infância (cidadania organizacional, cognitiva, social, participativa e íntima), representa um dos temas centrais de relevância da investigação que tem produzido. Iremos mobilizar para análise alguns destes conceitos de cidadania.

O jardim de infância, enquanto organização social participada, terá que preparar as crianças para o exercício efetivo de práticas de cidadania, proporcionando oportunidades de realizar os primeiros ensaios de vida democrática, aprendendo a viver em grupo, a implicar-se na resolução de problemas, a experimentar formas de trabalho cooperativo, contribuindo para que se desenvolvam como indivíduos pensantes e críticos. Estes princípios orientadores do jardim de infância vão ao encontro do conceito de *cidadania organizacional* (Sarmiento, 2006), que diz respeito a espaços sociais onde a criança desenvolve práticas sociais, culturais (onde aprende a criar laços, valores, ...) e espaços discursivos que permitem à criança desenvolver diferentes modos de expressão através do diálogo, confronto, deliberação e pensamento crítico. Convergem, também, com a *cidadania íntima* que Sarmiento descreve como forma de trabalhar a fronteira entre a identidade e alteridade.

Remetem, ainda, em nosso entender, para a *cidadania social* que este investigador define como a participação da criança na vida da cidade, em sociedade, e o desenvolvimento de atitudes da criança enquanto cidadã, atitudes como respeito, a tolerância, o saber ouvir, o saber partilhar (Idem).

Sabendo que as culturas de infância são transmitidas no presente, mas também no plano diacrónico, torna-se imprescindível os educadores situarem a criança nos seus contextos, para assim reunirem as condições que permitam analisar e compreender melhor a criança nas esferas de vida a que pertencem. Neste apelo à garantia do exercício de participação ativa da criança, enquanto cidadã, reiteramos

“uma maior exigência na resposta social, na garantia dos direitos das crianças, na promoção de condições de vida saudável e numa intencionalidade educativa suportada cientificamente e capaz de garantir a todas as crianças que frequentam a EI o aprender a aprender e o aprender a participar num sociedade democrática” (Folque, 2014, cit. por Tomás et al., 2015, p.37).

A afirmação da cidadania e protagonismo das crianças demanda oportunidades de aprendizagem com qualidade e contextos educativos desafiadores, o que responsabiliza as instituições de formação de realizarem um investimento significativo na qualidade da formação que oferecem e na qualificação profissional dos docentes. Para a consecução destes objetivos a ação dos professores revela-se crucial conforme observa Day (2004):

“Hoje, os professores são, potencialmente, o trunfo mais importante na realização da visão de uma sociedade de aprendizagem justa e democrática. (...) A sua capacidade de ajudar os alunos a aprenderem a aprender a obter sucesso será influenciada pela qualidade e pelos tipos de oportunidades de educação e formação” (Idem, p.32).

É perante um projeto de educação de infância sujeito aos pressupostos acabados de enunciar e de discutir, que se explica a possibilidade e a necessidade de promover um projeto de formação inicial de educadores de infância capaz de capacitar profissionais para lidar com os desafios com que irão ser confrontados. A valorização do contributo do projeto de formação inicial para a formação de profissionais reflexivos enquadra-se num tal pressuposto, tendo em conta as exigências e os desafios que, hoje, se colocam a todas aquelas e aqueles que decidem enveredar pela profissão de educador de infância. A opção por seleccionar o processo superviso no âmbito dos estágios de natureza profissional, como objeto de reflexão, decorre de um tal objetivo, acreditando-se que é um espaço e um momento de formação que permite discutir e analisar como é que a supervisão desses estágios pode constituir uma oportunidade de assumir a reflexão dos estagiários como objetivo e condição do projeto de formação profissional que lhes diz respeito.

Em suma, o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, tal como o temos vindo a configurar, deverá conduzir à valorização dos processos de autorreflexão e autoconsciencialização das suas competências, enquanto pessoa e profissional. Neste sentido, cabe ao supervisor ser um interlocutor ao serviço do processo de formação e das aprendizagens dos sujeitos em formação, promovendo o desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos, através da implementação de estratégias supervisivas promotoras da reflexão e do espírito crítico (Alarcão & Tavares, 2003).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – CARATERIZAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O projeto de investigação que se apresenta a partir deste capítulo terá que ser compreendido em função da problemática que orienta esta tese e das questões que temos vindo a colocar em função da mesma. Trata-se de uma investigação que procura analisar um projeto de supervisão que teve como grupo-alvo um conjunto de dez estagiárias finalistas do mestrado na área de Formação de Professores, especialidade em Educação Pré-Escolar, a realizar estágio de natureza profissional em três jardins de infância, protocolados com a instituição de formação inicial onde a investigadora exerce a atividade profissional de supervisora de estágios. Como já o anunciamos, pretendia-se analisar como é que esse projeto contribuiu, e de que modo contribuiu, para potenciar a reflexão das estagiárias, entendida como dimensão estratégica fundamental do seu processo de formação e de socialização profissional.

O estudo que realizamos poderá ser enquadrado na tradição de outros estudos relevantes no âmbito da problemática desta investigação. É consensual, entre os investigadores, considerar que a validação e reconhecimento pela comunidade académica exige que o pesquisador seja um conhecedor da produção científica existente sobre a temática em estudo, de modo a poder incluir a sua investigação no processo de produção coletiva do conhecimento. Por seu lado, Cortesão (2006) vai mais longe, sustentando que para se produzir conhecimento “é necessário primeiro subir aos ombros dos gigantes “ frase que se atribui a Newton e que significa, segundo esta autora, que um trabalho para se afirmar como um progresso num determinado campo científico se deve antes de mais inspirar criticamente nos saberes que “gigantes” foram produzindo, através das suas pesquisas, antes da divulgação/produção de conhecimento. Seguindo estes princípios estaremos a validar o conhecimento produzido, de forma a contribuir, assim e por esta via, para o avanço do conhecimento (Duarte, 2008).

Inspirados nos princípios enunciados, procedemos à revisão da literatura que revelou que a formação de profissionais reflexivos, associada ao processo de construção do desenvolvimento profissional, por meio da supervisão, tem sido alvo de várias investigações. Esta constatação levou-nos a selecionar e eleger alguns dos estudos que integram o acervo científico que se relaciona com a nossa problemática, sendo, por isso, uma fonte inspiradora

para a construção de linhas orientadoras da nossa pesquisa. No âmbito da mobilização de algumas estratégias supervisivas ao nível da formação salientamos, então, os trabalhos sobre os quais nos passamos a debruçar.

Amaral (2011) realizou um estudo que se focaliza no contributo dos portfólios reflexivos para o desenvolvimento profissional dos professores. Os docentes envolvidos no estudo de caso, relacionado com a formação complementar, foram unânimes em afirmar que a estratégia de portfólio contribuiu para o desenvolvimento da competência reflexiva e/ou de análise crítica, a qual conduziu à autoconsciencialização da sua matriz identitária. Estes dados confluem com a investigação de Tomaz (2007), no âmbito da supervisão curricular e cidadania, que envolveu formandas do estágio do 4º ano da licenciatura em educação básica, especialidade 1.º ciclo, e respetivas cooperantes e supervisora. Globalmente, o estudo reforça a importância dos contextos estimulantes na formação de profissionais reflexivos e críticos, salientando o papel das estratégias de supervisão e a importância da reflexão sobre as práticas. Foram utilizadas como fontes de informação complementar os portfólios reflexivos individuais construídos pelos futuros professores, ao longo de todo o ano letivo e os registos em vídeo de algumas intervenções dos mesmos, em situação educativa, no interior da sala de aula. Os resultados da investigação apontam, ainda, para a influência das supervisoras cooperantes e dos contextos de intervenção ao nível do desenvolvimento das competências de reflexão crítica e de intervenção curricular nos formandos, no âmbito da educação para a cidadania, através da mobilização pelas mesmas de variadas estratégias de formação e de supervisão de forma reflexiva e intencional.

Gonçalves, Melo e Baptista (2009), desenvolveram um estudo com estudantes de Enfermagem em Ensino Clínico, relativo à produção de conhecimento através das suas competências reflexivas na construção do portfólio individual numa lógica em que se valoriza o papel do amigo crítico. Confirmaram a aplicabilidade da estratégia de mobilização do amigo crítico como metodologia de avaliação horizontal nos processos de avaliação e de supervisão em contexto de Ensino Clínico. As conclusões do estudo apontam que foi possível evidenciar a dimensão oculta das reflexões apresentadas, compreender melhor as experiências individuais de cada estudante e o subsequente processo de construção da identidade pessoal, social e profissional no encontro com o outro, potencializando o crescimento intra e interpessoal.

Na perspectiva da investigação aplicada à formação destacamos o contributo de Figueiredo (2013), relativo à importância da relação entre investigação e formação de educadores de infância, bem como, às interpelações que estimulam os formadores de professores para que investiguem a sua própria prática. Nessa pesquisa salientam-se experiências consistentes e avaliadas de relação entre investigação e formação conduzidas no contexto nacional: o projeto FOCO (Estrela, Pinto, Silva, Rodrigues & Pinto, 1991) e o projeto IRA (Investigação, Reflexão, Ação) (Estrela & Estrela, 2001). Para além da referência ao Movimento da Escola Moderna e à Associação de Profissionais de Educação de Infância, destacam-se ainda as experiências da Associação Criança relevando o apoio a processos de investigação sobre as práticas. Em termos internacionais, são referenciadas as propostas de Educação Experiencial de Reggio Emilia e de Pen Green. O estudo de Figueiredo (2013) mostra, ainda, que a utilização destes casos na formação de educadores de infância pode apoiar os futuros educadores na construção de dispositivos de pesquisa adequados ao nível educativo da Educação de Infância.

O estudo desenvolvido por Leitão (2009), apesar de se desenvolver no contexto da formação inicial de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, evidencia alguns aspetos comuns com a nossa investigação, designadamente o valor formativo da prática profissional supervisionada e da escrita reflexiva com feedback co-constutivo sobre a práxis, enquanto eixos estruturantes da construção de competências profissionais na formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico. Dos resultados do estudo emerge a assunção do professor como um profissional crítico-reflexivo. A reflexão e a investigação partilhada surgem como dispositivos centrais de autoavaliação e autorregulação do desempenho profissional e do desenvolvimento ao longo da vida.

A pesquisa realizada por Sanches (2012), enquadra-se no processo de reflexão acerca das finalidades da educação básica e da qualidade da formação e da intervenção dos profissionais de educação de infância. O estudo evidencia, no que diz respeito às representações sobre a formação e intervenção profissional dos educadores, que a maioria dos educadores atribuiu muita relevância aos contributos do curso de formação inicial para o desenvolvimento da maioria das competências necessárias para o seu desempenho profissional. Aponta ainda que as competências profissionais a desenvolver pelos futuros educadores, identificadas pelos participantes no estudo, se aproximam das competências que a literatura e os perfis de desempenho profissional docente referem, como devendo ser incluídas nos programas de formação de educadores de infância/professores.

Mesquita et al. (2012) desenvolveram uma investigação na área da supervisão da formação inicial que pretendeu conhecer as representações de alguns futuros professores de uma instituição de formação inicial, sobre os contributos que a prática pedagógica teve para a construção identitária da docência por via da supervisão. As conclusões do estudo apontam, que a formação inicial é um momento crucial e transformador da vida de um aluno/futuro professor, apresentando-se esta como um conjunto de relações dialéticas e de interações que se estabelecem entre os diversos intervenientes do processo formativo, particularmente, em momentos supervisivos.

Em suma, foi através dos estudos apresentados que procuramos obter alguns contributos para a construção de um quadro geral e abrangente do estado de arte respeitante à supervisão da formação dos futuros educadores de infância, na perspetiva de construção de uma profissionalidade comprometida com os saberes, a autonomia e a reflexividade, ancorada na epistemologia do sujeito aprendente.

Será neste capítulo que conferiremos visibilidade ao projeto de investigação desenvolvido, enquadrando o mesmo no paradigma epistemológico em que se insere, antes de apresentarmos as estratégias de investigação utilizadas, os métodos e instrumentos de recolha de dados, bem como, a descrição de todo o processo investigativo.

1. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

Tal como já o referimos, a investigação que se apresenta procura analisar o contributo de um projeto de supervisão no âmbito do desenvolvimento da reflexão de dez estudantes finalistas do mestrado na área de Formação de Professores, especialidade em Educação Pré-Escolar, no âmbito do estágio profissional que realizavam em três jardins de infância diferentes.

Esta investigação decorreu de setembro de 2013 a julho de 2014, período coincidente com o estágio de natureza profissional das estagiárias. Foi o interesse por um caso particular (Stake, 1998), que levou à eleição deste estudo e à compreensão de uma realidade concreta, no nosso contexto de trabalho, onde estão envolvidos diversos fatores (Yin, 1994). O estudo empírico surge dos interesses da investigadora, enquanto docente ligada à formação inicial e supervisão de estágios, na área de formação de professores, especialidade em educação pré-escolar. Decorrente dessa atividade profissional emergiu a

necessidade de analisar o processo de construção e desenvolvimento profissional de futuras educadoras de infância, através de um modelo de supervisão de cariz reflexivo. Pretendemos analisar o papel e ação do supervisor e o impacto formativo dos dispositivos de supervisão mobilizados, junto dos dez estudantes, no desenvolvimento de competências reflexivas geradoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Trata-se de um estudo que nos conduziu a refletir sobre a formação inicial dos professores/educadores, sobre a problemática dos profissionais reflexivos e sobre a supervisão e modelos de supervisão, apresentados na primeira parte desta tese, referente à reflexão teórica.

Assim decorrente do quadro teórico apresentado anteriormente, valorizamos um modelo de supervisão reflexivo que se relaciona com uma leitura dos projetos de Educação de Infância que os entende em função de uma matriz através da qual se começa por recusar o caráter instrucionista dos projetos de educação escolar, de forma a afirmar, posteriormente, um projeto que, utilizando a terminologia proposta por Trindade e Cosme (2010), se subordina aos pressupostos e princípios consignados no paradigma pedagógico da comunicação.

Neste paradigma, que centra as suas preocupações pedagógicas na relação entre os estudantes e o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes culturalmente validado e entendido como socialmente pertinente (Idem), valoriza-se a possibilidade de, por um lado, constituir a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem e, por outro, dos professores se assumirem como interlocutores qualificados (Cosme, 2009). Trata-se de uma rutura com o paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010) mas, igualmente, com o paradigma da aprendizagem (Idem) que, dadas as propriedades do mesmo, tende a promover uma menorização do papel dos professores (Idem). Se é verdade que no paradigma da comunicação o professor perde centralidade para assumir maior pertinência pedagógica quer no domínio da organização e gestão do trabalho que se desenvolve, quer no domínio da interpelação cultural que promove numa sala de aula, então é necessário que a formação possa contribuir para que os docentes se tornem mais capazes de lidar com os novos compromissos, exigências e desafios profissionais. Compromissos, exigências e desafios profissionais que obrigam os professores a assumir um maior protagonismo como gestores curriculares e a encontrar respostas pedagógicas e didáticas capazes de respeitar as singularidades dos alunos e

encontrar estratégias de relacionamento e de diálogo que suscitem o desejo de aprender ou de se abrir ao mundo e aos outros.

É de acordo com estes pressupostos que se explica a reflexão que neste trabalho encetamos sobre a supervisão pedagógica, entendendo-a como uma condição que é necessária à implementação de um projeto de formação inicial congruente com os pressupostos atrás enunciados. Para além disso, a supervisão exprime um desafio que se constrói a partir da construção de dispositivos onde, entre outros, os portfólios reflexivos e as autoscopias/heteroscopias assumem um papel decisivo num modelo de supervisão de cariz reflexivo (Shön, 1992; Zeichner, 1993) que se define por via da valorização da interação social (Bruner, 2000; Dewey, 2002; Vygotsky, 2000) em função da qual aquele dispositivo adquire corpo e impacto. De acordo com as teorias que valorizam o poder educativo das interações sociais, o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos é promovido através de trocas recíprocas, que estabelecemos com os outros, e das experiências significativas que suscitam o diálogo. É uma tal interação que possibilita que este diálogo entre pares e entre os pares e o supervisor possa gerar momentos de reflexão conjunta, destinados à partilha, discussão e análise de situações educativas vivenciadas no âmbito dos seus contextos de prática. Neste sentido, estamos perante uma oportunidade de criar situações de formação e aprendizagem que, através da discussão dos problemas, potencie a mobilização de saberes capazes de conferir outros sentidos, quer às práticas dos supervisionados, quer aos próprios saberes por estes mobilizados.

2. RACIONALIDADE HEURÍSTICA QUE ORIENTA O ESTUDO

Este é um estudo que poderá ser identificado com o que, usualmente, se denomina por paradigma fenomenológico-interpretativo, o qual tende a entender o ato de investigação como um ato que se define por tentar compreender as “intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (Amado, 2014, pp.40-41), produzindo um significado para os fenómenos a estudar, abordando-os para além das suas evidências, o que constitui um desafio epistemológico bastante exigente, tendo em conta que a realidade é sempre produto do olhar que a constrói e dos recursos que possuímos para produzir esse olhar.

Tal como sustentam Bogdan e Biklen (1994), os projetos de investigação que se desenvolvem sob a égide de um tal paradigma, no âmbito do que estes autores designam por investigação qualitativa, permitem a descrição de um fenómeno em profundidade através da leitura e apreensão de significados que os sujeitos produzem sobre determinado assunto. Isto significa que, neste caso, os investigadores analisam os fenómenos nos seus contextos naturais, tentando interpretar e compreender as situações a partir do sentido e significado que as pessoas lhes atribuem.

Neste quadro heurístico, a construção do conhecimento processa-se a partir da análise dos fenómenos que têm lugar no próprio terreno, de forma indutiva e sistemática, ao contrário da investigação quantitativa que se interessa por determinar relações de causa e efeito, confirmar hipóteses, comprovar teorias e estabelecer leis gerais, tendo em vista a necessidade de criar generalizações (Idem). É a relação com o terreno que constitui uma das imagens de marca do paradigma fenomenológico-interpretativo, o que, no caso do projeto que desenvolvemos, foi facilitado pelo facto da investigadora ser, simultaneamente, a supervisora de estágio do grupo de estagiárias que integram esta pesquisa.

A intencionalidade neste tipo de investigação traduz-se, por vezes, na produção de conhecimento relevante em termos práticos, o qual pode passar por encontrar ou promover soluções para problemas concretos, o que implica uma relação de familiaridade com os contextos de intervenção e as perspetivas dos participantes que aí intervêm (Flick, 2009).

Ainda de acordo com os pressupostos do paradigma que orienta esta pesquisa, e de acordo com a perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), privilegia-se mais o processo do que o produto, obedecendo a determinados critérios, nomeadamente o da possibilidade do investigador estabelecer as fontes e o processo de recolha de dados, no ambiente natural dos sujeitos, sendo o investigador o principal recurso a mobilizar (Idem). A recolha de dados implica, frequentemente, o contacto direto com os sujeitos, neste caso, as estagiárias inseridas nos seus contextos de prática e nos momentos de orientação tutorial (OT) que ocorreram na instituição de formação inicial entre a supervisora e as respetivas estagiárias. Em segundo lugar, privilegia-se, igualmente, a descrição aprofundada das situações e dos resultados, através da escrita e registo dos mesmos (Idem). Esses registos, no projeto desenvolvido, incluem um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados, tais como notas de campo, transcrição do grupo de discussão focalizada, reflexões das autoscopias/heteroscopias e registos de atividades de investigação. Em terceiro lugar, a análise dos dados é realizada de modo indutivo, através da construção de um quadro de

análise à medida que os dados vão sendo recolhidos e objeto da reflexão por parte do investigador. No caso da investigação que produzimos utilizaram-se registos de ocorrências, elaboração de grelhas de análise de conteúdo dos dados obtidos, através das reflexões decorrentes das autoscopias e heteroscopias, a partir dos grupos de discussão focalizada ou da análise quer de documentos produzidos pelas estagiárias, designadamente, algumas reflexões do portfólio reflexivo, quer dos registos de observação e análise dos documentos que integram o portfólio de pesquisa do investigador. Por último, importa valorizar a análise e compreensão da multiplicidade de significados suscitada pelo projeto de investigação, os quais decorrem da atenção prestada à voz dos atores e aos contributos dos teóricos que, assim, se cruzam e co-definem.

Até que ponto é que este paradigma pode ser interpretado como um paradigma capaz de possibilitar a construção de conhecimento científico? Até que ponto é que este paradigma não abre as portas, apenas, a uma catadupa de opiniões mais ou menos consistentes? De acordo com os pressupostos do paradigma hipotético-dedutivo, onde o objetivo central da investigação “é o de estabelecer relações causais entre as variáveis subjacentes a um determinado fenómeno e esse mesmo fenómeno” (Amado, 2014, p.33), a partir da formulação de hipóteses que deverão ser, posteriormente, corroboradas ou recusadas, de forma “a submeter à prova uma determinada teoria” (Ibidem), o nosso projeto de pesquisa não pode ser identificado como um empreendimento científico. Trata-se de uma constatação que obriga a repensar o que se entende por investigação científica, a qual deverá passar a ser definida de forma mais abrangente. Neste caso, mais do que um debate sobre os métodos teremos que promover um debate sobre intenções às quais se subordina o debate sobre os métodos. Segundo Chevallard (2001), a definição de prova deixa de estar circunscrita à validação de hipóteses para ser compreendida como um processo de transição entre o opinar e o afirmar. Uma transição que se produz “desde o momento em que nos interrogamos sobre a veracidade do enunciado” (Idem, p.30), o que nos permite deixar o mundo das opiniões para entrar num outro universo sujeito a outras exigências heurística, onde se entende que

“(...) afirmar é produzir um enunciado, não para simplesmente opinar, mas com a intenção de comprovar o que se enuncia. Entre opinar e afirmar há assim a distância da veracidade, da ligação à verdade, à sua pesquisa e ao seu estabelecimento” (Ibidem).

Hadji (2001), de acordo com esta visão mais ampla de definição de ciência, defende que a “cientificidade de uma teoria não depende da sua capacidade em ser verificada, mas daquilo a que ela se expõe arriscando-se a ser refutada pela experiência”

(Idem, p.78). Neste sentido, o trabalho de pesquisa sobre o real constrói-se através de uma rutura com a opinião, num processo que é conduzido metodicamente, “pondo em ação uma instrumentação coerente com o questionamento de partida” (Idem, p.75), assente “em constatações, pelo menos, de direito, acessíveis a todos e verificáveis por todos” (Ibidem). É este investimento que, neste trabalho, se pretende promover procurando contribuir para o estudo sobre a relação entre supervisão e construção dos educadores como profissionais reflexivos.

3. ESTUDO DE CASO

A estratégia de investigação escolhida para implementar o projeto de investigação foi o estudo de caso, o qual é definido por Stake (1998) como o estudo através do qual se visa revelar a complexidade de uma situação singular. A grande ênfase está na especificidade, na identidade do caso (Idem). Por seu lado, Bell (2002) entende que o estudo de caso mais do que uma descrição de uma determinada situação ou acontecimento visa, através de um planeamento intencionalmente pensado e de uma ação metodologicamente realizada, que o investigador procure compreender um fenómeno e o conjunto de circunstâncias e de ocorrências que o revelam como um caso que justifica ser estudado.

Contudo, nem tudo pode ser considerado um estudo de caso. Daí a pertinência em recorrer à sua concetualização, de forma a superar equívocos e contradições. Numa primeira definição, o estudo de caso permite ao investigador focalizar a sua pesquisa numa problemática emergente dos contextos educativos, possibilitando, assim, captar a sua complexidade enquanto sistema delimitado e integrado, cujos limites nem sempre são fáceis de estabelecer. Segundo Stake (2012)

“um programa inovador pode ser um caso. Todas as escolas da Suécia podem ser um caso. Mas a relação existente entre as escolas, as razões para um ensino inovador ou as políticas de reforma escolar são menos frequentemente consideradas um caso” (Idem, p.18).

porque estamos perante temas que não se afirmam pelas suas especificidades. Focalizando no nosso estudo de caso procuramos analisar o modo como através de um dado modelo de supervisão se promoveu a reflexão de dez estagiárias finalistas durante a realização do seu estágio de natureza profissional, na área da Formação de Professores, especialidade em

Educação Pré-Escolar. Um estágio onde assumimos a função de supervisora do mesmo, o que não justifica, no entanto, que possamos considerar este estudo de caso como um “estudo de caso intrínseco” (Idem, p.19), tendo em conta que mais do que compreender o comportamento específico das estagiárias ou o nosso desempenho, de forma a corrigir problemas no futuro, se pretendia, a partir da análise daquele comportamento e da análise deste desempenho, algo mais do que isso, o que implicava definir um conjunto de opções metodológicas distintas. Neste sentido, o facto de considerarmos estar perante um “estudo de caso instrumental” (Idem) significa, acima de tudo, que tivemos que reprimir “a nossa curiosidade e interesses especiais” (Idem) em situações e em pessoas particulares para que se tornasse possível “discernir e perseguir as questões mais importantes para o nosso caso” (Idem, p.20).

Tal como já o referimos, não se pretendia produzir generalizações mas tão somente compreender o impacto de alguns procedimentos, abordar o significado de alguns comportamentos e obter dados para refletir sobre a relação entre supervisão e desenvolvimento de competências de reflexão por parte das estagiárias. Tentou-se, sobretudo, alargar os limites do conhecimento sobre uma dada problemática a partir do estudo aprofundado de uma realidade específica.

Esta investigação, como já foi referido anteriormente, enquadra-se numa abordagem metodológica de carácter qualitativo, dada a racionalidade heurística que sustenta este estudo. Um estudo que, por vezes, se aproxima dos pressupostos que caracterizam os projetos de investigação-ação, dado o processo de partilha que se construiu entre os diferentes intervenientes, o qual permitiu suscitar confrontos e uma reflexão crítica contínua sobre o significado das práticas, a partir dos momentos de OT que aconteceram ao longo do estágio, nos seminários realizados na instituição de formação inicial e nas reuniões de supervisão que aconteceram nos centros de estágio com os educadores cooperantes e estagiárias. Mais uma vez, há uma problemática metodológica a enfrentar, aquela que tem a ver com o grau de implicação da investigadora no âmbito do projeto de pesquisa, que, como se sabe, se desenvolveu no âmbito de um projeto de intervenção onde aquela assumia um papel estrategicamente decisivo: o de supervisora. Como lidar com este duplo estatuto? Como é que uma tal duplicidade não impediu que os dados obtidos fossem entendidos como dados válidos e fiáveis?

A implicação dos investigadores nos projetos de pesquisa que se subordinam ao paradigma fenomenológico-interpretativo, de matriz qualitativa, é uma problemática

recorrente de tais projetos que deriva, em larga medida, da ideia de que o investigador, para promover uma investigação credível, deve ser neutro. No âmbito do paradigma cartesiano de pesquisa esta é uma condição que é recusada pelo paradigma fenomenológico-interpretativo para o qual a implicação pode ser considerada uma mais-valia, no momento em que habilita o investigador a abordar o objeto de estudo a partir de um grau de familiaridade que lhe permite uma leitura mais profunda e pertinente do mesmo. Ainda que seja necessário reconhecer os riscos de uma tal familiaridade há que reconhecer que a mesma, mais do que um obstáculo, é uma condição a valorizar. Neste sentido, a distinção Sujeito/Objeto que é indispensável como condição da construção do conhecimento científico, no âmbito do paradigma da Ciência Moderna, é uma distinção que não faz sentido para o paradigma que orienta este trabalho. Para este paradigma, o conhecimento científico nem é independente do sujeito que o constrói, dos saberes e interesses que animam o seu trabalho, nem é independente, tão pouco, das motivações que animam aqueles que lhes fornecem os recursos humanos e financeiros que são necessários para que o seu trabalho se desenvolva como refere Boaventura Santos (1991). Por isso, a objetividade e o rigor não poderão ser concebidos, assim, em função da recusa da interferência e das particularidades humanas no processo de construção do conhecimento científico (Idem). Ou seja, a construção do conhecimento científico é a expressão tanto das necessidades políticas, sociais e tecnológicas de uma sociedade num determinado tempo histórico, como dos recursos culturais de que uma sociedade e os seus cientistas dispõem para construir um tal tipo de conhecimento.

Daí que, não seja a reivindicação da neutralidade do investigador que poderá garantir a excelência do projeto de pesquisa mas o modo como este projeto se concebe e organiza. No âmbito do paradigma fenomenológico-interpretativo, os projetos de investigação em educação, mais do que determinar a ação educativa daqueles que trabalham no campo da educação, visam ampliar o campo das nossas possibilidades de intervenção no campo educativo, até porque o pressuposto do paradigma cartesiano é de que o método experimental permite aceder a verdades que se consideram irrefutáveis, enquanto no nosso estudo a verdade é “uma pausa mítica numa batalha argumentativa contínua e interminável travada entre vários discursos de verdade” (Idem, p.91). Isto não significa que se negue a necessidade do conhecimento científico ser construído através de abordagens metodológicas que garantam um olhar sobre os fenómenos que não fique refém da subjetividade dos atores. O que se reconhece é que, apesar de tudo, estamos mais perante um discurso plausível do que perante um discurso verdadeiro (Idem).

Em suma, é por via das opções metodológicas que se assumem que se garante a possibilidade da implicação do investigador constituir um recurso inestimável da investigação a realizar, o que obriga a que este possa assegurar quer a “credibilidade descritiva” (Amado & Vieira, 2014, p.361), no âmbito do processo de recolha dos dados quer a “credibilidade interpretativa” (Idem, p.362), desses dados quer a construção de um discurso que seja teoricamente credível (Idem), o qual se constrói através de uma adequada triangulação dos dados e por via, também, de procedimentos de controlo que validem um tal investimento.

4. PERGUNTA DE PARTIDA E OBJETIVOS DO ESTUDO

É tendo em conta as opções atrás enunciadas que construímos o estudo cuja pergunta de partida é a seguinte:

– Quais as implicações, do ponto de vista das estratégias supervisivas a promover, de um modelo de supervisão reflexivo no âmbito de um projeto de formação inicial de educadores de infância?

Deste modo, constituem objetivos da proposta de investigação aqueles que se passam a apresentar:

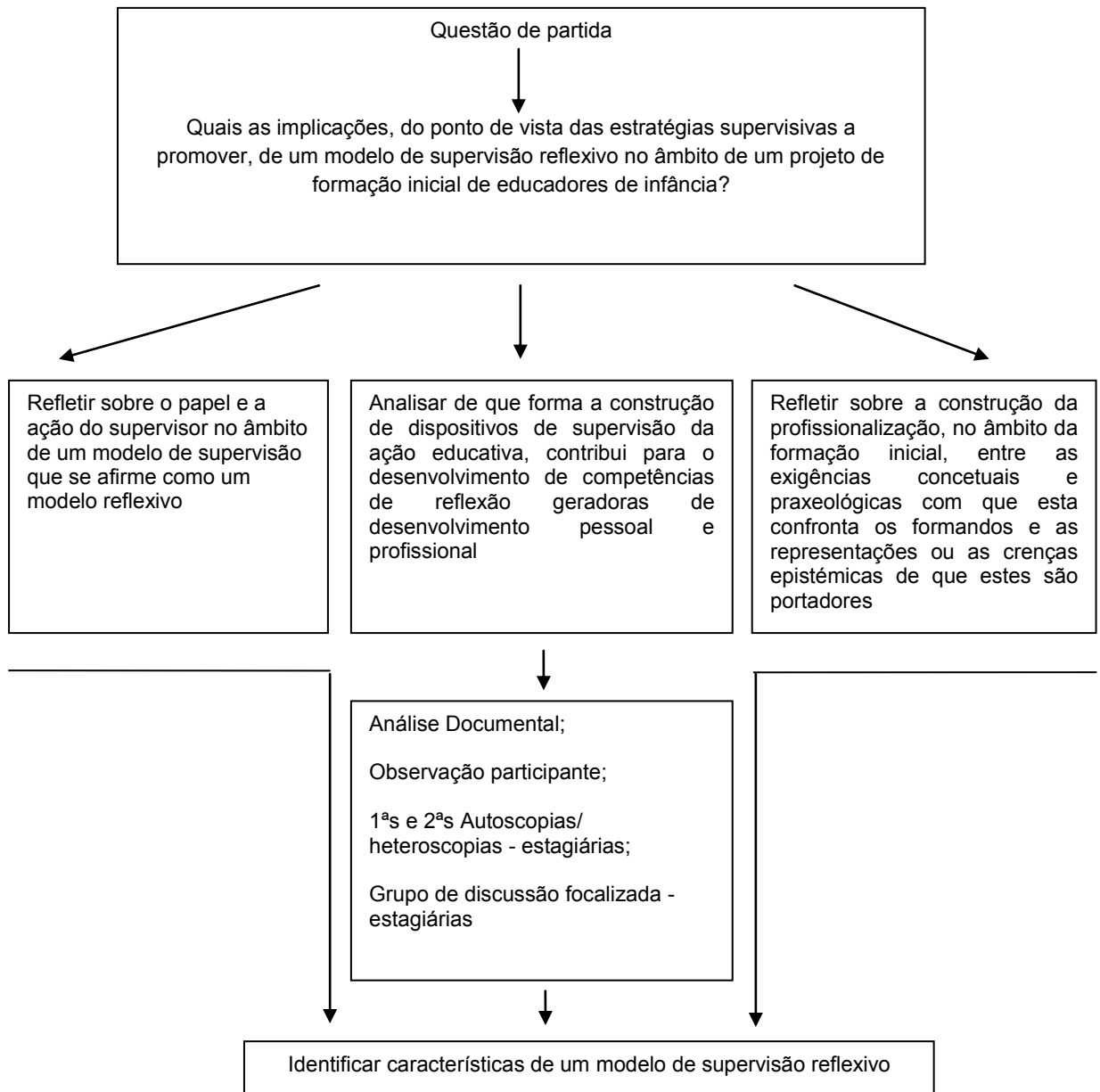
- Refletir sobre o papel e a ação do supervisor no âmbito de um modelo de supervisão que se afirme como um modelo reflexivo;
- Analisar de que forma a construção de dispositivos de supervisão da ação educativa, contribui para o desenvolvimento de competências de reflexão geradoras de desenvolvimento pessoal e profissional;
- Refletir sobre a construção da profissionalização, no âmbito da formação inicial, entre as exigências concetuais e praxeológicas com que esta confronta os formandos e as representações ou as crenças epistémicas de que estes são portadores.

Foi a partir do trabalho de análise e reflexão que se desenvolveu para responder aos objetivos acabados de enunciar que se tornou possível estabelecer o contributo para a discussão e problematização do conceito de profissional de educação reflexivo, discutindo, designadamente, as diferentes leituras que se têm vindo a desenvolver sobre esta temática

e dos modelos de supervisão, do ponto de vista do seu contributo para a formação destes profissionais.

Parece-nos relevante apresentar o desenho do estudo que desenvolvemos, explicitado na figura seguinte, e que estabelece a relação entre os objetivos que nortearam a investigação e os instrumentos de recolha de dados mobilizados. Esta foi uma tarefa essencial para o investigador organizar e refletir sobre o seu próprio plano de trabalho, nomeadamente, sobre as questões que envolvem todo o processo metodológico. Como já foi referido, a investigação foi desenvolvida sob a égide do paradigma fenomenológico-hermenêutico, sendo definido, por isso, como um estudo qualitativo que se concretizou através de um estudo de caso.

Figura 4 – Desenho do Estudo



5. SUJEITOS PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO

Este estudo foca-se num grupo constituída por 10 estagiárias, finalistas do mestrado na área de Formação de Professores, especialidade em Educação Pré-Escolar, que realizaram o seu estágio de natureza profissional em três instituições educativas diferentes, duas situadas na zona do Porto, que acolheram um total de sete estagiárias (quatro num dos centros e três no outro) e uma localizada em Santo Tirso, onde estagiaram as três restantes. O investigador era, como já foi referido, a supervisora destes estágios.

Por questões relacionadas com o tipo de estudo que realizamos não consideramos a variável – escola cooperante⁷ – como uma variável relevante, daí que apresentemos, apenas, a título informativo, como é que as dez estagiárias foram distribuídas pela escola cooperante, mais comumente designado por centro de estágio. Neste sentido, no quadro 1 identificam-se, por razões éticas, os centros de estágio através das letras x, y e z, bem como, as estagiárias identificadas pelas siglas V, MP, H, S, F, A, J, JM, MB e I que lá estagiaram. Atribuímos, também, à supervisora a letra P. Desta forma, garantimos o anonimato dos intervenientes no estudo e a confidencialidade das informações e dados obtidos durante a pesquisa.

Quadro 1 – Alocação das estagiárias por centros de estágio

Estagiárias finalistas do centro de estágio x	Estagiárias finalistas do centro de estágio y	Estagiárias finalistas do centro de estágio z
V	S	H
MP		
F	A	J
JM	MB	I

5.1 Preocupações éticas

A negociação relacionada com a operacionalização deste projeto de investigação foi estabelecida de forma direta e objetiva com as estagiárias envolvidas neste estudo, tendo

⁷ Neste estudo optamos pela designação «centro de estágio» que, de acordo com o Dec. Lei n.º 43/2007, se passou a intitular «escola cooperante».

sido apresentados, previamente, aos intervenientes os objetivos da investigação e auscultados e indagado o seu interesse e disponibilidade para participar na mesma. Foi-lhes, igualmente, solicitada a autorização para a utilização dos seus portfólios reflexivos individuais, caso se revelasse pertinente para a investigação. Foi também assegurado aos formandos que a sua disponibilidade para colaborar, ou não, neste estudo não teria consequências nos resultados da sua avaliação de estágio.

A exequibilidade da investigação foi possível mediante o “consentimento informado” de vários intervenientes. Ao nível das instituições, foi comunicado em reunião com a Direção de cada instituição cooperante, os objetivos da pesquisa, bem como o pedido de autorização para a realização da mesma tendo tido uma receção favorável ao desenvolvimento do estudo. Finalmente, a um nível mais alargado de negociação, foi solicitada a autorização para a realização da investigação, junto da Direção da instituição de formação inicial, na pessoa da coordenadora do mestrado em Educação Pré-Escolar, uma vez que se tornava necessário envolver neste estudo as dez estagiárias atrás mencionadas que foram distribuídas por três centros de estágio com os quais a instituição de formação inicial possui protocolo de colaboração. Todos os sujeitos envolvidos na pesquisa se mostraram disponíveis, concordando em colaborar na investigação, tendo sido garantido o anonimato dos participantes no estudo, bem como a divulgação do estudo junto dos mesmos, quando este terminasse.

6. ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

As estratégias de recolha de dados, e os respetivos dispositivos e instrumentos, que foram utilizadas na operacionalização do estudo de caso através do qual o mesmo foi concretizado, afirmam-se e concretizam-se através: (i) da análise de documentos de natureza jurídica ou de regulação dos programas de formação; (ii) da análise das notas de campo resultantes do processo de observação participante; (iii) da consulta dos portfólios reflexivos produzidos pelas estagiárias; (iv) da análise das reflexões escritas decorrentes das autoscopias e heteroscopias realizadas por cada uma das estagiárias e, (v) da análise dos testemunhos e depoimentos recolhidos no decurso da realização das atividades relacionadas com o grupo de discussão focalizada.

No quadro do paradigma fenomenológico-interpretativo que orienta esta investigação, a análise de conteúdo contribuiu para dar um sentido mais interpretativo e inferencial aos dados recolhidos (Amado, Costa & Crusoe, 2014), sendo, aliás, uma das facetas mais importante desta técnica prende-se com o facto de

“permitir, além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (discurso, entrevista, texto, artigo, etc.) através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno (à custa de inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros de referencia teóricos do investigador), por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção” (Idem, pp.304-305)

Estas características possibilitaram que a análise de conteúdo, enquanto técnica, fosse aplicada a um leque variado de documentos. A recolha e a análise de dados foi acontecendo de forma longitudinal ao longo do processo investigativo e pautou-se pela interação da leitura flutuante dos dados que iam sendo recolhidos (Bardin, 1977), com os objetivos de estudo e o referencial teórico.

Este procedimento sustentou a análise de conteúdo que aplicamos a todos os instrumentos mobilizados, fazendo emergir um conjunto de temas, que permitiram identificar as preocupações presentes nos discursos dos participantes na investigação, gerar reflexão e discussão em torno dos mesmos através das evidências várias recolhidas. O processo de categorização passou por “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, Costa & Crusoe, 2014, p.301). A problematização e o desenvolvimento de cada tema, identificado como categoria, foram sendo interpretados de forma pessoal pela investigadora, com a subjetividade que, inevitavelmente, lhe é inerente mas procurando “assumir o papel do ator e ver o mundo no lugar dele” (Idem, p.305).

6.1 Análise Documental

A análise documental é um “procedimento indireto de pesquisa, reflexivo e sistemático, controlado e crítico, procurando dados, factos, relações ou leis sobre determinado tema, em documentação existente” (Sousa, 2009, p.88). Será importante referir que ao proceder-se à recolha e análise de dados já se está a proceder a uma pré-análise, que implicou uma seleção de documentos em função das finalidades do estudo, preterindo outros.

Esta técnica incidu sobre a análise de um conjunto alargado de documentos e diplomas legais sobre a problemática em que incidia a investigação: legislação referente ao regime jurídico de habilitação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário; perfis de desempenho do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário; modelo legal de certificação profissional dos educadores de infância; documentos orientadores da prática pedagógica dos educadores de infância, nomeadamente, a ficha de unidade curricular do estágio do mestrado na área de Formação de Professores, especialidade em Educação Pré-Escolar⁸ e a análise de algumas reflexões os portfólios reflexivos das estagiárias⁹ que se revelaram pertinentes para a investigação. Importa referir que grande parte dos resultados da análise dos diplomas legais foram analisados anteriormente nos capítulos I, II, III, por se afigurar mais oportuno e pertinente convocar o enquadramento legislativo, sempre que o propósito da explanação teórica o justificasse.

Por opção, reservamos para este ponto do trabalho, a análise da ficha da unidade curricular de estágio¹⁰ das estagiárias envolvidas nesta investigação, por nos parecer mais adequado para a compreensão das dinâmicas que foram desenvolvidas no trabalho empírico, decorrentes da organização e especificidades do estágio de natureza profissional, explicitado nessa ficha.

Nesse documento estão plasmados os objetivos e competências que se pretendem desenvolver nos estudantes ao longo do estágio de natureza profissional, bem como, a organização do mesmo. Desta análise, também decorre a perceção do perfil de educador de infância que a instituição de formação inicial preconiza. De acordo com a ficha da unidade curricular de estágio, este decorrerá na valência de jardim de infância, visando proporcionar aos estudantes uma experiência de prática pedagógica próxima da futura atividade profissional. Para tal, os estudantes, em situação de co-docência, responsabilizam-se por uma sala de atividades de jardim de infância, e desenvolvem a sua intervenção de acordo com os documentos do regime de autonomia, administração e gestão do estabelecimento, as características das crianças e o contexto educativo. A opção pela utilização de metodologias ativas, neste estágio, deve-se ao facto de se considerar que uma maior

⁸ Importa referir que esta é a designação que faz parte do plano de estudos do Mestrado em causa. Daí que optamos por respeitar a nomenclatura «estágio», na redação deste trabalho, sabendo que é intitulada de «PES» nos referentes legislativos respeitantes à formação inicial de professores.

⁹ Ver apêndice V – Outras reflexões dos portfólios das estagiárias e grelhas de análise, em CD-ROM.

¹⁰ Ver anexo 1 – Ficha da unidade curricular de Estágio, em CD-ROM.

implicação e autonomia do estudante torna o processo de ensino aprendizagem mais efetivo. Para a consecução dos resultados de aprendizagem, definidos para esta unidade curricular, é coerente a realização de estágio, para permitir ao estudante envolver-se numa dinâmica institucional e experienciar um desempenho equivalente à sua futura atividade profissional.

A unidade curricular de estágio tem como objetivos: proporcionar aos estudantes uma experiência de prática pedagógica, análoga à sua futura atividade profissional; permitir ao estudante testar saberes explorados nas diferentes unidades curriculares frequentadas ao longo do curso, e adquirir conhecimentos, capacidades e competências, mais facilmente concretizáveis, a partir de uma experiência e saber prático úteis para a profissão. Segundo este documento, o estágio permitirá ao estudante planificar e agir com intencionalidade educativa; avaliar e refletir sobre a sua intervenção e os seus efeitos de modo a adequá-la; ter possibilidade de utilizar e desenvolver técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, dos contextos e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e utilizar estratégias de investigação para sustentar práticas educativas inovadoras. Mobilizar metodologias de investigação no sentido de mudar ou melhorar os contextos e a prática educativa. O estágio permitirá também, colocar o estudante em situações de estabelecimento de parcerias e envolvimento parental, e de intervenção ao nível da comunidade.

Na ficha de unidade curricular encontram-se definidos os objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências) a desenvolver pelos estudantes, que a seguir se indicam:

- Atuar respeitando os ideários e valores da instituição colaborando de forma efetiva na dinâmica institucional;
- Intervir numa perspetiva curricular gerindo recursos e organizando o ambiente educativo, tendo em conta uma pedagogia diferenciada;
- Intervir respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança;
- Planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, envolvendo a criança e partindo dos seus saberes, necessidades, interesses e competências;
- Refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa;

- Agir com intencionalidade, apoiando a sua ação nos dados recolhidos, através dos instrumentos que constrói e seleciona;
- Identificar competências parentais;
- Utilizar estratégias de intervenção de acordo com as características das famílias;
- Desenvolver iniciativas no contexto local e comunitário;
- Mobilizar metodologias de investigação no sentido de mudar ou melhorar os contextos e a prática educativa.

Ao longo dos dois semestres em que decorre o estágio, os supervisores acompanham os estagiários, através das visitas aos centros de estágio, onde também são supervisionados pelos educadores cooperantes, dado que os estudantes estão em situação de co-docência. Paralelamente, decorrem na instituição de formação inicial, momentos de reflexão, através da realização de seminários temáticos¹¹, de explanação de conhecimentos, de discussão e análise de situações. Para além dos seminários, existem horas alocadas à OT, realizada pelo supervisor da instituição de formação inicial e o seu grupo de estudantes, que supervisiona. Os estudantes têm oportunidade de analisar documentos, partilhar experiências, efetuar reflexões e debates sobre a qualidade da intervenção. As OT são também momentos para fornecer orientações pedagógicas e científicas, para a elaboração do relatório de estágio.

É referido, ainda, que o estágio representa uma oportunidade de mobilização dos conhecimentos e competências, adquiridos em contexto de formação, e de realização de atividades concretas no contexto real da prática pedagógica, para além de fomentar o desenvolvimento do sentido de intencionalidade na intervenção educativa, o crescimento do sentido de responsabilidade, a autonomia, iniciativa e cooperação inerentes à co-docência e às relações cooperativas no trabalho e a aprendizagem ativa e participativa que asseguram a qualificação para o exercício da profissão. Por fim, a ficha sublinha que as competências definidas para esta unidade curricular, encontram-se em consonância com o perfil

¹¹ Relativamente aos seminários temáticos que aconteceram durante o estágio, além de serem momentos formativos de reflexão e análise das práticas das estagiárias, em torno de temáticas emergentes da intervenção pedagógica ou de temas que necessitem de aprofundamento. Representam também, um meio de articulação entre os microssistemas (a instituição de formação inicial e a instituição cooperante) que a estagiária integra, para além de terem a finalidade de favorecer o diálogo teoria-prática.

profissional para o educador de infância e que vem nomeado no Dec. Lei n.º 241/2001, que define os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico, e que já foi objeto de análise anteriormente.

Esta análise pretende evidenciar a dinâmica desenvolvida durante o processo de desenvolvimento do estágio que condicionou e determinou de algum modo o percurso investigativo, nomeadamente, os momentos formais destinados à reflexão e partilha entre estagiárias e supervisora, seminários temáticos e OT, conforme foi destacado através da descrição da ficha de unidade curricular de estágio. Alguns dos seminários temáticos foram realizados pela investigadora/supervisora, ao longo do ano letivo, sendo extensivos a todos os alunos que frequentavam o mestrado em Educação Pré-Escolar, e debruçaram-se sobre a temática relativa aos portfólios reflexivos, a aprendizagem cooperativa e o envolvimento parental. Estas temáticas, constituem alicerces teóricos que pautamos essenciais para o enriquecimento da formação dos estudantes em estágio, até porque se prendem com as experiências e práticas que vivenciam no estágio e, por outro lado, vou ao encontro dos objetivos de aprendizagem de estágio plasmados na ficha da unidade curricular de estágio. Retomaremos este assunto numa abordagem mais alargada no capítulo V deste estudo.

Como se pode constatar nos capítulos teóricos apresentados, defendemos a importância de competências de cooperação e de uma cultura colaborativa extensiva a todos os intervenientes (estudantes, supervisores institucionais e cooperantes) mas também à instituição de formação inicial.

6.2 Observação participante

Referimo-nos a observação participante quando o observador participa na vida do grupo por ele estudado. Os objetivos desta pesquisa que orientaram a investigadora na seleção dos momentos a registar, contribuíram para focalizar a própria investigação. A observação e o registo dos passos dados, durante a pesquisa, conduzem a um conhecimento cada vez mais aprofundado da realidade em estudo, e contribuem, assim, para aprofundar a compreensão acerca da mesma. As observações assumiram, por isso, o formato de observações participantes. As vantagens das observações residem no facto de permitir apreender os comportamentos e os acontecimentos no próprio momento em que acontecem, de forma relativamente espontânea e não sendo portanto previstos pela

investigadora. A pesquisa de terreno supõe uma presença prolongada do investigador nos contextos em estudo e o contacto direto com as pessoas e situações.

A investigadora, ao assumir-se como observadora participante, participa e envolve-se no grupo e nas situações, recolhendo dados para a investigação e assim contextualizar a sua intervenção. Neste estudo a nossa postura de observador, começou, desde logo, pela observação e diálogo com as dez estagiárias, o que aconteceu na primeira OT, antes do início do estágio de natureza profissional, sobre suas dificuldades, expectativas e medos em relação ao início do estágio da qual resultaram reflexões individuais que integraram o portfólio reflexivo de cada estagiária, foram objeto de análise a apresentar no capítulo V referente à apresentação e discussão dos resultados¹².

Ao longo do ano letivo 2013-14, aconteceram diferentes momentos de observação por parte da investigadora que se revelaram importantes para este estudo, nomeadamente, os encontros com as estagiárias destinadas às orientações tutoriais, que decorreram na instituição de formação inicial; os seminários realizados pela supervisora; as reuniões de avaliação e de planificação que aconteceram nos centros de estágio com os educadores cooperantes e estagiárias. Para que a observação seja eficaz e desencadeie uma reflexão, urge a necessidade de ser registada, daí que foram sendo coletados vários registos ao longo do processo investigativo de forma a documentar aquilo que o investigador observa, ouve e pensa, no decurso de recolha, que no dizer de Bodgan e Biklen (1994), representa uma mais-valia investigativa.

As principais características desse método são “um profundo mergulho no terreno, na ótica de membro, mas também a influência sobre o que é observado, resultante dessa participação” (Flick, 2005). Na observação participante, é essencial para o investigador conseguir o mais possível uma perspetiva interna do campo de estudo, o mais rigorosa possível, mantendo, ao mesmo tempo, a distância do estranho (Idem). Esta observação é participante, pois integramo-nos nos diferentes contextos de prática das estagiárias, participando na vida dos grupos para recolher informação. Nas visitas aos centros de estágio, observamos as estagiárias, ouvindo-as e dialogando, no que diz respeito à sua intervenção educativa ao nível da comunidade, instituição e grupo de crianças (dimensões contempladas na ficha da unidade curricular do estágio, apresentada anteriormente). A

¹² Ver apêndice IV – Reflexões relativas aos primeiros medos e expectativas iniciais das estagiárias, em CD-ROM.

nossa observação, enquanto supervisora, aconteceu nos contextos (jardins de infância) onde decorre o estágio. A propósito da inevitável dualidade: proximidade /distanciamento em relação ao observado, de algum modo semelhante à geografia emocional necessária nas relações interpessoais saudáveis, Flick (2005), explica que “No final, a observação participante esclarece o dilema entre a participação crescente no terreno, da qual resulta a compreensão e a adoção de um certo distanciamento, que torna a compreensão meramente científica e verificável.” (Idem, p.146).

A recolha de dados, obtida por via dos registos de observação participante do investigador em contextos formais, acabou por contemplar as ocorrências que tiveram lugar nas orientações tutoriais com as estagiárias que poderão ser consultados nas notas de campo (NCOT)¹³, assim como as reuniões, com as educadoras cooperantes, estagiárias e supervisora, realizadas nos três centros de estágio, dando lugar às notas de campo (NCRCE)¹⁴. Foram também objeto de registo alguns seminários temáticos estágio realizados pela supervisora na instituição de formação inicial em notas de campo (NCS)¹⁵. Estes registos traduzem-se, essencialmente, em notas de campo descritivas que de uma forma exaustiva, contribuíram para a descrição e compreensão dos diferentes momentos vividos durante todo o processo investigativo. Bogdan e Biklen (1994) designam de notas de campo o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Idem, p.150).

Segundo Moreira (1994), o investigador pode produzir três tipos de notas de campo: as notas de memória; as notas resumo e as anotações completas. As notas de memória traduzem-se em descrições precisas e completas, quanto ao ambiente, ao número de pessoas, ao relato do que as pessoas disseram e a quem, e por uma caracterização geral dos acontecimentos. As notas de memória traduzem-se, mais tarde, em notas de resumo, que se caracterizam por palavras-chave, frases ou citações, que expressam comportamentos verbais ou não verbais observados. As notas completas são elaboradas no terreno mas depois da ação. A maior parte dos investigadores considera que “o processo de redação de notas é extremamente produtivo, não só em termos de descrição mas pelas primeiras reflexões que proporcionam acerca das sequências e elementos de interação” (Idem , p.129). O observador deve produzir duas séries de anotações completas: primeiro

¹³ Ver apêndice VI – Notas de campo orientações tutoriais, em CD-ROM.

¹⁴ Ver apêndice VI – Notas de campo reuniões centro de estágio, em CD-ROM.

¹⁵ Ver apêndice VI – Notas de campo seminários, em CD-ROM.

começa-se pelo tipo de “notas corridas” que são redigidas segundo a sequência dos acontecimentos e depois, devem-se elaborar um tipo de notas “mais trabalhadas” segundo o modelo de análise adotado (Idem). As notas de campo depois de tratadas e transformadas em registos de dados, permitiu-nos a construção de narrativas sólidas e alargadas na investigação, que serviram de apoio à aproximação ao objeto de estudo.

6.3 Portfólios reflexivos das estagiárias

Nesta investigação, tal como foi referido anteriormente, os portfólios reflexivos individuais, produzido pelas estagiárias, não foram objeto prioritário do dispositivo de investigação, servindo, sobretudo, de suporte ao processo de triangulação dos dados.

Fazendo uma breve retrospectiva da evolução do conceito de portfólio, constatamos que lhe tem sido atribuído, ao longo dos tempos, diversos significados e tem-se espalhado por vários sectores da atividade humana. Originalmente, o portfólio surge do campo das artes, com a finalidade de demonstrar as capacidades criativas e artísticas dos seus autores, através da seleção cuidada e atenta de exemplares. É-lhe atribuído o sentido de organização e construção pessoal dos trabalhos realizados para demonstrar e evidenciar a competência do seu autor, o que torna os portfólios peças únicas e singulares. O objetivo deste tipo de portfólios é o reconhecimento das capacidades pessoais e profissionais, através das evidências que os constituem.

As características, apresentadas, foram inspiradoras para o uso dos portfólios no campo da educação e da formação, tendo sido utilizados com diferentes finalidades “como estratégia de formação; de investigação; de avaliação e ainda como estratégia de investigação ao serviço da qualidade da formação” (Sá-Chaves, 2000, p.9). Focalizando esta análise no âmbito da formação de professores, entendemos que o portfólio é “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p.105). O paradigma concetual que suporta a utilização dos portfólios decorre das teorias da aprendizagem em que a aprendizagem tem como grande suporte a interação social (Bruner, 2000; Dewey, 2002; Vygotsky, 2000, entre outros). Assim, diferentes autores argumentam que, de acordo com estas teorias, o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos é promovido através de trocas recíprocas

que estabelecemos com os outros e das experiências significativas que suscitam o diálogo, a reflexão e a partilha.

Entendemos que os portfólios são instrumentos essenciais para a promoção e desenvolvimento da autonomia reflexiva nos profissionais que os utilizam. Por outro lado, são fulcrais na implementação de um processo de autorreflexão (Tracy, 2002). Os portfólios reflexivos distinguem-se dos dossiês ou relatórios de estágio, pelas características formativas continuadas, reflexivas e compreensivas que apresentam (Sá-Chaves, 2000). Os portfólios reflexivos revelam uma dimensão processual, e uma dimensão do produto e evidências, traduzindo um todo global revelador do desenvolvimento pessoal e profissional do seu autor (Ibidem). No caso da formação de professores, o portfólio serve para evidenciar competências, funcionando como um elemento importante do processo de avaliação. Na opinião de Klemowski (2004), “as perspetivas construtivistas da aprendizagem e os enfoques da avaliação mais qualitativos são centrais para o uso dos portfólios” (Idem, p.149).

Focalizando a análise nesta investigação e, no seguimento das perspetivas anteriormente apresentadas, encontramos uma conexão entre a avaliação formativa e o uso dos portfólios reflexivos. Pois, tal como defende Cortesão (2002), a avaliação formativa “(...) é uma forma de avaliação em que a preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem” (Idem, p.38), o que, de facto, converge com o objetivo da supervisora que acompanha a construção dos portfólios – acompanhar e orientar o processo de crescimento e desenvolvimento profissional através da supervisão das estagiárias. Esta investigadora, retomando os trabalhos de Cortesão e Torres (1993), precisa este conceito como sendo

"uma bússola orientadora" do processo ensino-aprendizagem. Colhem-se dados que ajudam alunos e professores a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar. A avaliação formativa não deve assim exprimir-se através de uma nota mas sim por meio de apreciações, de comentários” (Cortesão, 2002, p.38).

O portfólio reflexivo em supervisão constitui um instrumento de registo, de natureza reflexiva e crítica do projeto de formação, o qual deverá contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional do seu autor. Opõe-se aos tradicionais dossiês de estágio, tendo sido implementado na supervisão da formação de educadores de infância, em trabalhos anteriores, por parte da própria autora deste trabalho que, assim, pretendia lançar as bases para a reflexão e o questionamento da prática pedagógica referente ao estágio de natureza profissional (Neves, 2005).

À luz das práticas de avaliação formativa, consideramos que a construção do portfólios reflexivo tem como matriz a autoavaliação, com a finalidade de promover a construção/desconstrução de saberes e aprendizagens, sendo o *feedback* da supervisora e das colegas, fundamental para o processo de formação da futura educadora.

As dimensões curriculares – espaço e materiais, tempo, interações, observação, planificação e avaliação de crianças, projetos e atividades, a organização de grupos (Oliveira-Formosinho, 1998; 2001a; 2005), ¹⁶serviram de guião orientador para a organização do portfólio das estagiárias. Consideramos que estas dimensões da ação pedagógica não são independentes da conceção de criança e de professor, da aprendizagem e do ensino e, conjugadas com as áreas curriculares, devem ser analisadas segundo “as diferentes perspetivas dos atores-chave envolvidos – as crianças, a educadora, a auxiliar, os pais” (Oliveira-Formosinho, 2001a, p.173). Entendemos, assim, que estes fatores interferem com a qualidade das práticas educativas e convocam saberes integrados e constantemente reconstruídos, que exigem uma reflexão sistemática por parte das estagiárias.

O portfólio reflexivo é um instrumento onde constam reflexões pessoais escritas, que espelha a personalidade do seu autor e onde se pretende que evidencie a contribuição do estágio para o seu processo de crescimento pessoal e profissional, para além de ser um documento que concorre para a elaboração do relatório final de estágio. O supervisor, ao acompanhar a elaboração do portfólio de cada estagiária, tem um conhecimento mais próximo da pessoa do estudante, das suas idiossincrasias e, concomitantemente, através da leitura das reflexões, compreende melhor as dificuldades e sucessos da futura educadora, resultantes da intervenção educativa que protagonizam. Este instrumento é um dispositivo importante do exercício da supervisão pois, por um lado, permite ao supervisor ajudar a estagiária no processo de autoavaliação e desenvolvimento das suas capacidades reflexivas e, por outro lado, auxilia o formando a refletir sobre a ação e reformular, adequando a sua intervenção educativa a cada criança (Neves, 2007).

Segundo Sá-Chaves (2000), os portfólios devem conter dois elementos essenciais: (i) evidências das capacidades e competências; (ii) reflexão sobre essas mesmas evidências

¹⁶ Oliveira-Formosinho (2001a, p.172) enquadra as dimensões curriculares e as áreas curriculares numa proposta intitulada – Conceção ecológica do desenvolvimento da qualidade pedagógica da educação de infância – relevando a importância dos contextos, dos processos e produtos, dos papéis dos diferentes atores e suas interações, na construção e desenvolvimento da qualidade na educação. Salienta ainda a este propósito, o contributo dos trabalhos desenvolvidos por Evans (1993) e Gaspar (1999).

e sobre a prática do dia a dia. De acordo com esta autora os portfólios são processuais, dinâmicos, continuamente re/elaborados na ação e partilhados com o formador e o formando, de modo a permitir em tempo útil, a recolha de outros modos de ver e interpretar (Idem). Constituem uma peça rica de significados, espelho de todo um percurso feito na base do diálogo consigo próprio, dos brainstormings pessoais, da partilha e negociação entre colegas e formador. Através da elaboração deste instrumento, os formandos têm a possibilidade de consciencializar e interligar os seus processos de ensino aprendizagem, participando de forma ativa, através dum processo de autodescoberta, e na construção personalizada do conhecimento (Idem).

Para além dos portfólios reflexivos¹⁷ é pedido às estagiárias, que elaborem dois portfólios de crianças do seu grupo e registem a intervenção educativa desenvolvida ao longo do estágio. Do registo da intervenção fazem parte integrante as evidências da sua intervenção: planificações, avaliações, registos de atividades, e observações das crianças, registo de projetos lúdicos e outras situações educativas significativas. A compilação destes instrumentos de registo constitui a documentação pedagógica que é objeto de uma avaliação formativa do supervisor institucional e cooperante, assente mais na valorização do processo do que o produto final, concorrendo, por isso, mais para uma avaliação processual do que finalizada. Ao longo deste processo formativo, pretende-se que a futura educadora vá adquirindo conhecimento prático, reflita sobre as crenças e teorias implícitas, sobre as suas competências pessoais e profissionais, permitindo que se torne cada vez mais consciente do seu poder transformador.

Em síntese, concordando com Sá-Chaves (2000), a utilização dos portfólios na formação de futuros professores pode vir a constituir "(...) um exercício continuado e crítico de construção de conhecimento acerca do próprio conhecimento, dos saberes específicos da sua profissionalidade e, sobretudo, sobre si próprios enquanto pessoas em desenvolvimento" (Idem, p.20), pelo que, a utilização dos portfólios reflexivos constitui uma estratégia formativa fundamental no exercício da supervisão da formação inicial que "(...) favorece o desenvolvimento integrado de competências de criticidade, auto direção e criatividade/inação, facilitando o acesso ao processo de transformação de teorias e

¹⁷ Os portfólios reflexivos, de cunho obrigatório, ainda que não estejam vinculados a uma nota específica, integram um parâmetro da ficha de avaliação de estágio semestral referente a técnicas e instrumentos de observação, registo e avaliação do contexto e aos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Através dos portfólios pretende-se, sobretudo, que cada estagiária evidencie a contribuição das experiências desenvolvidas em estágio no seu processo de formação pessoal e profissional.

práticas profissionais” (Vieira, 2014, p.38), inerente ao processo de construção da profissionalidade docente.

Neste estudo, a opção de não analisar os portfólios das estagiárias na sua totalidade, deve-se ao facto de haver um grande volume de dados recolhidos pela investigadora, sendo por isso necessário proceder a uma seleção dos mesmos em função dos objetivos de pesquisa para este estudo de caso, não constituindo, por isso, um instrumento prioritário na pesquisa, mas antes, servindo como instrumento de apoio para a triangulação dos dados na investigação.

6.4 Autoscopias e Heteroscopias

Num breve olhar, produzido de forma retrospectiva sobre a autoscopia, gostaríamos de valorizar, pela sua importância, o trabalho de Maria Teresa Estrela e Albano Estrela, em 1992, quando criaram, em Viseu, um núcleo de investigação-ação na Educação Pré-Escolar, no âmbito do projeto IRA que envolveu núcleos de formação dos vários níveis de ensino. Este projeto tinha como finalidade “comprovar o valor da utilização da investigação como estratégia fundamental de formação contínua de docentes e educadores interessados no seu desenvolvimento profissional através da aquisição de competências de investigação sobre problemas emergentes das suas situações de trabalho” (Idem, p.31). Os resultados do projeto evidenciaram, entre outros critérios, o IRA como espaço de reflexão e questionamento das práticas dos docentes e a importância do apoio fornecido pelo grupo para autoconhecimento, bem como, a desmitificação da investigação como algo de inacessível aos docentes (Idem).

Gomes (2005), como dinamizador do núcleo de educação pré-escolar, neste projeto, debruçou-se sobre a reflexão das práticas de profissionais em educação de infância e utilizou a técnica da autoscopia e heteroscopia como instrumento metodológico de reflexão das práticas, recorrendo ao “vídeo *feedback*” (Idem, p.132).

Similarmente, Sadalla e Larocca (2004), realizaram estudos em que a autoscopia se revelou um excelente instrumento de formação, ainda que alertem para a necessidade dos formadores, que dinamizam as sessões de autoscopia, valorizarem a autoavaliação, bem como, a capacidade de pensar e agir dos formandos. Por outro lado, estas investigadoras consideram, que este procedimento pode incorrer numa postura meramente

tecnicista, que assente apenas no como fazer. Para minimizar esse risco, consideram indispensável que se questione o porque se faz.

Gomes (2005) utilizou a técnica da autoscopia e da heteroscopia, como estratégia de formação e instrumento de recolha de dados, nomeadamente, o vídeo através do qual se fornece o feedback aos formandos num projeto de formação de educadores. Esta técnica levanta, contudo, algumas questões, obrigando-nos a discutir se a auto e heteroscopia serve para avaliar, se serve para promover autoavaliações ou se constitui uma etapa prévia da avaliação. Suportado nos estudos de Moderno (1984), Gomes (2005), concluiu que a autoscopia está mais próxima de uma avaliação formativa. Tal como iremos defender a partir do estudo que realizamos e que apresentamos no capítulo V, pensamos que a autoscopia/heteroscopia tanto promove a autoavaliação como a avaliação formativa, concordando que uma das vantagens da autoscopia se prende com o facto de ser o formando a recolher os dados relacionados com as suas práticas, através do vídeo e a poder repetir a sua visualização, as vezes que desejar, para analisar e desconstruir factos que não conseguiu visualizar numa primeira análise (Idem).

Percecionamos que foi com agrado que registamos a recetividade dos estudantes face à proposta de realização de registo em vídeo de situações vivenciadas nos contextos de prática para, posteriormente, se realizarem as auto e heteroscopias, o que lhes permitiu envolver-se em situações de reflexão sobre o trabalho realizado por cada uma e por todas. Esta constatação confirma a perspetiva de Gomes (2005), anteriormente referida, ao considerar que “a reflexão pela auto e heteroscopia é uma avaliação contínua das práticas, mas uma avaliação formativa que implica uma investigação-ação permanente, numa dialética de superação constante do estágio anterior do saber-fazer” (Idem, p.132).

Deflui do que vem sendo sustentado que a auto e heteroscopia está mais próxima de uma avaliação formativa, já que se trata de refletir sobre si próprio, sobre a sua ação, identificando erros e soluções para ultrapassar dificuldades decorrentes da intervenção educativa. A autoscopia tem, ainda, contribuído para a supervisora conhecer melhor as estudantes e gerir o próprio processo supervívivo.

Assim, nesta investigação, propusemos a cada estudante que efetuasse duas filmagens, de duas intervenções pedagógicas vividas temporalmente em momentos distanciados, com o seu grupo de crianças no centro de estágio. A atividade pedagógica selecionada para a realização da filmagem, ficava ao critério de cada estagiária. Ficou acordado que as atividades deveriam ser diferentes de estagiária para estagiária, para

assim haver mais diversidade e riqueza na partilha de experiências no grupo de trabalho que envolvia a totalidade das estagiárias. A primeira filmagem ocorreu, intencionalmente, no primeiro semestre do estágio, durante o mês de janeiro 2014, para dar tempo às estagiárias de se adaptarem ao grupo de crianças, à equipa pedagógica e se integrarem na dinâmica institucional. A segunda filmagem aconteceu no segundo semestre, a partir do mês março de 2014, para que as estudantes pudessem reformular e melhorar a sua intervenção em função da auto e heteroscopia realizada. Este espaço temporal permitiu à supervisora acompanhar, avaliar as possíveis mudanças ocorridas do 1.º momento de intervenção para o 2.º momento, mais distanciado no tempo, nos momentos de visitas ao estágio. Todo este processo de reflexão conjunta entre a supervisora e as estagiárias, a partir das filmagens, envolveu espirais de ação e reflexão que pretenderam constituir-se como momentos de formação.

A visualização dos registos em vídeo foi objeto de análise e reflexão crítica pela estagiária interveniente, pela supervisora e pelas outras nove estagiárias, nos momentos destinados à OT na instituição de formação inicial, dando lugar assim às primeiras¹⁸ e às segundas autoscopias/heteroscopias¹⁹ das quais resultaram reflexões escritas produzidas pelas estagiárias, que integraram o seu portfólio reflexivo e que foram objeto de análise categorial. Houve a preocupação de que as apresentações das autoscopias fossem realizadas por estudantes pertencentes ao mesmo centro de estágio, o que está de acordo com o que defende Gomes (2005), quando este refere que a reflexão com os pares, que intitula de heteroscopia, deve ser feita por um grupo de colegas (mínimo de três) com objetivos comuns, na tentativa de melhorar as atitudes na orientação das atividades. Estes vídeos funcionaram, então, como meios de autorreflexão e simultaneamente como uma estratégia promotora da reflexão cooperada.

“O vídeo é apenas um instrumento de recolha de dados. Não é um elemento insubstituível para a reflexão. A sua vantagem, que defendemos perante todos os formandos, sejam de formação contínua como da inicial, é a de permitir voltar atrás, recuperar uma imagem que, se não foi gravada, se dissipou e alterou, moldando-se um pouco tanto à personalidade de quem fez a autoscopia como quem fez heteroscopia” (Idem, p.133).

Gomes (2005), argumenta que as investigações de Albano Estrela apontam riscos para a autoscopia, se não for seguida de uma heteroscopia. A heteroscopia constitui, assim, uma forma de avaliação recíproca continuada, a qual envolve uma constante troca de

¹⁸ Ver apêndice II – Reflexões das 1.ªs autoscopias e heteroscopias e grelhas de análise, em CD-ROM.

¹⁹ Ver apêndice III – Reflexões das 2.ªs autoscopias e heteroscopias e grelhas de análise, em CD-ROM.

papéis e constitui uma forma de interajuda no processo formativo, em que, ora sou sujeito de autoscopia, como, de seguida, sou sujeito de heteroscopia, o que, de algum modo, promove o exercício da autoavaliação regulada (Santos, L. 2002). A heteroscopia é “crítica relativamente aos processos” (Gomes, 2005, p.135), mas respeita a individualidade de quem os realizou. Representa uma interajuda no processo formativo, tem como matriz a reciprocidade, assenta na partilha da experiência pessoal e na aceitação da experiência dos outros como influenciadora da nossa (Idem).

Este tipo de autoavaliação levou a que cada estagiária efetuasse uma reflexão e análise mais consciente da sua ação e do modo como agiu. Através de um processo de reflexão e de autoquestionamento, as formandas foram impelidas a formular questões para si mesmas. Neste processo, o supervisor e os pares podem ter um papel fundamental na motivação para a realização desta avaliação (Idem), se houver uma abordagem proativa do erro. De acordo com essa perspetiva o erro é entendido como uma forma de aprendizagem, o que exige do formador/supervisor a capacidade de “interpretar o seu significado, formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno, para o poder orientar” (Santos, L. 2002, p.80), mais do que corrigi-lo.

A consecução deste comprometimento do supervisor no processo de avaliação e reformulação da ação do estudante, demanda a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento da autoavaliação, de forma a tornar-se cada vez mais autónomo no seu agir e pensar, o que nos remete para o conceito de autoavaliação regulada (Idem). Defendemos, enquanto formadores, que a questão central na valorização do erro, enquanto forma de aprendizagem, é a de saber como se gere o erro como um desafio pedagógico, simultaneamente, inevitável e expectável no nosso quotidiano na base da autonomia e da criatividade. Defendemos que a qualidade do projeto de formação dos futuros educadores tem um papel determinante neste processo de gestão do erro, podendo ser entendido, pelos docentes e estudantes, como sinal de incompetência ou de oportunidade de aprendizagem e melhoria pessoal e profissional.

Através das auto e heteroscopias pretendíamos: (i) ter uma perceção mais ampla e pormenorizada do contributo desta estratégia supervisiva para o processo de formação em curso; (ii) compreender quais as maiores preocupações das estagiárias e como essas preocupações evoluíram da 1.^a para a 2.^a autoscopia e (iii) analisar de que forma a autoscopia e heteroscopia contribui para o desenvolvimento de competências de reflexão e desenvolvimento profissional.

Desta forma, com a realização das auto e heteroscopias pretendeu-se recolher dados que permitissem dar resposta aos seguintes objetivos: refletir sobre o papel e ação do supervisor no âmbito de um modelo de supervisão que se afirme como reflexivo e analisar de que forma a construção de dispositivos de supervisão da ação educativa, contribui para o desenvolvimento de competências de reflexão geradoras de desenvolvimento pessoal e profissional. De forma a dar resposta a estes objetivos procedemos à análise de conteúdo dos dados obtidos através das reflexões escritas individuais que as estagiárias realizaram a propósito das auto e heteroscopias.

Constatamos um aumento significativo de reflexões por parte de cada estagiária das 1.^{as} para as 2.^{as} auto e heteroscopias. É claro que o mais significativo não é tanto a quantidade mas a qualidade inerente a cada reflexão individual produzida pela estagiária. Na realidade importa salientar que esse facto não correspondeu a um pedido por parte da supervisora mas, antes, foi da iniciativa de cada estagiária a decisão de elaborar mais do que uma reflexão relativamente às 2.^{as} auto e heteroscopias.

De facto, e antecipando já algumas conclusões da discussão dos dados provenientes da mobilização deste instrumento na supervisão, reconhecemos um aprofundamento da capacidade de interpretação e de análise crítica de temas emergentes da prática educativa desenvolvida por cada estagiária ou pelas colegas. Identificamos que a qualidade da própria reflexão está associada a uma indagação mais crítica, ancorada em crenças e saberes teóricos e, paralelamente, a uma maior autonomia e iniciativa em apontar estratégias pedagógicas que promovam a qualidade das aprendizagens das crianças. Este assunto será retomado e aprofundado no capítulo seguinte a quando da apresentação da triangulação dos dados da pesquisa.

Concordando com Gomes (2005), a heteroscopia não tem como objetivo formular “juízos de valor sobre as práticas do outro” (Idem, p.135), mas antes, “Limita-se a enquadrá-las num protocolo previamente estabelecido a que vulgarmente chamamos grades ou grelhas de observação que estruturam a observação segundo determinados critérios predefinidos” (Ibidem), no sentido de ser o mais objetivo possível. Pensamos, contudo, que o fornecimento de uma grelha de observação, demasiado rígida pode enviesar o objetivo desta técnica, condicionando a liberdade e perspetiva de análise individual de cada sujeito, limitando o próprio processo reflexivo, podendo transformar-se numa avaliação «tipo» das práticas, em função de um padrão previamente estabelecido, pelo que, optamos por sugerir, de forma flexível e aberta, alguns tópicos meramente orientadores da reflexão nos

momentos de visualização dos registos em vídeo. Importa salientar que era dada liberdade a cada estagiária para refletir sobre outros aspetos que entendesse relevantes.

Os tópicos orientadores da reflexão das auto e heteroscopias foram os seguintes: (i) intencionalidade educativa; (ii) estratégias pedagógicas; (iii) recursos (humanos e materiais; (iv) Interação (adulto-criança; criança-criança; criança-objeto); (v) identificação dos aspetos positivos da atividade ao nível das aprendizagens das crianças, atitude do educador; participação das crianças; espaço; tempo...) e (vi) propostas de melhoria.

Relativamente ao processo de análise de conteúdo das reflexões escritas, decorrentes das duas autoscopias e heteroscopias realizadas pelas dez estagiárias, importa referir que se traduziu nos seguintes passos: (i) análise individual e pormenorizada de cada reflexão; (ii) 1.^a categorização individual do conteúdo de cada uma das reflexões e (iii) definição de sub-categorias e indicadores, tendo por base uma segunda análise de conteúdo de cada uma das reflexões que permitiu a constituição de várias grelhas de análise.

O processo de codificação teve por base a organização dos conteúdos num sistema de categorias que traduziam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise, levando a “espartilhar os textos, nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material (...) dos objetivos do estudo” (Amado, Costa & Crusoe, 2014, p.313). Tendo como referência os objetivos de investigação e o quadro teórico referencial definimos à priori a categoria – Desenvolvimento pessoal e profissional. Posteriormente, as informações provenientes dos discursos das estagiárias foram sendo objeto de análise e interpretação tendo emergido as seguintes categorias: Avaliação da relação com as crianças; Gestão curricular e pedagógica; Auto e heteroscopias e Relações com as colegas de estágio.

A interpretação das reflexões escritas produzidas sobre as autoscopias e heteroscopias permitiu “ao investigador não só questionar os dados, como também avançar com explicações e interpretações” (Idem, p.309), na procura de sentidos e de relações dos mesmos.

6.5 Portfólio de Pesquisa

Os dados resultantes dos dispositivos acabados de descrever, integraram o portfólio de pesquisa que foi sendo construído ao longo de todo o estudo. O portfólio de pesquisa, segundo Bogdan e Biklen (1994), contém registos acerca do que o investigador observa, experiencia e interpreta, durante todo o processo de recolha de dados. Representa, para a investigadora, um recurso para organizar, descrever, refletir, avaliar e consequentemente, aferir o processo investigativo.

Do portfólio de pesquisa fazem parte: as notas de campo recolhidas durante o processo investigativo, relevantes para a problemática em estudo; os registos em vídeo das filmagens de atividades desenvolvidas pelos estudantes; as reflexões resultantes das autoscopias e heteroscopias; as reflexões sobre os portfólios das estagiárias; os documentos analisados durante a investigação; as evidências recolhidas ao longo de todo o percurso e o registo de todos os momentos, formais e informais, considerados significativos para esta investigação, de que naturalmente fazem parte os registos das preocupações, dificuldades e conquistas vivenciados no processo investigativo. Através da consulta do portfólio de pesquisa, a investigadora analisou e refletiu, confrontando os registos e informações com os quadros teóricos de análise, permitindo ajustar e reformular a sua intervenção. Boaventura Santos (1988) alerta para a importância do investigador imergir totalmente no terreno da pesquisa, o que torna necessário “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe, antes uma pessoalmente ao que estudamos” (Idem, p.68), o que vem reforçar a importância da integração do investigador no terreno, para que não se afaste da realidade em estudo, nem dos objetivos que norteiam a investigação.

6.6 Grupo de discussão focalizada (*focus group*)

No sentido de complementar os dados provenientes das autoscopias e heteroscopias, das observações, da análise documental e dos portfólios das estagiárias, realizamos discussões, seguindo os procedimentos dos grupos de discussão focalizada, para compreender as perceções das estagiárias relativamente ao processo superviso e ao seu desenvolvimento profissional. De acordo com a definição de Krueger (1991) a *focus group* é uma conversação cuidadosamente planeada, desenhada para obter informação sobre uma área de interesse definida, num ambiente permissivo, não diretivo. Trata-se de uma discussão focalizada num determinado tema e desenvolvida em grupo, a partir de

questões previamente definidas pela investigação em causa. Segundo a perspetiva do autor referenciado, um grupo de discussão focalizada realiza-se com, aproximadamente, sete ou oito pessoas, conduzida por um moderador. No decurso da discussão os participantes deverão usufruir de um ambiente que lhes permita expor as suas ideias e realizar comentários, suscitando interações entre os participantes, na medida em que respondem às ideias e comentários que surgem no decurso da discussão (Idem).

Bauer e Gaskell (2002), partilham da mesma opinião que o autor supra citado, salientando que, nos grupos de discussão focalizada, os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação das suas respostas e também podem tecer comentários sobre as suas experiências e as dos outros. É assim considerada uma técnica adequada para observar processos de formação de opinião.

Na preparação do guião para a realização do grupo de discussão focalizada existem algumas questões do guião tipificadas a partir dos seguintes critérios (Krueger, 1994):

- proposta de questões abertas (feita a todos) que permitam uma resposta rápida (10 a 20 segundos) para identificar as características que os participantes têm em comum;
- proposta de questões introdutórias, as quais introduzem o tópico geral da discussão e fornecem aos participantes oportunidade para refletir sobre experiências anteriores;
- proposta de questões de transição, as quais são questões que conduzem a conversação para as questões-chave que norteiam o estudo;
- proposta de questões-chave, as quais variam entre duas e cinco questões, que visam direcionar o estudo. São as questões que requerem maior atenção e análise;
- proposta de questões finais que fecham a discussão, considerando tudo o que foi dito até ao momento, permitindo aos participantes considerar todos os comentários partilhados na discussão, bem como identificar os aspetos mais importantes;
- proposta de questões-resumo;

- proposta de uma questão final.

Neste estudo, os participantes no grupo de discussão focalizada foram as dez estagiárias do mestrado em Educação Pré-Escolar. A investigadora tentou respeitar determinados parâmetros considerados essenciais ao bom desenvolvimento da atividade, nomeadamente: ser sociável; neutra face às opiniões expostas; criar um ambiente de à-vontade e confiança propício ao diálogo; ter capacidade de gerir conflitos e imprevistos; coordenar e fomentar a discussão em torno dos tópicos essenciais e incentivar a participação de todos para que falassem abertamente sobre os seus pontos de vista. De salientar que a entrevista foi gravada com a autorização de todos os intervenientes, que se mostraram sempre participativos e disponíveis para responder às questões de forma empenhada.

Temporalmente, esta entrevista realizou-se no final do ano de estágio de natureza profissional das estagiárias, no início do mês de julho de 2014, período que coincidiu com o final da realização da investigação empírica e, propositadamente, depois das avaliações de estágio terem sido realizadas para, de algum modo, minimizar os eventuais constrangimentos das estagiárias. Por outro lado, a atividade aconteceu, igualmente, no final da investigação, porque já havia informação suficiente que permitisse a definição dos objetivos e de tópicos orientadores. De acordo com o desenho do estudo, previamente elaborado, decidimos realizar um grupo de discussão focalizada com as dez estagiárias. Com base na pergunta de partida e revisão da literatura, reunimos informação que nos permitiu construir o guião com as questões orientadoras do grupo de discussão focalizada (apêndice VII), as quais foram categorizadas em função dos seguintes tópicos que se encontravam organizados em quatro blocos:

Bloco I – Perceções sobre dificuldades, expectativas e aspetos positivos em relação ao estágio (questões 1 e 2). Este bloco visava obter informações sobre os aspetos positivos, as expectativas e dificuldades sentidas pelas estagiárias ao longo do estágio, subordinando-se aos seguintes objetivos:

1. Identificar as expectativas e dificuldades, constrangimentos sentidos pelo grupo de estagiárias, ao longo da realização do estágio de natureza profissional;
2. Identificar os aspetos positivos (momentos, situações, estratégias) durante a realização do estágio de natureza profissional.

Bloco II – Perceções sobre a supervisão (questões 3 e 4). Com este bloco pretendia-se saber as perspetivas das estagiárias relativamente ao modelo supervisivo e ao papel da supervisora, o que conduzia a valorizar os seguintes objetivos:

3. Compreender a perspetiva das estagiárias sobre a supervisão;
4. Compreender a perspetiva das estagiárias relativamente ao papel da supervisora e ao exercício da supervisão em geral.

Bloco III – Perceções sobre papel da supervisão e o desenvolvimento da reflexividade e da avaliação (questões 5 e 6). Este é um bloco através do qual se visava identificar as perspetivas das estagiárias relativamente ao papel da supervisora e das estratégias supervisivas no desenvolvimento profissional e da reflexividade, de acordo com o seguinte conjunto de objetivos:

5. Percecionar o papel da supervisora no processo de desenvolvimento profissional, reflexividade e saberes;
6. Identificar de que forma as estratégias supervisivas tiveram impacto no conceito de avaliação, por parte das estagiárias.

Bloco IV – Perceções sobre as crenças e saberes e a construção da profissionalização em formação inicial (questões 7 e 8). O objetivo deste bloco era identificar as crenças e saberes das estagiárias e compreender a relação da ação das estagiárias com o património cultural da instituição de formação inicial (plano de estudos, objetivos de formação...), respeitando-se os seguintes objetivos:

7. Identificar as crenças e saberes das estagiárias;
8. Percecionar se a ação das estagiárias foi uma reprodução daquilo que a supervisora e os outros docentes diziam/exigiam durante o processo formativo.

Importa salientar que os objetivos (5 e 7), emergiram durante a realização da entrevista. A transcrição das intervenções dos participantes do grupo de discussão focalizada foi o mais fiel possível, tendo o cuidado de se respeitar a linguagem original, as pausas e repetições, tendo-se obtido, assim, um corpus para submeter à análise de conteúdo. A riqueza dos dados obtidos exigiu da investigadora um procedimento rigoroso e metódico de forma a garantir um tratamento fiável e objetivo no tratamento dos dados.

Suportados em Bardin (1977) o processo de categorização que realizamos levounos à “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos” (Idem, p.117), sendo as categorias rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) o que impõe uma associação sob um título genérico, em função das características comuns desses elementos (Idem).

Nesse sentido, definimos as categorias: Supervisão e Desenvolvimento Pessoal e Profissional, a partir dos objetivos do estudo e da revisão da literatura efetuada. Decorrente da análise do discurso dos participantes do grupo de discussão focalizada, surgiram mais duas categorias: a categoria – Reflexão e a categoria – Auto e Heteroscopias, conceitos-chave estruturantes neste estudo. A construção da grelha de análise categorial²⁰ com as respetivas subcategorias e indicadores será objeto de descrição detalhada no capítulo seguinte.

7. O PAPEL DO INVESTIGADOR

Neste estudo parece-nos importante refletir sobre a forma como se posiciona o investigador no processo investigativo. Assim, se por um lado, ele se assume como um observador participante, por outro, ele é um sujeito, só por si, portador de um conjunto de crenças, de valores e de representações que nem sempre se afirmam de forma explícita. Esta dicotomia existente entre a “pessoa” do investigador, portador de uma identidade própria, fruto da sua experiência pessoal, e o exercício do seu “papel “de investigador, é fonte de dilemas e de tensões diversas que importa considerar. Daí, ser fundamental, numa pesquisa, ter presente as intenções, motivações e expectativas dos sujeitos observados e as de quem observa, neste caso, a pessoa do investigador.

É crucial que o investigador se conheça bem a si próprio, assumindo-se como instrumento de recolha de dados, ou seja, como “o primeiro instrumento da investigação” (Sarmiento, 2002, p.283) para que consiga assumir o distanciamento necessário quando a investigação o exigir. Deste modo, minimiza-se a subjetividade inerente a um processo investigativo como é um estudo de caso. Este foi um dos muitos desafios que a

²⁰ Ver apêndice I – Transcrição do grupo discussão focalizada e grelhas de análise, em CD-ROM.

investigadora teve que enfrentar, para que, conforme afirma Sousa, possamos “(...) compreender os mecanismos e como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções.” (Sousa, 2009, p.31). Foi também, neste sentido, que procuramos ser um observador participante e um profissional crítico, reflexivo e atento à ação educativa a que visa conferir visibilidade (Alarcão, 2001). Daí a adoção de alguns cuidados metodológicos que permitissem garantir a credibilidade e a validade da investigação, a qual resulta da integração das perspetivas dos teóricos, dos dados recolhidos na parte empírica e das vozes dos participantes.

No estudo qualitativo de caso o investigador assume uma função essencialmente interpretativa, em que a interpretação funciona como método onde se procura destacar as “complexas relações entre tudo o que existe” (Stake, 1998, p.42), contrariamente aos investigadores que trabalham em projetos de investigação quantitativa que procuram destacar, sobretudo, a explicação e o controlo (Ibidem). Importa salientar que ao nível do processo de análise categorial, depois de alocar as diferentes unidades de registo às respetivas categorias e subcategorias, houve a necessidade de reler e repetir esse procedimento, para efetuar ajustes e alterações na definição dos indicadores e realocação das unidades de registo. O investigador ao interpretar os dados é possível que transporte alguma subjetividade, visão pessoal e envolvimento, como refere Bogdan e Biklen (1994, p.67), “os dados transportam o peso de qualquer interpretação”. De forma a minimizar a subjetividade da investigadora procurou-se elaborar uma leitura articulada dos dados com os quadros teóricos selecionados e os objetivos da investigação, procurando estar atentos à subjetividade ou leitura pessoal da investigadora.

Sabemos que é impensável excluir as representações, perceções e conhecimentos tácitos dos atores que agem sobre a situação, afetando-a (Ardoino, 1992). O conceito de implicação, segundo este autor, recusa a leitura linear dos fenómenos, remetendo-nos para um novo paradigma da ciência, rompendo com a ideia de ciências estanques e entendendo o conhecimento como um todo integrado, o que assume particular relevância nas ciências da educação que trabalham com material, fluido, temporal e heterogéneo (Idem). Daí que a implicação do investigador seja um facto inevitável, ainda que não deva ser entendido, de imediato, como um facto negativo. A consciência de que, irremediavelmente, agimos sobre o objeto de estudo e que este age sobre nós, modificando-nos, deverá ser entendida, até, como uma mais-valia para o desenvolvimento da investigação, pelos benefícios que advêm de olhar para a realidade que alguém de fora nunca terá. Diríamos que o fator de implicação existe sempre numa investigação, a que estão intrinsecamente associados os afetos,

crenças, valores do investigador que inevitavelmente estão associados pelo simples facto de ser humano.

Uma das especificidades desta investigação reside, justamente, no facto do investigador ser, concomitantemente, supervisora das estudantes, sujeitos deste estudo. Este facto determinou que o investigador se assumisse, desde o início, neste estudo, como sujeito ativo e parte integrante de um processo que era simultaneamente de formação e de investigação, o que, como defendemos, mais do que ser entendido como obstáculo terá que ser entendido como condição e transformado numa mais-valia. Para que esta possibilidade se concretizasse foi necessário, no entanto, acionar um conjunto de procedimentos metodológicos que garantisse que o processo de recolha e de análise de dados não fosse contaminado pelas idiossincrasias e representações do investigador, o que, em larga medida, foi obtido por via do que se designa, em investigação, por triangulação de dados, a qual deve garantir que os dados obtidos são confirmados, ou não, por outros dados obtidos, igualmente, no decurso do mesmo projeto de investigação.

No caso deste projeto de investigação, a triangulação dos dados foi construída a partir de um protocolo que Stake (2012) designa por “triangulação metodológica” (Idem, p.127), a qual consiste na análise de dados provenientes de diversas fontes que se debruçam sobre o fenómeno que é objeto do estudo que se desenvolve. Assim, o que se pretendia era evitar ou, pelo menos, “minimizar as deturpações e os equívocos” (Idem, p.122) na interpretação dos significados dos factos.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“The last one to discover water is the fish” (Bruner, 1996, p.45)

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos de modo a dar resposta à questão de partida e aos objetivos definidos. Procedemos à análise e interpretação dos resultados da investigação, de forma profunda e continuada, através da procura de relações entre os dados obtidos e do confronto com o quadro teórico de referência, de que já se foi dando visibilidade nos capítulos I, II e III.

Como se foi referindo, à medida que se explicitavam os procedimentos de recolha de dados e o processo de análise a que submetemos os resultados, há dois tipos de dispositivos que foram mobilizados. No primeiro grupo de dispositivos enquadram-se quer os dados obtidos através da análise das reflexões decorrentes da observação das 1.ªs e 2.ªs autoscopias e heteroscopias realizadas pelas dez estagiárias quer os dados provenientes, posteriormente, do grupo de discussão focalizada efetuado pelas estagiárias. Foi a partir deste conjunto de dados que se respondeu às questões que justificam este trabalho. O segundo tipo de dispositivos forneceu os dados que foram obtidos a partir das reflexões dos portfólios individuais, construídos pelas estagiárias no decurso do estágio, e por notas de campo, resultantes da observação participante da investigadora nas OT, dos seminários e de visitas às escolas cooperantes. Este tipo de dados foi convocado sempre que revelaram poder assumir valor acrescentado no âmbito do processo mais amplo de interpretação e discussão de dados.

São estes os dados que se passam a apresentar e a discutir, a partir deste momento, seguindo o roteiro que se passa a apresentar:

- a. Análise dos dados referentes às reflexões relativas aos medos e expectativas iniciais das estagiárias, os quais foram obtidos através do repto lançado pela supervisora, aquando da realização da 1.ª OT na instituição de formação inicial, antes do início do estágio;
- b. Análise dos dados referentes às reflexões das estagiárias sobre as intervenções pedagógicas que foram protagonizando no decurso do estágio, os quais foram

obtidos, especificamente, através da análise das reflexões decorrentes da observação das 1.^{as} e 2.^{as} autoscopias e heteroscopias;

- c. Análise dos dados referentes ao processo de reflexão sobre o estágio e o processo de supervisão, os quais resultaram da análise dos depoimentos do grupo de discussão focalizada.

Tal como já foi referido neste trabalho, os dados assim obtidos foram sujeitos a um processo de triangulação, sendo confrontados com os dados resultantes da análise quer das notas de campo, elaboradas pela investigadora, quer da análise dos portfólios reflexivos produzidos pelas estagiárias, quer da própria análise documental, com a finalidade de realçar as conceções, as interpretações, bem como as consonâncias e as divergências na perceção e convicções dos sujeitos participantes no estudo, sustentado pelo quadro de referência teórico.

1. OS MEDOS E AS EXPECTATIVAS INICIAIS DAS ESTAGIÁRIAS

As razões que explicam a necessidade de, neste trabalho, se analisarem os medos e as expectativas das estudantes antes de iniciarem o seu estágio curricular, tem a ver com a necessidade de, por um lado, se delimitar o quadro dos desafios a enfrentar no âmbito do processo de supervisão do estágio e, por outro, compreender tanto a natureza do processo de supervisão como o impacto deste processo. Tal como já foi referido, os dados obtidos neste domínio resultaram da análise de reflexões produzidas por cada estagiária e que integram o seu portfólio reflexivo.

1.1 Primeiros medos das estagiárias

Foi em setembro de 2013 que se realizou a primeira OT na instituição de formação inicial, com a presença das estagiárias e da supervisora. Nesta sessão foram apresentados os objetivos do estágio. Analisamos os parâmetros da ficha de avaliação de estágio e demos algumas indicações iniciais relativas aos primeiros dias de estágio. De seguida, a supervisora questionou as estagiárias sobre as suas preocupações, os medos e expectativas iniciais em relação ao estágio de natureza profissional que iriam realizar. O objetivo desta solicitação era conhecer, para compreender, a realidade pessoal de cada

estudante para, em função desse diagnóstico, adequar a ação supervisiva, de forma a ajudar a ultrapassar as inseguranças e desafios inerentes à realização do estágio. Sabemos que o estágio contribui para que o desempenho se aproxime mais do ofício de professor (Formosinho, 2001). Este salto, de estatuto de aluno das disciplinas para o de um futuro profissional, suscita, como de seguida se verá, alguns receios a vários níveis. Dessa partilha resultaram reflexões relativas aos medos e expectativas das estagiárias, que foram submetidas a uma análise de conteúdo²¹.

Tabela 1 – Dimensões de análise dos primeiros medos das estagiárias

Categories	Subcategorias	Indicadores
Primeiros medos das estagiárias	Os medos ao nível do domínio relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Receio de não conseguir integrar-se na equipa pedagógica • Receio da partilha de espaços de afeto com os outros profissionais
	Os medos ao nível do domínio do desempenho profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Receio de não corresponder às exigências/objetivos de estágio • Receio na articulação da teoria com a prática • Receio de não conseguir dar resposta aos interesses e necessidades das crianças • Receio de falhar

Como se constata, pela análise da tabela1, a explicitação dos medos iniciais das estagiárias poderão ser abordados em função de duas subcategorias: os medos ao nível do domínio relacional (receio de não conseguir integrar-se na equipa pedagógica e a partilha de espaços de afeto com os outros profissionais) e os medos ao nível do domínio do desempenho profissional (receio de não corresponder às exigências/objetivos de estágio; receio na articulação da teoria com a prática; receio de não dar resposta aos interesses e necessidades das crianças; receio de falhar). Será a partir destas duas subcategorias e respetivos indicadores, iremos promover a reflexão a partir dos testemunhos das estagiárias.

²¹ Ver apêndice IV – Transcrição de reflexões e grelhas de análise relativas aos primeiros medos e expectativas de cada estagiária, em CD-ROM.

1.1.1 Os medos ao nível do domínio relacional

Algumas estudantes situam as suas dificuldades iniciais ao nível da sua inclusão numa equipa pedagógica cujos elementos não se conhecem. Uma delas pergunta

“Vou conseguir integrar-me na equipa pedagógica?” (excerto RME, estagiária V, 16/10/2013).

Uma questão que revela alguma prudência, expectável, para quem vai viver uma nova experiência na sua vida, envolvendo-se em situações de cooperação, inerente ao facto do estágio se desenvolver em regime de co-docência, o que exige partilha e estabelecimento de relações interpessoais e de trabalho em equipa, o que acentua a importância das designadas *soft skills* (Santiago, 2013)²², como competências a desenvolver num espaço que, igualmente, obriga a

“(…) partilhar espaços de afeto com outras profissionais mais experientes do que eu” (excerto RME, estagiária JM, 16/10/2013).

Este depoimento, na linha do anterior, mostra-nos um tipo de medo que remete para a importância da relação entre profissionais como condição de bem estar dos docentes. No caso deste depoimento esse receio é potenciado pelo facto dos outros profissionais, com os quais se vai trabalhar, serem vistos como mais experientes.

1.1.2 Os medos ao nível do domínio do desempenho profissional

Ainda que não se possam dissociar os medos resultantes da necessidade de enfrentar um contexto desconhecido onde se torna obrigatório estabelecer relações do facto das estagiárias irem viver as suas primeiras experiências como educadoras, importa olhar para os desafios profissionais que estas vão enfrentar de uma forma mais atenta, até porque tais desafios são objeto de reflexão explícita da sua parte.

Constata-se que as estudantes referem que os primeiros medos se expressam através das dúvidas sentidas face à possibilidade das estagiárias não serem capazes de cumprir os objetivos de estágio ou, num caso apenas, de não se saber se tem competências para ser educadora de infância

²² Entendemos as *soft skills*, as competências pessoais que se traduzem nas atitudes de relacionamento interpessoal, capacidade de persuasão, resiliência, inteligência emocional, capacidade de comunicação, de trabalho em equipa, liderança (Santiago, 2013), entre outras, por oposição às *hard skills*, referentes às competências técnicas dos profissionais que, no caso da docência, se traduzem no domínio das matérias, conteúdos e capacidades pedagógicas.

“(…) o meu maior receio é não estar à altura das exigências que aí vêm” (excerto RME, estagiária V, 16/10/2013).

“Um dos meus maiores receios é sentir que não sou suficientemente competente para a profissão em causa” (excerto RME, estagiária F, 17/10/2013).

“(…) saber se estou ou não no caminho certo no que diz respeito aos objetivos que me são propostos alcançar com este estágio” (excerto RME da estagiária JM, 16/10/2013).

“(…) receio de não conseguir atingir os objetivos propostos(…)” (excerto RME, estagiária MB, 16/10/2013).

Como se pode confirmar pelos depoimentos selecionados, o estágio pode ser entendido como um momento de transição fundamental entre o tempo de formação qualificante e o tempo de formação experiencial. Trata-se de um momento que é muito marcado, quer pelas expectativas decorrentes do projeto de formação que se viveu até ao momento, quer por se ir viver uma situação existencial que é inédita.

O estágio, tal como é referido na ficha de unidade curricular de estágio²³ deve permitir ao estudante testar saberes explorados nas diferentes unidades curriculares frequentadas ao longo do curso e adquirir conhecimentos, capacidades e competências, mais facilmente concretizáveis, a partir de uma experiência de trabalho concreta. Por vezes há um hiato entre o momento, do que atrás identificamos, como formação qualificante e o momento da formação experiencial. Hiato este que, de algum modo, é revelado no depoimento desta estagiária.

“Penso que tenho a teoria mas falta-me a articulação dessa mesma teoria com a prática” (excerto RME, estagiária V, 16/10/2013).

Ainda que esta seja uma preocupação circunscrita no grupo de estagiárias que participaram neste estudo, trata-se de uma preocupação relevante que exprime, tal como os receios anteriores, o peso do estágio na vida daqueles que o têm de realizar. Um peso que se explica por ser este o primeiro momento de contato real com a profissão e com a entrada num mundo que ainda desconhecem. Um momento onde estão presentes algumas das conceções e representações que se foram construindo ao longo do projeto de formação qualificante, nos anos anteriores. O facto de não se saber se se vai ser capaz de dar resposta aos interesses e necessidades das crianças constitui expressão da importância e influência desse projeto de formação.

²³ Ver anexo 1 – Ficha de unidade curricular de estágio, em CD-ROM.

O estágio representa a oportunidade de mobilização das competências dos conhecimentos adquiridos em contexto de formação, revelando, de algum modo, algumas das preocupações e desafios que foram sendo mencionados e trabalhados nos anos letivos anteriores, no decurso do projeto de formação inicial. Daí a pertinência dos medos manifestados pelas estagiárias acerca da relação com as crianças, os quais exprimem a importância que estas atribuem a tal relação e, tal como os depoimentos o revelam, a importância que atribuem aos seus interesses e necessidades, à individualização da intervenção educativa e, igualmente, a uma ação que se adegue e respeite a especificidade e singularidade de cada criança, assegurando, assim, respostas educativas mais equitativas.

“Existem ainda, crianças que necessitam de uma atenção especial (crianças institucionalizadas e com pais de nacionalidade diferente-chinesa), o que me leva a ter um pouco de medo de não saber lidar com situações com que me possa deparar” (excerto RME, estagiária I, 16/10/2013).

“(…) controlar de forma independente o grupo de crianças; corresponder aos seus interesses e necessidades reais ” (excerto RME, estagiária JM 16/10/2013).

“(…) tenho receio em não conseguir dar resposta às necessidades das crianças” (excerto RME, estagiária A, 17/10/2013).

“(…) inicialmente tenho de perceber os conhecimentos já adquiridos por cada criança e a sua forma de ser (pois, cada criança tem o seu nível de desenvolvimento e personalidade), para depois poder manusear as atividades adequando-as ao grupo” (excerto RME, estagiária J, 17/10/2013).

Destes depoimentos, valoriza-se, mais uma vez, o significado dos mesmos e o quanto nos revelam acerca das preocupações do projeto de formação inicial vivido pelas estagiárias que participaram no estudo.

Por fim, os depoimentos mostram-nos o quanto as estagiárias têm medo de falhar. O estágio é o momento em que as formandas se aproximam da realidade profissional que vão enfrentar. É um momento em que são postas à prova, tal como os depoimentos selecionados o revelam, por via do medo de errar, o que traduz, de forma diferida, a relação entre as estagiárias e o desconhecido.

“(…) medo ou receio de falhar e de não saber dar as respostas certas na sua devida altura” (excerto RME, estagiária MP, 16/10/2013).

“(…) algum medo que as atividades propostas por mim, não corram como esperado(…) sinto algum receio de falhar” (excerto RME, estagiária MB, 18/10/2013).

“(…) o sentimento de falha com as crianças, com a educadora e comigo própria é um dos meus maiores receios” (excerto RME, estagiária F, 17/10/2013).

1.1.3 Síntese

As representações que as alunas têm relativamente ao seu papel de estagiárias finalistas mostram, acima de tudo, a importância que o estágio tem para elas. A realização do estágio final (um ano letivo a estagiar com um grupo de crianças num jardim de infância) implica mais responsabilidades e exigências, para além de ser um momento em que cada uma vai ser posta à prova. Se os depoimentos revelam isto, também revelam as preocupações profissionais das estagiárias que são, afinal, o resultado do processo de formação vivido até ao momento, o qual parece ter tido alguma importância nos seus discursos.

Os dados revelam, também, a importância da dimensão relacional no desenvolvimento da atividade docente. Uma dimensão que nem sempre é valorizada como deveria ser, a julgar pela análise de Formosinho (2001; 2009a) que defende que esta dimensão acaba por ser esquecida pelas instituições de ensino superior, que valorizam mais a dimensão intelectual e a dimensão técnica.

Tendo os depoimentos coletados, o que se verifica é que a problemática da integração numa equipa pedagógica, constituída por gente mais experiente, é um problema que evidencia a importância das relações e da necessidade de se cuidar desta dimensão, nomeadamente, ao nível do processo de supervisão que se concretiza neste momento da formação.

1.2. Expectativas iniciais das estagiárias

Se foi importante conhecer os primeiros medos e as dificuldades das estudantes, de igual modo era fundamental, conhecer as suas expectativas e desejos antes do início desta nova etapa da vida de uma estagiária, já que permitiriam, eventualmente, compreender as ambições dos participantes no nosso estudo e revelar, igualmente e mais uma vez, as preocupações do projeto de formação por elas vividos. Os depoimentos, relacionados com a categoria – Expectativas iniciais das estagiárias – permitiram identificar

as seguintes subcategorias e indicadores de análise, conforme a tabela 2 que de seguida se apresenta²⁴:

Tabela 2 – Dimensões de análise das expectativas iniciais das estagiárias

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Expectativas iniciais das estagiárias	As expectativas ao nível do domínio do desempenho profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar competências e conhecimentos teóricos e práticos • Contribuir para o desenvolvimento das crianças • Observar para problematizar • Discutir a relação teoria-prática
	As expectativas ao nível do domínio relacional	<ul style="list-style-type: none"> • Criar um clima de trabalho favorável • Ser respeitada e ajudada
	As expectativas ao nível do domínio relacionado com o estágio	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender com a supervisora • Aprender e crescer com as avaliações dos outros • Estabelecer uma relação de proximidade e confiança com a supervisora
	As expectativas ao nível do domínio relacionado com os desafios pessoais que o estágio suscita	<ul style="list-style-type: none"> • Conciliar vida pessoal com trabalhos académicos

Tal como na análise dos medos das estagiárias, também na análise e reflexão sobre as expectativas se agruparam os indicadores em quatro subcategorias: (i) expectativas ao nível do domínio do desempenho profissional; (ii) expectativas ao nível do domínio relacional; (iii) expectativas ao nível do domínio relacionado com o estágio e (iv) expectativas ao nível do domínio relacionado com os desafios pessoais que o estágio suscita.

1.2.1 As expectativas ao nível do domínio do desempenho profissional

Tal como já foi referido a partir da análise de outros depoimentos, as estagiárias estão conscientes de que o estágio é o momento de evidenciar/testar as suas competências e os conhecimentos adquiridos anteriormente. Os depoimentos mostram que esse é um

²⁴ Ver apêndice IV – Reflexões e grelhas de análise relativas aos primeiros medos e expectativas iniciais das estagiárias, em CD-ROM.

desejo explícito, parecendo que com o estágio, mais do que uma etapa da formação a viver, se encerra o processo de formação.

“Um desafio maior do que qualquer outro, que eu enfrentei até agora. Pois, é então a hora de pôr à prova todas as minhas habilidades e tudo o que aprendi como futura educadora de infância” (excerto RME, estagiária JM, 16/10/2013).

“(…) espero transmitir os meus conhecimentos teóricos e práticos” (excerto RME, estagiária H,4/11/2013).

Outra dimensão revelada pelos depoimentos diz respeito à necessidade de obtenção de sucesso profissional, o que confirma a ideia atrás exposta de que com o estágio um ciclo formativo se encerrou, sendo agora o tempo de mostrar o que se aprendeu.

“A minha maior expectativa é ser bem sucedida para que, no futuro, seja uma boa profissional” (excerto RME, estagiária V,16/10/2013).

“(…) desempenhar um bom papel a nível profissional” (excerto RME, estagiária J, 17/10/2013).

“(…) atingir todos os objetivos que me forem propostos(…)” (excerto RME, estagiária J, 17/10/2013).

“(…) e atingir todos os objetivos propostos para este estágio” (excerto RME, estagiária I, 16/10/2013).

Neste domínio, ainda, deparamo-nos com um outro tipo de depoimentos através dos quais se afirma uma outra vertente das expectativas das estagiárias, relacionadas, especificamente, com a qualidade do trabalho a realizar.

“(…) e ajudá-las no seu crescimento enquanto seres humanos” (excerto RME, estagiária MP, 16/10/2013).

“(…) espero conseguir contribuir para o desenvolvimento de cada criança” (excerto RME, estagiária I, 16/10/2013).

“(…) capaz de transmitir valores sociais e académicos às crianças com que trabalhar” (excerto RME, estagiária V, 16/10/2013).

Como se percebe, estes depoimentos revelam, sobretudo, a importância e centralidade que as crianças assumem na atividade profissional de uma educadora de infância, sendo interessante o depoimento que se passa a transcrever, através do qual a estagiária pergunta

“(…) será que as crianças gostam de mim e que eu consiga cativá-las (…)” (excerto RME, estagiária MP, 16/10/2013).

O depoimento que se enquadra nesta categoria é, igualmente, expressão de expectativas e desejos bem específicos, ainda que, em comparação com o anterior,

exprima, sobretudo, um conjunto de preocupações pedagógicas que pode ser visto como expressão do próprio processo de formação vivido até ao momento.

“(…) pretendo observar e problematizar, isto para posteriormente poder dar resposta a realidades e mesmo construir hipóteses. Assumindo um papel de profissional da educação investigador, ambiciono ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação, tendo em conta o ambiente da sala de atividades em que estou inserida” (excerto RME, estagiária A, 17/10/2013).

Trata-se de um depoimento que exprime uma reflexão que parece revelar uma formação teórica clara quanto às intenções que decorrem da assunção do papel de educador de infância.

O depoimento que encerra a análise referente aos desejos e expectativas, relacionadas com o desempenho profissional das estagiárias é um depoimento em que a estagiária que o enunciou, ao refletir sobre a relação entre a teoria e a prática, se confronta e nos confronta com algumas questões incontornáveis da ação profissional de educadores e professores. Trata-se de um depoimento importante quer porque ele nos revela sobre a estagiária, em si, quer sobre os desafios profissionais que a mesma anuncia, nomeadamente ao nível dos desafios formativos que a supervisão do estágio nos confronta e suscita.

“Que tipo de educadora quero ser? Meramente centrada na teoria? Ou apenas preocupada com a prática? Estes tipos de interrogações levam-nos a uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica que desenvolvemos. Neste âmbito, o professor João Formosinho propõe quatro modelos de formação de professores nos quais tenta englobar os diferentes tipos de profissionais de educação (...). Um professor que se encontra no modelo ideal integrado não dá maior ou menor importância à teoria em detrimento da prática, ou vice-versa. Entende que ambas são estruturantes na sua prática e que uma sustenta a outra, tendo por base processos reflexivos eficazes que o ajudem a perceber quais os aspetos a melhorar, quais as adaptações necessárias ao seu grupo de crianças, qual deve ser a sua postura, etc. Assim, é essencial que percebamos a importância de aliar teoria à prática, utilizando como elo de ligação a reflexão” (excerto RME, estagiária A, 17/10/2013).

1.2.2 As expectativas ao nível do domínio relacional

Não sendo possível dissociar as expectativas neste domínio dos depoimentos anteriores, importa, mesmo assim, reconhecer a sua especificidade e a importância da dimensão relacional como componente decisiva da profissão de educadora de infância, tal como o testemunho que se passa a citar o demonstra.

“Espero também criar um clima pedagógico favorável (...), criar um clima de empatia e de respeito dentro e fora do espaço sala, inculcando (...) um espírito de

cooperação e de partilha no processo de ensino-aprendizagem (...), estabelecer o maior número de relações profissionais e de amizade, tanto com a educadora como com as funcionárias e alunos, tentando dar continuidade ao bom ambiente que deve estar sempre presente no processo de ensino-aprendizagem” (excerto RME ,estagiária H, 4/11/2013).

“(...) as minhas expectativas em relação ao estágio profissional focam-se na atenção, trabalho e dedicação com as crianças assim como com a educadora e a restante comunidade educativa” (excerto RME, estagiária F, 17/10/2013).

“(...) espero conseguir estabelecer uma boa relação com os alunos mas também com toda a equipa de pessoal docente, não docente e restante comunidade educativa (...)” (excerto RME, estagiária J,17/10/2013).

Neste depoimento é interessante constatar a abrangência do mesmo. As estagiárias pretendem criar um clima positivo no trabalho com as crianças, havendo, nomeadamente, uma delas que explicita algumas das condições que poderão contribuir para que um tal objetivo se concretize (cooperação e partilha no processo de ensino-aprendizagem). Ambos os depoimentos revelam, igualmente, a importância que assume a criação de uma boa relação com os restantes profissionais que trabalham no jardim de infância. O que permite clarificar como a afirmação anterior sobre a profissão de educadora de infância dever ser entendida como uma profissão de relações, mostra o sentido da amplitude de tal afirmação, quando se constata que é de relações com crianças e de relações com outros profissionais a que os depoimentos se referem.

Noutra vertente, há um depoimento em que a dimensão relacional se afirma de forma mais específica, como uma dimensão em que a reivindicação da necessidade de respeitar e de ser respeitado, não só concretiza algumas das possibilidades dessa dimensão relacional, como se propõe um estatuto para o estagiário que não o defina como um elemento subalterno.

“(...) espero ser respeitada e ajudada a ultrapassar as dificuldades que possa vir a ter” (excerto RME, estagiária MP, 16/10/2013).

1.2.3 As expectativas ao nível do domínio relacionado com o estágio

Neste domínio selecionaram-se os depoimentos em que a dimensão formativa do estágio melhor se revela. O foco na intenção de aprender com os outros é a ideia mais forte que estes depoimentos expressam.

“(...) à aprendizagem que com toda a certeza me vão proporcionar, quer a equipa educativa que vou encontrar no centro de estágio (...) Vou apreciar com sinceridade e humildade todos os reparos que me sejam feitos, pois penso que só assim crescerei de forma real” (excerto RME, estagiária JM, 6/10/2013).

A afirmação do estágio como espaço de aprendizagem está presente também no depoimento que se passa a expor. Neste caso, evidenciam-se as expectativas em relação ao papel da supervisora como um elemento que pode assumir o papel de formadora.

“Espero ainda que [a supervisora] me oriente a nível metodológico e pedagógico de forma a poder exercer a minha profissão da melhor forma” (excerto RME, estagiária H, 4/11/2013).

No depoimento seguinte, mais uma vez, é o papel da supervisora que é valorizado, chamando-se a atenção, neste caso, para a dimensão da relação interpessoal com a supervisora e o desejo de criar, com ela, um clima de confiança e empatia.

“(…) com a qual espero e quero estabelecer uma relação de proximidade e confiança” (excerto RME, estagiária JM, 16/10/2013).

Podendo haver outras interpretações possíveis acerca do conteúdo destes depoimentos, valoriza-se, sobretudo, a crença de que o estágio é um momento de formação e o facto de se atribuir à supervisora um papel nuclear no decurso de um tal processo. Quer devido à autoridade que lhe é reconhecida, quer devido à situação de subalternidade em que, de algum modo, as estagiárias se colocam devido à sua inexperiência profissional e à incerteza que sentem face aos novos desafios que vão ter que enfrentar.

1.2.4 As expectativas ao nível do domínio relacionado com os desafios pessoais que o estágio suscita

O depoimento que encerra a análise referente aos desejos e expectativas tem a ver com a preocupação relacionada com a necessidade, por uma das estagiárias, em conciliar a vida pessoal com os trabalhos académicos. Verifica-se que as exigências académicas decorrentes da frequência das outras unidades curriculares que as estagiárias irão frequentar na instituição de formação inicial, a par dos trabalhos e preparação do estágio, representam uma pressão e preocupação que as estagiárias já antecipam.

“(…) gerir corretamente o meu tempo, conciliando os trabalhos, o estágio, tudo o que é exigido a uma aluna de mestrado, com a minha vida pessoal, sem descuidar nenhuma das partes” (excerto RME, estagiária S, 16/10/2013).

Pensamos que compete à instituição de formação inicial, através da concetualização dos planos de estudos e da articulação interdisciplinar entre os docentes da componente curricular e os da componente da prática pedagógica, encontrar formas de gerir, de forma proativa essas exigências e desafios.

1.2.5 Síntese

Esta transição de estatuto de estudante para estagiário, com responsabilidades próximas das que irá ter no futuro como educador de infância, é o cenário que explica o conjunto de depoimentos analisados.

Constatamos que muitas das expectativas das estagiárias são um reflexo da própria cultura institucional, nomeadamente o cumprimento dos objetivos de estágio, a perceção do papel da supervisora, a articulação teoria-prática, um forte empenhamento no desenvolvimento do grupo de crianças e a integração na comunidade educativa da instituição cooperante. As interações educativas que vão estabelecer quer com as crianças, quer com os adultos da comunidade educativa são já uma confirmação da construção da sua identidade profissional, bem como, da exigência de cumprimento dos objetivos de aprendizagem, plasmados na ficha de unidade curricular de estágio, apresentado anteriormente. Naturalmente, que a capacidade de conciliar um bom desempenho, no estágio e nas outras unidades curriculares, constitui um desafio para as estagiárias, o que, eventualmente, nos confronta com a necessidade de interpelar o projeto de formação inicial das estagiárias, o que não sendo o objeto de estudo deste trabalho, obriga, no entanto, a valorizar a necessidade de retomar o debate sobre a relação entre a teoria e a prática no âmbito, pelo menos da formação inicial de professores. Trata-se de uma afirmação que remete para a "(...) necessidade de um projeto de formação inicial de professores onde não exista dicotomia entre conhecimento científico e pedagógico" (Trindade, 2011b, p.243) e por outro, para se problematizar a articulação entre a formação ministrada na instituição de formação inicial e a formação que tem lugar nos contextos relacionados com a prática profissional, tal como Canário (2001) propõe quando considera que

"A componente da prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada, cada vez mais, como o elemento estruturante de uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de alternância. Nesta perspectiva a prática profissional ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação de formação que envolve de forma simultânea os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno ("professores cooperantes") e os professores da escola de formação" (Idem, p.10).

Se esta é uma questão importante que os depoimentos nos permitem discutir, importa valorizar uma outra, aquela através da qual se afirma que o estágio é um momento e um espaço de formação. Algumas estagiárias referem-se a esta problemática quando manifestam expectativas e desejos que visam salvaguardar esta função do estágio, um tempo em que têm que enfrentar, pela primeira vez, desafios e exigências que, a julgar pelos seus testemunhos, deverão ser considerados não tanto como uma prova mas como

uma oportunidade de formação. Pressente-se, igualmente, nos seus testemunhos que há um desafio fundamental para a supervisora do estágio, o qual passa por contribuir para o empoderamento profissional das estagiárias, ajudando-as a afirmar-se como profissionais em contextos que exigem níveis e práticas de reflexão inéditos. Como se enfrenta esta exigência? Como é que os modelos de supervisão lidam com a mesma?

2. AS REFLEXÕES DAS ESTAGIÁRIAS SOBRE AS INTERVENÇÕES QUE FORAM PROTAGONIZANDO NO DECURSO DO ESTÁGIO

Num projeto de pesquisa em que se pretendia indagar, discutir e compreender, entre outras coisas, como é que, no decurso do estágio, os dispositivos de supervisão poderiam contribuir para o desenvolvimento de competências de reflexão dos estudantes geradoras de desenvolvimento pessoal e profissional, tentamos responder a este objetivo analisando as reflexões das estagiárias sobre as intervenções pedagógicas que foram protagonizando através da dinamização das autoscopias/heteroscopias. O que se pretendia era, então, saber se este dispositivo contribuía para suscitar o desenvolvimento daquelas competências e como é que tal contributo se concretizava.

Foi a análise de conteúdo dos discursos das estagiárias que permitiu identificar os tópicos em torno dos quais se construíram as reflexões que estas produziram, permitindo, igualmente, revelar, mais do que a relação daquelas estagiárias com esses tópicos, o modo como estes foram apropriados por elas e, assim, como aquela relação foi sendo construída. Neste sentido, foi, em larga medida, por via do confronto entre os discursos produzidos a propósito da 1.^a autoscopia/heteroscopia e os discursos referentes à segunda que se tornou possível concretizar um tal propósito.

Numa primeira leitura do trabalho de análise realizado relativo às primeiras auto e heteroscopias [1AH] conseguiram-se identificar as seguintes categorias:

- A. Avaliação da relação com as crianças;
- B. Gestão curricular e pedagógica;
- C. Relações com as colegas de estágio;
- D. Desenvolvimento pessoal e profissional;
- E. Auto e Heteroscopia.

Por sua vez, a análise de conteúdo das 2.^{as} auto e heteroscopias [2AH] revelou que as preocupações das estagiárias, nas 1.^{as} auto e heteroscopias, com a avaliação e relação com as crianças, com a gestão curricular e pedagógica, com o desenvolvimento pessoal e profissional e com a própria autoscopia continuam presentes naquelas, tendo emergido, em toda a sua plenitude, as categorias: Relações com as colegas de estágio e Auto e heteroscopias.

Na apresentação e discussão dos resultados avaliaremos os discursos produzidos, a partir de cada uma das categorias acima enunciadas, confrontando aqueles que se produziram nas 1.^{as} e nas 2.^{as} auto e heteroscopias, de forma a concretizarem-se os objetivos atrás enunciados.

O quadro 2, que se passa a apresentar, dará conta das categorias referentes a cada uma das duas análises efetuadas, o que nos permite desde logo entender como as reflexões foram evoluindo.

Quadro 2 – Dimensões das 1.ªs e 2.ªs autoscopias e heteroscopias

Categorias de análise	Subcategorias de análise	
	1.ªs auto e heteroscopias [1AH]	2.ªs auto e heteroscopias [2AH]
A. Avaliação da relação com as crianças	<ul style="list-style-type: none"> • A valorização do protagonismo das crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervir valorizando o protagonismo/envolvimento da criança • Adequação das atividades ao desenvolvimento das crianças • Atenção à disposição das crianças no espaço • A qualidade das interações entre adulto-criança • A importância da organização do grupo de crianças • Impacto do barulho no ambiente educativo do jardim de infância
B. Gestão curricular e pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Importância das dimensões curriculares da ação pedagógica (organização do grupos, do espaço, do tempo e dos materiais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Importância das dimensões curriculares da ação pedagógica (organização do grupos, do espaço, do tempo e dos materiais) • Interdisciplinaridade • Importância da criatividade nas propostas pedagógicas • Importância do registo das crianças para avaliar o processo ensino/aprendizagem
C. Relações com as colegas de estágio	<ul style="list-style-type: none"> • Não ter medo de expor as fragilidades pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha de conhecimentos e aprendizagens • Cooperação com as colegas • Partilhar medos e erros
D. Desenvolvimento pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Contributo para a construção / desconstrução do pensamento profissional • Auto e heteroavaliação • Consciencializar os erros e aspetos a melhorar. • Consciencializar a importância da postura, tom de voz, posição física do educador 	<ul style="list-style-type: none"> • Expandir a reflexão para reformular a intervenção • Evolução do desempenho profissional • Desenvolvimento do pensamento divergente e da reflexão crítica • Encarar as diversas críticas como oportunidades de mudança /desenvolvimento pessoal e profissional • Novos conceitos e metodologias • Consciencializar a importância da postura, tom de voz, posição física do educador
E. Auto e heteroscopias	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégia de auto-observação 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoscopia como instrumento de recolha de dados • Observação de momentos que escapam à observação direta • Reconhecimento da autoscopia como um método utilizar no futuro para avaliar o desempenho profissional

Numa leitura global do quadro em análise verifica-se que entre as primeiras e as segundas auto e heteroscopias os discursos se vão tornando mais detalhados, abordando temas mais específicos, o que pode exprimir um nível de aprofundamento da reflexão entre os dois momentos sobre o qual importa refletir, de forma a compreender quer se o dispositivo de supervisão adotado, a auto e a heteroscopia, potencia a reflexão e contribui

para que esta seja entendida como um instrumento de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nas próximas páginas iremos abordar os discursos produzidos pelas estagiárias de acordo com as categorias acima enunciadas, respeitando os procedimentos atrás descritos e justificados.

2.1 Avaliação da relação com as crianças

Tal como se havia anunciado iremos confrontar os depoimentos produzidos nas 1.^{as} e nas 2.^{as} auto e heteroscopias no que diz respeito à relação com as crianças. Tal como se pode perceber através da leitura do quadro 2, no primeiro momento valorizou-se, sobretudo, a necessidade de se promover o protagonismo das crianças como preocupação primeira das estagiárias, tal como se infere dos três depoimentos que passamos a transcrever:

“(…) considerar sempre a voz da criança nas atividades; entre outras(…)é necessário ter o máximo cuidado na preparação e execução das atividades planeadas, para que as aprendizagens sejam apreendidas e assimiladas por todas as crianças do grupo(…)” (excerto reflexão-1AH, estagiária MB, 11/02/2014).

“(…) no decorrer de qualquer atividade com o grupo não devemos desvalorizar qualquer comentário da criança, tentando sempre dar-lhe alguma resposta” (excerto reflexão-1AH, estagiária J, 15/01/2014).

“No filme referente ao conto, a colega não valorizou os comentários proferidos pelas crianças. Devemos deixar que a criança exponha sempre o que pensa; o que acha, esta tem o direito de se expressar, logo devemos valorizar o que diz bem como ajudá-la na construção do saber assim que necessário” (excerto reflexão-1AH, estagiária H, 19/02/2014).

Como se depreende, as crianças ocupam o centro dos discursos das estagiárias, identificando-se um dos depoimentos em que uma das participantes corrige criticamente a postura de uma colega pelo facto de esta não ter valorizado suficientemente os comentários das crianças.

É no segundo momento das auto e heteroscopias que os discursos não só se expandem como se focalizam em questões mais específicas. Neste momento, reitera-se também o protagonismo das crianças, como se comprova através dos depoimentos que se passam a transcrever.

“Na minha autoscopia em concreto, ao visualizar a filmagens (...) fez-me ver que tenho que me colocar do lado das crianças (...).Uma vez que não valorizei esta resposta da criança poderia ter desencadeado uma desmotivação da criança para a realização da atividade” (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 26/05/2014).

“Quanto à estagiária, esta teve uma postura positiva para com as crianças pois a criança diz “Eu sei ler” e esta dá-lhe oportunidade de o fazer favorecendo a desinibição e o à vontade da criança e ainda, o facto de deixar que a criança se envolva com o grupo na intervenção da estagiária” (excerto reflexão-2AH, estagiária J, 14/04/2014).

“É de salientar a importância da participação das crianças na atividade e articulação com outras áreas como a matemática captando a atenção das crianças” (excerto reflexão-2AH,estagiária J, 10/03/2014).

“Durante a representação da história, as crianças têm oportunidade de explorarem as diferentes formas que o corpo pode assumir, nunca sendo nenhuma imposta pela estagiária” (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 9/04/2014).

Numa leitura imediata constata-se que os depoimentos, face ao momento anterior, adquirem uma maior corporeidade e singularidade. Neste caso, os depoimentos deixam de ser tão centrados na enunciação de princípios para passarem a centrar-se em atividades concretas relacionadas com o espaço da sala e as crianças que o percorrem. Mais uma vez, chama-se a atenção para dois depoimentos que implicam uma avaliação crítica da postura da estagiária, o que exprime a natureza da reflexão e o desenvolvimento da mesma.

Neste segundo momento, há outros depoimentos que poderão ser enquadrados noutros tipos de subcategorias, como é o caso de discursos que se referem:

- a. à adequação das atividades ao desenvolvimento das crianças;
- b. à atenção à disposição das crianças no espaço;
- c. à qualidade das interações entre adulto-criança;
- d. à importância da organização do grupo de crianças;
- e. ao impacto do barulho no ambiente educativo do jardim de infância.

Este acréscimo de dimensões na categoria – Avaliação da relação com as crianças – pode espelhar, em nosso entender, quer um aumento progressivo da implicação das estagiárias no processo educativo das crianças durante a realização do estágio e, concomitantemente, um aumento da consciencialização e enfoque das dimensões que interferem na qualidade da sua intervenção junto das crianças quer a expressão do desenvolvimento das competências de reflexão das crianças. Esta é uma constatação que

poderá ser comprovada pelos depoimentos recolhidos no decurso das reflexões produzidas a propósito das 2.^{as} auto e heteroscopias, a começar pelos depoimentos que valorizam a necessidade das atividades se adequarem ao desenvolvimento das crianças. Neste caso, selecionamos as seguintes afirmações:

“Depois de visualizar a terceira autoscopia tenho que refletir em todas as atividades que já realizei, se estavam adequadas ou não à idade do meu público alvo, pois este é um cuidado que nós temos que ter, ou seja, quando preparamos uma atividade devemos ter sempre em conta o nível de conhecimento das crianças” (excerto reflexão-2AH, estagiária JM, 21/03/2014).

“Em relação à atividade em si, acho que era um pouco complexa para crianças daquela faixa etária” (excerto reflexão-2AH, estagiária JM, 6/03/2014).

“Não nos podemos esquecer também de adequar sempre uma atividade à faixa etária em questão” (excerto reflexão-2AH, estagiária J, 27/05/2014).

“Por último, assistimos a uma actividade que visava a formação de conjuntos (...). Ao propor este tipo de actividades é de referir a importância da correta definição de objectivos mediante o grau de desenvolvimento do público alvo, orientando a actividade por questões e problemas adequados aos conhecimentos que as crianças possuem” (excerto reflexão-2AH, estagiária S, 21/05/2014).

A eficácia da ação de um educador depende em grande parte da sua capacidade de observar para conhecer o desenvolvimento de cada criança, as suas características e competências, de modo a criar situações desafiadoras, apoiadas por adultos, em que as crianças possam desenvolver as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos.

“o conceito de «scaffolding» significa «pôr/colocar andaimes» foi introduzido por Wood, Bruner e Ross em 1976 (Vasconcelos, 2000) para indicar situações apoiadas por adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competências e saber” (Vasconcelos, 2012, p.7).

Uma nota de campo da investigadora, num momento de formação em OT, reitera esta responsabilidade do educador de infância e seu comprometimento com o desenvolvimento global de cada criança.

“De seguida a supervisora pediu para constituírem grupos de trabalho em função da idade das crianças com que estavam a estagiar. As estudantes formaram grupos por faixas etárias as estudantes juntaram-se em 3 grupos (3,4,5 anos) e partilharam experiências e dificuldades que estavam a sentir. Cada grupo apresentou aspetos comuns e diferentes das vivências de estágios que estavam a ter. Algumas já viviam projetos, outras ainda se encontravam na organização do ambiente educativo. Foi rica e diversificada a partilha. Foi interessante algumas estudantes dizerem que perceberam que tinham começado a planificar de forma diferente em função das características das suas crianças, pois, mesmo pertencendo à mesma faixa etária, apresentavam características diferenciadas. Não nos podemos orientar só pela psicologia do desenvolvimento. Cada grupo é um grupo-diziam as estagiárias” (Nota de Campo – NC1OT, 1/10/2013).

Também um excerto de uma reflexão do portfólio reflexivo de uma estagiária reforça a necessidade de adequar a intervenção ao patamar de desenvolvimento da criança em que a criança se situa.

“Particularizando, a partir de um registo de observação efectuado, refleti sobre o patamar de desenvolvimento em que, neste caso, a criança U. se encontra e tende a dirigir o seu foco de atenção para que esta progrida. Percebe-se, então, qual a relevância da reflexão para uma prática docente diferenciada, direcionada e eficaz. A criança U. reconhece e demonstra o quão importante é para ela conseguir apertar os atacadores. Todavia, a própria identifica que, apesar da aprendizagem realizada, é capaz de efetuar uma progressão, conseguindo em vez de um, ser capaz de dar dois nós nos cordões para que estes não se desapertem com facilidade. Então, qual o papel do educador perante este cenário? Atuar na zona de desenvolvimento proximal que “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.” (Vygotsky, 1998:113) Ou seja, o adulto deve impulsionar e ajudar a criança a fazer algo que esta ainda não é capaz de realizar autonomamente, para que, progressivamente, consiga atinja esse objetivo, fazendo-o sozinha. Neste caso, uma vez que a criança U. já é capaz de apertar os atacadores com um nó, é necessário estimulá-la e acompanhá-la em atividades que a dotem dos mecanismos necessários para atar os cordões com dois nós” (excerto reflexão, estagiária S, 12/03/2014).

Concluimos que há uma inequívoca evolução do processo de reflexão das estagiárias, quer do ponto de vista da mobilização dos conceitos, quer do ponto de vista do processo de enunciação das ideias, o que exprime que estamos perante o desenvolvimento das competências de reflexão das envolvidas. Trata-se de uma afirmação que parece ser, igualmente, confirmada pelos depoimentos que têm a ver com a reflexão sobre a atenção a prestar à disposição das crianças no espaço-sala, os quais nos mostram como tais depoimentos se tornam mais focalizados nos desafios profissionais que as estagiárias viveram e se encontram a viver. Assim:

“(…) os aspetos que eu salientei foram relativamente à disposição das crianças no espaço, pois algumas crianças ficaram de costas para a estagiária durante a explicação da atividade. Num outro momento da atividade novamente considero que as crianças não estavam com uma boa disposição no espaço, e para, além disso, ficaram de pé” (excerto reflexão-2AH, estagiária JM, 6/03/2014).

“Na autoscopia da J “manta das histórias” as crianças estão sentadas em “U”, sendo esta uma boa estratégia, pois consegue ver todas as crianças” (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 9/04/2014).

“Relativamente a esta autoscopia verifica-se que as crianças estavam muito bem sentadas de forma a que todas pudessem ver claramente. A disposição era muito boa, e estas encontravam-se em escada” (excerto reflexão-2AH, estagiária MP, 21/05/2014).

“A atividade da I foi realizada em pequeno grupo e também numa sala silenciosa, o que, como já pudemos verificar, só traz benefícios. As crianças estavam

sentadas à volta de uma mesa, contudo não conseguiam visualizar os objetos que estavam dentro da caixa que se encontrava no centro. Considero que nesta situação, a I poderia ter arranjado uma melhor estratégia, para que as crianças conseguissem ver” (excerto reflexão-2AH, estagiária MB, 21/05/2014).

Na linha destes testemunhos surge um outro, através do qual se valoriza a qualidade das interações entre o adulto e a criança, cuja importância tem a ver com o modo como a estagiária reflete sobre o seu desempenho de forma clara e focada no trabalho, corroborando a hipótese de que, o segundo momento das auto e heteroscopias exprime uma outra capacidade dos sujeitos, deste estudo, refletirem de forma pertinente sobre o seu desempenho profissional.

“Em relação à minha autoscopia, penso que não correu tão bem como eu queria. O facto de as crianças não estarem à espera, fez com que ficassem apáticas sem saber o que dizer perante tal magia. Não consegui quebrar a apatia das crianças e fazê-las interagir mais comigo. Por um lado fiquei feliz porque elas gostaram, mas por outro fiquei frustrada pois queria que a interação fosse maior” (excerto reflexão-2AH, estagiária MP, 26/05/2014).

De igual modo, um outro testemunho sobre a importância da organização do grupo de crianças enquadra-se na mesma linha de preocupações. Como defende Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a) a organização do grupo necessita ser refletida criticamente pela educadora de forma a incluir “uma polifonia de ritmos: o da criança individual, o dos pequenos grupos, o do grupo todo” (Idem, p.72), para que se compreendesse a importância da diversidade e do respeito pelo ritmo de todos e de cada um. O testemunho de uma estagiária confirma esta preocupação com a dimensão dos grupos de trabalho, de forma assegurar a atenção individualizada a cada criança.

“Penso que a atividade poderia também ser realizada em pequenos grupos. Desta forma, (...) poderia acompanhar o grupo de forma mais individualizada” (excerto reflexão-2AH, estagiária MB, 30/04/2014).

Na continuidade desta preocupação com a organização do ambiente de trabalho, também se reflete sobre o barulho, no âmbito da reflexão sobre as condições potenciadoras de uma gestão adequada do processo educativo. Afirmam as estagiárias:

“Um aspeto fulcral nestas visualizações é o som de fundo (...) e só com as filmagens é que nos apercebemos da dimensão do barulho. (...) Se existir barulho de fundo automaticamente vai existir um desvio na atenção das crianças e para além disso, para falarem uns com os outros têm que falar cada vez mais alto para se fazerem ouvir” (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 26/05/2014).

“É ainda de salientar que o ambiente educativo e o barulho que se faz sentir no mesmo deve ser favorável ao desenvolvimento de cada aprendizagem” (excerto reflexão-2AH, estagiária J, 27/05/2014).

2.1.1 Síntese

Entendemos que o desenvolvimento da capacidade de reflexão e o questionamento de um educador decorre dos saberes que estes possuem e dos métodos que se dominam, o que, sendo importante, não é só por si suficiente se não existir uma vontade de compreender o que acontece; se existirem forças para recusar o menos bom; se não houver coragem para enfrentar as nossas ambivalências ou se não soubermos lidar com as resistências e constrangimentos (Perrenoud, 2005).

O que a análise dos dados nos mostra é que o processo de reflexão sobre as suas práticas se modificou entre as 1.ªs e as 2.ªs auto e heteroscopias, o que tem a ver, certamente, com o próprio desenvolvimento da experiência profissional vivido pelas estagiárias mas também com a importância que a reflexão assumiu como fator capaz de conduzir à resignificação dessa mesma experiência. Como se pode inferir através da leitura dos dados, a análise das práticas, por parte das estagiárias, foi-se tornando cada vez mais focalizada na realidade da sala de aula e mais aberta à problematização daquelas práticas. De algum modo, configura-se por esta via como a reflexão pode constituir um fator formativo quando resulta da dialética entre pensamento e ação, no âmbito do qual a estagiária seleciona e interpela os seus saberes teóricos para reinterpretar a sua prática e assim melhorar a qualidade das oportunidades de aprendizagens das crianças.

Neste sentido, importa valorizar o dispositivo que permitiu potenciar essa reflexão, as autoscopias e as heteroscopias tanto porque possibilita um confronto inevitável com a realidade como porque conduz ao estabelecimento de interações entre pares, o que constitui uma dimensão do processo de supervisão sobre o qual importa refletir.

Em suma, confirma-se que por via das auto e heteroscopias, as estagiárias foram capazes refletir sobre as suas práticas de forma a valorizar dimensões que qualificam o processo de ensino-aprendizagem das crianças para além de reiterar que a identidade reflexiva não é um exercício puramente individual mas, antes “precisa dos outros, primeiro para se confrontar com as outras análises” (Idem, p.1).

2.2 Gestão curricular e pedagógica

Nas duas auto e heteroscopias que foram realizadas, a dimensão curricular e pedagógica do trabalho realizado pelas estagiárias é uma preocupação invariante dos

processos reflexivos em que estas se envolveram. Esta é uma dimensão que, de algum modo, já está presente nos depoimentos e testemunhos que acabamos de avaliar, ainda que adquira um nível de explicitação superior nos discursos que serão objeto de reflexão neste subcapítulo.

No caso das primeiras auto e heteroscopias, organizamos os depoimentos das estagiárias em função da importância que na reflexão destas assumem as dimensões curriculares da ação pedagógica (organização do grupo, do espaço, do tempo e dos materiais). Neste caso, há um conjunto de depoimentos que exprime uma reflexão explicitamente preocupada com o desempenho das estagiárias. Trata-se de uma situação que já foi assinalada anteriormente e que, agora, se revela, num dos casos, como uma tomada de consciência sobre aspetos da organização do trabalho.

“(…) não tinha consciência de que o acolhimento poderia ser realizado mais tarde, sendo esta uma forma de os profissionais se adaptarem às crianças e aos pais. Neste sentido, é possível dinamizar uma hora de acolhimento com todas as crianças, de modo a que este seja diversificado, para que este não se torne algo rotineiro” (excerto reflexão-1AH, estagiária A, 21/01/2014).

Noutro depoimento afirma-se como autorreflexão sobre a condição de transformação das práticas adotadas, propondo-se outras ações de carácter pedagógico.

“(…) considero que devo variar mais na forma como faço o acolhimento e não fazer sempre a mesma coisa.(…)Acho que deve dar mais ênfase e ser expressiva quando contamos uma história. Considero que se queremos contar a história mostrando as imagens, e sem medo de nos esquecermos, podemos apropriar-nos da história e contar “a nossa” história através das imagens. (...) na atividade de plástica. Considero que se deveria ter usado outro tipo de material, que a não a plasticina para fazer a experiência de misturar as cores. Na sessão de motricidade considero que se deve dividir o grupo em equipas, para que as crianças que estão no fim da fila não fiquem muito tempo à espera que as primeiras crianças acabem o exercício” (excerto reflexão-1AH, estagiária JM, 15/01/2014).

Finalmente, deparamo-nos com um conjunto de depoimentos em que avalia a importância do processo de reflexão como fator potenciador do próprio processo de formação.

“(…) conseguimos dotar-nos de estratégias novas e diversificadas para colmatar situações como os atrasos matinais das crianças.” (...) Por outro lado, foi focada a importância de permitir às crianças darem largas à sua imaginação. Foram, ainda apontados aspetos como a necessidade de adaptar os recursos às estratégias e vice-versa, controlar o tempo das atividades, não permitindo que se estendam demasiado, e de registar a atividade (...), visualizamos uma hora do conto na qual foram apontados, sobretudo, aspetos relativos à entoação e dinamização da leitura. Por outro lado, refletimos sobre a importância de variar os recursos das horas do conto, recorrendo a teatro de fantoches, a power-point, a teatro de sombras, etc. possibilitando diferentes experiências ao grupo, cativando-os e

motivando-os para a leitura (...), assistimos a uma sessão de motricidade (...) conseguimos analisar diferentes momentos da sessão, retirando diversas conclusões e novas estratégias, como, por exemplo, o facto de a voz não se sobrepor à música durante o relaxamento” (excerto reflexão-1AH, estagiária S, 1/01/2014).

“Com a observação pude analisar a sala de aula de cada uma, bem como a sua disposição e organização. Este aspeto torna-se importante pois retirei algumas ideias para futuro” (excerto reflexão-1AH, estagiária H, 19/02/2014).

“(…) na realização de atividades deparei-me com alguns aspetos que podem ajudar ao sucesso da mesma como a organização do espaço,(…) ter todos os materiais ao seu dispor, deixá-las experimentá-los, dar orientações não impondo algo rígido. Tendo ainda em atenção a duração da atividade, não tornando algo massivo para o grupo” (excerto reflexão-1AH, estagiária J, 15/01/2014).

“Em relação à minha autoscopia (...) Agora sei que também não devia ter mudado a disposição das crianças, só por causa da filmagem, pois condicionou a forma como estas estiveram na atividade, para além de haver crianças que quase nem se vêem por serem as mais pequeninas e terem ficado atrás e o facto do espaço ser muito apertado também não ajudou. Num próximo acolhimento, sei que não devo condicionar a “atividade” por causa da filmagem e devo também fazer um acolhimento diferente” (excerto reflexão-1AH, estagiária JM, 15/01/2014).

É perante este tipo de depoimentos que nos parece importante valorizar o significado dos mesmos, tendo em conta que, tal como defende Perrenoud (2005)

“Não é confortável ser reflexivo. A sua reflexão convida o prático a fazer parte do problema, a assumir as suas responsabilidades, a conceber estratégias alternativas, a implicar-se nas mudanças. Perante um aluno que não aprende, o prático reflexivo pergunta-se se está a agir da melhor forma, se construiu uma relação pedagógica adequada, se equacionou todas as hipóteses pertinentes e todas as ações possíveis” (Idem, p.3).

Por outro lado, importa compreender que o exercício de reflexão desencadeado se focou nas dimensões curriculares e pedagógicas da ação das estagiárias, conduzindo-as a enfrentar o problema da organização dos grupos e do espaço, aspeto que já havia sido referenciado anteriormente na categoria – Avaliação da relação com as crianças. Do ponto de vista do processo de formação transitaram, por esta via, do universo das ideias e dos princípios para o das salas de jardim de infância, onde acabaram por se confrontar com a importância que assumem a qualidade e a diversidade dos materiais no desenvolvimento da ação pedagógica, bem como, a preparação atempada dos mesmos, de forma a garantir a qualidade de um projeto de intervenção que permita às crianças beneficiar do que se propõe, em termos educativos, um jardim de infância.

No segundo momento das auto e heteroscopias a importância das dimensões curriculares (organização do grupos, do espaço, do tempo e do materiais) manteve-se como

tópico da reflexão produzida, reafirmando-se, por exemplo, a importância do planeamento das atividades.

“Na segunda autoscopia, Formação Cristã: esta atividade fez-me refletir que quando fazemos uma atividade seja em grande ou pequeno grupo todas as crianças deviam ter acesso, ou seja, o seu próprio material (...) e que antes de realizarmos uma atividade todos os materiais já devem estar preparados” (excerto reflexão-2AH, estagiária JM, 21/03/2014).

“Nas outras autoscopias verifiquei o quanto é importante preparar uma atividade na íntegra antes de a iniciar, uma vez que faltando algum elemento para realizar a atividade, corta o interesse das crianças e até mesmo pode causar uma dispersão por parte das crianças” (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 26/05/2014).

A preocupação com a organização do espaço, do tempo e do grupo constituiu outro dos objetos de reflexão valorizados.

“E os aspetos que considere mais importantes foram o tempo que demorou a atividade, pois foi muito longa e a dificuldade, pois foram trabalhados muitos atributos ao mesmo tempo” (excerto reflexão-2AH, estagiária JM, 6/03/2014).

“Ainda relativamente a esta autoscopia, foi possível observar que o grupo estava um pouco inquieto, pois estiveram algum tempo sentadas. Assim, enquanto profissionais da educação a gestão do tempo deve ser tida em conta na planificação das atividades” (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 30/04/2014).

Importa chamar a atenção para o facto destas reflexões, independentemente do seu valor intrínseco, constituíram material de formação, tal como se pode perceber através de uma nota de campo da investigadora, que sublinha a importância de todas as dimensões referidas, as quais serviram de pretexto para se discutir.

“(…) a proposta concetual relativa às dimensões curriculares da pedagogia adaptada por Oliveira-Formosinho (1998) e foi comparada com a proposta das estagiárias, tendo-se chegado à conclusão que há dimensões fundamentais, que integram a proposta das estagiárias e a proposta de Oliveira-Formosinho que obrigatoriamente terão que fazer parte da ação de um educador e por isso devem constituir a organização do portfólio reflexivo das estagiárias”(Nota de Campo – NC2OT, 15/10/2013).

Se neste domínio, o das dimensões curriculares, os discursos das estagiárias não sofreram alterações significativas, do ponto de vista da forma e do conteúdo, entre a primeira e a segunda das auto e heteroscopias, importa coletar outros depoimentos para mostrar como no segundo momento surgem temas que estiveram ausentes do primeiro. É o caso da necessidade de trabalhar os diferentes domínios de desenvolvimento da criança de forma articulada e complementar que foi apontado por uma estagiária como preocupação na sua intervenção junto das crianças.

“Por fim, a autoscopia da aula de expressão motora caracteriza-se pela sua interdisciplinaridade. Através da aula de expressão motora, a V é capaz de envolver o domínio da expressão dramática” (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 9/04/2014).

A esta reflexão sobre a importância de uma intervenção de caráter interdisciplinar sucedeu uma outra reflexão sobre a criatividade como propriedade a preservar das intervenções que têm lugar no jardim de infância.

“(…) os aspetos que eu tenho de apontar tem a ver com a falta de criatividade na construção dos fantoches” (excerto reflexão-2AH, estagiária JM, 6/03/2014).

“A estagiária utiliza um tom de voz adequado uma vez que todas as crianças conseguem ouvir na perfeição. Este género de exercícios explora em grande parte a criatividade das crianças” (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 14/04/2014).

“Foi uma atividade interessante e que me permitiu conhecer outras formas de utilizar um flanelógrafo utilizando outros materiais” (excerto reflexão-2AH, estagiária JM, 21/03/2014).

“Os fantoches deveriam ter sido construídos com uma maior diversidade de materiais” (excerto reflexão-2AH, estagiária J, 10/03/2014).

Uma nota de campo da investigadora, num momento de reunião num centro de estágio, reitera a importância das práticas não se tornarem rotineiras e da necessidade de reflexão sobre as intencionalidades das mesmas.

“O acolhimento filmado acontecia sempre com a mesma rotina na sala dos 3 anos desde setembro. As estagiárias, na sua análise, apenas acharam mal a disposição das crianças. O resto da atividade estava bem para elas. Questionei o objetivo do momento de acolhimento no J.I. Qual o significado de ‘acolhimento.’ E porque não inovar, fazer diferente. Da discussão saliento algumas intervenções das estagiárias:

- Mas eu não sabia que podíamos alterar a estratégia no acolhimento - diz A
- Nunca ninguém nos disse que podíamos fazer diferente - diz MB
- E porque não fazem a reunião de acolhimento mais tarde - questionei (já que os pais levam as crianças muito tarde)

Todas as estagiárias ficaram surpreendidas com a possibilidade de utilizarem diferentes estratégias daquelas que viam fazer as educadoras cooperantes” (Nota de Campo – NC3OT, 15/01/2014).

Através da indagação crítica, questionamento, análise das experiências vividas nos contextos de prática, a supervisora procurou desconstruir práticas que por vezes são inconscientes e não refletidas pelas estagiárias, sendo uma reprodução dos modelos e práticas observadas das educadoras cooperantes.

Sabemos que a aprendizagem do ofício de professor acontece, em grande parte, através da reprodução das práticas das educadoras cooperantes. Perante esta constatação, e de forma a evitar dualidades no processo formativo das estagiárias, tornava-se condição

essencial, a existência de uma parceria estreita entre o projeto de formação da instituição de formação inicial e a formação nos contextos de prática, exigindo uma articulação da supervisão das educadoras cooperantes e da supervisora institucional, reforçando a constituição de tríades (formadas pela supervisora-estagiária-educadora cooperante) para que o processo formativo, por via da supervisão, se torne eficaz e conduza a práticas educativas de qualidade.

Uma nota de campo da investigadora explica o reforço da constituição de tríades, numa reunião de planificação do centro y, em que instigou a reflexão e debate na equipa pedagógica, constituída pelas estagiárias e educadoras cooperantes, a propósito do tema da avaliação.

“A estagiária A começou por ler alto a sua avaliação semanal. As educadoras estavam atentas às avaliações semanais que cada estudante ia lendo. (No fundo era o seu trabalho que também estava ser avaliado!) A supervisora começou por lançar a discussão sobre aquilo que consideravam pertinente plasmar numa avaliação. Houve troca de ideias e discutiu-se se avaliar é o mesmo que elaborar uma reflexão para o portfólio. Então o que escrever na avaliação era a grande questão! A estagiária S começou por referir que a colega A pôs muita teoria em detrimento da reflexão sobre a intervenção. As outras colegas quando questionadas pela supervisora sobre o que acharam da avaliação do colega ficaram surpresas, inibidas, mas aos poucos começaram a comentar” (Nota de Campo – NC2RCEy, 2/11/2013).

Num outro centro de estágio a primeira reunião com a equipa pedagógica tinha como intencionalidade analisar e discutir os critérios que estão contemplados na ficha de avaliação de estágio. Era uma situação desconhecida por parte das educadoras cooperantes, uma vez que não tinham estagiárias há algum tempo. Este momento de reflexão partilhada contribuiu para a articulação e continuidade educativa, entre a supervisora e a educadora cooperante.

“As alunas leram as avaliações semanais. Inicialmente descritivas, foi pedido às outras colegas que dessem sugestões de melhoria e comentassem à medida que ouviam as avaliações das colegas. Foi salientada, pela supervisora, ainda importância de continuar a dar resposta aos interesses das crianças, (...) As educadoras F e A referiram que já há algum tempo não tinham estagiárias e por isso se mostravam ainda um pouco sem saber o que lhes pedir no estágio. A supervisora apresentou as fichas de avaliação para servirem de documento orientador para avaliarem as estagiárias e falou dos objetivos de estágio. No final o feedback da equipe foi positivo, referindo ter sido esclarecedora a reunião (Nota de Campo – NC1RCEz, 2/10/2013)

Mais uma vez, se depreende que as auto e heteroscopias nunca foram entendidas como dispositivos catalisadores de reflexão autossuficientes. A sua relevância terá que ser sempre avaliada à luz do ciclo de formação, onde assumem uma importância crucial no

âmbito das relações que se estabelecem com outros dispositivos de formação, igualmente importantes, que os alimentam e deles, também, se nutrem.

Neste percurso reflexivo entre o primeiro momento e o segundo momento dedicado às auto e heteroscopias, que temos vindo a analisar, já constatamos que há dois fatores que adquirem visibilidade à medida que o tempo passa: um, tem a ver com o modo como a reflexão se expande e outro, tem a ver como a reflexão se focaliza. Neste domínio, relacionado com os depoimentos que se debruçam sobre a gestão curricular e pedagógica do trabalho das estagiárias, já confirmamos esta proposição mostrando como a reflexão abre as portas às problemáticas da interdisciplinaridade e da criatividade. Este é um caso em que a reflexão se expande.

Para ilustrar um caso em que a mesma se focaliza, temos outros depoimentos onde as estagiárias valorizam a importância dos registos escritos efetuados pelas crianças antes, durante e depois da realização de atividades, como uma forma de obterem um feedback avaliativo. O registo feito pelas crianças permite a organização do seu pensamento, para além de ser um meio de participarem ativamente na avaliação do processo de ensino aprendizagem. Planificar, colocar hipóteses, experimentar, fazer previsões e avaliar os resultados, são tarefas que permitem as crianças ensaiar algumas das etapas do método científico.

“Paralelamente, é ressaltar a importância dos registos neste tipo de atividades, quer sejam das previsões, dos processos e/ou dos resultados. Desta forma, poderemos entender quais as noções que as crianças adquiriram, bem se entenderam todo o desenrolar da atividade” (excerto reflexão-2AH, estagiária S, 21/05/2014).

“Considero que, seria importante ter apresentado o registo realizado com grupo, de modo a perceber quais as aprendizagens com a dinamização desta atividade” (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 20/05/2014).

2.2.1 Síntese

Concluimos que a capacidade das estagiárias salientarem preocupações com componentes que integram a gestão curricular e pedagógica é consequência, por um lado, do confronto que estabelecem entre a reflexão individual e a dos seus pares e, por outro, do confronto entre as reflexões subsequentes às auto e heteroscopias e, entre outras coisas, as sessões de orientação tutorial que, no seu conjunto e por sua vez, alimentam a própria elaboração dos portfólios reflexivos das estagiárias. É um tal conjunto de confrontos, sujeitos a intenções formativas inequívocas e que pressupõe a atividade do supervisor como

uma atividade que se define como «um processo de andamento» que constitui o cerne da atividade de supervisão como uma atividade formadora. Sabendo que toda a ação é única e que, em geral, ela pertence a uma família de ações do mesmo tipo, provocadas por situações semelhantes, a reflexão sobre a ação

“(…) só tem sentido para compreender, aprender e integrar o que aconteceu. Portanto a reflexão não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma relação com regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas numa situação análoga (...)” (Perrenoud, 2002, p.31).

O ciclo observar/agir/avaliar/reformular sobressai como uma preocupação das estagiárias, que remete para a centralidade das dimensões curriculares integradas da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho, 1998; 2005), constituindo um roteiro da intervenção educativa, nomeadamente, ao nível da organização dos grupos, do espaço, do tempo e dos materiais. A importância da criatividade nas propostas pedagógicas, bem como, a utilização do registo das crianças, como meio de avaliar as suas aprendizagens e de devolver ao educador, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças, foi também entendido como fundamental na ação de um educador. Por último, valorizou, também, a interdisciplinaridade como meio de ampliar as oportunidades de aprendizagem e de desenvolver, de forma significativa, competências nas crianças em diferentes domínios do seu desenvolvimento.

Todos estes elementos apontados pelas estagiárias vão ao encontro do perfil geral e específico de desempenho profissional do educador de infância e professor do 1.º ciclo do ensino básico (Dec. Lei n.º 240 e n.º 241/2001, de 30 de agosto), designadamente: a dimensão profissional, social e ética, que remete para a reflexão crítica; a dimensão respeitante ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, traduzida na conceção e desenvolvimento do currículo e organização do ambiente educativo e no ciclo observação/planificação/avaliação.

Percebemos assim, que a reflexão sobre a ação, por via das auto e heteroscópias permitiram antecipar e preparar as futuras educadoras para refletir de forma mais ágil na ação e para considerar um maior número de hipóteses (Perrenoud, 2002b), particularmente, ao nível da gestão curricular e pedagógica.

2.3 Relações com as colegas de estágio

Através desta categoria organizamos os discursos onde se percebe a importância que as estagiárias atribuíram às interações com os seus pares e as mais-valias que daí resultaram. Trata-se de discursos que emergem, sobretudo, nas segundas auto e heteroscopias, sendo possível destacar-se a importância que, no âmbito daquelas interações, se atribui à:

- a. partilha de medos e erros;
- b. partilha de conhecimentos e aprendizagens;
- c. cooperação com as colegas.

As auto e heteroscopias assentaram na análise das propostas pedagógicas desenvolvidas por cada estagiária, originando momentos de exposição individual das inseguranças e fragilidades pessoais o que, naturalmente, pode causar constrangimentos e ser inibidor de experienciar propostas pedagógicas desafiantes, que se afastem da zona de conforto de cada um, já que a possibilidade de exposição ao erro é maior. É esta situação que constitui o objeto de reflexão de uma das estagiárias na 1AH.

“(…) fez-me refletir sobre a forma como abordo estas questões, ou seja, quando estou sujeita a avaliação tendo a “fugir” para a minha área de conforto.(…) Assim, no futuro, devo (…) demonstrar mais as minhas fraquezas de modo a poder aprender com os erros melhorando as minhas capacidades como profissional” (excerto reflexão-1AH, estagiária V, 19/02/2014).

É nos depoimentos subsequentes às segundas auto e heteroscopias que se compreende melhor a reflexão sobre a importância de não ter medo de expor as suas fragilidades pessoais e medos. A possibilidade de cada estagiária expor e refletir sobre os seus medos e inseguranças no grupo de colega estagiárias e supervisora, a constatação de que os receios e dificuldades eram comuns a todas, fê-las sentir-se parceiras na aprendizagem e contribui para a existência de cumplicidades, para estreitar de laços afetivos que uniram o grupo na discussão e resolução de problemas e na desmitificação da ideia punitiva do erro.

Outro momento relevante que reitera a riqueza da partilha e análise das práticas vividas em contextos diferentes, aconteceu em abril de 2014, nas auto e heteroscopias

realizadas com as estudantes do mestrado em Educação Pré-Escolar e as do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (perfil 3)²⁵, vindo confirmar que os medos e inseguranças fazem parte do processo de iniciação à prática profissional de qualquer estagiária independentemente da especificidade do contexto.

“Este facto que se passou com a colega ocorre várias vezes, também já passei pelo mesmo” (excerto reflexão-2AH, estagiária H, 30/04/2014).

“Relativamente à visualização das autoscopias posso dizer que mais uma vez estas visualizações são importantes, pois permitem a tomada de consciência de alguns erros que eu possa cometer durante o exercício das minhas atividades” (excerto reflexão-2AH, estagiária MP, 30/04/2014).

“Desta forma, ouvir perspectivas vindas de outras pessoas na mesma situação que me encontro, foi uma mais-valia para mim, pessoalmente e profissionalmente” (excerto reflexão-2AH, estagiária MB, 30/04/2014).

“(…) a P proporcionou-nos uma interação entre os dois perfis, discutindo ideias, realidades e até mesmo dificuldades que cada uma tem. Foi possível verificar que apesar de os contextos serem diferentes e cada estagiária apresentar um diferente desenvolvimento e diferentes personalidades, foi possível constatar que os medos, receios, angústias são idênticos de uma pessoa para a outra” (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 30/04/2014).

Importa salientar que as estagiárias do mestrado em Educação Pré-Escolar já estavam desde setembro em estágio e portanto o momento em que aconteceu esta OT, a um mês do quase no término do estágio, foi intencional pois as estagiárias já se sentiam mais seguras e à vontade para a apresentação das auto e heteroscopias perante as colegas do perfil 3.

Uma nota de campo da investigadora testemunha esta ideia:

“A pedido das estudantes do Perfil 3 realizou-se esta OT conjunta tenho a oportunidade de assistir às auto e heteroscopias das estudantes do Perfil1, conforme seu desejo, pois nunca tinham assistido e já tinham ouvido falar desta estratégia pelas colegas do perfil1. Foi interessantes as estudantes do perfil1 dizerem que não havia qualquer problema em as colegas assistirem. Diziam que se fosse no início não era desejável mas agora depois de já terem feito várias (a delas e a das colegas), já estavam à vontade e não lhes custa nada. Até era

²⁵ A realização de uma OT com estagiárias do mestrado em Educação Pré-Escolar e as do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu de um pedido das estagiárias do Perfil 3 em conhecer a estratégia das autoscopias, pois, tinham ouvido falar da mesma pelas colegas do mestrado em Educação Pré-Escolar. Auscultadas e, com a anuência destas última, efetivou-se a OT conjunta com a finalidade de partilhar experiências de estágio e, por outro lado, dar resposta à solicitação. Importa referir que as estudantes dos dois mestrados tinham em comum a mesma supervisora e encontravam-se a realizar o estágio no contexto de jardim de infância. As estudantes do mestrado do perfil 3 apenas tinham apenas iniciado o seu estágio em fevereiro, pois o seu estágio acontece apenas durante o 2.º semestre, enquanto que as do mestrado em Educação Pré-escolar realizam estágio durante um ano letivo.

interessante as colegas aprenderem a utilidade desta estratégia, segundo a sua opinião.(...) Foram vários os testemunhos das estagiárias do perfil3:

– Considero que esta orientação tutorial foi uma mais-valia para mim porque a troca de informações e de ideias é muito importante. As colegas do perfil 1 como já estão em estágio desde Setembro, têm mais experiência e mais trabalho realizado. ao contrário de nós que só iniciamos em fevereiro. Esta troca de experiências é enriquecedora para o nosso conhecimento e até podemos colocar algumas ideias em prática (estudante 5 perfil3)” (Nota de campo – NC4OT, 30/04/2014).

Não é possível dissociar estas reflexões do facto de estarmos perante momentos de partilha e aprendizagem entre colegas, resultantes da análise e reflexão das visualizações das atividades filmadas. Daí que se afirme que :

“O processo de visualização de autoscopias permite uma troca de aprendizagens e conhecimentos capaz de abrir horizontes” (excerto reflexão-2AH, estagiária S, 21/05/2014).

“A visualização da autoscopias torna-se positiva no sentido em que enriquece o meu perfil quer pessoal quer profissional. Para mim torna-se de tal forma positiva, visto que, as actividades das colegas tornam-se consideráveis logo experimentei na minha sala; No final das visualizações, uma vez que estavam presentes as colegas do perfil 3 deu-se um momento de partilha (...) foi um bom momento de partilha de informação, conhecimento e entreajuda” (excerto reflexão-2AH, estagiária H, 30/04/2014).

“A autoscopia é um método precioso para um educador. O facto de podermos rever as atividades que dinamizamos e detetar os aspetos que falharam faz-nos crescer a nível pessoal e profissional. Alerta-nos para estarmos mais atentas e melhorar progressivamente a nossa prática diária” (excerto reflexão-2AH, estagiária MB, 7/03/2014).

“Esta orientação tutorial juntou as duas turmas de perfis diferentes, mas com objetivos comuns. A partilha de experiências, saberes e opiniões auxiliou ambos os grupos a refletir sobre a sua prática, com o intuito constante de melhorar. É importante salientar que foi muito benéfico para mim enquanto aluna, ouvir as diversas sugestões que foram sendo comentadas para o melhoramento da atividade” (excerto reflexão-2AH, estagiária MB, 30/04/2014).

“Tendo em conta as autoscopia visionadas na OT, estas proporcionaram momentos de partilha, mas acima de tudo de ensino/aprendizagem” (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 30/04/2014).

Se a partilha de conhecimentos e as aprendizagens subsequentes constituíram um aspeto relevante do ciclo formativo, onde se enquadram as auto e heteroscopias, interessa valorizar, neste âmbito, a experiência de cooperação que tal situação configura. Trata-se de um aspeto do processo de supervisão que é valorizado por uma das estagiárias.

“A visualização de autoscopias de outras colegas permite uma cooperação, ou seja, é possível observar a postura das colegas e aprendendo com elas, melhorando assim a nossa prática” (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 9/04/2014).

Uma nota de campo da investigadora reitera os depoimentos anteriores das estagiárias e releva a importância das relações de colegialidade que caracterizaram os momentos de OT. Constatamos que, a problematização das práticas e da ação constitui uma propriedade fundamental na construção da identidade profissional das futuras educadoras:

“As estagiárias do perfil1 revelaram muita segurança e assertividade na apresentação da filmagem da atividade (parecia que estavam a expor um trabalho para as colegas). Sem qualquer receio realizaram as autoscopias e heteroscopias. Falaram das intencionalidades educativas e dos aspetos que consideraram positivos, salientando os aspetos a melhorar. As colegas do perfil 3 ouviram e colocaram algumas questões, mostrando-se curiosas e simultaneamente surpresas. Deram os parabéns às colegas e algumas referiram que tinha sido um momento de grande enriquecimento e de extrema importância” (Nota de campo – NC4OT, 30/04/2014).

Uma reflexão do portfólio de uma estagiária sublinha os aspetos que temos vindo a referir. Salienta a consciencialização dos progressos como uma consequência da partilha de saberes e experiências que aconteceu na OT conjunta realizada com as colegas do outro mestrado.

“Relativamente à OT realizada em conjunto com as estagiárias do perfil3 devo realçar a partilha de informação que me fez ter uma maior perceção de toda a evolução do meu percurso ao longo deste ano e ainda que, todas as dúvidas que se faziam sentir numa fase inicial revejo-as agora nas minhas colegas. Perante isto, tentamos de alguma forma ajudá-las a ultrapassar alguns obstáculos, partilhando alguns acontecimentos já vividos, e ainda perceber como está a decorrer a sua experiência” (excerto reflexão, estagiária J, 29/04/2014).

Foi, provavelmente, o clima de cooperação e o ambiente de apoio e de ajuda mútua, suscitado pelo mesmo, fortalecendo o estabelecimento de redes de suporte emocional no interior do grupo, constituído pelas dez estagiárias e a supervisora, que explica quer a possibilidade de aprendizagem, já referida, quer, neste âmbito, a possibilidade de superar os medos decorrentes da partilha dos erros.

2.3.1 Síntese

Vários investigadores têm sublinhado a importância da formação se desenrolar em contextos colaborativos (Alarcão, I. & Roldão, M. C. 2009; Johnson & Johnson, 1987; Pawlas, G. & Oliva, P.2007; Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Almeida, T. 2009; Vieira, F.2010).

Ambientes marcados pela colaboração e cooperação promovem “relações interpessoais positivas, o suporte social e a auto-estima” (Johnson & Johnson,1987, p.30).

Esta premissa aplica-se ao clima e rede de suporte emocional criado no interior do grupo, constituído pelas dez estagiárias e supervisora, tendo-se aproximado das características das comunidades de aprendizagem.

Concluimos assim, que as auto e heteroscopias permitiram que as estagiárias reconhecessem as vantagens da partilha, reconhecessem a similitude dos desafios e dificuldades que a iniciação à prática profissional lhes coloca. É evidente nas suas reflexões, o impacto formativo ao nível da sua forma de estar como pessoa e como futuras educadoras, através do confronto com as dificuldades e os medos experimentados, que terão que ser compreendidos como fatores a considerar no âmbito do seu processo de socialização profissional. Ou melhor, como fatores que terão que ser geridos no decurso de um tal processo.

A este propósito, convocamos o estudo de Lacey (1988) relativamente ao processo de socialização dos futuros professores quando confrontados com os desafios inerentes ao estágio e que nos serve de lente para compreender as mudanças decorrentes da transição estatutária de estudante a estagiária, que aconteceram com as estagiárias envolvidas neste estudo. Este investigador identifica quatro momentos que traduzem às diversas formas de adaptação dos estagiários: (i) *lua de mel* (o estagiário sente que tudo está a correr no bom sentido); (ii) *realismo* (o estagiário apercebe-se das competências que necessita e consciencializa-se de que tem de selecionar os métodos adequados às intervenções); (iii) *fase de crise* (quando o estagiário começa a experienciar momentos de insucesso, frustrantes e sente dificuldades em lidar com a complexidade do ato educativo) e (iv) *fase de maior maturidade* (o estagiário aprende a enfrentar a complexidade e já lida melhor com os insucessos) (Idem).

Podemos afirmar que se evidenciaram estes momentos ao longo do estágio, tendo-se observado várias estagiárias a conseguir revelar a “fase de maior maturidade” (Idem) ainda que apenas nos momentos finais do seu estágio.

Por fim, o facto desta dimensão das narrativas das estagiárias ter emergido com mais plenitude nas segundas auto e heteroscopias é algo que, de algum modo, pode expressar quer o quanto o grupo se constitui como comunidade, quer o quanto a qualidade da reflexão foi evoluindo, quer no que diz respeito aos temas quer no que diz respeito às possibilidades de exprimir pontos de vista, dado os vínculos, já referidos, que se foram estabelecendo entre os membros do grupo de estágio. Como se verificará, esta dimensão, através da qual se articula as possibilidades de aprender através da reflexão e o facto de

esta ocorrer no seio de um grupo que se afirma como uma comunidade, constitui um fator relevante quer para explicar a importância do dispositivo de formação que as auto e as heteroscopias mostraram ser, quer para contribuir para a reflexão sobre as condições do processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores de infância.

2.4 Desenvolvimento pessoal e profissional

Nesta categoria explicitam-se as percepções das estagiárias relativamente aos ganhos e conquistas pessoais e profissionais que ocorreram durante o estágio. Numa primeira leitura dos dados referentes aos dois momentos dedicados às auto e heteroscopias confirma-se que os discursos se tornam mais focalizados nas experiências profissionais vividas, tal como tentaremos demonstrar pela análise que se passa a propor.

Assim, os discursos que poderão ser enquadrados na primeiras auto e heteroscopias poderão ser organizados em função do modo como contribuíram para que as estagiárias: (i) se consciencializassem dos erros e dos aspetos a melhorar; (ii) se consciencializassem da importância da postura, tom de voz ou posição física do educador; (iii) valorizassem as oportunidades de auto e heteroavaliação suscitadas pelas auto e heteroscopias e (iv) refletissem sobre o contributo deste dispositivo como instrumento capaz de contribuir para a construção/desconstrução do pensamento profissional.

Os momentos de partilha, de análise crítica e de reflexão em grupo, a julgar pelos discursos que temos vindo a apresentar, parecem ter oferecido, a cada estagiária, a possibilidade de se confrontar com as suas crenças, a sua imagem, os seus erros, as suas práticas mas também as crenças, as imagens, os erros e as práticas dos outros. As autoscopias foram momentos propulsores da autorreflexão cooperada que permitiram a cada estagiária refletir sobre o que viu, ouviu e discutiu em grupo, de forma a reformular estratégias e atividades, perspetivando novas possibilidades de ação. Como advoga Perrenoud (2005)

“Para que a reflexão não seja um sofrimento ou uma fonte de angústia, mas antes de desenvolvimento pessoal e de domínio do real, importa que a pessoa encontre o seu modo “egoísta” de existir, porque refletir confere sentido, significado e valor à vida profissional” (Idem, p.3).

Encarar o erro como algo positivo, encarar as falhas como possibilidade de reflexão e de aprendizagem são aspetos referidos por algumas estagiárias e que já mencionamos neste trabalho.

“Uma vez que aprendemos com os erros, após a visualização das autoscopias encontrei lacunas a ter em atenção na minha prática profissional” (excerto reflexão -1AH, estagiária H, 19 /02/2014).

“(…) uma forma de aprendermos uns com os outros, ou seja, por vezes os erros dos outros podem ser os nossos” (excerto reflexão -1AH, estagiária A, 21/01/2014).

“(…) oferece-nos a possibilidade de ter a perceção de muitos erros que cometemos inconscientemente e muitas vezes nem são perceptíveis no momento em que realizamos as atividades com as crianças(…) visto que existem momentos em que não reparamos nas nossas falhas, mas elas estão lá e as autoscopias ajudam-nos a ter uma visão maior e mais aprofundada das nossas falhas como estagiárias” (excerto reflexão -1AH, estagiária I, 15/01/2014).

“A realização da minha autoscopia, centrada numa atividade em pequeno grupo, possibilitou observar e ter a percepção de alguns aspetos significativos que passaram despercebidos durante a atividade” (excerto reflexão -1AH, estagiária F, 19/02/2014).

“O objetivo principal da autoscopia é termos a perceção real do nosso comportamento e desempenho. Na prática do exercício educativo normalmente agimos de uma forma natural e muitas vezes não nos apercebemos dos erros cometidos (...). Posso dizer que esta autoscopia correu muito mal. Mas isto tem um lado positivo, pois permitiu-me aperceber das minhas falhas e lacunas e por isso poder evitá-las no futuro” (excerto reflexão-1AH, estagiária MP, 22/01/2014).

Se este é um aspeto decisivo de um projeto de formação inicial, importa valorizar um outro, a partir da identificação dos discursos das estagiárias, o qual tem a ver com o modo como o processo de análise permitiu tomar consciência de aspetos do comportamento que, de outro modo, não seriam valorizados, tal como é o caso, por exemplo, do tom de voz ou da proximidade física face às crianças.

“Na realização da autoscopia considero que devo ser o mais natural, espontânea e expressiva possível (...)” (excerto reflexão-1AH, estagiária J, 15 /01/2014).

“(…) a posição em que me encontrava impedia uma visualização ampla entre mim e crianças, possibilitando e permitindo a falta de interesse e atenção” (excerto reflexão-1AH, estagiária F, 19/02/2014).

“Quando fazemos uma atividade devemos posicionarmo-nos de forma a que todas as crianças consigam ver, ou seja, não devemos estar à frente delas, nem fazer com que as crianças tapem a visão uma das outras só para me conseguirem ver” (excerto reflexão-1AH, estagiária JM, 15/01/2014).

“Assistimos à apresentação de uma actividade plástica na qual foi chamada a atenção para a posição corporal dos adultos, que devem adotar uma posição cómoda e disponível para as crianças” (excerto reflexão-1AH, estagiária S, 1/01/2014).

“(…) ao visualizar as autoscopias, aprendi a considerar alguns aspetos que, por vezes, não ponderamos que possam acontecer e que contribuem para que as atividades não corram da melhor forma, tais como a posição do adulto que deve

ser adequada, para que todas as crianças consigam ver o que se passa no decorrer da atividade; a voz de quem está a dinamizar a atividade que deve ser bem colocada” (excerto reflexão-1AH, estagiária MB, 11/02/2014).

“No que concerne à minha autoscopia, após a sua visualização detetei e como algumas colegas notificaram a posição da voz não estava na melhor colocação (...) Na próxima terei especial atenção a este aspeto” (excerto reflexão-1AH, estagiária H, 6/02/2014).

“(…) a minha colocação num ponto estratégico dando campo de visão sobre todas as crianças que realizam a atividade, estar ao nível das crianças” (excerto reflexão - 1AH, estagiária J, 15/01/2014).

Se foi possível identificar os erros e inseguranças como oportunidades de aprendizagem e condição do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais das estagiárias, foi graças à leitura pessoal e partilhada das diferentes situações visualizadas, que o processo de formação se desenvolveu, como um processo de reflexão em torno de práticas de auto e heteroavaliação. Esta foi uma mais-valia decorrente das auto e heteroscopias que foi reconhecida pelas estagiárias pelo impacto no seu processo de aprendizagem profissional. A análise partilhada, entre as estagiárias e a supervisora, incentivou a avaliação permitindo a construção de significados sobre a ação desenvolvida.

“Por fim, é de referir a importância de momentos de partilha e reflexão conjunta para que possamos desenvolver o nosso espírito de auto e hetero-avaliação e para recolhermos diferentes opiniões e pontos de vista (...) esta análise conjunta permite-nos refletir sobre a nossa conduta, recebendo as diferentes críticas e apropriando-nos de diferentes sugestões e visões a incorporar em futuras atividades” (excerto reflexão-1AH, estagiária S, 1/01/2014).

“Cada visualização assistida determinou a auto consciencialização do trabalho realizado (...)” (excerto reflexão-1AH, estagiária H, 19/02/2014).

“(…) acho que esta forma de auto-avaliar a nossa prestação e os colegas nos avaliarem a nós, demonstrou ser de extrema importância” (excerto reflexão-1AH, estagiária I, 15/01/2014).

“(…) todas as colegas observaram a sua própria metodologia, e automaticamente realizaram uma autoanálise e uma autoavaliação de forma a corrigir aspetos significativos e arranjar novas estratégias para melhorar a atividade e a interação com o grupo” (excerto reflexão-1AH, estagiária F, 19/02/2014).

“(…) permite ter uma perceção de determinados aspetos que por vezes não temos consciência” (excerto reflexão-1AH, estagiária A, 21/01/2014).

“(…) quando visualizei a autoscopia da minha colega percebi em que momentos ela não aproveitou os comentários mas, quando se trata da minha pratica, tenho dificuldades em saber identificar esses momentos” (excerto reflexão-1AH, estagiária V, 19/02/2014).

A unanimidade destes testemunhos foi reiterada numa reflexão do portfólio reflexivo de uma estagiária, onde se assinala a importância da autoavaliação regulada, como forma de consciencializar as dificuldades, quer se trate do educador ou do aluno.

“Para finalizar a autora considera a autoavaliação regulada como a melhor forma de regular a aprendizagem. Assim, é fundamental que o aluno tome consciência dos seus erros e se confronte com as suas dificuldades. O papel do professor é construir um contexto favorável para que isto aconteça. Este texto foi-me extremamente útil pois permitiu-me compreender a importância da autoavaliação. Fez-me também refletir sobre a minha postura como futura educadora e também sobre a minha postura enquanto aluna do mestrado. De uma forma clara consegui aperceber-me dos dois lados da questão Educador/Aluno” (excerto reflexão, estagiária MP, 16/10/2013).

É a partir deste conjunto de discursos sobre a importância de criar condições para se realizarem processos de reflexão que permitam aos estudantes tomar consciência dos erros e partilhá-los, de forma a encontrar soluções para superar os mesmos, que poderá compreender os discursos sobre o contributo das auto e heteroscopias para a construção do pensamento profissional desses estudantes.

“(…) uma mais-valia para a minha formação profissional e pessoal(…)” (excerto reflexão -1AH da estagiária A, 21/01/2014).

“(…) visualizar a nossa prática se traduz numa mais-valia imprescindível ao nosso desenvolvimento e crescimento enquanto profissionais da educação” (excerto reflexão-1AH, estagiária S, 1/01/2014).

“(…) as autoscopias permitem ter uma melhor visibilidade e noção dos aspetos a evoluir e das estratégias que poderíamos adequar, com vista a melhorar e a tornar a atividade em questão o mais relevante, dinamizada e concretizada da melhor forma, de modo a evoluir enquanto futura profissional da educação” (excerto reflexão-1AH, estagiária F, 19/02/2014).

“A visualização desta autoscopia foi extremamente importante. Ela permitiu-me crescer tanto a nível pessoal como profissional. Tomei consciência do meu comportamento (...) das minhas falhas e dos meus erros. Desta forma posso corrigi-los e tentar melhorar. Isto é uma mais-valia em termos profissionais pois permite-me crescer e melhorar enquanto profissional” (excerto reflexão-1AH, estagiária MP, 22/01/2014).

Tal como já havíamos referido, os discursos resultantes da reflexão sobre as segundas autoscopias ampliam-se, diversificam-se e focalizam-se. Por isso, é que os enquadrámos num conjunto de subcategorias que, de algum modo, confirma esta análise:

- a. Expandir a reflexão para reformular a intervenção;
- b. Evolução do desempenho profissional;
- c. Desenvolvimento do pensamento divergente e da reflexão crítica;

- d. Encarar as diversas críticas como oportunidades de mudança /desenvolvimento pessoal e profissional;
- e. Abordagem de novos conceitos e metodologias;
- f. Consciencializar a importância da postura, tom de voz, posição física do educador.

Confrontando com a categorização referente às primeiras auto e heteroscopias observa-se que a categoria f) se encontra, igualmente, presente nesta segunda auto e heteroscopia, assim como é possível estabelecer pontes entre as subcategorias referidas na alínea a) e o facto, referido anteriormente, das autoscopias e heteroscopias permitirem que as estagiárias tomem consciência dos erros e dos aspetos a melhorar. A valorização da possibilidade do dispositivo em análise se assumir como um instrumento capaz de contribuir para a construção/desconstrução do pensamento profissional, referido na análise das primeiras auto e heteroscopias, pode ser visto, finalmente, como uma problemática que é objeto de reflexão, também, na alínea d). Mesmo assim, importa reconhecer que a reflexão do segundo momento é não só mais prolixa como mais focalizada nos desafios profissionais que têm a ver com as salas de aula.

Concordamos com Campeão (2000) para quem a melhoria da intervenção resulta, em grande parte, do processo de tomada de consciência individual dos pontos fortes e das fragilidades e não é um mero exercício de descrição das ações realizadas. Uma conceção que está presente nos discursos das estagiárias, as quais, de um modo geral, consideram que a reflexão constitui uma condição para reformular a intervenção.

“A visualização das autoscopias, que vou falar mais à frente permite-me refletir sobre os aspetos que eu considero poder mudar durante a minha intervenção, apesar de nenhuma autoscopia ter sido a minha, foi importante para eu conseguir perceber o que tenho de mudar quando faço atividades semelhantes às atividades das autoscopias que foram apresentadas pelas minhas colegas” (excerto reflexão-2AH, estagiária JM, 6 /03/2014).

“(…) a oportunidade de visualizar autoscopias de três colegas permitiu-nos (…) retirar conclusões que nos sirvam de suporte à nossa prática pedagógica futuramente” (excerto reflexão-2AH, estagiária S, 21/05/2014).

“Estas autoscopias e avaliações são de extrema importância, pois é possível fazer uma análise dos comportamentos a corrigir no futuro” (excerto reflexão-2AH, estagiária MP, 26/05/2014).

“Considero as autoscopias como instrumento essencial para minha formação. Estas têm uma função auto-avaliar, na medida em que implica a contemplação e

consequentemente a reflexão sobre o meu próprio comportamento” (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 20/05/2014).

“É importante salientar que foi muito benéfico para mim enquanto aluna, ouvir as diversas sugestões que foram sendo comentadas para o melhoramento da atividade (...) As autoscopias observadas foram igualmente importantes. Desta forma, podemos observar as atividades dinamizadas pelas colegas e detetar os erros que cometeram. Desta forma, ajuda-nos a não os praticar” (excerto reflexão-2AH, estagiária MB, 30/04/2014).

De acordo com estes testemunhos, as auto e heteroscopias permitiram expandir a reflexão a partir do diálogo, discussão e interação em grupo, tendo-se revelado a alavanca para o desenvolvimento do sentido crítico e para a compreensão da realidade situacional de cada estagiária. Trata-se de uma perspetiva que se vê reforçada quando as estagiárias defendem que a reflexão sistemática sobre as práticas permitiu um autoconhecimento que as levou a questionarem-se sobre a intencionalidade da sua ação.

Pelos testemunhos das estagiárias concluímos que, ao longo do estágio, as estagiárias desenvolveram competências de reflexão, fruto do treino e hábito de refletir com os pares, mas também do aprofundamento do seu nível pessoal de reflexão que ultrapassou o nível da mera descrição dos factos (nível 1) para se aproximar do nível do questionamento das práticas (nível 3), tal como propõe Sá-Chaves (2000). Especificando esta hierarquização dos níveis de qualidade da reflexão, é possível identificar três níveis de lógica reflexiva: o nível um, que se traduz na descrição de episódios epistemicamente relevantes; o nível dois, que representa a reflexão sobre os factos narrados nos episódios e o nível três, que espelha a reflexão sobre si próprio, o questionamento sobre os seus próprios papéis, funções, desempenhos e conceções (Idem).

“O trabalho de um educador tem momentos positivos bem como momentos menos positivos. Um bom profissional é reflexivo. Através da sua reflexão deteta aspetos a melhorar assim como possíveis soluções” (excerto reflexão-2AH, estagiária H, 30/04/2014).

“Considero que olhei para estas autoscopias com uma outra capacidade crítica e observei diferentes aspetos não realçando apenas aspetos negativos ou positivos para as minhas colegas ou para mim relativamente à minha autoscopia” (excerto reflexão-2AH, estagiária J, 27/05/2014).

“Ao verem as filmagens das colegas, perceberam, na minha opinião, a importância que estas têm para o nosso aperfeiçoamento na prática, desenvolvimento profissional e ainda, o desenvolvimento da capacidade reflexiva uma vez que observamos, comentamos, argumentamos, proferimos aspetos positivos e negativos e ainda damos sugestões para aquelas determinadas atividades” (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 30/04/2014).

“A visualização das autoscopias torna-se positiva no sentido em que enriquece o meu perfil quer pessoal quer profissional” (excerto reflexão-2AH, estagiária H, 30/04/2014).

Como releva Bolívar (2012), “(...) é melhor concentrarmo-nos na melhoria das habilidades e conhecimentos dos professores de modo a poderem obter uma incidência direta no modo de ensinar e dos alunos aprenderem” (Idem, p.202). Tal constatação, recoloca no debate, a necessidade do projeto de formação inicial promover o desenvolvimento de competências que permitam aos futuros educadores mobilizar o seu saber, o saber fazer, e o ser, na resolução de problemas no seu quotidiano. Trata-se do reconhecimento da responsabilidade dos formadores trabalharem as *hard skills*, (competências técnicas e da especialidade) nos futuros educadores mas, também, as *soft skills* (competências comunicacionais, de resiliência, trabalho em equipa, entre outras).

As narrativas das estagiárias mostram que passaram a compreender que a reflexão em grupo não é um mero exercício de descrição das ações realizadas, tal como já o referimos anteriormente, mas, antes, um processo que envolve análise crítica, identificação de erros e questionamento sobre os fundamentos da ação que levam a agir de determinada forma. Confirmamos que, para além das aprendizagens geradas pela partilha de experiências, técnicas e estratégias e do feedback das colegas, também se registou um processo de desenvolvimento pessoal, o que as motivou e possibilitou a aceitação da crítica como oportunidades de aprendizagem profissional e pessoal.

“Visualizar a nossa atuação, bem como a dos outros, aproveitar ideias e opiniões de diferentes pessoas, com diferentes personalidades e provenientes de diferentes contextos e encarar as críticas como oportunidades de desenvolvimento permite-nos amadurecer e dota-nos de mecanismos e técnicas essenciais ao nosso futuro como docentes” (excerto reflexão-2AH, estagiária S, 5 /03/2014).

“(…) as autoscopias permitem a confrontação, pela imagem, que cada uma de nós tem de si, permitindo uma mudança de atitude, assim como a possibilidade de modificação, a partir de vários pontos de vista” (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 20/05/2014).

“(…) importa mencionar a evolução das estagiárias que apresentaram as autoscopias, demonstrando preocupação em corrigir erros passados. Neste sentido não só elas cresceram como futuras educadoras, como nós, como espectadoras retiramos proveitosos dividendos para o nosso futuro profissional” (excerto reflexão-2AH, estagiária S, 21/05/2014).

“Com a visualização das autoscopias das outras colegas, visualizamos os erros que elas cometem, aprendendo assim também com eles. A heteroscopia é “ um modelo de interacção social (que) constrói a inovação a partir de uma rede complexa de troca de informações entre os vários agentes de intervenção que emprestaram o seu contributo através de um jogo onde as práticas de influência interpessoal e a circulação de mensagens se mostraram determinantes” (Gomes,

A.F. 2005:133 cit. Nogueira et al., 1990: 18). “Com as críticas construtivas das pessoas na qualidade de observadores da heteroscopia, o indivíduo que está a ser observado, pode igualmente melhorar as suas estratégias e ter um feedback dos seus colegas” (excerto reflexão-2AH, estagiária MB, 7/03/2014).

A opinião das estagiárias é consensual quanto ao reconhecimento da evolução do seu desempenho profissional. A possibilidade reconhecer os progressos, por via das duas auto e heteroscopias realizadas, bem como de ser capaz de melhorar o desempenho, alimenta e reforça a satisfação pessoal e a realização profissional de cada estagiária, tal como se pode perceber através dos depoimentos que se transcrevem.

“No entanto notou-se uma evolução da outra autoscopia para estas, e perceptível uma maior aproximação do adulto com as crianças” (excerto reflexão-2AH, estagiária JM, 30/04/2014).

“Nestas autoscopias vamos perceber o que já melhorámos em relação às primeiras. Isto permite ver a nossa evolução e ao mesmo tempo ajuda-nos a ultrapassar as dificuldades que vão surgindo” (excerto reflexão-2AH, estagiária MP, 26/05/2014).

“Esta demonstração das autoscopias mais uma vez fez com que fosse perceptível a grande evolução das estagiárias de uma autoscopia para as outras, já não apresentado aquele medo e receio tanto de intervir com as crianças como de mostrar às colegas a filmagem” (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 30/04/2014).

“No que se refere às segundas visualizações das autoscopias é possível verificar já uma evolução a nível do desempenho e dos cuidados a ter na realização de atividades de umas colegas para as outras” (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 10/03/2014).

“Ao refletir na observação das autoscopias do passado dia 5 de março deparei-me com melhorias relativamente às últimas apresentadas por outras colegas. Isso aconteceu porque, na minha opinião todas nós estivemos atentas refletindo nas autoscopias apresentadas” (excerto reflexão-2AH, estagiária J, 10/03/2014).

“Devo realçar que a partilha de informação me fez ter uma maior perceção de toda a evolução do meu percurso ao longo deste ano e ainda que, todas as dúvidas que se faziam sentir numa fase inicial, revejo-as agora nas minhas colegas. Considero muito importante este tipo de exercício de visualização pois ajuda-nos a melhorar a nossa prática” (excerto reflexão-2AH, estagiáriaV, 9/04/2014).

“(…) os aspetos positivos e negativos que vivemos e observamos são momentos de aprendizagem e de desenvolvimento” (excerto reflexão-2AH, estagiária MB, 21/05/2014).

“Relativamente às autoscopias observadas, todas elas apresentam uma evolução relativamente às primeiras” (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 9/04/2014).

“Apesar da grande melhoria que se faz sentir no desenvolvimento de todas as alunas ainda podemos destacar aspetos tanto positivos como negativos que devemos ter em conta no nosso futuro profissional e pessoal” (excerto reflexão-2AH, estagiária J, 27/05/2014).

É apontado o impacto da reflexão no processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária, a consciência das mudanças que ocorreram ao nível das suas competências pessoais. Segue-se a reflexão do portfólio de uma estagiária que evidencia esta ideia.

“(...) sem dúvida que estou a construir a minha identidade profissional e pessoal e só quando parei para refletir é que me apercebi de como mudei. Esta perceção não existiria se não tivesse refletido sobre este processo, sobre o meu percurso.(...) Quando visualizei e registei este acontecimento pensei “Que bom exemplo para mostrar o impacto do projeto nas crianças!”. Mas assim que comecei a escrever dei por mim a avaliar o impacto do projeto em mim própria, no meu desenvolvimento pessoal. E dei por mim a refletir sobre o quanto a minha maneira de ser mudou desde o início de estágio até agora, como me tornei mais confiante, mais assertiva, como cresci” (excerto reflexão, estagiária V, 28/03/2014).

Ao reconhecimento do papel assumido pelas auto e heteroscopias no desenvolvimento do seu processo de socialização profissional, as estagiárias tendem a articular um tal desenvolvimento à apropriação de novos conceitos e metodologias, o que está de acordo com o que Perrenoud (2005) defende quando afirma que,

“Certamente que um professor reflexivo: – dirige a sua reflexão aos saberes que o constituem como profissional, apoiando-se numa cultura de base disciplinar que não dispensa o conhecimento da didática e das ciências sociais; – mobiliza um “saber-analisar” que lhe permite, no fluxo por vezes caótico dos acontecimentos, isolar os dados significativos e interrogá-los; – passa, com frequência, de uma reflexão na ação dirigida para o seu êxito, para uma reflexão sobre as práticas, fazendo uma releitura da experiência e a sua transformação em conhecimento” (Idem, p.2).

A reflexão, o pensamento crítico e a autonomia reflexiva implicam que o educador perante a especificidade de cada situação educativa faça uma releitura da experiência, sustentada em lentes teóricas, que lhe permite atribuir significado e a sua transformação em conhecimentos e aprendizagens significativas.

A ideia de práticas reflexivas encontra aqui apoios, na medida em que a sua efetivação exige mais do que uma mera aplicação de instrumentos ou mobilização de técnicas uniformizadas, o que remete para a pertinência do paradigma pedagógico da comunicação (Trindade & Cosme, 2010), e para a centralidade da interação que o estudante e professor estabelecem com os saberes.

Nesse sentido, como salienta uma estagiária, as autoscopias despertaram novos conceitos e metodologias.

“O processo de visualização de autoscopias permite (...) despertar para novos conceitos e metodologias” (excerto reflexão-2AH, estagiária S, 21/05/2014).

Reforçando esta perspectiva, elegemos algumas reflexões do portfólio reflexivo das estagiárias que demonstram a mobilização de conceitos e metodologias, consequência do desenvolvimento das capacidades reflexivas. Evidenciam ainda, como a prática pode interrogar a teoria e esta, por sua vez, questionar e enriquecer a prática. Este vai-vem teoria-prática foi-se alimentando pela reflexão pessoal que as estagiárias realizavam através das observação das crianças e da sua intervenção educativa,

“Todas as pesquisas e observações realizadas fizeram com que as crianças construíssem o conceito sobre o que é ser formiga e dessa forma considero que foi algo significativo. Assim dei por mim a refletir sobre todo o projeto, sobre o que sentia e sobre todas as minhas dúvidas e receios que agora considero sem sentido mas, que fizeram parte da minha evolução pessoal. Durante a minha formação aprendi que no jardim de infância não se trabalha por temas, que o importante não é o que se está a trabalhar mas as competências que estão a ser trabalhadas (...) e não o tema em si que neste caso são as formigas” (excerto reflexão, estagiária V, 28/03/2014).

“Esta reflexão surge então da necessidade e de uma grande preocupação minha em perceber um pouco melhor o desenvolvimento afetivo e social das crianças, pois durante esta prática profissional têm ocorrido situações que me “chamam” a atenção para tal, situações com as quais não foi, nem é fácil lidar. Nesta reflexão dá-se relevância às birras em idade pré-escolar, birras que por vezes se manifestam através de comportamentos um pouco agressivos. O objetivo desta reflexão é também compreender quais os comportamentos típicos da idade pré-escolar, no sentido de saber atuar e ajudar as crianças a ultrapassarem as suas emoções, que por vezes são mal geridas. Pois como diz Nunes a reflexão-ação, “permite-nos compreender melhor a relação entre a acção e a teoria prática” (Nunes 2000:p.13)” (excerto reflexão, estagiária JM, 28/02/2014).

2.4.1 Síntese

É inquestionável a importância da qualidade da formação inicial dos educadores para a efetivação de uma educação de infância de qualidade. Contudo, como alerta Cortesão (2012), a qualidade da formação docente depende em grande parte da capacidade de refletir, questionar e analisar as práticas sustentadas em saberes teóricos.

“Do complexo *puzzle* que compõe a formação de um professor, não poderão estar ausentes componentes que o habilitem a uma prática educativa fertilizada, questionada, por capacidades de escutar, interrogar e analisar criticamente, portanto de investigar, o seu contexto de trabalho, apoiadas em conhecimentos sólidos (...)” (Idem, pp.731-732).

Convergindo com esta perspectiva, as estagiárias referem que o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional se foi alicerçando, ao longo do estágio, através da reflexão das práticas que funcionou como alavanca para a mobilização e reconstrução de teorias e práticas subjetivas, dando lugar a um diálogo interior mas também ao confronto

com o discurso e a experiência dos outros, ou seja, à criação de espaços de intersubjetividade e de construção negociada dos saberes (Vieira, 2014).

Esta reflexão foi fertilizada pela partilha, questionamento, auto e heteroavaliação, capacidade de reconhecer e identificar os seus erros e aprender com os dos outros. Concluímos que o diálogo reflexivo que caracterizou os momentos de auto e heteroscopia, colocou as estagiárias na fronteira do seu conhecimento e da perceção de si próprio, desafiando-as a produzir outras leituras sobre a realidade.

2.5 Auto e heteroscopia

Como foi referido, anteriormente, as duas autoscopia aconteceram em momentos diferentes, distanciados temporalmente, para dar tempo a cada estagiária de consciencializar e se apropriar das mudanças a realizar e das intenções educativas subjacentes às suas práticas.

É interessante notar como os receios e inseguranças iniciais na intervenção com as crianças se foi desvanecendo ao longo do estágio mas, também, o desconforto inicial resultante da exposição de cada uma, perante as colegas e a supervisora. Pensamos que este dispositivo causou um conjunto de constrangimentos, relacionados com a visão tácita em que a avaliação é vista como uma punição inicial ou com uma autoperceção do desempenho profissional onde o erro é como que equivalente a um pecado. Por outro lado, a presença da supervisora, vista como o juiz responsável pela avaliação de desempenho das estagiárias, também contribuiu para essa relação inicial defensiva. Daí que foi com evidente interesse que quer nas primeiras autoscopia e heteroscopia quer, sobretudo, nas segundas constatamos como as estagiárias acabaram por abordar esta temática, o que, na nossa opinião, constitui uma reflexão que não poderíamos deixar de valorizar.

É na primeira auto e heteroscopia que uma estagiária assinalou que a autoscopia, enquanto técnica que lhe permitiu a auto-observação do seu desempenho profissional a colocou perante uma realidade à qual não poderia escapar.

“Afinal durante este estágio eu sou observada todos os dias pelas crianças, pelo corpo docente e por todos aqueles que entram na sala. Assim a máquina de filmar é apenas mais uma forma de observação que, neste caso, permitiu que também eu me pudesse observar. Quando nos observamos a nós mesmos a crítica é muito mais difícil e dura” (excerto reflexão-1AH, estagiária MP, 22/01/2014).

Como se depreende, este tipo de referência à autoscopia adequa-se ao primeiro momento da sua utilização como dispositivo de supervisão. É uma referência fugaz e defensiva. Daí a importância das reflexões posteriores referentes ao segundo momento da utilização das auto e heteroscopias. Reflexões estas que foram enquadradas, fruto da análise de conteúdo, em três subcategorias:

- a. Autoscopia como instrumento de recolha de dados;
- b. A importância da observação de momentos que escapam à observação direta;
- c. O reconhecimento da autoscopia como um método a utilizar no futuro para avaliar o desempenho profissional.

As práticas reflexivas prendem-se com a capacidade dos profissionais documentarem a sua atuação, avaliarem e fazerem os reajustes que parecerem mais adequados à situação e aos contextos, sem contudo se esquecer que refletir “não é dar voltas constantemente aos mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos” (Zabalza, 2004, p.126). As auto e heteroscopias foram percebidas por uma estagiária como um instrumento de recolha de dados, garante de autoavaliação e posterior reflexão sobre a ação tendo em vista a melhoria da qualidade da intervenção.

“A autoscopia caracteriza-se como um instrumento de recolha de dados. Neste sentido, esta é um recurso de vídeo-gravação de uma prática, que permite que esta seja auto-avaliada. Para além da avaliação individual, leva a uma reflexão sobre a ação. Assim, considero a autoscopia com um potencial na formação de profissionais da educação” (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 30/04/2014).

Por outro lado, e tal como é referido por outra estagiária

“A autoscopia é um método precioso para um educador. O facto de podermos rever as atividades que dinamizamos e detetar os aspetos que falharam faz-nos crescer a nível pessoal e profissional com a autoscopia (...), podemos visualizar tudo o que acontece e melhorar esses aspetos numa próxima vez” (excerto reflexão-2AH, estagiária MB, 7/03/2014).

Como se constata, a auto e heteroscopia é vista pelas duas estagiárias, atrás referidas, como um dispositivo de formação necessário. Uma opinião que é reforçada quando se defende que poderá ser um dispositivo a utilizar no futuro exercício da atividade profissional, tendo em conta que permite rever intervenções, bem como, identificar e corrigir erros para reformular e melhorar a intervenção educativa. Assim, as auto e heteroscopias foram reconhecidas, pelas estagiárias, como dispositivos capazes de criar momentos de aprendizagem profissional, por via do processo de autoavaliação da intervenção pedagógica

que suscita, o que justifica, como já o defendemos, poder constituir um recurso a mobilizar no exercício futuro da atividade profissional.

“(…) no futuro tentarei realizar a filmagem de certas atividades realizadas para ter a oportunidade de detetar aspetos positivos bem como os menos positivos” (excerto reflexão-2AH, estagiária F, 21/05/2014).

“A meu ver, este exercício foi muito produtivo pois a partir dele podemos perceber os erros cometidos e podemos corrigi-los. Sem este exercício não tínhamos muitas vezes a noção da nossa postura e interação com as crianças” (excerto reflexão-2AH, estagiária MP, 21/05/2014).

“Considero que seria importante que as educadoras efetuassem algumas autoscopias ao longo dos anos para que possam avaliar melhor toda a sua prática e ter uma visão muito mais ampla de como as coisas correram e até mesmo aspetos que estão por de trás que são fulcrais e que nestas filmagens estão patentes” (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 26/05/2014).

“Como futura profissional, acho que este é um método que irei utilizar várias vezes, analisando assim o meu desempenho” (excerto da reflexão-2AH, estagiária MP, 26/05/2014).

Comparando com o depoimento da primeira autoscopia, estes depoimentos, já relacionados com a segunda, mostram como a experiência foi significativa, do ponto de vista do seu impacto na formação das estagiárias.

2.5.1 Síntese

Sintetizando os dados apresentados verificamos que as estagiárias identificam várias potencialidades nas auto e heteroscopias realizadas.

As narrativas das estagiárias são reveladores de como este dispositivo supervisionado promoveu o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva, por via da interação, partilha, entreajuda e cooperação estabelecida no seio do grupo de trabalho. Neste sentido, assumiu um papel decisivo no âmbito do processo de supervisão, através do qual se tentou criar as condições para se promover o empoderamento profissional das jovens estagiárias, utilizando-se e incentivando-se a utilização do feedback positivo na reflexão e avaliação das atividades apresentadas pelas estagiárias, o que confirma o pensamento de Tracy (2002):

“A supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (Idem, p.83).

A análise e interpretação dos dados apresentados permite ainda concluir que através das auto e heteroscopias se criaram as condições que possibilitaram o desenvolvimento do pensamento crítico, o desenvolvimento de competências pessoais,

atitudes e conhecimentos de natureza pedagógica, a partilha de saberes e experiências práticas e uma interpelação dos saberes teóricos, consolidando-se assim o perfil profissional das estagiárias. O desenvolvimento pessoal e profissional acabou por ser, também, a expressão do processo de reflexão conjunta, desenvolvido entre estagiárias e a supervisora.

Em suma, os processos de reflexão crítica suscitados a partir da visualização dos vídeos das diferentes situações educativas vivenciadas pelas estagiárias promoveram a autorreflexão e, simultaneamente, a reflexão cooperada, tal como é advogado por Gomes (2005). As auto e heteroscopias colocaram em evidência a importância de projetos de formação inicial transformadores e do comprometimento dos formadores na construção de práticas democráticas que contrariem a visão do formando como reproduzidor do conhecimento académico. Os dados reforçaram, igualmente, “o papel da *críticidade* nos processos de construção do conhecimento profissional, em três domínios de desenvolvimento: conhecer, ser e agir” (Vieira, 2014, p.15).

Reportando às questões de pesquisa formuladas, os dados acentuam que as auto e heteroscopias incentivaram o desenvolvimento de competências de avaliação geradoras do desenvolvimento pessoal e profissional das estagiárias. Concluímos, assim, que este dispositivo superviso possibilitou a reflexão individual entre pares e com a supervisora; a partilha e entreajuda entre estagiárias, decorrente do envolvimento em práticas similares e das conexões sociais criadas entre todos (estagiárias e supervisora). Durante a análise da atividade filmada, as alunas começaram a ver-se ao espelho através da colega, o que esteve na origem de um movimento de reflexão coletiva que, de alguma forma, aponta para a constituição de uma comunidade de aprendizagem. Chama-se a atenção, igualmente, para o modo como se foram superando os medos e os constrangimentos iniciais, sem se deixar de despoletar um processo formativo exigente tanto do ponto de vista pessoal como do ponto de vista pedagógico, tal como se pode comprovar pelos depoimentos coletados ao longo do processo de pesquisa como pela reflexão que um autor como Perrenoud propõe quando afirma que,

“(…) o interesse da análise das práticas de grupo é que todos possam contribuir interrogando um ao outro, sugerindo pistas e diversificando interpretações. (...) Os olhares recíprocos dos participantes são simultaneamente uma fonte insubstituível e um fator de risco que o mediador deve controlar, instaurando regras e intervindo quando elas não são respeitadas (...) A análise das práticas embasa as suas esperanças nas virtudes da lucidez e da auto-regulação, mais do que na do “bom exemplo” ou do pensamento normativo” (Perrenoud, 2002b, p.123).

Será a partir da análise dos depoimentos e das discussões no âmbito do grupo de discussão focalizada, que prosseguiremos a reflexão, através da qual pretende-se contribuir quer para a discussão sobre os eixos estruturantes do processo de configuração de um dispositivo de supervisão, que contribua para o desenvolvimento da reflexão e das competências de reflexão dos formandos, quer para se discutir o papel do supervisor no âmbito de uma ação formadora, que se construa em função de um modelo de supervisão reflexivo quer, igualmente, para se refletir sobre as representações e crenças epistémicas dos formandos no decurso dessa ação.

3. O GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

A análise dos discursos produzidos pelas estagiárias que participaram no projeto de pesquisa no âmbito do grupo de discussão focalizada visava contribuir para a discussão sobre as possibilidades de promover o desenvolvimento das competências de reflexão dos estudantes a partir do papel e da ação assumidos pelo supervisor e, concomitantemente, analisar de que forma a construção de dispositivos de supervisão da ação educativa, contribui para o desenvolvimento de competências de reflexão geradoras de desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo aprofundar a reflexão sobre a construção da profissionalização, no âmbito da formação inicial, entre as exigências conceituais e praxeológicas com que esta confronta os formandos e as representações ou as crenças epistémicas de que estes são portadores.

Foi tendo aquelas finalidades em mente que se organizou o processo de análise de conteúdo dos discursos produzidos no seio do grupo de discussão focalizada, o qual esteve na origem de uma abordagem que se construiu em torno de quatro categorias: (i) Supervisão; (ii) Reflexão; (iii) Auto e Heteroscopia e (iv) Desenvolvimento Pessoal e Profissional. Será no decurso desta análise e da reflexão que a mesma irá suscitar que se poderão estabelecer conexões e confrontos com os dados e as conclusões da análise dos dados relacionados com as auto e as heteroscopia.

É no quadro 3 que se apresentam as categorias e subcategorias que foram construídas a partir da análise dos discursos referentes ao grupo de discussão focalizada, sabendo-se que tais categorias e subcategorias terão que ser compreendidas à luz dos objetivos que condicionaram as questões em função das quais aqueles discursos se produziram.

Quadro 3 – Dimensões de análise do grupo de discussão focalizada

Categorias de análise	Subcategorias de análise
Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias supervisivas • Papel da supervisora • Propriedades do processo de supervisão
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • A reflexão como necessidade • Da obrigação ao hábito • Aspectos gratificantes da reflexão • A reflexão e desenvolvimento pessoal e profissional
Auto e heteroscopias	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço de partilha • Solidariedade face à insegurança dos outros • Desenvolver a capacidade de escuta • Desenvolver competências de metarreflexão • Alargamento das possibilidades de mudança • Tomar consciência de quanto se evolui • Efeito multiplicador da formação vivida pela estagiária • Apoio nas dificuldades • Enriquecimento ao nível de atividades e estratégias pedagógicas • Crescimento no seio do grupo
Desenvolvimento pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em equipa • Assumir o protagonismo profissional • Assumir-se como profissional reflexivo • Transcendência pessoal e profissional

3.1 Supervisão

A supervisão foi um dos temas propostos para debater no âmbito do grupo de discussão focalizada, tendo suscitado um conjunto de depoimentos que foi organizado em torno de três subcategorias:

- a. Estratégias supervisivas;
- b. Papel da supervisora;
- c. Propriedades do processo de supervisão.

Será a partir de cada uma destas subcategorias que se promoverá a discussão e a reflexão sobre os discursos produzidos pelas estagiárias acerca do processo de supervisão que foram vivendo ao longo do estágio, de forma a responder aos objetivos que justificam este trabalho.

3.1.1 Estratégias supervisivas

Algumas das estratégias supervisivas identificadas no grupo de discussão focalizada já foram sublinhadas na análise das AH, referimo-nos às auto e heteroscopias; a realização de uma OT com estagiárias do mestrado em Educação Pré-Escolar, participantes nesta investigação, e as estudantes do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Neste sentido, importa agora abordar o modo como as mesmas são referidas nos discursos das estagiárias. De seguida apresentamos da tabela 3 os indicadores que identificamos na análise dos mesmos.

Tabela 3 – Dimensões de análise das estratégias supervisivas

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Supervisão	Estratégias supervisivas	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação tutorial conjunta (com estudantes do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico) • Exposição pública de dispositivos pedagógicos • Autoscopias • A reflexão • Acompanhamento da supervisora nas OT, nas visitas aos centros de estágio e nas reuniões de planificação e avaliação

Os testemunhos das estagiárias acerca da autoscopia merecem ser destacados pelo facto de nos mostrar como foram valorizados pelo impacto formativo que desencadearam.

“Eu achei as autoscopias muito importantes no nosso desenvolvimento porque, pelo menos eu falo por mim, aquilo era só um vídeo eu considerava aquilo apenas um vídeo de uma atividade nossa e só percebi o valor que aquilo tinha quando vi o vídeo exposto numa orientação tutorial para as minhas colegas (...). Também

acho muito importante, por exemplo, a nossa segunda autoscopia (...)” (excerto GDF, estagiária F, p.XVI).

“Quero referir mais uma coisa, porque, por exemplo quando eu cheguei à instituição e disse à educadora que ia fazer uma autoscopia e ela “ o que é isso uma autoscopia?”, acho que também há uma partilha” (excerto GDF, estagiária A, p.XVIII).

“Eu gostava ainda de referir que em relação às autoscopias, eu penso que resultaram muito bem (...)” (excerto GDF, estagiária V, p.XIX).

“ Em primeiro de tudo e, vinda de outra instituição, algo novo para mim foram as autoscopias, eu desconhecia. E depois acho que é assim, a partilha, a troca de experiências (...)” (excerto GDF, estagiária A, p.I).

“Eu acho que para além, realmente, [as autoscopias] que é importante vermos a nossa postura e a nossa atitude (...)” (excerto GDF, estagiária S, p.XVI).

É a exploração de situações relacionadas com o trabalho das estagiárias que parece surgir como o fator pedagógico que confere sentido e importância à supervisão. Tendo em conta as conclusões decorrentes da análise de dados, referente às autoscopias e às heteroscopias, compreende-se porque é que estas assumiram centralidade no processo de supervisão, enquanto dispositivo potenciador de reflexão pedagógica.

A dimensão da partilha do trabalho realizado²⁶ é outro dos aspetos que é valorizado por uma das participantes no projeto de pesquisa, nos seguintes termos:

“Eu acho que por um lado é bom, como a Ana estava a dizer, pela partilha, não é? De vermos coisas completamente diferentes daquilo que nós fizemos e retirar ideias para futuras atividades e futuros materiais a construir (...) também acho importante dar a conhecer aos outros aquilo que nós vamos fazendo e como é importante envolver os pais no dia a dia das crianças na escola” (excerto GDF, estagiária S, p.XXXI).

É a dimensão formativa da partilha de materiais e de estratégias que se valoriza neste depoimento, enfatizando-se a importância das aprendizagens que a mesma suscita. No depoimento seguinte é, por sua vez, o reconhecimento do valor do trabalho que se produz que parece ser, neste caso, o fator a considerar.

²⁶ A exposição pública de dispositivos pedagógicos decorreu no final do ano letivo, 2013-14, na instituição de formação inicial, na sequência do seminário temático sobre Envolvimento Parental, realizado pela supervisora, onde lançou o repto às estagiárias de criarem dispositivos pedagógicos, durante a realização do estágio, para promover a parceria escola-famílias. Foi organizada pelas estagiárias e supervisora com o objetivo de divulgar as práticas desenvolvidas em contexto a toda a comunidade académica, tendo sido visitada pelos educadores cooperantes, docentes e outros estudantes dos vários cursos da instituição de formação inicial.

“(...) E mostrar o nosso trabalho também (...). Sentir que somos valorizadas bem como o nosso trabalho, aquilo que nós construímos ou realizamos (...)” (excerto GDF, estagiária V, p.XXXI).

Afirma-se, por esta via, um dos princípios pedagógicos que Bruner (2000) define como o do princípio da exteriorização, em função do qual este autor valoriza que é a criação de uma obra e o processo que lhe dá origem que cria maneiras participadas e negociadas quer de pensar em grupo, quer de sustentar a solidariedade dos grupos quer, por isso, de aprender.

Os dois depoimentos sobre a experiência vivida no âmbito do processo de orientação tutorial conjunta, atrás referido, de algum confirmam os depoimentos analisados até este momento.

“Eu também gostei do momento em que nós tivemos a orientação tutorial em conjunto com o outro perfil, (...) e acho que mais que uma ajuda e uma partilha também veio dar um bocadinho de confiança (...) eu acho que isso também foi importante como, sei lá, um efeito motivador, não só pela partilha que houve que foi produtiva, (...) tanto para nós como para elas, mas também funcionou como motivação para o resto percurso que ainda faltava” (excerto GDF, estagiária V, p.VI).

“Eu quando mostrei, por exemplo, a minha autoscopia, elas perguntaram-me como é que eu fazia e foi curioso ver elas a dizerem “Realmente é uma boa ideia.” e é uma boa sugestão porque mesmo quando foi, eu partilhei, por exemplo, as assembleias e elas questionaram que tipo de objetos é que eu usava para as crianças de modo a motivá-las (...) elas acreditarem que nós também sabíamos alguma coisa (...) e isso para mim foi positivo” (excerto GDF, estagiária A, p.VII).

Tanto a partilha como, sobretudo, o reconhecimento do valor do trabalho produzido são os fatores que, novamente são enfatizados nos dois depoimentos. O sentir que os seus saberes contam, e que há um conjunto de coisas para ensinar. acaba por se constituir como um fator que funciona como elemento de motivação e de descoberta de si próprio, enquanto profissional. Neste sentido, parece-nos ser possível concluir que estamos perante uma situação pedagógica empoderadora que pode ser lida como uma situação paradigmática, do ponto de vista do seu contributo para compreender as condições de um modelo de supervisão que se caracteriza como reflexivo. Trata-se de uma problemática que não poderemos negligenciar no âmbito deste trabalho.

Sendo a reflexão sobre as práticas uma das propriedades a considerar no âmbito da caracterização de um modelo de supervisão reflexivo, importa, agora, compreender as condições que, na perspetiva das estudantes, contribuíram para que este modelo se transformasse numa experiência formativa consequente.

É a partir de outros dois depoimentos que podemos iniciar este empreendimento.

“(...) vou falar um bocadinho sobre a reflexão, acho que foi um processo (...) que beneficiou muito, da qual beneficiamos muito, penso que sempre nos proporcionou uma reflexão crítica sobre o nosso trabalho, o que proporcionou um desenvolvimento pessoal e profissional” (excerto GDF, estagiária MB, p.III).

Neste primeiro depoimento cremos que a valorização de uma reflexão de natureza crítica é o elemento-chave do mesmo. No segundo depoimento, que abaixo se transcreve, verifica-se que as experiências de supervisão, geradoras do processo de reflexão, são valorizadas porque permitem a partilha de perspetivas, estimulam o desejo de refletir e permitem que cada um beneficie desse processo de reflexão conjunta.

“Eu acho que, para além das autoscopias, também quando a P trazia reflexões e nos permitia ver algumas reflexões e falar sobre isso, acho que também foi um crescimento muito grande porque nós ao ouvirmos reflexões boas de outras pessoas, podemos melhorar também as nossas práticas e a nossa forma de refletir sobre as coisas e acho que foi algo muito importante que nos fez crescer muito” (excerto GDF, estagiária MP, p.II).

Uma nota de campo da investigadora, no final do período de realização do estágio, constata uma evolução na qualidade da reflexão das estagiárias em torno das autoscopias, revelando uma capacidade reflexiva que se afasta da dicotomia teoria-prática, estando mais próxima de uma metarreflexão e de uma reconstrução dos saberes através do confronto com a prática.

“Foi interessante observar que as alunas já não estão nervosas no momento de apresentação das filmagens que efetuaram. Já não têm receio de se exporem e naturalmente apontam as falhas e/ou aspetos que correram bem. Foi notória a evolução na qualidade da intervenção da 1.ª para a 2.ª autoscopia. As alunas que estão a assistir já revelam espírito crítico e mais autonomia reflexiva quando fazem a análise das filmagens das colegas. Eu, enquanto investigadora/supervisora quase que já não preciso de falar pois estas já revelam pertinência e um grau de reflexividade que não é o imediato. Relacionam inclusive com as suas experiências práticas e com a teoria” (Nota de Campo – NC5OT, 21/05/2014)

Se a reflexão foi central em todo o processo superviso também, por via do recurso ao feedback da supervisora e educadora cooperante, contribuiu para o processo de desenvolvimento da estagiária.

“(...) tentar perceber onde é que está o mal e também, por exemplo nas reuniões de planificação em conjunto isso foi muito importante ter um feedback da P e da educadora cooperante e estar ali em frente à P e tentar perceber as duas partes e evoluir nesse sentido e também ouvir as colegas, ouvir sugestões, é muito bom neste processo de evolução” (excerto GDF, estagiária MP, p.XI).

Em suma, se estes depoimentos nos mostram a centralidade da reflexão no âmbito do projeto de supervisão que operacionalizamos, importa, agora, abordar os depoimentos

que dizem respeito ao trabalho realizado pela supervisora. Neste sentido, começa-se por transcrever um testemunho de uma estagiária que nos permite compreender como a estratégia supervisiva assente no acompanhamento da supervisora e na relação de ajuda estabelecida contribuíram para uma avaliação positiva do projeto de supervisão.

“Outro dos aspetos que eu saliento é o acompanhamento da supervisora, quer nas orientações tutoriais, quer nos acompanhamentos semanais, quer nas idas ao estágio, nas reuniões de planificação, de avaliação (...)” (excerto GDF, estagiária S, p.VII).

Trata-se de um depoimento interessante porque nos permite perceber como o processo de supervisão não ficou circunscrito ao momento das autoscopias, o que merece ser valorizado para se esclarecer que estas são, apenas, uma estratégia que se utilizou no momento das orientações tutoriais, cuja importância já foi assinalada no capítulo anterior. Para além disso, contudo, importa verificar como as situações de acompanhamento semanal, a visita aos locais de estágio e as reuniões de planificação e avaliação constituem espaços sujeitos ao processo de supervisão. O que se passa a transcrever confirma o depoimento anterior.

“(...) nós vemos que estamos, realmente, sempre acompanhadas, nunca estivemos sozinhas (...) para tudo que fosse preciso tínhamos ali alguém (...) para nos orientar” (excerto GDF, estagiária S, p.VII).

Para além disso, é um depoimento interessante pelo modo como mostra que não é pela ausência da supervisora, mas por uma presença estrategicamente pensada como atividade de orientação que se constrói o exercício da supervisão.

3.1.1.1 Síntese

Como se constata, há três decisões que são valorizadas no âmbito da reflexão sobre as estratégias supervisivas, designadamente, a valorização das situações e dos problemas reais das práticas como objetos da reflexão, a partilha que uma tal reflexão suscita e a importância que se atribui ao feedback da supervisora, do ponto de vista do seu conteúdo e da forma que o mesmo assume. Trata-se de fatores que deverão merecer mais atenção na abordagem referente às propriedades de um modelo de supervisão reflexivo.

3.1.2 Papel da supervisora

No âmbito do processo de reflexão que a organização do grupo de discussão focalizada suscitou, as participantes ao abordarem a experiência de supervisão por si vivida

acabaram por se debruçar sobre a importância do papel da supervisora. Foi a partir desses discursos que se definiram as subcategorias e indicadores que de seguida se apresentam.

Tabela 4 – Dimensões de análise do papel da supervisora

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Supervisão	Papel da supervisora	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da prática • Ajudar • Questionar • ‘Ser mãe’ • Dialogar • Confrontar • Apoio incondicional • Apoio desafiante • Apoio na construção de um significado para as coisas • Criar andaimes • Valorização dos saberes • Confiar no outro • Importância estratégica dos constrangimentos • Ambiente positivo • Construção da relação • Isomorfismo Pedagógico

É uma das estagiárias que define a importância da sua prática ser objeto de reflexão no quadro da experiência de supervisão que experienciou.

“(…) Eu refiro-me mesmo à avaliação da nossa prática, ou seja, (…) após cada atividade, há sempre uma avaliação e aquilo que eu fazia naquele momento depois punha-me e a pensar “Se agora voltasse a fazer eu não fazia assim, eu fazia de outra forma.” ou também digo “Acho que correu bem, acho que isto foi benéfico…”ou mudava ou acho que não mudava…” (excerto GDF, estagiária A, p.II).

Como se constata trata-se de uma experiência que teve um impacto importante como estímulo do processo de autorreflexão da estagiária em causa.

O recurso à metáfora que permite equivaler a figura da supervisora à figura da mãe parece poder ser entendido como um expediente discursivo que visa valorizar as funções de ajuda e orientação como funções que, para além disso, são objeto de um investimento relacional cuja importância o depoimento parece revelar. O testemunho que apresentamos, em seguida, poderá contribuir para clarificar esta proposição.

“(…) tentamos discutir e arranjar uma solução sobre isso, sabemos que temos sempre uma casa só nossa, por assim dizer em que a professora I. também funciona como mãe, tendo as vantagens e as desvantagens disso, (…) porque uma mãe tem de ser para o bem como para o mal, e penso que essa foi a nossa grande sorte em termos uma orientadora como a professora I” (excerto GDF, estagiária F, p.VI).

Noutros depoimentos, cremos que se mostram outras valências referentes à atitude da supervisora.

“(…) a P lançava-nos questões e fazia-nos pensar naquilo que realmente tinha acontecido(…) também nos dava as suas sugestões para melhorarmos” (excerto GDF, estagiária J, p.IX).

“Exatamente, a P naquele momento, não deu resposta enquanto o podia fazer naquele momento (…)” (excerto GDF, estagiária A, p.XXIV).

“(…) Eu acho que foi isso que a P fez, não foi mais teoria, foi ajudar-nos a crescer nesse sentido. Não nos deu teoria, porque a teoria... algumas de nós até já tinha alguma teoria. Eu acho que a P aprofundou essa teoria, levou-nos a questionar essa teoria, levou-nos a pensar por nós mesmos (…)” (excerto GDF, estagiária V, pp.XXIV-XXV).

“(…) a P incute aquele sentido em que somos nós a construir o próprio conhecimento (…)

a P naquele momento, não deu resposta enquanto o podia fazer naquele momento, dava a resposta e ela ficava a saber mas acho que fazia mais sentido ela construir o próprio conhecimento dela e fazia sentido ela ir buscar, ir pesquisar e ir perceber porquê que é assim, não sendo a P a explicar” (excerto GDF, estagiária A, pp.XXIII-XXIV).

“(…) a P, com tudo o que foi realizado, quer reflexões, quer o que se falou à bocado da rede, eu acho que a P, ao início falou do que é que nós teríamos de fazer (…)

a P foi mais além... fez-nos refletir sobre a importância de usar, ou seja, a P não nos disse como fazer, mostrou a importância de o fazer ou seja, a P não nos disse como fazer, mostrou a importância de o fazer (…)

a P (…)

levou-nos a questionar essa teoria, levou-nos a pensar por nós mesmos (…)

que a P criava momentos em que nós podíamos partilhar e ter a opinião uma das outras, nós sentíamo-nos valorizadas. O facto de a P dizer “o que é que acha sobre isso? Acha que fez bem?” está a pedir-me opinião, está a valorizar aquilo que eu tenho para dizer e eu acho que isso é importante” (excerto GDF, estagiária V, pp.XXIV-XXV).

Segundo este depoimento, o papel da supervisora exprimia-se através de uma estratégia que recusava a prescrição como modo de formação. Por isso é que algumas estagiárias relevam a circunstância de a supervisora ser alguém que fazia mais perguntas do que oferecia respostas.

Noutro depoimento é o facto de a supervisora utilizar o diálogo para instigar a capacidade de autoavaliação e autonomia das estagiárias que se valoriza

“(…) depois a P, no final se achasse que não era o mais adequado perguntava “Porquê que fez assim?”, “Porquê que acha que está adequado assim?” e então

depois perceber, e depois também ouvindo a minha perspectiva” (excerto GDF, estagiária A, p.IX).

Para além, das funções de ajuda, orientação, questionamento e diálogo, há depoimentos que se referem à importância do exercício de confrontação que a supervisora foi promovendo.

“(…) para tudo que fosse preciso tínhamos ali alguém para nos ajudar, para nos orientar, que nos puxasse as orelhas ,também quando era preciso, mas que não estávamos sozinhas” (excerto GDF, estagiária S, p.VII).

“Eu na altura (...) achava que estava super bem [risos] mas depois percebi (...) que tinha que me tornar mais confiante, que tinha de participar muito mais, intervir muito mais e não encostar-me, um bocadinho, à sombra da bananeira e acho que a P teve um papel muito importante em nos fazer ver tudo isso que realmente nós eramos capazes e que nós conseguíamos e precisávamos de intervir muito mais e de participar muito mais” (excerto GDF, estagiária J, p.XXX).

“(…) se não fosse a P ter dito aquilo naquele momento talvez me tivesse acomodado um bocadinho, entre aspas, à sombra do 15, pensar que ia tudo correr bem e realmente às vezes é preciso quem nos abane para abrimos os olhos e andarmos para a frente” (excerto GDF, estagiária S, p.XXVII).

“(…) custou imenso um puxão de orelhas que levei mas(...) Um puxão de orelhas entre aspas, sem dúvida, mas foi também decisivo para a minha evolução tanto a nível social como profissional e isso viu-se, principalmente ao longo do segundo semestre que evolui bastante.(...) e realmente... necessitei, porque estava-me a acomodar um bocadinho e foi decisivo, naquela fase foi decisivo” (excerto GDF, estagiária I, pp.XXVII-XXVIII);

“E acho que é uma lição que todas nós acabamos por levar porque realmente temos de estar em constante formação e aprendizagem e não achar que, só porque somos educadoras já sabemos tudo e já sabemos tudo muito bem e temos de continuar a apostar na formação” (excerto GDF, estagiária S, p.XXVIII).

A importância destes testemunhos, para além daquilo que nos revelam sobre a atividade da supervisora, tem a ver com o facto de nos revelarem também que estamos perante desafios e tensões que não poderão ser ignorados e, por isso, suscetíveis de ser encarados como fatores a gerir, os quais tanto poderão implicar a ajuda, como a orientação, como o questionamento ou como o confronto. Trata-se de uma problemática concetual e praxeológica relevante que decorre do facto de estarmos perante atores com posturas, conceções e representações do mundo, da vida e das pessoas nem sempre equivalentes.

Os testemunhos que permitem valorizar o apoio desafiante da supervisora confirmam a importância desta dimensão no âmbito do processo de supervisão.

“(…) e aquilo que a P disse “está a chorar porque uma atividade correu mal? Acha que é motivo para desistir?” (...) “Essa é uma boa atividade para refletir, para pensar aquilo que deve mudar e não é encarar isso como um desastre, porque agora vai o mundo acabar”. Lembro-me perfeitamente, “o mundo vai acabar”, foi

essa a expressão que a P usou, que o mundo não ia acabar ali porque uma atividade tinha corrido mal e que não só eu, como estagiária, erra, mas também as educadoras há muitos anos também erram e o erro faz parte da nossa vida, e encará-lo não como “Meu Deus, vai acabar tudo!”, mas como algo que ajuda a crescer e que permite eu adequar a prática e crescer não só a nível social mas profissional” (excerto GDF, estagiária A, p.XXVII).

“(…) não me posso acomodar, tenho de fazer muito mais (...)e se calhar se não fosse a P I. ter dito aquilo naquele momento talvez me tivesse acomodado um bocadinho, entre aspas, à sombra do 15, pensar que ia tudo correr bem e realmente às vezes é preciso quem nos abane para abrimos os olhos e andarmos para a frente” (excerto GDF, estagiária S, p.XXVII).

Depreende-se, por via deste conjunto de testemunhos, a importância estratégica dos constrangimentos, os quais são objeto de reflexão através de outros depoimentos que se passam a apresentar.

“Eu acho que, o facto de a supervisora exigir ao início tem a ver se calhar, com o abrir caminho, porque nós chegamos aqui verdes, não é, sem saber muito disto e portanto a exigência da supervisora vai no sentido de nos obrigar a parar, a pensar, a refletir sobre o que estamos a fazer, inculcando em nós essa vontade” (excerto GDF, estagiária S, p.VI).

“(…) eu concordo com o que foi dito porque também levei um abanão(...)bem forte. Mas sinto que foi importante” (excerto GDF, estagiária J, p.XXIX).

“Eu acho, que é um bocadinho como falamos há bocado das reflexões, ao início realmente foi uma obrigação por parte da supervisora” (excerto GDF, estagiária S, p.XIV).

De acordo com estes testemunhos, não foi por via da ausência ou de uma presença minimalista que o trabalho da supervisora adquiriu a importância que teve para as suas alunas. O papel da supervisora, segundo os testemunhos coletados, foi um trabalho que as conduziu a sair da sua zona de conforto, a avaliar de forma mais exigente o seu trabalho, a encarar as vulnerabilidades do mesmo como condição capaz de sustentar o processo de formação que as estagiárias viviam. Se, por vezes, ajudou e orientou, outras vezes o diálogo ocorreu por via do questionamento e do confronto relacional e epistemológico, o que tem que ser suficientemente valorizado porque contribui para interpelar a ideia feita de que um supervisor, num processo que visa promover o empoderamento dos supervisados, deverá assumir-se como um facilitador.

Relacionando estes depoimentos com os testemunhos e reflexões que iremos partilhar, em seguida, depreende-se que, para além da sua componente técnica, nenhum processo de supervisão pode subvalorizar a dimensão relacional como uma dimensão decisiva.

“Eu acho que a P, muitas vezes, acreditava mais em nós do que nós próprias. (...) e, se não fosse a P, a abrir-nos os olhos e a dizer “Vocês são capazes!” (excerto GDF, estagiária S, p.XXIX).

“(...) eu acho que foi isso que foi importante, foi mostrar-nos que nós conseguíamos mesmo quando nós achávamos que não conseguíamos, quando nós próprias não acreditávamos em nós” (excerto GDF, estagiária V, p.XXIX).

Face aos depoimentos acima transcritos pode compreender-se que a crença nas possibilidades do outro para poder aprender, constitui um suporte incontornável da dimensão relacional, sem a qual nenhum processo de formação é possível ou, pelo menos, é consequente.

Através da análise de um outro bloco de reflexões pode contribuir-se para o aprofundamento deste debate quando se verifica como o papel da supervisora é valorizado no âmbito da construção de significados para as situações vividas.

“Eu achava isso. Nem sabia onde é que havia de colocar a rede curricular dentro da sala, até porque tinha um projeto enorme e era mais uma parede que eu ia ter que ter lá ocupada com aquilo (...). Numa das reuniões que houve logo no início do ano e os pais “Já fizeram isto tudo só até este momento?” e nós “sim”, ou seja, eles não tinham noção e depois quando vêm quando chega ao final do ano e principalmente com a visita dos pais mais no final do ano vêm a rede num papel de cenário enorme, com imensos polos, imensas atividades” (excerto GDF, estagiária A, p.XV).

“(...) ora aqui está o que tu andas a fazer. Vamos ver o que tu andas a fazer na escolinha” e esteve a ver com o filho tudo o que eles já tinham feito e realmente nós aí as três comentamos logo que realmente aquilo era importante, não só pela exigência da supervisora, mas que estava ali outro lado implicado, o envolvimento parental e os pais estarem a par de tudo o que era feito na escola” (excerto GDF, estagiária I, p.XV).

“(...) o mais importante que a P.fazia era que nós percebêssemos o porquê das coisas, não nos dizia, para perceber a importância de dar a volta e de descobrirmos por nós” (excerto GDF, estagiária A, p.XXV).

Em suma, é, provavelmente, este investimento da supervisora que explica a importância das atividades que protagoniza quer quando confronta e questiona as estagiárias quer quando, simultaneamente, cria as condições para as apoiar e orientar. Como outros depoimentos o confirmam, esta atividade de interlocução assume-se, a julgar pelas reflexões das estagiárias, como uma atividade de andamento (Wood, Bruner & Ross, 1978), através da qual a supervisora fornece um apoio contingente ao processo de formação de cada uma das suas estudantes.

“A P também nos orientou para a construção da nossa rede curricular, quando nos deu os pólos que nós tínhamos de focar e o que poderia estar interligado e acho que foi muito bom” (excerto GDF, estagiária H, p.XIV).

“(…) para os pais era importante e para nós e até mesmo para as crianças. Eu tive uma criança que a dada altura do ano olhou para aquilo e disse “mas nós já trabalhamos isto tudo?” (…) e eu disse “fizemos e ainda vamos fazer mais” (…) às vezes parece brincadeira ou alguns jogos e realmente trabalhamos e mesmo para nós equipa pedagógica é muito bom ver aquilo que já fizemos” (excerto GDF, estagiária S, p.XIV).

“Houve uma evolução” (excerto GDF, estagiária MB, p.XXIII).

“Através dos conhecimentos que a P também nos transmitiu (…) ”Eu acho que, sobretudo, a P nos fazia pensar” (excerto GDF, estagiária V, p.XXIII).

“E nos dava pistas, não nos dava as soluções mas fazia-nos pensar” (excerto GDF, estagiária I, p.XXIII);

“eu acho que a P funcionou como uma escada (…) Uma escada (risos), para chegar ao fim fomos subindo degraus com a ajuda da P, da escada. Acho que é nesse sentido” (excerto GDF, estagiária MB, p.XXIX).

Se esta atividade, vista por uma das estagiárias em função da metáfora da escada, é uma das vertentes do processo de interlocução ao qual nos referimos atrás importa chamar a atenção para outra vertente deste mesmo processo através da transcrição de mais alguns depoimentos.

“(…) os nossos saberes são realmente importantes e são valorizados e, por exemplo, nós notamos isso que vimos de outra instituição, um exemplo muito prático (…) Nós chegamos aqui, por exemplo, com uma forma de planificar sessões de Expressão Motora, completamente diferente da vossa e podiam-nos ter dito “Não aqui faz-se de outra maneira, como vocês fazem não interessa” mas não, tentaram ver como é que nós fazíamos, o que é que era melhor, o que era que funcionava melhor e tentar juntar o melhor das duas partes para crescermos.(…) Foi a P I. Foi a orientadora, que tentou conjugar as duas formas, a forma que nós tínhamos aprendido na instituição e como vocês faziam aqui de maneira a enriquecer a planificação e ajudarmos no desenvolvimento profissional” (excerto GDF, estagiária S, p.XXI).

“Até porque havia aspetos que uma tinha e a outra não tinha, por exemplo na nossa tínhamos desenhos e que, realmente, até fazia sentido, eu não precisava de estar agarrada à folha para ler o que lá estava, eu olhava para o esquema e sabia o que tinha de fazer” (excerto GDF, estagiária A, p.XXII).

“É conjugar o melhor das duas e isso foi benéfico” (excerto GDF, estagiária S, p.XXII).

“(…) elas tinham um conhecimento elas tinha outro e acho que foi bom o facto de partilharmos, aquilo que nós sabíamos complementava-se com aquilo que elas sabiam” (excerto GDF, estagiária JM, p.XXII).

A valorização dos saberes das estagiárias é o elemento fulcral destes testemunhos quer como elemento detonador do processo de formação quer como instrumento de partilha. É num dos momentos do processo de supervisão, o do momento da partilha, numa OT, entre estagiárias do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino

Básico e as estagiárias do mestrado em Educação Pré-Escolar, as quais compõem o grupo de sujeitos alvo desta pesquisa, que a problemática da valorização dos saberes se afirma, mais uma vez, como uma problemática pertinente. Tratou-se de um momento que teve impacto positivo nas estagiárias quando sentiram que assumiam o papel de modelo para as outras colegas, o que prefigura uma espécie de reconhecimento das suas competências e saberes.

“Fomos quase como modelos para elas que estavam a começar e eu acho que é bocado, um motivo de orgulho para nós” (excerto GDF, estagiária S, p.VII).

“Foi isso que eu senti. Que alguém estava a confiar em nós. Que nós já estávamos num percurso mais avançado, já alguém nos perguntava, já nos questionava (...) já tínhamos mais alguma bagagem para transmitir” (excerto GDF, estagiária V, p.VII).

Se acrescentarmos a este fator, um outro que tem a ver com o aprender a confiar no outro teremos, provavelmente, o triângulo matricial do processo de interlocução que parece sustentar o modelo de supervisão reflexiva. Como se pode facilmente constatar, a confiança no outro com quem se partilha o estágio é um elemento invariante, explícita ou implicitamente, nos testemunhos que temos vindo a coletar, ainda que seja um elemento nuclear da reflexão das estagiárias sobre o contributo da supervisora na criação de um ambiente positivo. A importância de se ter criado laços de confiança e de aceitação e respeito pela individualidade de cada um, é apontado como um fator importante na supervisão, daí que se saliente a importância da supervisora ter criado um ambiente positivo e ter realizado um investimento explícito na construção da relação.

“(…) mas eu acho que esse ambiente positivo que a P criou, que nós criamos, também proporcionou a que fossem produtivos esses momentos (...) nós sentíamos-nos valorizadas, sentíamos que fazíamos parte de uma equipa” (excerto GDF, estagiária V, p.XIX).

“(…) mas eu acho que esse ambiente positivo que a professora criou, que nós criamos, também proporcionou a que fossem produtivos esses momentos (...), nós sentíamos-nos valorizadas, sentíamos que fazíamos parte de uma equipa” (excerto GDF, estagiária V, pp.XV-XVI).

A construção da relação e o contributo da supervisora neste âmbito é uma temática que é objeto de reflexão reiterada por parte das estagiárias. Trata-se de um processo marcado por três fases: a primeira caracterizava-se, sobretudo por uma relação marcada pelo receio, inseguranças e inibição das estagiárias perante a supervisora. Na segunda fase a presença da supervisora no local de estágio passou a ser entendida como mais um elemento a ter em conta, além da educadora cooperante, das crianças e das auxiliares de ação educativa. Por fim, na terceira fase, a relação deixou de ser defensiva, o que

correspondeu ao momento em que se compreendeu que a sua função nem se circunscrevia, apenas, à função de avaliadora nem a função de avaliadora se circunscrevia, somente, a uma função punitiva.

“(...) no início quando a P entrava no centro de estágio (...) entrava em pânico completamente (...) com aquele medo de errar, (...) quando a P entrava, acabava sempre por errar, (...) depois comecei a mentalizar-me que não estava só a ser observada quando a P ia lá, mas sim todos os dias pela educadora, pelas crianças e pela própria auxiliar (...) eu comecei a perceber que mesmo que a P fosse lá e nos desse para a cabeça, entre aspas (...) pensava e depois ia a correr atrás da P para perguntar “Mas P, afinal o que é que correu mal?” ou tentava-me justificar. Mais para o fim, como já estava mentalizada que isso acontecia diariamente, quando a P entrava, eu sentia-me muito mais descontraída, era diferente, não era aquela pressão e saber que aquilo que a P estava a dizer era para o meu bem, para poder evoluir e para ser melhor mas o meu grande problema é querer ser sempre mais e melhor e, se calhar, o medo de errar está muito presente, mas foi muito bom porque depois, no fim, já me sentia completamente tranquila a P entrava, eu falava naturalmente com a P, já era uma pessoa que estava ali, diariamente, comigo, não era alguém que vinha só avaliar” (excerto GDF, estagiária MP, p.X).

É tendo como referência os depoimentos que se passam a transcrever que nos atrevemos a colocar a hipótese de que o sucesso de qualquer modelo de supervisão e, particularmente, de um modelo de supervisão reflexivo, se encontra relacionada com a congruência entre o que se defende, do ponto de vista dos princípios, e o que se realiza, em termos das práticas. Afirma-se, assim, o que Niza e Formosinho (2009) designam por “isomorfismo pedagógico”, o qual “consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes; os métodos e os procedimentos; os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores” (Idem, p.352). É este princípio que se confirma através dos depoimentos das estagiárias quando estes nos mostram como o processo de supervisão se afirmou por via do incentivo ao questionamento permanente das práticas, à partilha de questões, de respostas e de perspetivas em detrimento de soluções já prontas e acabadas, o que corresponde ao conjunto de ideias que se promovem quando se definem os princípios estruturantes das práticas pedagógicas que se espera que as estagiárias assumam. Da mesma forma que se pretende que estas se assumam como profissionais autónomas, também se pretende que se assumam, enquanto educadoras de infância, como promotoras da autonomia e desenvolvimento pessoal e social das crianças com as quais trabalham. No caso do processo de supervisão, tais objetivos deveriam ser concretizados através de todas as oportunidades formativas que se foram criando para que, através das vivências experienciadas no decurso de tal processo, as estagiárias compreendessem de forma pessoal a importância educativa daquele propósito,

precebendo-o como um propósito exequível e compreendendo, igualmente, que o mesmo depende de um determinado tipo de organização e gestão do trabalho pedagógico.

Ainda que os depoimentos que se transcrevem não nos revelem uma reflexão explícita sobre esta propriedade, a qual deverá ser entendida como uma propriedade constitutiva de um modelo de supervisão reflexiva, permitem-nos, pelo menos, reafirmar algumas das constatações que já expusemos neste trabalho sobre a necessidade de se estabelecer uma relação de congruência entre o que se anuncia e o que se pratica.

3.1.2.1 Síntese

Face aos dados que recolhemos e analisamos, e tendo em conta o seu contributo para a discussão sobre o papel da supervisora num modelo de supervisão reflexivo, podemos concluir que, partindo dos depoimentos privilegiados das estagiárias, esse papel se define como o de um interlocutor qualificado (Cosme, 2009). Uma designação que preferimos ao da de amigo crítico (Smith, 1996; Leite, 2002a), de forma a acentuar o facto da horizontalidade da relação entre formadores e formandos não ser condição obrigatória para se promoverem processos de partilha e de cumplicidade formativa. O que os depoimentos nos mostram é que, pelo menos, o reconhecimento da autoridade epistemológica da supervisora constituiu condição do desenvolvimento de uma relação que permitiu contribuir para o empoderamento pessoal e profissional das estagiárias. Retomando esses depoimentos verifica-se que para além das dimensões da ajuda, da orientação, do diálogo e do questionamento há outras dimensões que se afirmam quer através do modo como permitem reconfigurar o que se entende por ajuda, orientação, diálogo e questionamento quer através do modo como ampliam o papel do supervisor nomeadamente quando se afirma os momentos de confronto relacional e epistemológico como momentos formativos.

Neste sentido, não se pretende tanto recusar a possibilidade do supervisor, no âmbito de um modelo de supervisão reflexivo, se assumir como amigo crítico mas recusar a possibilidade de confinar o seu papel às competências e atitudes que permitem identificar esta figura. Num processo de formação, nomeadamente no âmbito de um estágio curricular relacionado com o início do processo de socialização profissional de educadores de infância, seria um equívoco considerar que basta a experiência e uma atitude compreensiva do supervisor para com a experiência dos estagiários, que poderá desencadear, só por si, um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, capaz de assegurar a sua formação como educadores de infância. Como se constatou, através dos depoimentos e

testemunhos dos sujeitos-alvo da nossa pesquisa, o reconhecimento do papel formador da supervisora não se explica, de acordo com tais testemunhos e depoimentos, por via da sua atitude compreensiva. A compreensão, é uma dimensão da sua atitude que, sendo necessária, não seria suficiente para promover o processo de formação que promoveu e a reflexão que suscitou para que esse processo ocorresse.

É que a atividade formativa terá que ser entendida como uma atividade marcada por tensões incontornáveis diversas entre os formandos que são portadores de crenças, experiências e saberes vários e o património validado de propostas de ação cujos fundamentos e respostas poderão colidir com aquelas crenças, experiências e saberes, para além de se esperar que colidam, também, com as leituras do mundo que aqueles mesmos formandos produzem sobre os compromissos e os desafios profissionais que há para viver. Ou seja, a autossuficiência pessoal e cultural dos formandos é um problema que urge enfrentar. Na medida em que subjaz aos discursos, que entendem que é por via de uma relação pedagógica horizontal que se criam as condições para o diálogo formativo.

Como os dados deste trabalho nos mostram, a relação entre a supervisora e as estagiárias nunca foi vista por estas como uma relação simétrica, o que não só não prejudicou a possibilidade de se estabelecer uma relação gratificante como, sobretudo, permitiu que essa relação gratificante e, acima de tudo, consequente se tivesse afirmado como suporte do processo formativo que viveram. Um processo formativo que fez da partilha, do diálogo e do confronto cúmplice, os eixos de um processo de supervisão que pode ser identificado como reflexivo, no momento em que tanto fomentou a reflexão sobre a ação, como a reflexão sobre a reflexão que se produziu sobre a ação (Schön, 2000).

3.1.3 Propriedades do processo de supervisão

A terceira categoria através da qual se reflete neste trabalho sobre o processo de supervisão é aquela que se refere às propriedades do processo de supervisão que constitui o objeto de estudo neste trabalho. Sendo uma temática que nos interessava discutir no âmbito do grupo de discussão focalizada, o que pode ser comprovado pelo tipo de questões que colocamos às estagiárias, acabou, também por isso, por ser uma temática abordada nos discursos das estagiárias, os quais, se afirmam através de um amplo conjunto de indicadores que servirão de suporte ao trabalho de análise que empreendemos e que apresentamos de seguida na tabela 5.

Tabela 5 – Dimensões de análise das propriedades do processo de supervisão

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Supervisão	Propriedades do processo de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão da incerteza e do medo • Gestão do erro • Avaliação punitiva • Avaliação formadora • Avaliação como partilha de conhecimento • Acolhimento • Liberdade de expressão • Construção de vínculos • Sentimento de família • Partilha formal • Partilha informal

Como se constata, através da leitura da tabela 5, os discursos analisados podem ser identificados em função de dois tipos: (i) os discursos através dos quais há referências à incerteza, ao medo e à punição que, no âmbito da análise que temos vindo a produzir, exprimem obstáculos que impedem a reflexão e (ii) os discursos que contribuem para configurar o que poderá ser identificado como um modelo de supervisão reflexivo.

O medo de errar e de não saber quais as expectativas dos formadores acerca do trabalho dos formandos é uma das temáticas que surge nos discursos das estagiárias quando se fala, também, dos primeiros momentos da supervisão.

“(…) eu achei que foi muito importante, pelo menos para mim, porque eu não me esqueci, que foi da primeira orientação tutorial que nós tivemos. Estávamos todas que ainda não sabíamos ainda bem para o que fomos, pelo menos falo por mim, estava em pânico” (excerto GDF, estagiária A, p.XXVI).

“(…) o medo de errar é mesmo meu durante a vida e em tudo” (excerto GDF, estagiária MP, p.XI).

Como se verifica, este é um dos problemas a enfrentar em qualquer processo que vise promover a mudança das práticas. Trata-se de uma problemática que nos remete para um dos objetivos deste trabalho, o da reflexão sobre a construção da profissionalização, no âmbito da formação inicial, entre as exigências concetuais e praxeológicas com que esta confronta os formandos e as representações ou as crenças epistémicas de que estes são portadores. Por isso é que, tal como consideramos atrás, não se pode entender os formandos como seres autossuficientes que através do desenvolvimento de intercâmbios

subjetivos (Bruner, 2000) concretizam o seu projeto de formação. Um processo que Bruner (Idem) avalia quanto aos seus fundamentos que poderão ser resumidos do seguinte modo: (i) os estudantes são vistos como detentores de teorias mais ou menos coerentes acerca do mundo; (ii) estas teorias pessoais e implícitas podem adquirir uma maior congruência, não por meio da imitação ou da instrução didática, mas através da discussão, da colaboração e do encorajamento, de forma a ajudarem-se os alunos a expressar as suas perspetivas acerca do mundo e a confrontarem-se com outras conceções, condição necessária ao estabelecimento da possibilidade de conjugação com as conceções dos outros e (iii) o conhecimento é aquilo que se partilha num quadro de discursos que constroem no âmbito de uma comunidade cultural e interpretativa, daí que as verdades sejam vistas como o produto da prova e do argumento construídos desta maneira, mais do que da autoridade textual e pedagógica.

Tal como defende Bruner (Idem), esta é uma perspetiva que conduz à configuração de um modelo pedagógico mutualista, mais preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade do que com a perfeição do conhecimento factual. É de acordo com um quadro concetual que se rege por estes pressupostos que se afirma a hipótese do supervisor ser um amigo crítico, o que, como o temos vindo a defender, discordamos tendo em conta que qualquer processo de formação é mais complexo do que esta perspetiva propõe. Trata-se de uma complexidade que deriva do reconhecimento que há um património de ideias, de saberes e de experiências que não só são referência do projeto de formação a promover, como constituem o instrumento que irá permitir aos formandos captar, por um lado, a distinção entre o seu conhecimento pessoal e o conhecimento que consubstancia aquele património e, por outro, compreender quais os fundamentos deste último tipo de conhecimento, bem como o mesmo foi sendo construído (Idem). Como o defendemos, atrás, esta é uma situação que implica a gestão de tensões epistemológicas e de situações de sofrimento intelectual que exigem a intervenção esclarecida, porque qualificada, do supervisor.

Retomando as questões sobre o medo do erro e a incerteza que o depoimento atrás transcrito revela, torna-se possível compreender que um dos desafios do supervisor é lidar com esse medo e compreender as razões que o fundamentam, de forma a gerir a situação de forma proativa. Para isso, é necessário reconhecer que, devido à experiência escolar anterior dos formandos, a relação entre avaliação e punição, por exemplo, tende a ser vista como uma relação inevitável, tal como os testemunhos no-lo revelam.

“(…) nós, numa fase inicial, encaramos este processo como uma avaliação e em todos os momentos nós estávamos a ser avaliadas e eu acho que isso se passou com toda a gente, como isto é um momento escolar nós encarávamos isso como um momento de avaliação constante por isso o nosso medo de errar e o nosso nervosismo” (excerto GDF, estagiária V, p.XI).

“(…) no início quando a P entrava no centro de estágio e nós víamos a P a passar assim, eu pelo menos tenho um vidro na porta, e via a P a passar, entrava em pânico completamente [risos] e depois começava toda a tremer e depois o que estava a fazer já não fazia direito e depois eu já sabia que ia falhar em alguma coisa e acabava sempre por falhar com aquele medo de errar, não querer errar e sabia que se calhar ia errar e não queria(excerto GDF, estagiária MP, p.X).

“(…) que era isso que passava nas nossas cabeças, a constante avaliação, a constante pressão de sermos avaliadas(…) acho que vem de ser um momento escolar, exatamente” (excerto GDF, estagiária V, p.XII).

É tendo em conta este facto que, como já o escrevemos, se explica o medo de falhar, o qual pode ser, também, o resultado das experiências escolares anteriores vividas pelas estagiárias. Daí a necessidade de estabelecer ruturas com esses fantasmas e desconstruir ideias feitas, durante o processo supervisivo, através do questionamento, do apelo à reflexão sobre as causas dos erros, concomitante com o apoio e incentivo à assunção dos riscos, à procura de soluções ou à aceitação dos erros como oportunidades de aprendizagem.

“Eu gosto de ter tudo perfeito, pelo melhor e tudo bem e fazer tudo bem e quando me dizem “Mas isto está mal ”começo logo a pensar porquê que está mal e o que é que eu fiz mal. E a P ajudou-me muito nisso...” (..)é como na reflexão, a P dizia “Está mal. Mas porquê que está mal? Vá agora ver porquê que está mal.” e eu então tentava dar a volta à situação” (excerto GDF, estagiária MP, p.XI).

“A avaliação visto que é um elemento regulador da nossa prática, (...) é ela que nos ajuda a perceber, também o que está bem, o que deve ser reformulado e também acho (...) que nos permite crescer enquanto profissionais e enquanto pessoas para adequarmos a nossa prática, tendo em conta, não só a equipa onde estamos inseridos, ou seja, a instituição, mas também principalmente as crianças porque elas são o nosso foco, onde estamos inseridas” (excerto GDF, estagiária A, p.II).

“(…) eu depois percebi que era através do erro e era através da visita da supervisora da partilha com as minhas colegas que se ia aprendendo e que eu ia construindo e eu até comecei a gostar desses momentos(…)”(excerto GDF, estagiária V, p.11).

“(…) eu acho que o medo de errar não desaparece, eu acho que todas nós continuamos com medo de errar, eu acho é que sabemos lidar com ele de outra forma, conseguimos perceber que o erro acontece a toda a gente, que toda a gente erra e que no erro nós pudemos melhorar e pudemos aprender a defender-nos de outra forma e acho que todas nós ganhamos estratégias de lidar com os erros e através da reflexão, através da partilha com as colegas conseguimos melhorar. Não quer dizer que não tenhamos medo de errar porque eu acho que isso, todas nós temos. Mas o erro faz parte da vida e portanto lá está encarar isto como uma construção que não está agora a terminar, está agora a começar e de

facto isto é o fim, pronto, do mestrado mas é o início da nossa vida” (excerto GDF, estagiária S, p.XII).

“Eu acho que a partir do momento que foi criado este laço de família e de aprendizagens eu acho que nós começamos a perceber que não era um momento de avaliação mas sim um momento de construção, um momento que nos ia fazer evoluir para o futuro e preparar para o futuro, mais que uma avaliação era mesmo uma construção pessoal e profissional, eu acho que a partir do momento que com a ajuda de todos, com a ajuda da P. I. e com a ajuda também de todas as colegas nós fomos percebendo que não era uma avaliação que era algo que era bom para nós, eu acho que ficamos mais descontraídas e deixamos de ter esse medo de errar porque o erro faz parte da construção e eu acho que era isso ao início, nós tínhamos todas na cabeça que isto era uma avaliação que era um estágio final que era um mestrado que tudo tinha que ser avaliado e acho que a partir do momento que descontraímos e percebemos que era mais que isso, que era mais que um momento de avaliação (...) e fomos encarando as coisas de outra forma” (excerto GDF, estagiária V, p.XI).

Como se constata pelos depoimentos coletados, o trabalho de supervisão realizado parece ter lidado de forma adequada com esta situação, o que poderá ser relacionado, em larga medida, com o facto da supervisora ter assumido um posicionamento congruente, do ponto de vista das suas práticas, com o que poderá ser considerado como uma abordagem formativa do erro.

Chegados aqui, parece ser possível aceder a uma primeira conclusão sobre as propriedades de um modelo de supervisão reflexivo, a qual tem a ver com o facto de ser necessário valorizar os estudantes nas suas singularidades, mais do que ficar confinado ao processo de idealização dos mesmos, o qual impede a possibilidade do supervisor escutar e, por isso, de dialogar. O desafio maior com que lidamos na supervisão pode ser abordado em função de um dos dilemas a que Perrenoud (2001b) se refere para identificar os desafios que se colocam aos professores na sala de aula. O dilema através do qual este autor pergunta como permitir que os alunos possam afirmar o que pensam, sem favorecer o relativismo ou patrocinar o obscurantismo? Como trabalhar o erro sem legitimá-lo?

Analisando os testemunhos atrás referidos parece ser possível afirmar que, ao longo do processo de supervisão dos estágios, ocorreu uma mudança concetual sobre a avaliação que importa assinalar. Mudança esta que parece ter resultado da criação de uma comunidade de aprendizagem, marcada pela ajuda e pela partilha, o que justifica, igualmente, que se possa ter obtido o seguinte conjunto de testemunhos.

“(…) uma avaliação, passou a ser um momento de partilha de conhecimento, de evolução” (excerto GDF, estagiária V, p.XII).

“(…) das maiores qualidades da P é criar, entre as alunas dela, um sentimento de família (…) partilhamos todas as nossas experiências de estágio, os nossos problemas, discutimos sobre isso(…)” (excerto GDF, estagiária F, p.VII).

“Eu acho que esse espírito também tem a ver um bocado com o que falava à bocado da família (…)” (excerto GDF, estagiária S, p.XVII).

“Até porque esses momentos, eu falo por mim mas acho que é uma ideia um bocado geral, nós entrávamos na orientação e, não era por mal, mas até nos esquecíamos que a P estava cá” (excerto GDF, estagiária F, p.XXI).

“(…) eu penso que só com confiança e com o ambiente familiar que nós tínhamos é que as autoscopias resultaram, eu aceitava a opinião da colega como a colega aceitava a minha opinião (…)” (excerto GDF, estagiária V, p.XIX).

Outros testemunhos, complementares a estes, permitem compreender que este sentimento de pertença a uma comunidade poderá ser explicado em função da possibilidade das estagiárias poderem participar, sem se sentirem constrangidas, no processo de reflexão coletivo que lhes diz respeito.

“Acho que o facto de nos deixarem comentar (…) e dar a nossa opinião sobre aquela atividade ou sobre alguma coisa, acho que estão a valorizar os nossos conhecimentos e os nossos saberes” (excerto GDF, estagiária I, p.XX).

“E aceitar isso, ou seja e perceber que nós pensamos e que é a nossa opinião que está ali e não é porque aquela pessoa disse aquilo que eu tenho de dizer também que é aquilo, eu penso por mim, eu sou um ser individual e penso por mim, tenho a minha forma e acho que é isso, uma partilha, uma partilha de opinião” (excerto GDF, estagiária A, p.XX).

Finalmente, coletaram-se depoimentos que abordam o impacto formativo das situações criadas.

“(…) eu não me esqueci, que foi da primeira orientação tutorial que nós tivemos. Estávamos todas que ainda não sabíamos ainda bem para o que íamos, pelo menos falo por mim, estava em pânico (…) Lembro-me da P dizer que ia ser o mais clara possível connosco (…) que nos ia sempre ajudar em tudo. (...), foi um discurso que eu me lembrava muitas vezes durante o meu processo de aprendizagem” (excerto GDF, estagiária A, p.XXVI).

“Que nos ia sempre defender” (excerto GDF, estagiária S, p.XXVI).

“E a verdade acima de tudo” (excerto GDF, estagiária JM, p.XXVI).

De acordo com estes testemunhos, quer a clareza acerca do que se espera de cada uma, quer o clima de confiança instaurado, parecem ter sido condições que se revelaram fundamentais para explicar os discursos das estagiárias.

O processo de partilha, referido por algumas das participantes no estudo, teve, igualmente, alguma importância.

“Eu acho que é mesmo um trabalho de equipa porque algumas colegas podem ter mais facilidade em alguma situação e eu mais facilidades noutra, então quando nós partilhamos e trocamos opiniões conseguimos que os nossos saberes se vão igualando, ou seja, eu posso ter mais prática, por exemplo, e outra colega ter mais teoria e nós articulando e discutindo uma com a outra conseguimos equilibrar e acho que também foi um bocadinho de partilha e acho que funcionou como uma equipa, estávamos todas lá, cada uma a contribuir com o seu bocadinho para construir um todo” (excerto GDF, estagiária V, p.XX).

“(…) às vezes falávamos, não por estarmos distraídas, mas por estarmos mesmo sempre a comentar experiências e a trocar ideias e era uma coisa tão espontânea, tão natural que só depois percebíamos que estávamos numa orientação tutorial” (excerto GDF, estagiária F, p.XXI).

“(…) eu dava por mim, às vezes alguma colega dizia o que tinha feito, como tinha realizado e eu dava por mim a dar opiniões e a dar sugestões, a dizer “E pensaste nisto? E como é que correu?”. Eu acho que essa partilha e essa reflexão não foi só feita a nível pessoal mas também foi feita em grupo e nós refletimos umas com as outras e umas sobre as outras também, e acho que foi produtivo nesse sentido (...). Através dos conhecimentos que a P também nos transmitiu (...). Eu acho que, sobretudo, a P nos fazia pensar(...)” (excerto GDF, estagiária V. pp.XXII-XXIII).

Em suma, foi um tal processo de partilha que esteve na origem de construção de uma comunidade de aprendizagem, cujo impacto concreto está bem presente no testemunho que se passa a apresentar.

“Eu acho que muito além das orientações, esta partilha tornou-se diária para nós, não era só nas orientações porque estávamos à frente da supervisora (...) e, nós como grupo de estagiárias todas, mas também do mesmo centro de estágio, nós as três dizíamos “Olha vou fazer esta atividade, o que é que achas?” e sugeríamos coisas umas às outras. Assim como, à segunda feira, partilhávamos opiniões sobre atividades” (excerto GDF, estagiária I, p.XXI).

É partindo destes depoimentos e das reflexões que construímos acerca dos mesmos que se pode propor que um modelo de supervisão reflexivo não só contribui para a construção de comunidades de aprendizagem, como depende deste investimento para se concretizar.

3.1.3.1 Síntese

Num balanço global das informações que os dados nos fornecem, e das reflexões que os mesmos nos foram suscitando, pode considerar-se que, do ponto de vista do seu contributo para identificarmos algumas das propriedades do modelo de supervisão reflexivo, se constata o seguinte:

- a. deverá ser um processo que contribuía para o estabelecimento de ruturas concetuais e praxeológicas, as quais, no caso do estudo que desenvolvemos, se

expressaram através do modo como as estagiárias passaram a abordar o processo de avaliação, transitando de uma conceção punitiva para uma conceção de caráter formativo;

- b. um tal modelo depende, obrigatoriamente, da transição de um modelo de ação educativa competitivo para um modelo de ação educativa cooperativo, já que foi, em larga medida, devido à perceção que cada estagiária pertencia a uma comunidade de aprendizagem que as ruturas referidas no ponto anterior se tornaram possíveis. A possibilidade de lidar com o erro de forma proativa, a capacidade de arriscar expor-se, de ouvir os colegas, de suscitar e de fornecer apoio incondicional aos mesmos e de escutar as suas críticas e propostas de forma não conflitual, são ocorrências que têm a ver com esta possibilidade de, através do modelo de supervisão, se investir na construção de uma comunidade de aprendizagem. Será num contexto assim organizado que se criam as condições para o desenvolvimento de atividades de *empowerment* (Alarcão & Tavares 2003), no sentido de capacitar as estagiárias do seu poder de intervenção e das possibilidades e condições que poderão rentabilizar uma tipo de ação pedagógica que, como já o referimos, se constrói como uma relação isomórfica entre os pressupostos do processo de formação e os pressupostos dos projetos que estes venham a animar num jardim de infância.

A leitura e análise dos dados referentes aos discursos das estagiárias sobre o processo de supervisão que viveram, permite inferir que há duas problemáticas que, dada a sua importância, importa abordar. Uma tem a ver com o papel da supervisora e outra com a necessidade de se contribuir para que o grupo funcione como uma comunidade de aprendizagem.

O papel da supervisora já foi suficientemente discutido neste trabalho, tendo-se concluído que se exige uma definição de supervisor mais ampla do que aquela que a designação de amigo crítico contempla. As razões já foram expostas, mas gostaríamos de chamar a atenção para a importância que assume a necessidade de se considerar a tensão epistemológica entre formandos e objetos da formação como uma tensão que obriga o supervisor a assumir um papel relevante tanto a suscitar tais tensões como a aproveitá-las e a geri-las como condição formativa incontornável.

É de acordo com esta constatação, a qual encontra suporte nos discursos coletados e na análise que produzimos acerca dos mesmos, que se propõe a definição do

papel do supervisor como um interlocutor qualificado que, valorizando os saberes e as experiências dos estudantes como referência do seu processo de formação, não fica refém dos mesmos quando os desafia a confrontarem-se com outras leituras e possibilidades de intervenção no mundo, sujeitas a outros fundamentos, e eventualmente a um outro tipo de racionalidade. Trata-se de um projeto complexo que exigindo, certamente, a ajuda, a orientação e o diálogo contingentes, exige, igualmente, que, no âmbito deste diálogo, possa haver situações de questionamento e de confronto que possam gerar a possibilidade dos estudantes intervirem e de pensarem, de forma mais ampla e complexa, o mundo que lhes diz respeito.

No caso do estudo que promovemos as atividades de questionamento e de confronto, promovidas pela supervisora, são reconhecidas como necessárias porque conduziram a novas ideias e respostas. Algumas vezes, parece ter sido suficiente colocar questões para que as estagiárias encontrassem as respostas, outras vezes foi necessária uma intervenção mais focalizada da supervisora, nomeadamente através da organização de seminários temáticos²⁷ que aconteceram durante o estágio em torno de temáticas emergentes da prática ou de temas que necessitem de aprofundamento como já foi abordado no capítulo IV deste trabalho, bem como, nos momentos destinados às OT, dado que nem sempre somos capazes, só a partir dos nossos saberes, experiências e esforço, de compreendermos outras leituras, de encontrarmos outras respostas e mesmo de colocar outras questões.

Nesse sentido, apresentamos uma nota de campo da investigadora que ilustra a dinâmica interativa que se criou entre a supervisora, as estagiárias e a educadora cooperante no seminário realizado sobre a aprendizagem cooperativa.

“O seminário de Aprendizagem Cooperativa foi dirigido a todos os estudantes do perfil1. Considero, enquanto responsável pelo mesmo, que a dinâmica do seminário tinha que ser apelativa, integrar uma componente teórica de conceitualização e outra prática. A 1.^a parte do seminário foi orientada por mim, supervisora, e a 2.^a parte constou da apresentação de exemplos práticos com alguma fundamentação teórica. Nesse sentido convidei educadoras cooperantes para virem partilhar a sua experiência trazendo exemplos concretos de práticas vividas no contexto de jardim de infância. As estudantes estiveram atentas, participativas e colocaram questões pertinentes. Mostraram-se interessadas e interrogaram as educadoras sobre várias questões de carácter prático.

²⁷ Ver apêndice VI – Notas de campo seminários, em CD-ROM (NC1S – Seminário portfólio reflexivo; NC2S – Seminário aprendizagem cooperativa e NC3S – Seminário envolvimento parental) e apêndice V – Outras reflexões dos portfólios das estagiárias.

As duas cooperantes no fim do seminário manifestaram o seu agrado pela participação e pela partilha de experiências. Considero que foi importante valorizar e estreitar as parcerias entre a instituição de formação inicial e os contextos de prática. As estagiárias também elogiaram a dinâmica do seminário e a pertinência da temática. Referiram que foi uma mais-valia para a aprendizagem dos conceitos e que o facto de virem educadoras para falar sobre as experiências foi muito benéfico, permitiu complementar a parte teórica com exemplos práticos vividos em contexto de prática” (Nota de Campo – NC2S, 26/02/2014).

Algumas reflexões das estagiárias ²⁸ elucidam o contributo deste seminário para o seu processo desenvolvimento profissional e pessoal. É de salientar avaliação positiva que fazem em relação à dinâmica e organização do mesmo, em particular, o diálogo entre a teoria e a prática e o enriquecimento que adveio da participação de uma educadora cooperante.

“No que refere ao seminário apresentado, considero que este foi uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que, não sabia distinguir com exatidão /precisão a diferença entre trabalhar em grupo e trabalho colaborativo (...) Relativamente à apresentação do seminário, considerado esta estava estruturada e organizada, sendo que a participação da educadora na apresentação espelhou o tema abordado pela professora. Por outro lado, ver exemplos concretos é um dos aspetos que saliento, pois considero-os extremamente importantes enquanto estagiária e futura profissional de educação. Em suma, é neste clima de aprendizagem cooperativa que, enquanto futura profissional, devo sustentar a minha prática” (excerto reflexão seminários, estagiária A, 28 /02/2014).

“Relativamente ao seminário sobre aprendizagem cooperativa, creio que se demonstrou bastante enriquecedor e pertinente. A vinda de duas educadoras ao seminário tornou-se uma mais-valia para o mesmo, uma vez que permitiu complementar a parte teórica com exemplos práticos. (...) conseguimos adquirir novas estratégias, visões e ideias diferentes que podem enriquecer a nossa prática. Por outro lado, relativamente à parte exposta pela P, é de salientar a clareza e precisão dos conteúdos, a possibilidade de expormos as nossas ideias e vivências (...) Pessoalmente, o conceito de aprendizagem cooperativa não me era familiar, desconhecendo os seus conceitos práticos e metodologias. Desta forma, sinto que enriqueci pessoalmente com tudo o que foi apresentado, tendo, conseqüentemente, reflexos na minha prática (espero eu!).Penso que é extremamente importante trabalhar nas crianças as *skills* elencadas de forma a uma melhor gestão do grupo mas, sobretudo para criar futuros cidadãos civicamente responsáveis e que sejam capazes de trabalhar e cooperar em grupo” (excerto reflexão seminários, estagiária S, 28/02/2014).

“Considero que este seminário foi uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional pois permitiu esclarecer algumas dúvidas quanto à diferença entre os tradicionais trabalhos de grupo e trabalhos cooperativos e a forma como esta cooperação nos ajuda a crescer tanto como cidadãos como profissionais de educação. Tendo em atenção a forma como formar apresentados os conteúdos

²⁸ Ver apêndice V – Outras reflexões dos portfólios das estagiárias, em CD-ROM (Reflexões das estagiárias relativas ao seminário sobre Aprendizagem Cooperativa).

considero importante a presença/testemunho de educadoras cooperantes” (excerto reflexão seminários, estagiária J, 28/02/2014)

Foi reconhecido pelas estagiárias a importância de implementar a aprendizagem cooperativa e de este seminário ter sido enriquecedor para a sua formação.

“(…) O facto de as educadoras cooperantes virem cá, mostrarem algumas atividades, falar da sua experiencia ajudou a refletir acerca da temática. PowerPoint que a professora apresentou foi de todo uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Realço as *skills*, temática que já conhecia mas que agora ficou mais concisa e sinto que ao trabalhar com intuito na aprendizagem cooperativa me formarei e darei o melhor para ser um bom profissional” (excerto reflexão seminários, estagiária H, 28/02/2014).

“O seminário (...) facultou-me muitos mais saberes ao nível da aprendizagem cooperativa, sendo esta temática fundamental para a minha intervenção tanto como estagiaria como futura profissional de educação. Para além de toda a teoria apresentada, a P articulou sempre com exemplos da prática, o que facilitou a nossa aprendizagem, captando muito mais a nossa atenção. Foi-nos proporcionado assistir a um testemunho de uma educadora que nos trouxe um PowerPoint com exemplos específicos da sua prática. Assim, foi muito mais motivante e forneceu-nos um maior leque de conhecimentos” (excerto reflexão seminários, estagiária I, 28/02/2014).

“O seminário relativo à aprendizagem cooperativa ao qual assisti e participei foi extremamente motivador e estimulante. Uma vez que nos encontramos em prática profissional este seminário contribui de certa forma a rever todas as atividades e em que a aprendizagem cooperativa esteve presente (...) Com esta reflexão é possível criar atividades que estimulem e permitam a aprendizagem cooperativa que como podemos verificar neste seminário tem inúmeras vantagens” (excerto reflexão seminários, estagiária F, 28/02/2014).

O seminário permitiu lembrar conceitos, aprender novos conhecimentos, e repensar práticas pedagógicas e atitudes que estimulem e ampliem atitudes autónomas e colaborativas na intervenção com o grupo de crianças no jardim de infância.

“(…) este seminário foi muito pertinente e que a estratégia utilizada foi muito bem pensada. Quando ouvimos pessoas que falam da prática, tudo se torna um pouco mais claro. Os diapositivos apresentados ajudam na nossa formação e a perceber um pouco mais acerca deste tema. A nível da formação pessoal, lembrei alguns conceitos já adquiridos anteriormente e aprendi novos conceitos que são uteis para aplicar na prática. Este seminário foi muito útil para o nosso futuro como profissionais” (excerto reflexão seminários, estagiária MP, 28 /02/2014).

“Considero que este seminário foi interessante e importante. Interessante pela forma como foi «conduzido», por terem sido apresentados exemplos reais de atividades de aprendizagem cooperativa. Gostei também do facto de ter sido convidada para este seminário uma educadora cooperante. Foi importante também no sentido de poder ter lembrado alguns conceitos, que podem mais tarde passar à prática” (excerto reflexão seminários, estagiária, JM,27/02/2014).

“Considero que o seminário de Aprendizagem Cooperativa foi muito útil para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Depois dos exemplos e conceitos abordados, irei para o estágio mais motivada para praticar este tipo de

aprendizagem, podendo assim estimular nas crianças a cooperação entre grupos de trabalho. As estratégias utilizadas, penso que cativaram a atenção das alunas, sendo uma mais-valia para a aprendizagem dos conceitos. O facto de trazerem uma educadora para falar sobre as experiências foi muito benéfico para todos” (excerto reflexão seminários, estagiária MB, 27/02/2014).

Como explica uma estagiária, o seminário sobre aprendizagem cooperativa permitiu confirmar a pertinência da temática do seu relatório de estágio.

“Penso que a estratégia foi positiva porque tivemos as componentes teórica e formal, proporcionando o momento de ver essa teoria aliada à prática, como parte interveniente deste seminário senti que as minhas colegas receberam a mensagem e percebiam a importância que esta metodologia tem e o impacto que tem nas crianças. Já lido com este tipo de atividades desde o início do estágio e considero ser, para mim, uma mais-valia. (...) este seminário veio fornecer-me teoricamente sobre algo que era feito na prática já desde o início do ano, dando-me mais capacidade para dar continuidade a esta prática refletindo mais sobre a mesma. Após este seminário fiquei ainda com mais certezas que fiz a escolha correta para a temática do meu relatório” (excerto reflexão seminários, estagiária V, 27/02/2014).

O seminário sobre o envolvimento parental procurou dar resposta a objetivos de aprendizagem plasmados na ficha da unidade curricular de estágio, designadamente, (i): identificar competências parentais e (ii) utilizar estratégias de intervenção de acordo com as características das famílias.

Uma nota de campo da investigadora testemunha a relevância do seminário, destacando a importância da presença de uma educadora cooperante para partilha de experiências de trabalho com as famílias, e o significado que este momento teve na formação das estagiárias e na articulação de saberes entre a instituição de formação inicial e os contextos de prática.

“O seminário que realizei, enquanto formadora/supervisora sobre envolvimento parental destinado a todos os estudantes do perfil1 foi organizado um primeiro momento destinado à concetualização teórica e outro de cariz prático, tendo sido convidada uma educadora cooperante a dar o seu testemunho da experiência do trabalho com as famílias no jardim de infância. Considero que este seminário consegui promover a articulação teoria-prática. As estudantes estiveram atentas interessadas e colocaram várias questões. No final a educadora cooperante referiu que tinha gostado muito da experiência de partilha da sua prática com as alunas da instituição G. Disse ainda que foi promotora de uma reflexão e sistematização de todo o trabalho como Educadora de Infância. Por outro lado salientou:

– Sendo a questão da participação parental um assunto muito relevante no meu dia a dia e sobre o qual tenho investigado bastante, poder dividi-lo deu ainda mais sentido a tudo aquilo que vou realizando e uma nova leitura de todas as minhas vivências. Foi uma experiência de troca e diálogo entre Teoria/Prática muito importante na própria construção da identidade educativa da primeira infância” (Nota de Campo – NC3S, 25/03/2014).

Atendendo a que um dos objetivos plasmados a ficha da unidade curricular refere que se pretende que estagiária experiencie situações de estabelecimento de parcerias e envolvimento parental, confirma-se a pertinência deste seminário para a sua formação como aliás as reflexões das estagiárias²⁹ são unânimes no seu reconhecimento.

“Uma vez que nos encontramos no estágio de pré-escolar, penso que, este seminário foi uma mais-valia para a construção do nosso conhecimento (...) abordamos várias vezes o tema “envolvimento parental” no entanto, o facto de termos tido oportunidade de ouvir o testemunho de educadoras e podermos ver toda a teoria colocada na prática, fez-nos acreditar que tudo é possível. A meu ver foi um seminário bastante rico uma vez que houve oportunidades de partilha de experiências e não se limitou a ser apenas um seminário teórico” (excerto reflexão seminários, estagiária A, 25/03/2014).

“Este seminário superou as minhas expectativas. A forma como foi dinamizado foi bastante pertinente na medida em que permitiu um menor grau de cansaço. Isto porque intercalaram a parte mais teórica com a prática. A parte teórica é fundamental para a nossa formação como sustento às nossas práticas bem como ao relatório que será realizado, mas, na minha opinião, os testemunhos reais, o que se faz na realidade dá-nos também muito sustento e fundamentalmente muita força de vontade para começarmos a trabalhar neste sentido” (excerto reflexão seminários, estagiária S, 26/03/2014).

As estagiárias salientam ainda a pertinência da temática e a utilidade dos conhecimentos que o seminário lhes proporcionou para o seu futuro profissional.

“Na minha opinião, este seminário foi muito enriquecedor na medida em que obtive novas aprendizagens que me parecem ser fundamentais para uma vida futura, não só como profissional mas também como futura mãe como desejo ser para estar presente e ativa na vida escolar dos meus filhos. Como futura educadora penso que os pais são fundamentais no jardim-de-infância e para isso achei muito pertinentes todos os assuntos aqui abordados, nomeadamente os dispositivos que me despertaram a atenção para o meu estágio podendo de certa forma adaptá-las ao grupo em que estou inserida. Gostei muito do seminário por tudo o que de novo aprendi” (excerto reflexão seminários, estagiária H, 25/03/2014).

“Penso que o tema deste seminário seria logo à partida uma mais-valia para nós, sobretudo nesta fase de estágio uma vez que toda e qualquer informação nos é útil no nosso dia-a-dia. Considero que as estratégias utilizadas, nomeadamente a partilha de um testemunho tão rico depois de uma contextualização do tema foi crucial para, além de mais esclarecedor, se tornar também muito mais motivador. O envolvimento parental será sempre uma temática com que nos iremos deparar, e sinto que hoje adquirir uma variedade de conhecimentos que me permitirá com toda a certeza lidar com assuntos relacionados de uma forma mais consciente e adequada” (excerto reflexão seminários, estagiária J, 25/03/2014).

²⁹ Ver apêndice V – Outras reflexões dos portfólios das estagiárias, em CD-ROM (Reflexões das estagiárias relativas ao seminário sobre Envolvimento Parental).

Os dispositivos pedagógicos, bem como os exemplos de estratégias pedagógicas apresentadas pelas educadora cooperante, foram reconhecidos como exemplos significativos para implementar na prática.

“Durante este seminário foi possível compreender a importância deste tipo de intervenção, (...) que os pais fiquem motivados (...). Foi também importante toda a revisão teórica relativa este tema que será imprescindível para a realização do nosso relatório do estágio. Outro aspeto a destacar foi o facto de termos a oportunidade de uma educadora cooperante, com bastante experiência, partilhar todo o trabalho desenvolvido em parceria com a família das suas crianças. Mostrou-nos vários instrumentos que poder-nos-ão ser úteis não só para este período de estágio como também para uma vida futura” (excerto reflexão seminários, estagiária I, 25/03/2014).

“Relativamente ao seminário mais concretamente creio que foi do interesse de todos (...) .O testemunho da educadora cooperante S. foi, a meu ver, uma mais valia pois deu-nos uma ideia mais concreta do que se pode fazer quando contamos com a participação dos pais. Os dispositivos pedagógicos que (...) apresentou serviram também para retirarmos algumas ideias para o nosso estágio. Quanto à aprendizagem feita pela professora I acho que foi bastante objetiva o que tornaram estas horas mais interessantes e proveitosas. Em suma, o seminário para mim foi interessante e terá, certamente, influência no meu estágio” (excerto reflexão seminários, estagiária F, 26/03/2014).

“Este seminário foi bastante importante para nós futuras educadoras/professoras. (...) O que mais gostei foi de ter um exemplo concreto, a vinda de uma educadora e ter dado o seu testemunho foi positivo.(...) Todas as estratégias que nos mostrou para podermos envolver os pais foram magníficas. Um simples livro de adivinhas fez com que aqueles pais se envolvessem. A nível profissional deu-me ideias para eu poder por em público com os “meus pais” e fazer com que eles se envolvam mais. Todos os seminários deveriam de ser assim, termos a componente teórica e a componente prática. Porque só com a realidade, o testemunho real de uma educadora nos faz ver com é possível todo o nosso trabalho ser reconhecido. Em suma, sinto-me com vontade de envolver os pais e ter estes resultados” (excerto reflexão seminários, estagiária JM, 25/03/2014).

As reflexões das estagiárias são consensuais no reconhecimento das mais-valias formativas do seminário e na motivação e alavancagem para experienciar novas situações na prática.

“Este seminário foi para mim uma mais-valia enquanto futura profissional. Os conteúdos abordados a nível teóricos foram estrategicamente lecionados de forma enriquecedora para que desta maneira possa o melhor proveito possível para mais tarde cada uma de nós os utilize corretamente. A educadora S foi sem dúvida um dos pontos bastantes importantes deste seminário, pois esta educadora é um exemplo gratificante desta profissão, bem como do envolvimento parental que este consegue mover na sua instituição. Foi essencial a partilha de cada experiência vivida por esta, pois cada uma delas nos transmitiu um conhecimento enorme para que mais tarde eu possa colocar em prática.Foi sem dúvida um momento bastante enriquecedor” (excerto reflexão seminários, estagiária MP, 25/03/2014).

“Este seminário foi uma mais-valia para nós como futuras educadoras/professoras mas também para agora, enquanto estagiamos na instituição que nos foi atribuída. A abordagem a esta temática permitiu-nos perceber como, porquê e para quê da

importância que o envolvimento dos encarregados de educação tem na vida das crianças tanto em casa como na instituição. Os exemplos apresentados pelas professoras da O também pela professora I, contribuíram para termos um maior conhecimento de trabalhos que foram realizados nas instituições. Estes exemplos poderão ser uma base de outros projetos que nós poderíamos realizar com as nossas crianças” (excerto reflexão seminários, estagiária MB, 27/03/2014).

O seminário foi reconhecido, por uma estagiária, como contributo para o seu relatório de investigação.

“Este seminário foi dos que mais me cativou até hoje. A temática é muito importante e as orientadoras que a apresentaram envolveram-nos com o seu discurso. Nota-se que desenvolvem cada projeto com muita dedicação e sobretudo com muita paixão. As estratégias utilizadas são todas bastante interessantes, a teoria apresentada vai ser utilizada certamente na construção do nosso relatório final. Esta teoria irá também ajudar-nos nas opções que vamos tomar durante este estágio (...).Gostei muito de tudo que foi dito neste seminário, espero poder ter durante o meu mestrado mais momentos como este” (excerto reflexão seminários, estagiária V, 25/03/2014).

Os testemunhos apresentados foram ao encontro das intencionalidades da supervisora que se traduziram em criar oportunidades formativas, por via dos seminários temáticos, através do diálogo teoria-prática consubstanciado na reflexão, na partilha de experiências entre estagiárias e entre estas e educadoras cooperantes. Julgamos que, por via da dinâmica implementada nos seminários, se promoveu o desenvolvimento de competências e consolidação de conhecimentos nas futuras educadoras. Simultaneamente, estabeleceram-se parcerias com as educadoras cooperantes, através da partilha dos seus saberes e fomentou-se a continuidade de saberes entre a instituição de formação inicial e as escolas cooperantes.

Se esta é uma reflexão que decorre da análise produzida, a outra tem a ver com a importância que se atribui ao processo de partilha e ao modo como a supervisora contribuiu para que, em nome desse processo, o grupo pudesse ser entendido como uma comunidade de aprendizagem. É num contexto assim que se criam as condições para se potenciar a reflexão que deixando de ser individual passa a ter um maior impacto quer porque permite que se reconheça o trabalho realizado por cada um a partir do contributo de todos, quer porque é gratificante que se aprenda com esse trabalho e se beneficie desse apoio, quer porque se criam os hábitos necessários à consolidação do processo de reflexão que acabe, no futuro, por possibilitar ações mais esclarecidas e congruentes.

Neste sentido, e partindo-se da reflexão produzida, estabelece-se, então, a articulação entre a reflexão e a partilha, o que significa que, em termos conceituais, um modelo de supervisão reflexivo pressupõe o investimento na configuração dos grupos de

trabalho em comunidades de aprendizagem. Estas, segundo Bruner (2000), definem-se como espaços humanos onde se providenciam os apoios adequados e se proporcionam os comentários a quem deles necessita, se gerem as tarefas a propor e as condições da sua realização e, finalmente, cada um contribui, à medida das suas possibilidades para que os outros possam aprender.

Partindo destas duas recomendações que permitem contribuir para aprofundar a reflexão sobre o modelo de supervisão reflexivo, uma que diz respeito à necessidade da supervisora se afirmar como uma interlocutora qualificada e outra que tem a ver com a importância do processo de reflexão ser objeto de partilha numa comunidade de aprendizagem, defrontamo-nos com um problema que é incontornável no âmbito deste trabalho, o qual reside no facto daquelas condições não poderem ser apropriadas, apenas, na sua dimensão técnica. Isto é, o problema, neste caso e neste momento, não é o de saber como é que uma supervisora se afirma como interlocutora qualificada mas porque é que o deve ser para que o modelo de supervisão seja considerado um modelo de supervisão reflexivo. De igual modo, a questão também não é a de saber como é que se constrói uma comunidade de aprendizagem mas porque é que um modelo de supervisão reflexivo exige que uma tal condição se cumpra. Eis-nos, assim, perante uma problemática que deverá constituir mais uma das preocupações a responder com a redação deste trabalho.

3.2 Reflexão

A reflexão quer como objeto de saber desta tese quer como objeto dos discursos dos sujeito-alvo da nossa pesquisa ocupa um lugar central no estudo que promovemos. No âmbito do grupo de discussão focalizada procurou-se perceber a importância que lhe foi atribuída pelas estagiárias, identificando o seu impacto no processo de desenvolvimento pessoal e profissional que o estágio pretendia suscitar e prosseguir o aprofundamento da indagação sobre de que modo o modelo de supervisão contribuiu para o desenvolvimento das capacidades reflexivas das participantes no estudo.

De seguida, apresentam-se na tabela 6, as subcategorias em função das quais organizamos os discursos das estagiárias no âmbito do grupo de discussão focalizada em que participaram.

Tabela 6 – Dimensões de análise da reflexão

Categorias	Subcategorias
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • A reflexão como necessidade • Da obrigação ao hábito • Aspectos gratificantes da reflexão • Reflexão e desenvolvimento pessoal e profissional

A primeira informação que nos interessa partilhar diz respeito ao facto da reflexão constituir um exercício obrigatório, faz parte da organização do estágio a construção de um portfólio reflexivo individual por cada estagiária, ao longo do estágio, que evidencie o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Uma exigência que, mais tarde, como se comprova pelos depoimentos abaixo transcritos, se transformou numa atividade que as acabaram por assumir como necessária e pertinente.

“(…) no início sim era uma obrigatoriedade, no início eu realizava as reflexões porque era exigido pela supervisora (…) mas eu acho que a dada altura nós conseguimos perceber a importância dessas reflexões, desses momentos, eu lembro-me que em alguns momentos do estágio eu já dizia “Isto, se calhar, dava uma boa reflexão(…) acho que, ao longo do estágio, pela importância que foi percebida, acho que deixou de ser uma obrigatoriedade e passou a ser algo necessário (…)” (excerto GDF, estagiária V, p.IV).

“(…) eu tinha a necessidade de refletir, de fazer uma reflexão sobre aquela atividade ou sobre algo que aconteceu (…)” (excerto GDF, estagiária MP, p.III);

“(…) essa necessidade só me surgiu após eu conhecer bem a realidade de uma reflexão, portanto eu penso que foi importante a supervisora exigir para que, posteriormente, eu conseguisse perceber a sua importância para depois ser algo que já estava intrínseco, já não era exigido, já era algo que eu sentia a necessidade de fazer” (excerto GDF, estagiária V, p.V).

“É óbvio que umas despertam, se calhar, mais depressa que as outras e eu falo por mim, porque se calhar demorei mais tempo a perceber [risos] a necessidade da reflexão (…) no início percebemos que foi uma exigência quer da supervisora quer dos autores que fomos estudando, acho que todas nós chegamos ao final a perceber que realmente é uma necessidade intrínseca da nossa profissão (…)” (excerto GDF, estagiária S, p.VI).

“(…) no início era um bocadinho por obrigação, a P chegava lá e dizia “Ah, vão ter de fazer uma reflexão sobre isto e outra sobre isto…” e nós fazíamos e pensávamos “Ok, mas para quê que isto serve?”, mas com o tempo fomos percebendo, eu falo por mim, eu acho que aquilo já era instintivo (…)” (excerto GDF, estagiária MP, p.IV).

“(…) até porque era algo que eu gostava de fazer como já referi” (excerto GDF, estagiária A, p.V).

“(…)fiz milhentas reflexões e não foram pedidas mas porque eu sentia necessidade e acho que fazia sentido” (excerto GDF, estagiária A, p.III).

O que se depreende é que, para além do reconhecimento da importância formativa da reflexão, se afirma que o reconhecimento da sua necessidade dependeu da decisão da supervisora da realização de um trabalho de supervisão que permitiu criar as condições para que a reflexão ocorresse através da mobilização das situações pedagógicas vividas (e, neste caso, o papel das auto e das heteroscopias assumiu uma importância decisiva), do processo de partilha que se gerou e do modo como se geriram os momentos de reflexão, tal como é possível inferir a partir dos discursos das estagiárias sobre o papel da supervisora neste âmbito.

Uma outra constatação deriva do facto de, mais uma vez, ser possível mostrar que não é a existência de constrangimentos, em si, que impede o empoderamento de quem quer que seja. É o seu estatuto no âmbito do ciclo formativo e o modo como esses constrangimentos são geridos que determinam se o projeto de formação visa condicionar ou empoderar os estudantes.

No caso que estamos a abordar, e reconhecendo-se que os momentos de reflexão se transformaram em momentos entendidos, pelas estagiárias, como necessários e até gratificantes, decidimos abordar as razões que são evocadas por estas para justificar uma tal leitura da sua parte.

“(…) detetar os pontos fortes e os pontos fracos e portanto acho que a reflexão é essencial” (excerto GDF, estagiária S, p.VI).

“(…) fazer uma reflexão sobre aquela atividade ou sobre algo que aconteceu e, então era bastante importante fazer uma reflexão sobre isso mesmo para depois percebermos qual era a nossa posição sobre isso que tinha acontecido” (excerto GDF, estagiária MP, p.IV).

“E acho que, desde o início do estágio, até ao final (...) até se nota a evolução que as reflexões têm, porque no início ou era só prática ou era só teoria e no fim já se consegue articular tudo” (excerto GDF, estagiária I, p.V).

“(…) acho que deve ser uma opinião unânime, encarar não só a reflexão como uma obrigação mas como algo que nos faz crescer, não só ao nível pessoal e profissional(…)” (excerto GDF, estagiária A, p.III).

“(…) sem a reflexão não evoluímos, sem refletir sobre aquilo que fizemos, aquilo que dissemos, aquilo que observamos das crianças e do resto da equipa pedagógica não conseguimos evoluir, não conseguimos adequar a nossa prática, não conseguimos melhorar o que correu menos bem não conseguimos detetar os pontos fortes e os pontos fracos (...)” (excerto GDF, estagiária S, p.VI).

Todos os extratos de depoimentos coletados assumem que o denominador comum da reflexão tem a ver com a necessidade de melhorar as práticas. É interessante que o

último desses depoimentos tenha recorrido a alguns dos tópicos do roteiro de reflexão fornecidos pela supervisora, que utilizamos para operacionalizar a reflexão. Tópicos esses que se encontravam organizados em função do seguinte conjunto de questões: (i) o que fizemos?; (ii) o que dissemos ?; (iii) o que observamos nas crianças?; (iv) o que observamos da equipa pedagógica?; (v) como podemos melhorar o que correu menos bem? e (vi) quais os pontos fortes e fracos da intervenção?

Em suma, os discursos das estagiárias permitem que compreendamos como o processo de reflexão vivido não nasceu da vontade manifesta das estagiárias que começaram por entendê-la como mais uma obrigação, contudo, posteriormente, dado o significado e importância que as mesmas passaram a ter ou a assumir, acabou por ser uma atividade, no mínimo, útil.

“(…) Bem agora diria que não devemos menosprezar o que não conhecemos e ter a mente sempre aberta porque podemos ter surpresas. Quando visualizei e registei este acontecimento pensei “Que bom exemplo para mostrar o impacto do projeto nas crianças!”. Mas assim que comecei a escrever dei por mim a avaliar o impacto do projeto em mim própria, no meu desenvolvimento pessoal. E dei por mim a refletir sobre o quanto a minha maneira de ser mudou desde o início de estágio até agora, como me tornei mais confiante, mais assertiva, como cresci. É claro que nem tudo se deveu ao projeto mas este fez-me refletir sobre todo o meu percurso. E sem dúvida que estou a construir a minha identidade profissional e pessoal e só quando parei para refletir é que me apercebi de como mudei. Esta percepção não existiria se não tivesse refletido sobre este processo, sobre o meu percurso” (excerto reflexão, estagiária V, 28/03/2014).

Neste depoimento sobre a importância do processo de reflexão vivido no estágio mostra-se como um tal processo constituiu uma oportunidade explícita de desenvolvimento pessoal e profissional da autora. cremos que o modo como a estagiária se refere explicitamente às mudanças que experimentou (“E dei por mim a refletir sobre o quanto a minha maneira de ser mudou desde o início do estágio até agora, como me tornei mais onfiante, mais assertiva, como cresci”) e ao contributo da reflexão para a transformação a que se refere mostram quer a importância da mesma quer, igualmente, a necessidade de a pensar de forma intencional e organizada.

3.2.1 Síntese

Em síntese, ficou evidente pelos testemunhos das estagiárias que a reflexão teve impacto no processo de desenvolvimento profissional e pessoal das estagiárias, tendo transitado de uma obrigatoriedade para uma assumida necessidade em favor da melhoria da qualidade da intervenção educativa. Esta constatação realça a necessidade do desenvolvimento profissional dos futuros educadores se alicerçar no questionamento sobre

o que se faz, porque se faz e o que se pode melhorar. Nesse entendimento, a formação de profissionais reflexivos será consistente, não porque se limita promover a reflexão sobre questões de caráter técnico mas, antes, porque incentiva a reflexão sistemática e colaborativa como a alavancagem para a problematização da práxis e renovação epistemológica.

Concluimos assim, que o processo de supervisão proporcionou o desenvolvimento da capacidade reflexiva das estagiárias, mobilizou atitudes e predisposições de ver para além do visível ou o imediato, oferecendo a possibilidade de cada uma, no seu intimismo pedagógico, confrontar as suas crenças e conhecimentos com as suas práticas, duvidar das suas certezas e investigar novas possibilidades de ação. Nesse sentido, reiteramos que a reflexão constitui um pilar fundamental na construção de uma profissionalidade docente crítica e responsiva perante os desafios e dilemas que surgem no quotidiano.

3.3 Auto e heteroscopias

Tabela 7 – Dimensões de análise das auto e heteroscopias

Categorias	Subcategorias
Auto e heteroscopias	<ul style="list-style-type: none"> • Espaço de partilha • Solidariedade face à insegurança dos outros • Partilha exigente • Desenvolver a capacidade de escuta • Desenvolver competências de metarreflexão • Alargamento das possibilidades de mudança • Tomar consciência de quanto se evolui • Efeito multiplicador da formação vivida pela estagiária • Apoio nas dificuldades • Enriquecimento ao nível de atividades e estratégias pedagógicas • Crescimento no seio do grupo

A reflexão sobre as auto e heteroscopias foi outro dos assuntos que abordamos no grupo de discussão focalizada, tendo em conta a importância destes dispositivos como instrumentos promotores da reflexão em que as próprias estagiárias participaram. Sendo uma espécie de balanço sobre as auto e as heteroscopias, acaba por ser uma reflexão bastante importante no âmbito deste estudo, quer porque se trata de uma reflexão mais distanciada no tempo, quer porque, por isso, corresponde a um momento em que as

estagiárias tentam encontrar, de algum modo, no âmbito do grupo de discussão focalizada, um significado que nos revele o impacto e a importância de tais dispositivos.

A tabela 7, que se apresenta, é o resultado do processo de categorização dos discursos dessas estagiárias, por via da análise de conteúdo a que os submetemos. Como se pode observar na referida tabela, estamos perante uma diversidade de tópicos que poderão ser organizados em torno de algumas dimensões invariantes, a saber:

- a. a dimensão da cooperação e da partilha;
- b. a dimensão de competências relacionadas com o desenvolvimento pessoal e profissional das estagiárias;
- c. a dimensão do impacto pedagógico;
- d. a dimensão do impacto sistémico.

A dimensão da partilha é aquela que se afirma como uma das dimensões mais valorizadas na abordagem das auto e heteroscopias, tal como já se havia reconhecido aquando das reflexões que a experiência, em si, havia suscitado. Nesse momento concluiu-se que as auto e heteroscopias potenciaram a interação, a partilha, a entajuda e a cooperação que se estabeleceu no seio do grupo de trabalho. Uma conclusão que agora é reforçada pelos depoimentos que se transcrevem.

“eu acho que também é de valorizar a troca de experiências e de partilhas entre colegas (...)” (excerto GDF, estagiária S, p.XVI);

“Eu concordo com a ideia, lá está de trocarmos ideias porque, por exemplo no meu caso eu acabei por realizar uma atividade que a colega V realizou na autoscopia dela, porque lá está a faixa etária era a mesma, 5 anos, mas os grupos eram diferentes e o fato da atividade com a V ter resultado com o meu grupo poderia não ter resultado, mas resultou e eu gostei da atividade que ela realizou (...)” (excerto GDF, estagiária H, p.XVII).

Como os testemunhos evidenciam a experiência foi avaliada como positiva pelas aprendizagens que suscitou mas, igualmente, como se refere no próximo depoimento, pelo modo como gerou a solidariedade entre os elementos do grupo, congregando-os num momento de insegurança face aos desafios que tinham que viver.

“(...) também nos permitiu que nos sentíssemos um pouco mais confiantes porque víamos que não eramos só nós que tínhamos questões, não eramos só nós que nos sentíamos inseguras e sentíamo-nos como um todo, sentíamos que não estávamos sozinhas, desamparadas e acho essa partilha, essa troca do que se estava a passar nos diferentes estágios também nos permitiu não nos sentir sozinhas, desamparadas, acho que mais que uma partilha também foi uma ajuda no nosso crescimento, esses momentos das autoscopias” (excerto GDF, estagiária V, p.II).

Se este é um testemunho importante sobre a função das auto e heteroscopias interessa ter em conta um outro onde se mostra que não estamos perante um momento de auto-ajuda partilhada mas, antes, perante um desafio em que as estagiárias se expunham perante as restantes estagiárias. Um exercício cuja importância está presente no depoimento que se torna público.

“(...) as críticas eram construtivas e eu acho que isso era bom, (...) E encararmos as críticas como construtivas, é muito bom porque também aprendemos” (excerto GDF, estagiária H, p.XVII).

É de acordo com esta visão positiva da experiência de reflexão e partilha suscitada pelas auto e heteroscopias, as quais constituíram dispositivos nucleares do processo de supervisão desenvolvido, que se pode abordar o que as estagiárias referem sobre o impacto de uma tal experiência.

O desenvolvimento das competências relacionadas com o desenvolvimento pessoal e profissional das estagiárias é, a julgar pelos testemunhos e intervenções das mesmas no grupo de discussão focalizada, uma das manifestações maiores desse impacto.

“(...) eu aceitava a opinião da colega como a colega aceitava a minha opinião, nós sentíamos-nos valorizadas, sentíamos que fazíamos parte de uma equipa e acho que só com esse sentimento é que foi produtivo se não eu acho que não teria um impacto tão grande como teve (...)” (excerto GDF, estagiária V, p.XIX).

É o desenvolvimento da capacidade de escuta e de diálogo e reflexão profissionais que está presente neste testemunho, uma capacidade suficientemente importante pelo modo como poderá sustentar as condições da formação de profissionais reflexivos, os quais, para além de refletirem em conjunto sobre o que fazem, acabaram por ser estimulados a refletir sobre o modo como refletem. Uma competência, usualmente designada por metarreflexão e que surge na abordagem proposta por Schon (2000) como condição do processo de formação de profissionais reflexivos. Uma competência que se desenvolve a partir da própria reflexão de cada estagiária sobre o significado dos problemas e das situações pedagógicas em que se envolvem que, por isso mesmo, se encontra dependente da interação que se estabelece com os outros, partilhando pontos de vista e confrontando perspetivas, neste caso, com as colegas e com a supervisora.

Através do “olhar crítico consciente sobre o que faz, enquanto faz e /ou depois de se ter feito” (Simão, 2005, p.273), a estagiária toma consciência do seu percurso de aprendizagem, confronta-se com as suas crenças e saberes, responsabiliza -se pela

melhoria do seu desempenho e passa a confiar, de outro modo, nas suas próprias capacidades (Leite & Fernandes, 2002).

“(...) uma pessoa pode ter mais ou menos a consciência do que faz de certo ou errado mas quando uma pessoa vê realmente o que aconteceu do lado de fora, por assim dizer, consegue ver exatamente coisas que enfim a consciência acaba por não ver e acho que isso foi muito importante pelo menos para mim e aposto que para vocês também vemos “eu estava mesmo assim naquela altura? Porque é que eu estava naquela posição? Porque é que eu não me apercebi disso?” e em relação às crianças eu podia perfeitamente ter dito isto, em vez de aquilo e acho que foi muito importante nesse sentido.(...)” (excerto GDF, estagiária F, p.XVI).

Não será por acaso que encontramos depoimentos que nos mostram como as auto e as heteroscopias permitiram que as estagiárias tomassem consciência do quanto evoluíram.

“(...) e quando vi a segunda autoscopia também tinha erros como é obvio, como uma pessoa há- de ter sempre, erros que não vê sem ser pela nossa consciência, mas vi uma evolução, vi a minha evolução, vi um vídeo da minha evolução e isso também foi muito importante” (excerto GDF, estagiária F, p.XVI).

“Eu falo por mim, eu quando faço uma atividade eu via muitas vezes que não tinha consciência dos erros que cometia, então ao gravar as atividades para depois ver, pude ver os erros que cometi (...)” (excerto GDF, estagiária JM, p.XVIII).

Trata-se de depoimentos que reforçam a importância da reflexão partilhada, em função da qual se gera uma dinâmica de autoformação cooperada que está bem presente nos testemunhos acima transcritos.

O impacto pedagógico das auto e heteroscopias é outra das dimensões referidas nos discursos das estagiárias. Uma das participantes refere a sua importância ao nível da identificação dos eventuais erros que se possam cometer.

“(...) voltando à atividade quando eu realizei com o meu grupo correu bem e acho que também é bom a troca de ideias e o facto de realizar as atividades que as colegas realizaram porque podemos cometer erros que não nos apercebemos e por exemplo o da V correu bem mas comigo poderia ter não corrido bem(...)” (excerto, estagiária H, p.XVII).

Outra estagiária fala das aprendizagens que permitiram realizar, por via da escuta das sugestões e das opiniões dos outros.

“(...) nós estamos aqui a ver todas as autoscopias de todas as colegas, todas podemos contribuir com opiniões, sugestões e estamos a ver atividades diversificadas e estratégias diversificadas que também nos ajudam a crescer (...)” (excerto GDF, estagiária S, p.XVI).

É a partir destes testemunhos que se compreende, finalmente, o alargamento das possibilidades de mudança que as auto e as heteroscopias potenciaram, o qual é referido por uma das outras participantes do estudo.

“(...) as autoscopias, (...) enquanto grupo e equipa em que trabalhamos, permitiu perceber o que pode ser mudado e a partilha entre todas, porque cada uma de nós tinha algo novo e aprendíamos com isso” (excerto GDF, estagiária A, p.I).

Se até este momento, os depoimentos revelaram o que se pode considerar o impacto das auto e heteroscopias, importa, agora, valorizar um outro tipo de testemunhos que nos chama a atenção para as condições relacionadas com a sua operacionalização.

“Eu acho que esse espírito também tem a ver um bocado com o que falava ao bocado da família. Se calhar se apresentássemos uma autoscopia logo em Setembro ou Outubro, todas nós íamos estar um bocado mais retraídas e com receio de dar opiniões ou de falar, porque não nos conhecíamos tão bem, não tínhamos tanto à vontade. O fato de termos apresentado posteriormente as autoscopias também fez com que nós já tivéssemos criado ligações que nos permitissem dizer as nossas opiniões sem estar com receio de ferir alguém ou de que a outra pessoa fosse interpretar mal. Portanto também tem a ver um bocado com as ligações que se foram criando no grupo (...)” (excerto GDF, estagiária S, pp.XVII-XVIII).

“(...) eu sentia que quando trazia uma autoscopia e as minhas colegas davam uma opinião, eu valorizava a opinião das minhas colegas e acho que só o fazia porque considero que o ambiente criado proporcionava a isso, ou seja, se fôssemos todas desconhecidas e não houvesse esse ambiente familiar, nós podíamos sentir (...)” (excerto GDF, estagiária V, p.XIX).

“(...) tem a ver um bocado com as ligações que se foram criando no grupo e mesmo tendo vindo depois outras pessoas que não do grupo assistir(...) já estávamos tão a vontade com o quê que íamos fazer com as autoscopias, o que é que era suposto dizer ou ver que acabávamos por ser um aspeto natural, porque sabíamos realmente que todas nós íamos ter erros mas que realmente o facto de outras pessoas verem nos iam chamar atenção para aspetos que muitas vezes nos passam ao lado” (excerto GDF, estagiária S, p.XVIII).

Como se pode perceber, estes testemunhos mostram como a experiência adquirida e a coesão do grupo constituem fatores decisivos numa atividade tão exigente do ponto de vista relacional como é o ato de expor-se publicamente, em termos profissionais, aos olhos dos outros. Se os testemunhos nos dão conta, apenas, desse grau de exigência e não tanto da atividade da supervisora, neste âmbito, importa, no entanto, valorizar o primeiro depoimento que chama a atenção para o momento em que foi introduzida a autoscopia, numa altura do ano letivo em que as pessoas já se conheciam, propositadamente, para que já tenham tido oportunidade de estabelecer vínculos que suportaram a experiência de reflexão que uma autoscopia suscita. Mais do que uma questão didática, cremos estar, antes de tudo o mais, perante uma questão que nos obriga a pensar sobre a gestão das

relações como um desafio prioritário de um modelo de supervisão que se pretende caracterizar como um modelo de supervisão reflexivo. É a partir desta constatação que se pode, mais uma vez, valorizar o contributo para que o grupo se transforme numa comunidade de aprendizagem como um fator incontornável de um tal modelo de supervisão.

Por fim, importa valorizar o impacto mais amplo, de carácter sistémico, da organização e desenvolvimento das situações de reflexão suscitadas pelas auto e heteroscopias. A manifestação mais importante deste impacto tem a ver com o modo como as reflexões e as consequências das mesmas afetaram o trabalho das educadoras cooperantes. Uma situação que se explica através da existência prévia de díades, compostas por educadoras e estagiárias, que é afetada, como o testemunho que se passa a transcrever o demonstra, pelas consequências do processo de supervisão e reflexão em que as segundas se envolveram.

“(…) a P ensina-nos (…) e ao transmitir esse conhecimento, nós percebemos o que é, e depois nós também passamos para a educadora, até porque a minha educadora já trabalha, pronto, já exerce há 15 anos, ou seja não está tão dentro da teoria, entre aspas, diz ela “então vê tu que é para depois eu também ver (…) mas percebi também que eu contribui para o crescimento da pessoa que esteve comigo (…)” (excerto GDF, estagiária A, p.XVIII).

Se este é um efeito sistémico do processo de supervisão desenvolvido a partir das auto e heteroscopias, nas reflexões que aconteciam nas OT e nos momentos aquando das visitas aos locais de estágio. Importa referir, como um tal efeito se amplifica quando acabava por gerar a organização de um seminário temático, no centro de estágio z, dirigido à equipa pedagógica e respetivas estagiárias, cuja função poderá ser melhor compreendida através da leitura de uma nota de campo da investigadora.³⁰

“As estagiárias H, I, J e respetivas educadoras cooperantes, solicitaram à supervisora a realização de um encontro de formação/reflexão sobre a temática “A importância da organização do ambiente Educativo” decorrente da necessidade, emergente da prática, identificada pelas educadoras cooperantes e estagiárias numa reunião de mensal de planificação em que a supervisora estava presente. Começou pela visualização de um filme relativo a diferentes ambientes educativos em contextos de educação pré-escolar. Posteriormente os educadores cooperantes e estagiários da valência de jardim de infância e uma educadora que trabalhava em creche na instituição, analisaram e refletiram criticamente sobre aspetos que lhes chamaram a atenção e referiram:

– “Foi importante vermos estes filmes porque nos faz também comparar com as nossas salas e ver aquilo que podemos mudar ou enriquecer ao nível da organização do espaço” (educadora da sala dos 4 anos)

³⁰ Ver apêndice VI – Notas de Campo Reuniões nos Centros de estágio, em CD-ROM.

- “(...) havia na sala um tronco, achei muito criativo e fez-me pensar como se pode organizar bem o espaço mesmo em salas pequenas” (educadora da sala dos 4 anos)
 - “(...) eu gostei particularmente da ideia de aproveitar o teto para suspender flores naturais(...)” (estagiária H dos 5 anos)
 - “Eu admirei como as crianças eram tão autónomas e não havia barulho nas salas, o que não acontece nas nossas salas” (educadora da sala dos 3 anos)
 - “Gostei dos materiais que as crianças tinham na área das construções. Tão simples e fácil de arranjar” (educadora da sala dos 4 anos). Nós já tivemos legos grandes nas nossas salas como mostraram no filme” (educadora da sala dos 4 anos)
 - “Os registos feitos pelas crianças, a forma como a biblioteca está organizada e principalmente a importância de haver placares nas salas para expor os registos e trabalhos das crianças como mostrava no filme. E essa é uma dificuldade que nós temos na nossa instituição” (educadora da sala dos 5 anos).
- Avaliação: a investigadora alertou para o facto de haver variedade e quantidade de materiais na área da plástica e de os trabalhos expostos serem todos diferentes. As educadoras salientaram que esse foi um aspeto muito importante do filme. A partir de um texto fornecido pela investigadora, sobre o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem, procedeu-se a uma interpretação do filme à luz do mesmo. A equipa no final considerou que foi um momento formativo muito rico e que tinham sido dito coisas muito importantes. Consideraram que aquele momento as tinha feito refletir sobre aspetos que podem melhorar na sua instituição, desde o envolvimento parental, à organização dos materiais e espaços no exterior” (Nota de Campo – NC5RCEz, 4/05/2014).

Se este testemunho dá conta do efeito multiplicador das autoscopias e da ação da supervisora nos contextos de prática e, do modo como, através das mesmas se geraram momentos de formação que envolveram a supervisora, as estagiárias e as educadoras cooperantes, importa valorizar a importância que a instituição de formação atribui às ações que têm como contextos-alvo aqueles contextos onde se realizam estágios.

Este propósito exprime a lógica de uma instituição de formação que privilegia uma forte orientação prática e intentos de contribuir para uma melhoria da qualidade dos contextos profissionais o que, naturalmente, terá que ser efetivado através da constituição de comunidades de aprendizagem que potenciem os saberes e a experiência acumulada dos profissionais que estão no terreno (educadores cooperantes).

3.3.1 Síntese

Confrontando a análise que acabamos de produzir sobre os dados obtidos através da análise de conteúdo dos discursos do grupo de discussão focalizada com os dados obtidos através da análise dos discursos das estagiárias nos momentos subsequentes às auto e heteroscopias pode concluir-se o seguinte:

- a. Confirma-se a importância da decisão que esteve na origem da utilização das auto e heteroscopias como instrumento propulsor de reflexão e, subsequentemente de formação;
- b. Confirma-se que um modelo de supervisão reflexivo, tal como qualquer outro modelo de supervisão, necessita de ser pensado quanto aos dispositivos que se mobilizam e ativam para se poder operacionalizar esse modelo;
- c. A problemática do impacto das auto e heteroscopias não poderá ser dissociada do processo de partilha e de cumplicidade formativa que se foi construindo, sem o qual um tal impacto formativo seria distinto;
- d. Considera-se que as auto e heteroscopias, como dispositivos de supervisão, vão adquirindo importância e impacto formativo à medida que o grupo se vai construindo como uma comunidade de aprendizagem.
- e. O processo de gestão das relações no seio do grupo de trabalho é um dos desafios mais complexos que se relaciona com a utilização das auto e heteroscopias como dispositivo de supervisão, tendo em conta que as experiências escolares anteriores e a pouca familiaridade entre os elementos do grupo, mais do que obstáculos são contingências a gerir de forma proativa e cuidada;
- f. A supervisora assumiu-se como uma interlocutora qualificada, mais do que como uma facilitadora, na organização do processo de reflexão formativa que desencadeou ,através da proposta de supervisão por via das auto e heteroscopias. Uma leitura que exprime a dificuldade, atrás referida, em aceitar que os professores poderão ter um papel mais ativo como formadores, sem que isso corresponda, necessariamente, à desvalorização dos estudantes como protagonistas pedagógicos (Trindade, 2014).

Concluimos que as auto e heteroscopias foram vistas pelas estagiárias, de forma justificada, como dispositivos de supervisão congruentes com um modelo superviso reflexivo. Ainda que tivesse havido muito poucas referências explícitas, por parte de quem participou como sujeito-alvo do estudo, ao quadro global de dispositivos mobilizados, no âmbito do qual se enquadravam as auto e heteroscopias, importa referir que, sem querermos entrar num exercício de especulação gratuita, os nexos entre esses dispositivos são fatores relevantes que não poderemos subalternizar no âmbito da discussão sobre um modelo de supervisão reflexivo, o qual está longe de poder confinado e circunscrito à reflexão dos estudantes. Esta reflexão é um elemento matricial de formação, mesmo que se

tenha que admitir que, algumas vezes, só é um fator relevante porque está na origem de outras iniciativas (caso da decisão referente à organização de seminários temáticos) ou resulta destas mesmas iniciativas. Ou seja, a reflexão não pode ser entendida como uma atividade nem autossuficiente nem dissociada, por isso, de outras atividades pedagógicas que lhe conferem significado e adquirem significado, também, em função do modo como se relacionam entre si.

3.4 Desenvolvimento pessoal e profissional

A última categoria, através da qual enquadrámos os discursos das estagiárias que participaram no grupo de discussão focalizada, fruto da análise de conteúdo a que submetemos estes discursos, é aquela através da qual se refere o seu desenvolvimento pessoal e profissional como componente do processo de supervisão que se viveu no estágio.

Tabela 8 – Dimensões de análise do desenvolvimento pessoal e profissional

Categorias	Subcategorias
Desenvolvimento pessoal e profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em equipa • Ter protagonismo • Ser profissional reflexivo • Transcendência pessoal e profissional

As quatro subcategorias em função das quais se organizaram os discursos enquadrados na categoria – Desenvolvimento pessoal e profissional – podem ser entendidas como expressão, nuns casos, sobre as condições que permitiram desenvolver esse desenvolvimento e, noutros casos, sobre o modo como um tal desenvolvimento se concretizou.

O trabalho em equipa foi considerado uma das condições que potenciou o desenvolvimento pessoal e profissional das estagiárias.

“(…) acho que aprendíamos umas com as outras e acho que é nesse clima que devemos, enquanto profissionais, perceber que é a base, ou seja, acho que o trabalho de equipa é um dos aspetos que deve estar sempre presente enquanto profissionais da educação” (excerto GDF, estagiária A, p.I).

De igual modo, a possibilidade de se assumir como protagonista no espaço educativo onde se intervém é considerada, igualmente, uma outra condição capaz de sustentar aquele desenvolvimento.

“Eu acho que foi muito importante a nível pessoal e profissional ter a oportunidade de fazer as atividades, (...).Ter oportunidade de ser eu a fazer as atividades, ser eu a fazer muitas coisas que queria fazer, que achava que deviam ser feitas para o desenvolvimento da criança e ter oportunidade de as fazer (...)” (excerto GDF, estagiária MP, p.XV).

Em síntese, o protagonismo pedagógico, que as estagiárias puderam viver, e a criação de situações de partilha e cooperação profissionais são os fatores mais valorizados para explicar as condições relacionadas com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos que participaram no estudo.

A outra dimensão, já referida atrás, diz respeito ao modo como se contribui para definir os termos e conteúdos desse processo. Há duas dimensões que, neste âmbito, se valorizam. Uma, tem a ver com a articulação entre o desenvolvimento pessoal e profissional e a afirmação da reflexividade docente.

“(...) é pensar e é o ser um profissional reflexivo, ou seja, pensar antes, após e durante a ação, acho que isso é muito importante e enquanto profissionais que somos agora, acho que faz parte e, apesar de, quando o fiz, não o ser, mas era nesse clima de... ou seja era nessa base do pensamento em que queria mais, em que desejava conseguir ser uma boa educadora, e não o ser só agora, enquanto estagiária, mas que é importante enquanto futura profissional e que deve ser algo que deve ser feito sempre(...)” (excerto GDF, estagiária A, p.III).

“(...) acho que todas nós chegamos ao final a perceber que (...) precisamos mesmo disso para melhorar e adequar a nossa prática” (excerto GDF, estagiária S, p.VI).

“(...) eu acho que quando pensamos, quando refletimos nós estamos a adequar a nossa prática” (excerto GDF, estagiária A, p.V).

A outra, tem a ver com a ideia de transcendência pessoal e profissional, a qual está presente no discurso das estagiárias, através do modo como se referem à atitude da supervisora que reivindica a necessidade de se criarem as condições para que aquelas possam assumir-se quer como protagonistas pedagógicas quer como profissionais mais ambiciosas.

“Foi uma das coisas que a P referiu várias vezes a até chegou a dizer, mesmo às educadoras, para nos deixar sermos nós a avançar até porque daqui a uns meses éramos educadoras e não íamos ter ninguém, nem a supervisora, nem a educadora, ninguém lá ao nosso lado então havia que mostrar tudo, havíamos...nós...ou seja, no final nós tínhamos de ser capazes porque daqui a

uns meses nós eramos educadoras (...). Há sempre mais a mostrar (...) Até porque estamos em constante evolução” (excerto GDF, estagiária A, p.XXX).

“(...) a P ensinou precisamente isso que há sempre mais a mostrar. Eu acho que todas nós saímos daqui a acreditar que temos sempre mais a mostrar” (excerto GDF, estagiária V, p.XXX).

“Concordo com o que as minhas colegas estavam a dizer, até porque na altura eu acho que, terminou o estágio e eu fiquei com aquela sensação “Acho que podia ter feito mais (...)” (excerto GDF, estagiária H, p.XXX).

3.4.1 Síntese

Confrontando a análise destes dados com a análise dos dados que nos remetem para a relação entre as auto e heteroscopias e o desenvolvimento pessoal e profissional das estagiárias, constata-se que a análise agora proposta reitera e confirma aqueles dados, no que concerne à importância da partilha e da reflexão como momentos empoderadores tanto pessoal como profissionalmente. É verdade que os discursos produzidos na sequência das reflexões sobre as auto e as heteroscopias são mais pormenorizados no que diz respeito ao impacto da reflexão, quando permitem que, nas palavras das estagiárias, estas tomem consciência dos erros e dos aspetos a melhorar ou da sua postura na sala de aula. Por outro lado, referem-se, igualmente, ao confronto que estabelecem com as suas ideias e crenças, bem como, sobre a relação que passam a estabelecer com o erro, transitando de uma visão punitiva para uma abordagem construtiva do mesmo. Se esta identificação dos conteúdos da reflexão é um contributo interessante no âmbito deste trabalho, cremos que não se pode desvalorizar, também, o facto da possibilidade da mesma ocorrer depender, de forma decisiva, da partilha com os pares, os quais estimulam, suportam, discutem, interpelam e conferem sentido à reflexão de cada um, cuja importância, afinal, depende do facto de ser feita no seio de um grupo que se foi construindo como uma comunidade de aprendizagem.

Concluindo, quer no âmbito da análise dos dados relacionados com as auto e heteroscopias quer no âmbito da análise dos dados relacionados com o grupo de discussão focalizada se reconhece que a reflexão e a partilha, realizadas ao longo do estágio, são condições que permitem explicar o desenvolvimento pessoal e profissional das estagiárias que participaram neste estudo. Trata-se de uma perspetiva que confirma a análise que temos vindo a promover e as informações resultantes dos dados que se obtiveram. Acima de tudo, importa referir que a hipótese proposta se consolida, permitindo reafirmar que aquelas duas dimensões são dimensões indissociáveis entre si, o que possibilita entendê-

las como propriedades estruturantes do modelo de supervisão que é o objeto do nosso estudo.

4. COMO SE PODE CARACTERIZAR UM MODELO DE SUPERVISÃO REFLEXIVO?

É a partir da análise dos dados que realizámos, a qual resulta de um quadro de reflexão teórica onde se discutiu a importância, as condições e as implicações da supervisão como dispositivo de formação que se explica a questão que se propõe no título deste subcapítulo. Com a mesma pretendemos contribuir para responder à questão de partida que justifica o estudo desenvolvido, a qual se define do seguinte modo: – Quais as implicações, do ponto de vista das estratégias supervisivas a promover, de um modelo de supervisão reflexivo no âmbito de um projeto de formação inicial de educadores de infância?

É esta questão que justifica, também, a formulação dos três principais objetivos que propusemos, os quais recordamos aqui:

- Refletir sobre a construção da profissionalização, no âmbito da formação inicial, entre as exigências concetuais e praxeológicas com que esta confronta os formandos e as representações ou as crenças epistémicas de que estes são portadores;
- Refletir sobre o papel e a ação do supervisor no âmbito de um modelo de supervisão que se afirme como um modelo reflexivo;
- Analisar de que forma a construção de dispositivos de supervisão da ação educativa, contribui para o desenvolvimento de competências de reflexão geradoras de desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste subcapítulo retomaremos as respostas que fomos construindo, tendo como referência a questão de partida e os objetivos acabados de enunciar, através da reflexão que a questão «Como se pode caracterizar um modelo de supervisão reflexivo?» suscita. Será por esta via que a problemática dos dispositivos e das estratégias mobilizadas irá emergir e adquirirá visibilidade.

Uma vez apresentados e analisados os dados emergentes do estudo de caso realizado, torna-se imperativo uma leitura global e conclusiva dos mesmos que permita

evidenciar os resultados mais significativos, à luz da questão de inicial e objetivos definidos para o roteiro que orientou esta investigação.

Se é inquestionável que o quadro legal e concetual pode condicionar a qualidade da formação prática é, igualmente relevante, a forma como essa formação se organiza e, neste âmbito, a supervisão da formação se operacionaliza, quer por via da organização do processo de supervisão quer do dispositivo de supervisão que foi construído, onde se enquadram as questões relacionadas com as atitudes e o perfil do supervisor e o modo como o seu trabalho é percecionado, designadamente, pelos seus estagiários. Assim, começaremos por recordar as finalidades que presidiram às estratégias e dispositivos de supervisão mobilizados neste estudo e de que forma se articularam entre si.

O processo de supervisão desenvolveu-se no decurso do ano letivo 2013-2014, seguindo as diretivas do quadro legal vigente, a saber: o Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, no âmbito do regime jurídico de habilitação profissional para a docência; o Dec. Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e os Decretos-Lei n.º 240/2001 e n.º 241/2001, de 30 de agosto, relativo aos perfis de desempenho docente. De forma mais específica, o Dec. Lei n.º 115/2013 e o Dec. Lei n.º 241/2001 constituem referenciais que apontam as competências que visam dotar os futuros educadores de infância de instrumentos capazes de agir, de forma intencional e refletida, nos quotidianos dos jardins de infância, às exigências colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício. Como anota o Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a prática de ensino supervisionada “assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício” (Idem).

Situando-nos no nosso contexto de intervenção importa dizer que a supervisora assumiu uma postura pedagógica congruente com os princípios e as dinâmicas do projeto de formação, plasmados na ficha da unidade curricular de estágio³¹, que integra o plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar da instituição de formação inicial em que se desenrolou esta investigação.

Recordamos que a organização do estágio contemplava os seguintes momentos: (i) visitas da supervisora aos centros de estágio; (ii) reuniões de planificação/avaliação que aí

³¹ Ver anexo 1 – Ficha de unidade curricular de estágio, em CD-ROM.

decorriam com a equipe de educadoras cooperantes e respectivas estagiárias; (iii) realização de momentos destinados às OT com as estagiárias e a supervisora na instituição de formação inicial e (iv) seminários temáticos na instituição de formação inicial.

De acordo com a ficha da unidade curricular de estágio, as OT têm como finalidades: analisar documentos, partilha de experiências, efetuar reflexões e debates sobre a qualidade da intervenção das estagiárias. Dando consecução a estas finalidades realizaram-se várias OT, no decurso do estágio, com a presença da supervisora e o grupo das dez estagiárias envolvidas nesta investigação onde se procurou promover a reflexão e análise crítica de situações pedagógicas, vivenciadas pelas estagiárias no jardim de infância, bem como, de temáticas emergentes das práticas observadas pela supervisora nos contextos de de estágio. Da análise da documentação que a supervisora levava para esses momentos constavam textos de apoio, exemplos de reflexões, planificações e avaliações sobre a prática, proporcionando debates, confrontos e partilha de pontos de vista entre todos (supervisora e as dez estagiárias). Estes momentos foram percecionados pelas estagiárias como um importante contributo para a aprendizagem de novas conceções pedagógicas e para o desenvolvimento das suas capacidades reflexivas, tendo originado, igualmente, reformulações do próprio projeto de intervenção.

Por iniciativa da supervisora, os momentos destinados às OT foram, também, destinados à reflexão de filmagens, realizadas por cada estagiária em dois momentos da sua intervenção, vividos com o seu grupo de crianças no jardim de infância, distanciados temporalmente, conduzindo à utilização da técnica da autoscopia e heteroscopia como instrumento metodológico ao serviço da reflexão das práticas, através do “vídeo *feedback*” (Gomes, 2005, p.132). Através desta técnica pretendíamos: (i) ter uma perceção mais ampla e pormenorizada do contributo desta estratégia supervisiva para o processo de formação em curso; (ii) compreender quais as maiores preocupações das estagiárias e como essas preocupações evoluíram da 1.^a para a 2.^a autoscopia e, finalmente, (iii) analisar de que forma a auto e heteroscopia contribui para o desenvolvimento de competências de reflexão e de desenvolvimento profissional.

As perceções das estagiárias sobre as auto e heteroscopias convergem com as perspetivas defendidas por investigadores como Sadalla e Larocca (2004) e Gomes (2005), quando estes afirmam que a autoscopia é um instrumento de formação que assenta na autorreflexão, promovendo a autonomia no pensar e no fazer. Durante a realização das autoscopias e heteroscopias foram atravessadas por uma preocupação da supervisora que

se traduziu em instigar nas estagiárias “a reflexão sobre o por que fazer, colocando em questão as finalidades educativas, sociais (...) éticas e humanas envolvidas no ato pedagógico” (Sadalla & Larocca, 2004, p.432) para que este momento não se transformasse, apenas, no treino de uma postura meramente tecnicista e pragmática.

Decorrente deste pensamento, a supervisora propôs às estagiárias como roteiro da reflexão das auto e heteroscopias os seguintes tópicos: (i) a intencionalidade educativa; (ii) as estratégias pedagógicas; (iii) os recursos (humanos e materiais); (iv) a interação (adulto-criança; criança-criança; criança-objeto); (v) a identificação dos aspetos positivos da atividade ao nível das aprendizagens das crianças, atitude do educador; participação das crianças; espaço; tempo e (vi) propostas de melhoria.

Através desses tópicos pretendíamos ajudar a organizar o pensamento reflexivo, de modo a focalizar a sua análise sobre as filmagens. Constatamos que as dificuldades iniciais se relacionavam sobre as dúvidas acerca do que dizer de significativo para o próprio e para os outros. É claro que essas situações colocaram alguns dilemas à supervisora que passavam, por um lado, por não impedir as estagiárias de afirmarem livremente o que pensavam e, por outro lado, por orientá-las e por interpelá-las para que o que dissessem não favorecesse o relativismo ou patrocinasse o obscurantismo (Perrenoud, 2001b).

Defendemos que supervisora e estagiárias são as protagonistas neste processo de desenvolvimento da reflexividade das segundas. A supervisora, como mediadora na construção de conhecimentos, procurou suscitar o confronto das estagiárias com as suas crenças e saberes, respeitando o seu património cultural, sem que isso causasse constrangimentos pessoais ou fosse entendido como uma avaliação. Nesta linha de pensamento reafirmamos a importância da supervisora se afirmar como uma interlocutora qualificada (Cosme, 2009).

As reflexões produzidas pelas estagiárias em torno das auto e heteroscopias evidenciaram progressos na forma como as estagiárias refletiam das 1.^{as} para as 2.^{as} auto e heteroscopias aos vários níveis da sua intervenção. As experiências e situações educativas vivenciadas e filmadas pelas estagiárias serviram de ponto de partida e de chegada da reflexão, levando à teorização das práticas desenvolvidas. Por via dessa reflexão, as estagiárias passaram a valorizar dimensões inerentes às intenções educativas que sustentavam os seus projetos, como, por exemplo, a avaliação da relação com as crianças. Foi evidente um aumento de preocupações na sua ação educativa, designadamente, passaram a valorizar o protagonismo das crianças, e a associá-lo à preparação das

atividades e a sua adequação ao desenvolvimento daquelas, a qualidade das interações entre adulto-criança a organização do grupo de crianças e disposição das mesmas e o impacto do barulho no ambiente educativo do jardim de infância.

A importância atribuída pelas estagiárias ao processo de supervisão e, em particular, quanto à reflexão desenvolvida nas auto e heteroscopias, proporcionou mudanças e melhoria na qualidade da ação pedagógica junto das crianças, corroborando o que pensávamos acerca da necessidade de se problematizar e refletir sobre as situações vivenciadas no estágio, o que, de acordo com Tardif (2002) pode ser visto

“como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão (...). A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (Idem, p.53).

Outro elemento a que as estagiárias deram realce foi a relação com as colegas de estágio, apontando de forma unânime, como tendo sido significativo no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Importa recordar que ao longo do estágio essa relação se foi estreitando e consolidando, passando a ser caracterizada pela partilha não só dos medos e erros, mas também de conhecimentos e aprendizagens, fruto do diálogo e da discussão de ideias nos momentos destinados às OT.

Constatamos que o estágio foi marcado por momentos de desânimo, insucessos e dificuldades em lidar com a complexidade do ato educativo, tal como Lacey (1988) o refere. O ambiente de partilha e entreajuda criou condições favoráveis para ajudar cada estagiária a transformar esses momentos em desafios e teste às suas competências pessoais e profissionais. Foi ainda possível reconhecer que as reflexões produzidas em torno das auto e heteroscopias levaram, paulatinamente, ao empoderamento profissional das estagiárias, fruto da consciencialização dos seus progressos e competências, revelador de uma fase de maior maturidade que se expressou pelo modo como as estagiárias aprenderam a enfrentar a complexidade da ação pedagógica e a lidar melhor com os insucessos, perdendo o receio de se expor, nomeadamente através das suas fragilidades e medos pessoais, tal como revelam as reflexões das 1.ªs auto e heteroscopias.

Concluimos, através da interpretação dos dados das auto e heteroscopias, que num primeiro momento este dispositivo contribuiu para a construção/desconstrução do pensamento profissional das estagiárias; incentivou a auto e heteroavaliação; permitiu consciencializar erros e aspetos a melhorar, bem como a importância da atitude do

educador (postura, tom de voz, posição física). De acordo com a análise dos dados das 2.^{as} autoscopias, percebeu-se que as estagiárias passaram a encarar as críticas como oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional; a expandir a reflexão para reformular a intervenção; tomaram consciência da evolução do seu desempenho profissional; desenvolveram o pensamento divergente e a reflexão crítica; aprenderam novos conceitos e metodologias

Em síntese, os dados apontam que o ambiente colaborativo, de partilha e entreajuda que caracterizou o processo de supervisão, designadamente, nos momentos destinados às OT, em torno das auto e heteroscopias, pode ser entendido como um indicador da construção de uma comunidade de aprendizagem, onde se incluíam as estagiárias e a supervisora, capaz de contribuir para a afirmação da reflexividade crítica e do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais das futuras educadoras de infância.

Reconhecemos que foi num tal ambiente que se criaram as condições pedagógicas, conjugadas com uma rede de suporte emocional, que facilitaram a exposição das inseguranças, crenças e representações epistémicas de cada estagiária e que passavam, designadamente, pelo medo de errar, pelo receio da crítica ou por uma visão punitiva da avaliação.

Constituindo um dos propósitos deste trabalho refletir sobre o contributo dos projetos de formação inicial para a construção da identidade profissional dos educadores de infância, importa, agora, evidenciar alguns dos vetores a partir dos quais se construiu a reflexão sobre um tal contributo.

Sabemos que o estágio pode ser considerado como um momento decisivo no domínio do confronto com a realidade, por via dos medos, expectativas e inseguranças que as estagiárias vivenciam e que, inevitavelmente, se encontra associado à mudança de estatuto de estudante num projeto de formação inicial para o exercício de funções docentes, próximas das dos educadores no contexto educativo (Formosinho, 2001; Jacinto & Sanches, 2002) onde todos passam a intervir. Esta mudança de estatuto, estes “ritos de passagem” (Jacinto & Sanches, 2002, p.79), inerentes ao estágio, exigiram da supervisora uma ação que minorizasse as dificuldades, o que nos levou a desenvolver uma supervisão sustentada no encorajamento, em práticas reflexivas que ajudassem os estudantes a exprimir as suas crenças e saberes através de momentos de partilha, colegiais e instigadoras, numa perspetiva pessoal mas também social (Vieira, 2010) e na convicção de que as

aprendizagens dependem das interações entre a supervisora e as futuras educadoras e o património de saberes profissionais que sustentam a reflexão de todos os envolvidos.

Mais do que ficar circunscrita a uma reflexão que visava, sobretudo, interpretar e compreender a realidade de cada estagiária, promoveu-se uma reflexão que tinha em conta as crenças das estagiárias, ainda que estas tivessem que ser interpeladas, a partir dos problemas concretos que vivenciavam, com as leituras organizadas sobre esses problemas e as respostas para os mesmos. O reconhecimento de um património de saberes e experiências constituíram a referência do projeto de formação a desenvolver na supervisão. Compreender as razões que fundamentam os erros e saber geri-los de forma proativa, através do questionamento e reflexão sobre as causas dos erros, desmitificando o medo de errar, incentivar o a assunção dos riscos como oportunidades de aprendizagem através do encorajamento apoio e colaboração dos pares, foram algumas das estratégias utilizadas pela supervisora para facilitar a transição entre os medos e as inseguranças iniciais das estagiárias e o seu progressivo empoderamento profissional.

A primeira OT realizada pela supervisora como o seu grupo de dez estagiárias, envolvidas neste estudo, aconteceu antes do início do estágio e teve como finalidade conhecer a realidade sentida por cada estagiária, perante os desafios de mudanças que todas elas estavam a viver. Depois de um diálogo e partilha conjunta sobre os medos e expectativas iniciais que estavam a sentir, a supervisora solicitou a cada estagiária uma autorreflexão escrita individual sobre os mesmos. Consideramos, como supervisora, que era importante, conhecer a pessoa de cada estagiária, era necessário esse primeiro diagnóstico para facilitar a construção de uma relação interpessoal consequente. Por outro lado, tínhamos claro de que a ação da supervisora teria que ser assente numa discriminação positiva e, concomitantemente, ser percebida como significativa por cada estagiária, o que confirma que:

“(…) o supervisor tem como principal objetivo a produção de *sentidos com sentido* e, por isso, o dever de fomentar a autorreflexão e a autoavaliação como forma de legitimar todo o processo de formação prática, numa perspetiva transformadora” (Mesquita et al, 2012, pp.73-74).

Procuramos criar um forte compromisso com o sucesso pessoal e profissional de cada estagiária, pois acreditamos que este último depende, em grande parte, da sua satisfação e realização pessoal. Por isso, um dos desafios que a supervisora enfrentou foi o de tentar delinear estratégias, ao longo do processo de supervisão, para ir conhecendo cada estagiária naquilo que são as suas singularidades, competências e saberes, bem como, as

suas crenças e valores. Naturalmente, que a observação nos contextos de prática e nos momentos informais, os debates e reflexões desenvolvidos nas OT, as reflexões escritas dos portfólios foram estratégias que permitiram ir conhecendo cada vez melhor cada estagiária na sua dimensão pessoal e profissional.

Recordamos que as estagiárias foram experienciando desafios, dificuldades inerentes ao estágio, que se traduziram num teste às suas competências pessoais e profissionais. Como lembra Lacey (1988), o estágio lança reptos e desafios aos futuros profissionais consequência da sua mudança estatutária (de estudante para estagiária). Percebemos que o processo de socialização profissional das estagiárias foi atravessado por diferentes momentos, ora desafiantes ora frustrantes, originados pelo confronto que estabeleceram com as suas ideias e crenças e saberes; pela desmitificação do medo de errar, transitando de uma visão punitiva para uma abordagem construtiva do mesmo. Como os dados deste trabalho mostram, a relação entre a supervisora e as estagiárias nunca foi vista por estas como uma relação simétrica o que não impediu que a relação fosse gratificante e que isso fosse um suporte do processo formativo de cada estagiária.

No âmbito de uma comunidade de aprendizagem, o diálogo, a partilha e o confronto constituíram um sustentáculo para o processo de desenvolvimento das estagiárias. Instigadas pela supervisora foram aprendendo a saber lidar com as inseguranças, a superar obstáculos, a desenvolver a sua capacidade de resiliência e a consciencializarem-se dos progressos e conquistas realizados, o que as conduziu a transcenderem-se pessoal e profissionalmente. Esta ideia transpareceu no discurso das estagiárias a propósito das auto e heteroscópias, nas reflexões que foram produzindo ao longo do estágio e, por fim, no grupo de discussão focalizada.

Uma nota de campo da supervisora realizada no centro de estágio x,³² testemunha como a desmitificação destes medos não se confinou, apenas, aos momentos formais das OT, tendo-se alargado aos contextos reais de prática pedagógica, designadamente, aos momentos de reunião nos locais de estágio com toda a equipa pedagógica. Afirma-se, assim, mais um fator formativo que não se pode negligenciar, o da importância das tríades formativas, que se constroem a partir da conjugação de ações entre as educadoras cooperantes e a supervisora, essenciais na construção da profissionalidade das futuras educadoras.

³² Ver apêndice VI – Notas de Campo Reuniões nos Centros de estágio, em CD-ROM.

“Reunião com equipa pedagógica e estagiárias V, F, JM, MB, do centro x. Foi pedido um balanço individual de cada estagiário do seu percurso de estágio desde o início do estágio até dezembro. Cada estagiária foi fazendo a sua autoavaliação, evidenciando os progressos mas em todas era referido o medo de falhar na intervenção e que se traduz em menos dinamismo, iniciativa junto do grupo de crianças. A supervisora alertou para o diálogo que já tivera com cada uma, onde referiu que é normal ter receios e falhar mas que têm que ver os erros como a oportunidade para refletirem, porque não correu bem determinada atividade ou proposta de intervenção. Fazer uma avaliação ao nível da planificação das estratégias se foram ou não adequadas, os recursos (humanos e materiais, o local, a organização do grupo (...)). Em conjugação com a educadora cooperante trocamos opiniões para ajudar a melhorar a intervenção da aluna. -Só errando e refletindo sobre o erro é que aprendemos. Não há problema em errar, temos é que refletir na origem do erro e encontrar soluções para o ultrapassar-sublinhou a supervisora.

Este receio de errar transmite-lhes insegurança e pouca iniciativa. Todos nós erramos, se não experimentarmos e refletirmos não podemos melhorar. Julgo que a mensagem passou e as educadoras reforçaram este pensamento. Senti as estudantes mais “aliviadas”, e confiantes. De facto as experiências anteriores, desde o liceu, conforme algumas sublinharam, levaram a esta insegurança” (Nota de Campo – NC3RCEX, 16/12/2013)

Procuramos entender o momento do estágio como um tempo conducente ao empoderamento profissional, por via de um processo de supervisão preocupado com a formação de profissionais de educação reflexivos. Contudo, para o cumprimento de tal objetivo foi necessário que as estagiárias desenvolvessem competências investigativas, de forma a que, de acordo com a especificidade de cada contexto de prática, se emancipem dos constrangimentos pessoais e institucionais que podem condicionar a sua prática profissional. Pensamos que essa postura contribuiu para que as estagiárias aprendessem a encarar as críticas como oportunidades de mudança; a desmitificar o erro e, conseqüentemente, a terem uma visão formativa da avaliação o que permitiu enfrentar as dificuldades, não como obstáculos mas desafios. Pensamos, ainda, que a consciencialização das suas crenças e saberes alavancou a construção de uma profissionalidade mais crítica. Os depoimentos das estagiárias mostram ainda que o processo de supervisão se caracterizou pela atitude da supervisora, incentivando ao questionamento permanente das práticas ou à partilha de questões, de respostas e de perspetivas, em detrimento de soluções já prontas e acabadas.

Ao nível da gestão curricular e pedagógica os dados apontaram para o reconhecimento da importância das dimensões curriculares da ação pedagógica (Oliveira-Formosinho, 1998; 2005) e os registos das crianças, como um recurso a mobilizar para a avaliação e planificação da intervenção de um educador de infância. Estes elementos identificados pelas estagiárias vão ao encontro de competências plasmadas no perfil geral e específico de desempenho profissional (Dec. Lei n.º 241/2001), bem como dos objetivos de

aprendizagem contemplados na ficha da unidade curricular de estágio da instituição de formação inicial, nomeadamente: (i) intervir numa perspetiva curricular gerindo recursos e organizando o ambiente educativo, tendo em conta uma pedagogia diferenciada; (ii) intervir respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança e (iii) planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, envolvendo a criança e partindo dos seus saberes, necessidades, interesses e competências.

Concluimos que a capacidade das estagiárias revelarem preocupações com a gestão curricular e pedagógica foi resultado quer do confronto que estabeleceram entre a reflexão individual e a dos seus pares, nomeadamente ao nível das reflexões subsequentes às auto e heteroscópias, quer, também, das sessões de orientação tutorial que, no seu conjunto e por sua vez, alimentaram a própria elaboração dos portfólios reflexivos das estagiárias. Estes confrontos no seu todo eram suportados por uma atividade da supervisora incentivadora do progresso de cada estagiária que poderá ser identificada como uma atividade formadora que se define como um processo de andamento (Wood, Bruner & Ross, 1978).

Uma estratégia supervisiva proposta pela supervisora, no âmbito da OT, foi a realização de uma OT conjunta entre as estagiárias do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e as estagiárias do mestrado em Educação Pré-Escolar, as quais compõem o grupo de sujeitos alvo desta pesquisa, com o propósito de fomentar a partilha e reflexão conjunta de experiências entre estagiárias provenientes de contextos de prática diversos e com níveis de experiência de estágio. Esta estratégia constituiu um momento muito enriquecedor, pelo diálogo e troca de experiências com as outras colegas do perfil 3, e revelou o empoderamento profissional do grupo de estagiárias envolvidas neste estudo, as quais assumiam o papel de modelo para as outras colegas. Por outro lado, tal atividade acabou por constituir um momento de reconhecimento das suas competências e progressos conseguidos ao longo do estágio. Conforme os dados revelaram, permitiu a afirmação e valorização dos saberes das estagiárias perante as colegas do outro mestrado e, foi reconhecido, por todas, como um momento de aprendizagem muito gratificante.

As reuniões de planificação e avaliação com toda a equipe de educadoras cooperantes e respetivas estagiárias, nos locais de estágio, constituíram momentos que faziam parte da organização do projeto de formação que aí se pretendia desenvolver. Nestas reuniões desenvolveram-se reflexões partilhadas entre a supervisora e as

educadoras cooperantes, para se discutir não só o que se esperava das estagiárias como, igualmente, para se promover momentos de avaliação intermédia, de natureza qualitativa, e própria avaliação final, de cariz quantitativo, no final de cada semestre. De um modo geral, tentou-se que a avaliação fosse de natureza formativa (Cortesão, 2000, p.38), de forma a garantir a pertinência da mesma e, igualmente, a superar a visão punitiva de avaliação que empobrece e desvirtua qualquer projeto de formação. Na nota de campo³³ que se passa a transcrever, dá-se conta do impacto de um tal procedimento, o qual teve a ver, neste caso, com uma reunião de avaliação de final de semestre num centro de estágio.

“Reunião com equipa pedagógica e estagiárias A,S,MB, do centro y. O medo, receio dos alunos era evidente nesta 1.ª reunião de avaliação. Uma estudante disse não ter dormido mais do que 3 horas na noite anterior, outra, a S, disse estar estava muito nervosa. Estavam angustiadas! A pressão, o medo da avaliação fazia-lhes tremer a voz. À medida que foram ouvindo a avaliação da educadora cooperante e a minha, como supervisora começaram a ficar mais tranquilas. No fim, a supervisora e coordenadora elogiaram a equipa das estagiárias, o seu desempenho e a sua integração na Instituição” (Nota de Campo – NC4RCEy, 18/01/2014).

Para além da concretização das finalidades referenciadas, estas reuniões assumiram outros formatos por iniciativa da supervisora. De acordo com o definido na organização de estágio aquelas destinavam-se à avaliação e acompanhamento do percurso das estagiárias. Nesse sentido, a supervisora realizou mais reuniões do que o estabelecido (uma reunião mensal por centro de estágio) com diferentes intencionalidades: (i) de cariz formativo, para dar resposta a problemáticas emergentes da prática, resultantes das visitas quinzenais da supervisora aos locais de estágio; (ii) destinadas à análise e reflexão partilhada de questões suscitadas nas reuniões de planificação com a equipa pedagógica e, por fim, (iii) reuniões sobre temáticas relacionadas com a prática profissional a pedido das educadoras cooperantes.

A construção de um portfólio reflexivo individual, produzido por cada estagiária no decurso do estágio, constituiu um dispositivo supervisivo ao serviço da formação de educadores de infância reflexivos. Na sequência dos pressupostos que fundamentam a utilização de portfólios como instrumento formativo e avaliativo do percurso dos estudantes, destacamos, em seguida e a título de exemplo, alguns excertos de reflexões retiradas dos

³³ Ver apêndice VI – Notas de Campo Reuniões nos Centros de estágio, em CD-ROM.

portfólios das estagiárias³⁴ envolvidas neste estudo, os quais espelham as suas expectativas iniciais em relação ao portfólio reflexivo.

“A reflexão é importante para pensarmos na nossa forma de agir perante determinadas situações, assim como na nossa intervenção com o grupo de crianças. Assim, a reflexão é um processo mental, ou seja, é aquela que nos permite olhar para determinadas situações do passado e refletirmos sobre elas. Neste sentido, considero que o portefólio reflexivo será uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo que me permite evoluir/progredir ao longo do tempo. Refletir é essencial para o meu desenvolvimento profissional, sendo que é este que me ajuda a progredir (excerto reflexão, estagiária A, 17/10/2013)

“No respeitante ao portfólio reflexivo, acho que este irá contribuir bastante para o meu futuro enquanto pessoa e enquanto profissional, pois irá ser uma compilação das situações mais importantes que poderá ser consultado sempre que preciso. Com este irei aprender bastante, pois refletir sobre as situações mais importantes faz crescer e aprender. Cada criança é uma criança e todas são diferentes, no entanto é importante refletir para ter uma melhor perceção de cada uma. Espero crescer e fazer crescer!” (excerto reflexão, estagiária MP, 5/10/2013)

“Relativamente ao portefólio reflexivo que nos irá acompanhar durante o estágio que decorrerá neste ano letivo, penso que é fundamental e decisivo estar em constante reflexão sobre o que nos rodeia no estágio. É indispensável para nós enquanto futuros educadores refletirmos sobre o nosso próprio trabalho, e sobre a forma como nos empenhamos, nos desenvolvemos e apreendemos profissionalmente. Assim, com estas reflexões poderemos ter uma melhor perceção do nosso trabalho, das situações bem-sucedidas e das situações mal sucedidas, tendo a possibilidade de refletirmos e corrigirmos o nosso trabalho de forma a melhorá-lo e aperfeiçoá-lo como futuras profissionais, estando assim em constante formação” (excerto reflexão, estagiária F, 6/10/2013).

Se estes depoimentos exprimem os objetivos do portfólio, na perspetiva das estagiárias, os quais correspondem, por um lado, a manifestações de um saber académico e, por outro, à configuração do estatuto do portfólio como instrumento de reflexão profissional, importa, agora, ler um excerto de um outro tipo de depoimento que nos confronta com as dificuldades inerentes à reflexão que a utilização dos portfólios suscita.

Estou receosa em relação ao portfólio reflexivo. Este receio advém da minha dificuldade para realizar reflexões pessoais, ou seja, transmitir para o suporte escrito os meus pensamentos. Por vezes sinto que existiria muita coisa que poderia ser dita sobre algum tema mas depois não consigo passar para o papel essas ideias. Dessa forma penso que construir um portfólio reflexivo vai contribuir bastante para o meu desenvolvimento profissional, já que, fazendo algo em que tenho dificuldade muitas vezes estou a melhorar nesse aspecto” (excerto reflexão, estagiária V, 5/10/2013).

³⁴ Ver apêndice V – Outras reflexões dos portfólios das estagiárias, em CD-ROM (Reflexões das estagiárias relativas ao seminário sobre Portfólios Reflexivos).

Este é um depoimento importante, na justa medida, em que coloca a supervisora perante um conjunto de desafios formativos que não poderão ser ignorados, o qual tem a ver, em larga medida, com a prioridade que se deve atribuir à reflexão profissional como desafio formativo. Uma reflexão que obriga a supervisora a captar, interpretar e compreender as crenças e dificuldades, saberes e competências das estagiárias através, também, do portfólio que as estagiárias iam elaborando. Através do confronto com as opções tomadas e a discussão das mesmas, tornou-se possível estabelecer confrontos consequentes entre as crenças e as teorias pessoais dos seus autores e os desafios profissionais que estes iam vivenciando, o que constituiu tanto uma oportunidade de transformação daquelas crenças e teorias como uma oportunidade de repensar esses desafios e de, eventualmente, os abordar a partir de outras perspetivas.

A análise das reflexões do portfólio permitiu também conhecer as representações que as estagiárias têm sobre este instrumento, para além de evidenciar, de algum modo, o impacto do modelo de supervisão adotado no seu desenvolvimento profissional. Daí que, tenhamos destacado a reflexão de uma estagiária no início do estágio, através da qual esta tende a valorizar a importância da dimensão da interação e do *feedback* da supervisora, por via do seu «efeito multiplicador» e das suas implicações no desenvolvimento de novas perspetivas sobre a realidade. Na opinião da mesma, traduziram-se em transformação e melhoria da sua ação educativa.

“Considero o portfólio reflexivo um elemento essencial na prática pedagógica proporciona o meu crescimento a nível profissional e pessoal. O portfólio é, também, colaborativo, pois através dele surge a possibilidade de o seu autor receber feedback por parte da supervisora, o que permite o efeito multiplicador com o qual são desenvolvidas novas perspetivas de ver a realidade educativa. Temos a possibilidade de refletirmos e corrigirmos o nosso trabalho de forma a melhorá-lo e aperfeiçoá-lo como futuras profissionais, estando assim em constante formação” (excerto reflexão estagiária MB, 5/10/2013).

Mais tarde, a mesma estagiária, identifica vantagens decorrentes da realização de portfólios relacionando com as competências de um professor investigador o que, de algum modo, parece ser um indicador do impacto do processo de formação que a mesma foi vivendo enquanto estagiária.

“Apercebi-me da importância que tem a realização de portfólios reflexivos. Afinal, eles são os instrumentos que me permitem avaliar o percurso das crianças e como tal aperceber-me da sua evolução e também ajudar-me a melhorar a minha prática pedagógica. Através deles consigo ter uma visão mais específica de cada criança podendo desta forma ter uma intervenção mais adequada e como tal, individualizada (...). Assim, um professor tem de se interrogar e ter consciência do que o leva a tomar determinadas atitudes educativas. A sua investigação tem que ser realizada num âmbito por ele determinado e por ele bem conhecido. O

professor-investigador tem de estar consciente acima de tudo do seu papel de professor. Desta forma torna-se importante saber qual o método de formação mais adequado para a preparação do professor-investigador. Este deverá englobar uma formação para a investigação e também fazer a articulação desta com outras disciplinas curriculares. Só assim se poderá chegar a um bom termo. O professor-investigador deve promover a si mesmo e às suas crianças a vontade de investigar e de adquirir novos conhecimentos” (excerto reflexão, estagiária MB, 15/03/2014).

Uma outra reflexão, a propósito de um texto fornecido pela supervisora numa OT sobre a autoavaliação regulada, da autoria de Leonor Santos (2002), permitiu perceber a importância da reflexão necessitar da interação social para promover o confronto do próprio com as suas crenças e saberes epistémicos.

“Um outro processo de avaliação que apresenta potencialidades é coavaliação entre pares. Este processo é interno e externo ao sujeito pois implica os outros mas envolve o mesmo. Desta forma devido à sua interação social ela é fundamental para a construção do conhecimento, pois os alunos desta forma comunicam, apoiam-se, reestruturam os seus conhecimentos desenvolvendo a sua noção de responsabilidade e de autonomia. (...) Para finalizar a autora considera a autoavaliação regulada como a melhor forma de regular a aprendizagem. Assim, é fundamental que o aluno tome consciência dos seus erros e se confronte com as suas dificuldades. O papel do professor é construir um contexto favorável para que isto aconteça” (excerto reflexão, estagiária MP, 16/10/2013)

Como se constata, o objetivo através do qual se pretendia promover a formação de profissionais reflexivos é um objetivo que não fica circunscrito aos desafios vividos pelas estagiárias no âmbito dos contextos de estágio. Foram estes desafios que alimentaram o processo de reflexão, ainda que o impacto formativo deste processo deva ser compreendido de forma mais ampla, quando se constata que um tal processo conduziu as estagiárias a defrontarem-se, igualmente, com os saberes especializados que, por esta via, passaram a adquirir uma outra importância quer para elucidar as possibilidades de resposta disponíveis quer para ajudar a pensar sobre as mesmas. Daí a importância das sessões de OT e, igualmente, dos seminários temáticos. Estes últimos já integravam a dinâmica institucional do estágio, tendo sido propostos pela supervisora para se abordar as temáticas dos portfólios reflexivos, da aprendizagem cooperativa e do envolvimento parental, de forma a responder às necessidades de formação das estagiárias, dotando-as dos instrumentos conceituais necessários para que estas pudessem realizar reflexões consequentes através dos meios e dos instrumentos que foram colocados à sua disposição.

Conclui-se, portanto, que num modelo de supervisão reflexivo não basta apoiar alguém a defrontar-se com os desafios da prática. Estes são fundamentais para justificar essa reflexão e conferir significado ao processo de formação que permite que uma tal

reflexão se constitua como uma estratégia através da qual se aprofunda e diversifica a formação teórica, não como um fim em si mesmo, mas como um contributo incontornável de um processo de reflexão consequente e capaz, por isso, de obrigar o sujeito em formação a estabelecer confrontos entre as suas representações da situação e as respostas implementadas e outras possibilidades de ler os desafios e de implementar outras respostas.

Foi um tal confronto que garantiu o desenvolvimento profissional das estagiárias que, de outro modo, estariam confinadas a um conjunto de opções bastante mais restritas do ponto de vista da ação profissional a desenvolver. Supera-se, assim, por esta via, as tentações de carácter empirista que tendem a valorizar os desafios quotidianos como o fator potenciador das aprendizagens dos sujeitos, sem compreender que é o modo como o sujeito possui instrumentos concetuais para interpretar as situações que lhes garante a possibilidade de encontrar outras respostas quando estas são necessárias. Não se pretende pôr em causa a abordagem que Schön (2000) produz sobre a formação de profissionais reflexivos, mas, tão somente, valorizar o facto da capacidade de alguém refletir sobre o que faz, ou de refletir sobre a reflexão relacionada sobre o que faz, depender dos saberes que se possui, ou não, para se realizar esses tipos de reflexão.

Os desafios profissionais podem não constituir-se como momentos de formação se não contribuírem para expandir as leituras e os olhares dos profissionais sobre a realidade. O facto da formação teórica se encontrar, muitas vezes, dissociada destes desafios é uma questão estranha a esta reflexão, já que aquilo que aqui se defende é que se tal formação não poderá ser uma reflexão estranha à realidade profissional, também esta realidade pode ser objeto de uma reflexão mais pobre se não tiver em conta a reflexão que outros já desenvolveram sobre a mesma. Neste sentido, o estágio teria que estabelecer-se como uma oportunidade de formação qualificante, o que pode ser entendido como um dos eixos decisivos do modelo de supervisão reflexivo. Um eixo que não poderá ser dissociado de um outro, o da criação de ambientes colaborativos sustentados em laços de confiança e de aceitação e respeito pela individualidade de cada um. Foi consensual, nos depoimentos das estagiárias, a importância deste fator e o facto de a supervisora ter realizado um investimento explícito na construção de um tal ambiente, como se viu na análise de dados referentes às auto e heteroscopias e ao grupo de discussão focalizada.

Uma outra dimensão que não poderá ser vista como uma propriedade invariante do modelo de supervisão reflexiva, ainda que tenha sido um fator relevante no âmbito do

projeto desenvolvido, tem a ver com a articulação estabelecida com as educadoras cooperantes e o seu envolvimento no projeto de formação que temos vindo a analisar. As educadoras cooperantes, mais do que serem entendidas como alguém que hospeda as estagiárias, deverão ser entendidas como agentes de formação imprescindíveis. Trata-se de uma perspetiva que decorre da convicção de que no processo superviso o desenvolvimento de ações conjuntas concertadas, entre a instituição de formação inicial e as escolas cooperantes, é favorável à promoção de uma profissionalidade crítica, colaborativa e partilhada entre estagiárias, cooperantes e supervisora e contribui para uma melhoria da qualidade dos contextos profissionais e promove a constituição de comunidades de aprendizagem (Bruner, 2000). Por outro lado, não podemos olvidar que as práticas dos formadores funcionam como fortes modelos de aprendizagem da profissão (Formosinho, 2001; 2009c).

Relativamente à necessidade de valorização dos saberes dos educadores cooperantes e de estabelecer um diálogo com o conhecimento científico, invocamos Formosinho (2009c) que, a esse propósito, recorda Sousa Santos (1989) quando defende a necessidade de estabelecer diálogos entre outras formas de conhecimento distintas.

“Como o conhecimento do senso comum é prático e pragmático e emerge das experiências de vida dos sujeitos ou de grupos sociais, o seu diálogo com o conhecimento científico amplia a dimensão do conhecimento (...) dá origem a uma nova racionalidade, a uma outra forma de conhecimento que é simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer deles em separado” (Formosinho, 2009c, p.35).

Em suma, relativamente ao objetivo que remetia para a reflexão sobre o papel e a ação do supervisor no âmbito de um modelo de supervisão reflexivo, concluímos que se neste estudo foi determinante a forma como foram concebidos e geridos os dispositivos de supervisão adotados pela supervisora, não poderemos olvidar que uma tal ação requer competências científicas e técnicas bem consolidadas, as *hard skills*, que permitem considerar um supervisor como um professor de valor acrescentado (Alarcão & Tavares, 2003). Tais competências, no entanto, não se dissociam de outras não menos importantes, as *soft skills*, que se revelam através de situações comunicacionais, de relacionamento interpessoal, resiliência, liderança e trabalho em equipa, entre outras. Neste sentido, pode considerar-se, por um lado, que são as *soft skills* que permitem potenciar o efetivo impacto formativo das *hard skills*, enquanto acabam por ser estes que permitem que os primeiros possam estar presentes nas situações de formação, congruentes com as exigências concetuais e praxeológicas de um processo de formação de educadores de infância e professores que se possam afirmar como profissionais reflexivos e, deste modo, como

protagonistas ativos do processo de construção do conhecimento profissional que lhes diz respeito.

É de acordo com a caracterização do programa de supervisão que desenvolvemos que achamos ser necessário demonstrar porque é que o consideramos uma manifestação de um modelo de supervisão reflexivo. Esta é uma questão que assume alguma importância no âmbito desta tese, tendo em conta que, dadas as características daquele programa, se pode perguntar porque é que o mesmo não poderá ser enquadrado nos cenários dialógico, clínico ou integrador.

Começando por esta última questão, importa afirmar que o distanciamento face ao cenário dialógico não tem a ver com a menorização do processo de diálogo como oportunidade formativa, na medida em que, como se comprovou, o diálogo ocupou um lugar central no âmbito do programa de supervisão desenvolvido, mas com os termos em que decorre o diálogo no modelo de supervisão que adotamos. O facto de não termos optado por identificar o nosso programa com o modelo dialógico diz respeito ao facto de, em primeiro lugar, nos distanciarmos de uma conceção de diálogo que o circunscreve a uma ocorrência que acontece entre interlocutores no âmbito de um processo de carácter simétrico que se constrói como se estivéssemos perante personagens com o mesmo estatuto educativo e, em segundo lugar, devido à necessidade de acentuar o diálogo como condição subordinada ao processo mais amplo de reflexão.

Como se constatou pelo trabalho que realizamos, o diálogo que promovemos nunca aconteceu como um diálogo entre atores educativos com estatutos idênticos. Temos dúvidas, aliás, que num contexto de formação tal seja possível e até desejável, para além de considerarmos, baseados nos dados que recolhemos, que essa diferença de estatutos não redundou num processo de dominação. Ou seja, o diálogo assumiu uma centralidade inequívoca no nosso programa mas, ao contrário do que o modelo de supervisão dialógico parece defender, foi a diferença de estatutos que possibilitou que um tal diálogo se afirmasse como um instrumento promotor de formação.

A recusa de abordarmos o nosso programa como uma emanção do cenário clínico será mais fácil de explicar e tem a ver com o facto de não ser por via da valorização da díade, constituída pela supervisora e por cada uma das estagiárias, que se explica o impacto formativo do programa mas, antes, por via da construção de uma comunidade de aprendizagem onde é através da colaboração entre membros de um grupo, que partilham um projeto de formação comum, que a reflexão se constrói como um catalisador do

processo de formação vivido por cada um. Nesta comunidade a supervisora assumiu um papel singular como membro da mesma, assumindo compromissos distintos dos restantes membros do grupo. Não foi através de relações particulares mantidas separadamente com cada uma das estagiárias que desenvolveu a sua ação mas, a partir do seu contributo para a constituição da referida comunidade. Foi esta que permitiu que as auto e heteroscopias assumissem o impacto que assumiram, ou que os portfólios pudessem ter sido os instrumentos de reflexão que acabaram por ser.

O distanciamento heurístico face ao cenário ecológico é, igualmente, uma decisão fácil de explicar tendo em conta que as interações entre contextos (instituição de formação inicial e escola cooperante) não são uma propriedade suficientemente distintiva para caracterizar, só por si, um modelo de supervisão. As relações a estabelecer, neste domínio, são uma condição incontornável do desenvolvimento do projeto de formação das estagiárias, mas não são uma condição suficiente para explicar as dinâmicas do mesmo. Pode mesmo considerar-se que as interações atrás referidas poderão ser incluídas como propriedades de outros cenários supervisivos.

A razão que explica o facto de não termos recorrido à designação «cenário integrador» para caracterizar o nosso projeto tem a ver, igualmente, com o distanciamento heurístico face, também, a este modelo. Ou seja, reconhece-se a necessidade de se construir ambientes formativos emocionalmente positivos, assentes na valorização do ser, da experiência e da reflexão (Alarcão & Tavares, 2003) ou mesmo a necessidade de se valorizar o processo de supervisão como um processo de investigação-ação, ainda que, também neste caso, consideremos que estes aspetos do projeto supervisivo são, sobretudo, condições e consequências de uma atividade de supervisão que encontra no processo de reflexão, tal como o temos vindo a configurar, a possibilidade de adquirirem importância e visibilidade.

Em suma, no nosso projeto não se desvaloriza o diálogo e a colaboração em nome da preponderância que atribuímos à reflexão mas, tão somente, que o diálogo e a reflexão são atividades que contribuem para que o processo de supervisão ocorra interessado na afirmação de profissionais reflexivos. Daí a opção por valorizarmos o modelo subjacente ao nosso programa como um modelo de supervisão reflexivo que não se identifica, no entanto, com o cenário que Alarcão e Tavares (Idem) designam pelo mesmo nome.

Com este modelo partilhamos alguns dos seus pressupostos, nomeadamente aqueles que têm a ver com o papel do supervisor como um papel assumido por alguém que

estimula e apoia, através do confronto com problemas reais, a reflexão dos formandos, suscitando, igualmente, o levantamento de hipóteses, a experimentação e a verificação das mesmas. Reconhece-se, igualmente, a influência de Schön, mas também não se ignoram as objeções de Zeichner (1993), nomeadamente as que têm a ver com a conceção “instrumental da prática reflexiva” (Idem, p.57), a partir da qual se valoriza a importância que se atribui à reflexão das técnicas e estratégias de ensino descurando questões importantes que se prendem com o que ensinar, a quem e porquê.

De igual modo, também não se ignora alguns dos riscos epistemológicos que a adesão, sem restrições, à abordagem de Schön suscita. Tal como já o referimos as nossas competências para refletir não se circunscrevem, apenas, à disponibilidade e à mobilização das estratégias para o fazer, já que exigem, da parte de quem reflete, um conjunto de saberes que permitem que a reflexão se concretize de forma plausível e exigente. Ou seja, o desenvolvimento das competências de reflexão das estagiárias não consistia, apenas, num desafio comunicacional, já que pressupunha, igualmente, um desafio epistemológico. Desafio este que as obrigava a confrontarem-se com saberes profissionais diversos, interpretações de especialistas ou desafios que, no seu conjunto, poderiam contribuir não para que se pensasse como os especialistas prescrevem mas que permitissem, antes mobilizar os seus saberes para se pensar melhor, ou seja, de forma mais consequente e capaz de não ignorar a complexidade dos factos.

Face ao modelo definido por Alarcão e Tavares (2003), é esta componente, relacionada com o património de saberes profissionais que se têm vindo a construir no domínio da Educação de Infância que tendemos a valorizar como um fator decisivo, prévio e subsequente, ao processo de reflexão. De outra maneira, poderíamos estar a legitimar a afirmação de uma abordagem cujo empirismo constituiria um obstáculo que, de algum modo, impediria o desenvolvimento do projeto de formação dos profissionais com os quais trabalhávamos.

Por fim, e tal como também já o referimos, este é um modelo que terá que ser compreendido à luz de um projeto de Educação de Infância que entende as crianças como protagonistas educativas, cujos saberes, experiências e singularidades, mais do que obstáculos a superar, são entendidos como componentes do processo de diálogo a estabelecer, condicionando as atividades que se propõem e o modo como se pensa a organização das mesmas. Afastando-se dos projetos de formação pré-formatados, gera-se

a necessidade dos educadores de infância aprenderem a lidar com as imponderabilidades das situações e serem capazes de refletir sobre elas.

Em suma, o cenário reflexivo inspira um programa de formação de professores que recusa o tecnicismo e a descontextualização das práticas, defendendo a reflexão como uma atividade que suscita diálogos e a colaboração com outros quer para responder a desafios profissionais quer para tentar outras vias de interpretação da realidade que, por vezes, obrigaram as estagiárias a ressignificar ideias e conceitos ou a procurar outras leituras sobre as situações vividas. Neste caso, não se trata de desprezar os saberes e as representações de cada um, mas de confrontar tais saberes e representações, quando é necessário, com o “património de saberes que os especialistas disponibilizam” (Trindade, 2011b, p.238). Foi, aliás, a necessidade de conferir visibilidade a um tal património, em função do qual se transita da figura do supervisor como um mediador, ou como um facilitador, para a figura do supervisor como um interlocutor qualificado (Cosme, 2009) que explica a razão por que nos distanciamos da definição de modelo de supervisão reflexivo que Alarcão e Tavares (2003) propõem.

É incontornável a centralidade que assumiu o paradigma do professor como prático reflexivo por oposição e recusa do paradigma do professor técnico que se limita a aplicar instrumentos e técnicas. Defendemos que para o “desenvolvimento de uma postura reflexiva é preciso formar o habitus e favorecer a instalação de esquemas reflexivos” (Perrenoud, 2002b, p.81). Em concordância com este pressuposto foi necessário criar diferentes momentos de supervisão de reflexão partilhada que fomentaram uma dinâmica de autoformação cooperada entre estagiárias. O processo formativo fez da partilha, do diálogo e do confronto cúmplice quer entre os atores em presença quer, concomitantemente, entre estes e o património de saberes especializados, os eixos de um processo de supervisão reflexivo.

Constituiu um desafio prioritário o papel assumido pela supervisora na gestão das relações, as experiências escolares anteriores das estagiárias, os seus *habitus* e a pouca familiaridade entre as estagiárias. Estas foram contingências presentes na realização das auto e heteroscopias, que exigiram da supervisora uma ação proativa, atenta e cuidada através da qual, se identifica uma outra propriedade deste modelo de supervisão que se relaciona com a indispensabilidade de valorizar os estudantes nas suas singularidades. Mais do que ficar confinado à idealização dos mesmos, o qual impossibilita a supervisora de conhecer verdadeiramente a pessoa que está por detrás de cada estagiária.

Através das auto e heteroscopias, a ação da supervisora promoveu uma atividade de andamento (Wood, Bruner & Ross, 1978), revelando-se, por esta via, um apoio ao processo de formação de cada uma das suas estagiárias. Aliás, o grupo de discussão focalizada realizado com as estagiárias, reconheceu que aquela técnica potenciou a interação, a partilha e a cooperação entre as futuras profissionais de educação contribuindo assim, para a construção da sua identidade profissional.

Foi a partir destas constatações que se pode afirmar terem-se criado condições para que o grupo de trabalho, constituído pelas dez estagiárias e a supervisora, se transformasse numa comunidade de aprendizagem, fator incontornável de um modelo de supervisão reflexivo. O investimento na construção de uma comunidade de aprendizagem constitui uma propriedade deste modelo que possibilita o desenvolvimento de atividades de *empowerment* (Alarcão & Tavares 2003), que consciencializa e capacita as estagiárias do seu poder de intervenção e alavancagem para articular os pressupostos do processo de formação e os pressupostos dos projetos que venham a desenvolver num jardim de infância.

O desenvolvimento das capacidades reflexivas foi-se efetivando, então, através de processos de interação com os pares e a supervisora, o que não se pode dissociar do contributo resultante quer das interações desenvolvidas nos contextos de prática com as crianças e educadora cooperante quer dos desafios e exigências suscitados pelo dispositivo de supervisão. É justamente este impacto mais amplo, de carácter sistémico, da organização e desenvolvimento das situações de reflexão que foi desencadeado pelas auto e heteroscopias. Por outro lado, acentua-se, também, a importância de um clima de supervisão que promova uma reflexão séria e contextualizada com repercussões numa ação pedagógica que contribua para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Se inicialmente a reflexão das estagiárias incidia sobre a ação desenvolvida, progressivamente passou a fazer-se, também, através de reflexões sobre o modo como tais reflexões ocorreram, uma competência, usualmente designada por metarreflexão (Schon, 2000), a qual se desenvolveu a partir da reflexão de cada uma das estagiárias sobre o significado dos problemas e das situações pedagógicas em que estas se envolveram. As estagiárias compreenderam que a reflexão sistemática sobre a sua práxis, no decurso do estágio, era uma necessidade mais do que uma obrigação, porque lhes oferecia possibilidades de ir reformulando a intervenção com o seu grupo de crianças, desocultar as suas crenças e valores, permitir uma consciencialização da centralidade da intencionalidade educativa e das dimensões curriculares da sua ação pedagógica como

educadores de infância e suscitar um diálogo consequente entre a teoria e a prática. Um processo que foi vivido através de interações que se estabeleceram com outros, a partir dos desafios profissionais que todos iam vivendo.

Entendemos que o estágio constitui uma etapa importante do processo de construção e afirmação da identidade profissional dos educadores de infância, pois um tal processo será sempre um processo inacabado (Sá-Chaves, 2007), o qual vai acontecendo ao longo da vida, mas que requer a adoção de uma perspetiva formativa de matriz crítica reflexiva, em que a ação supervisiva e a auto-implicação podem constituir pilares fundamentais do mesmo. Este modelo tem como objetivos criar oportunidades formativas, por via da organização e gestão do trabalho pedagógico que permitam a afirmação da autonomia reflexiva dos futuros profissionais e, por homologia formativa, a autonomia e desenvolvimento pessoal e social das crianças com as quais estes profissionais trabalham

Entendemos que a ação da supervisora se afastou de um paradigma tecnicista focalizado apenas na normatividade metodológica, ignorando a diversidade dos contextos de intervenção, as situações pedagógicas vividas, o *habitus* de cada estagiária e as suas singularidades. Valorizamos, antes, a interação social (Bruner, 2000; Dewey, 2002; Vygotsky, 2000; Zeichner, 1993) e assumimos a inevitabilidade de o supervisor se assumir como um interlocutor qualificado (Cosme, 2009) que só o poderia ser se as estagiárias fossem entendidas, elas próprias, como interlocutoras também, com as quais se estabelece um diálogo capaz de promover o que Paulo Freire intitula por “conscientização” (Freire, 1975, p.145). Entendido como um processo que depende da dialética que se estabelece entre ação – reflexão, onde a interação com os outros, por via do confronto de ideias, constitui um vetor indispensável para o aprofundamento do pensamento crítico e para se efetivarem ações coletivas e transformadoras, tal como defende Perrenoud (2005) quando afirma que

“Um prático reflexivo não reflecte por prazer; visa, antes, a eficácia, a equidade, a qualidade, a consistência educativa e a coerência. Precisa, pois, dos outros, primeiro para se confrontar com as outras análises e depois para assegurar a cooperação, isto é, para desencadear uma acção colectiva” (Idem, p.1)

Foi um processo desta natureza que tentamos promover, através da organização de um dispositivo de supervisão, que conduziu cada estagiária a elaborar reflexões que resultaram da necessidade de cada uma refletir sobre o que fez, o que aprendeu, como progrediu e como perspetiva a sua intervenção futura. Constatamos que o processo reflexivo foi alimentado por via do autoquestionamento, do confronto com o próprio sobre os

seus valores, representações e crenças epistémicas perante os desafios pedagógicos que surgiam ao longo do estágio. É a análise dos resultados, e especialmente, o confronto entre as primeiras reflexões e as últimas, aos quais se acrescem os depoimentos obtidos através dos grupos de discussão focalizada, que nos permite concluir, finalmente, que

“(…) a reflexão é consciente e consistente, não apenas quando contribui para o entendimento dos fenómenos educativos, mas quando garante também a qualidade das aprendizagens dos seus atores, o que só é possível com adequadas condições de trabalho docente e um clima de supervisão pedagógica que promova uma reflexão séria e contextualizada. Quando assim é, a ação educativa repercute-se nas relações e interações que se estabelecem entre os diferentes agentes e contribui sobremaneira para a aprendizagem das crianças” (Mesquita et al, 2012, pp.73-74).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, cuja apresentação agora se encerra, terá que ser compreendida à luz de um conjunto de preocupações relacionadas, de um modo geral, com a formação inicial de professores e de educadores.

Trata-se de uma problemática que tem merecido amplos debates e considerações junto da comunidade académica, resultante da adesão ao processo de Bolonha, de que é exemplo o primeiro seminário promovido pelo CNE (2015) dedicado à “Formação inicial de Professores” que procurou traçar o panorama da formação inicial de professores e educadores em Portugal. Nesse âmbito David Justino, presidente do CNE (2015), salientou que, decorrente do processo de conferir mais autonomia científica e pedagógica às instituições de ensino superior, ampliadas pelo processo de Bolonha, surgiram alterações entre o que deveria ser o modelo inicial e o que na prática é aplicado, o que faz com que se coloque a questão saber “se há um modelo ou se existem vários modelos” (Justino, 2015a, p.16), o que, na sua opinião, releva a necessidade de se desenvolver mais investigação sobre tal problemática.

Nesta reflexão final quisemos conferir visibilidade a alguns desafios e inquietações que este estudo suscitou, tendo em conta a necessidade de contribuir para a reflexão que justifica esta tese. Uma tese que, recorde-se, se explica em função de um compromisso inicial, aquele através do qual se valoriza a necessidade de afirmação de uma Escola, comprometida com a formação inicial de educadores/professores que por serem entendidos como agentes de desenvolvimento humano (Formosinho, 2001; 2009c), comprometidos com o desenvolvimento global e autêntico das suas crianças, deverão ser capazes de assumir como profissionais reflexivos. Sendo este um desafio que a todos diz respeito, no âmbito das instituições responsáveis pelos projetos de formação inicial, assume, mesmo assim, uma relevância particular para os supervisores dos estágios de formação inicial, devido à importância formativa que estes assumem como primeiro momento de trabalho profissional autónomo dos estudantes.

Se este compromisso matricial assume um particular destaque nesta tese, há, igualmente, o reconhecimento de que, hoje, vivemos um tempo educativo onde as escolas e os seus professores enfrentam desafios e dilemas que não se podem dissociar de um determinado conceito de Escola e de ação educativa que vive tais desafios e tais dilemas

como consequência da opção que passa por reconhecer as crianças como protagonistas das experiências educativas que lhes dizem respeito.

É deste tempo educativo que as instituições de formação inicial não se podem divorciar, o que explica a preocupação subjacente a este trabalho com a formação de profissionais reflexivos, os quais possam contribuir para a afirmação de escolas que aprendam a pensar-se como instituições quer na sua missão social e cultural, quer na sua estrutura (Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão & Roldão, 2009). Um tal propósito teria que ter implicações nos projetos de formação inicial de educadores/professores, o que, como se constata pela leitura do presente trabalho, contribuiu para a definição do projeto que se desenvolveu. Um projeto que se define como um estudo de caso sobre as finalidades e as dinâmicas de supervisão de estágios que visavam promover a reflexividade das formandas que neles participaram. O que se estudou foi, por um lado, o impacto de um projeto de supervisão no desenvolvimento das competências pedagógicas e profissionais das estagiárias, valorizando-se, neste âmbito, quer as experiências de colaboração, como condição do processo de reflexão que foi sustentando o projeto de formação mais amplo que se desenvolveu, quer o próprio dispositivo de supervisão implementado e o papel da supervisora neste âmbito.

Os resultados e a sua análise demonstraram que estamos perante uma iniciativa promissora, mesmo que se saiba que nem um projeto de formação inicial pode ser circunscrito ao estágio de formação nem a formação de quem quer que seja pode ser pensada, apenas, em função da formação inicial. Mesmo assim, acreditamos que muitas das competências necessárias ao exercício da profissão são desenvolvidas neste período formativo, o que justifica que se torna necessário ter em conta e refletir sobre o «ethos» da instituição, o que reafirma a necessidade de a formação emergir do “*ethos crítico* das instituições de ensino superior que profissionalizam os professores no sentido de uma nova cultura organizacional da formação” (Formosinho & Niza, 2009, p.121), bem como, requer uma reflexão sobre a organização curricular do plano de estudos, a dinâmica formativa que aí se vive, a qualificação do seu corpo docente e a gestão criteriosa das condições, dos espaços e dos tempos relacionados com os momentos do estágio.

Como já o referimos, isto não significa que se desvalorizem quer os projetos de formação contínua quer as próprias experiências de formação que se suscitam nos espaços de trabalho. Não o referimos com maior detalhe porque o nosso objetivo, com este trabalho, era outro e tinha a ver, em primeiro lugar e por isso, com a necessidade de se refletir sobre

o tempo de estágio como um tempo propício a um novo tipo de vivências que respondessem ao desafio educativo de participar em atividades educativas onde as crianças assumissem um papel nuclear como atores que aprendem a participar, participando, em atividades culturais diversas que deveriam potenciar a sua inteligência, criatividade, bem como o desenvolvimento das suas competências de relacionamento interpessoal e de cooperação ativa com os outros. O segundo objetivo prendia-se, igualmente, com a necessidade de se refletir sobre o tempo de estágio como um tempo capaz de proporcionar atividades de cooperação entre as estagiárias que, de algum modo, contribuíssem para o desenvolvimento de um projeto de socialização profissional que permitisse que aquelas pudessem ter experiências significativas nesse âmbito, as quais contribuíssem, por um lado, para a definição de um determinado perfil profissional e, por outro, para que assim se tornasse possível suscitar a reflexão que, no contexto deste trabalho, é tanto condição como finalidade do projeto de reflexão. O terceiro objetivo, finalmente, passava pela necessidade de investigar como se organizava, implementava, desenvolvia e avaliava um projeto de supervisão sujeito aos pressupostos de um modelo de supervisão reflexivo, finalidade esta através da qual se pretendia contribuir para a configuração de um tal modelo de supervisão. Neste domínio o objeto das nossas preocupações tanto tinha a ver com a reflexão sobre os componentes e a articulação entre estes componentes no âmbito do dispositivo de supervisão proposto como sobre o papel específico da supervisora.

Como se constata, este é um trabalho que não poderá ser dissociado do conjunto de exigências e desafios que hoje se colocam aos profissionais de educação, os quais deverão servir de referência às experiências formativas vividas pelos estudantes em contexto da formação inicial. Daí a importância atribuída às experiências de colegialidade e, concomitantemente, de reflexão sobre os desafios profissionais vividos, as respostas, as dúvidas e o próprio processo de crescimento profissional, num contexto que envolvia as estagiárias (futuras educadoras), as profissionais no terreno (educadoras cooperantes) e a supervisora (formadora/professora da instituição de formação inicial). Foi a partir de tais experiências que se tentou investir no eixo do desenvolvimento pessoal e profissional das estagiárias (Nóvoa, 2002), por via da partilha, da atenção aos outros e da exigência pedagógica tanto do ponto de vista da atuação das estagiárias como do ponto de vista dos processos de reflexão em que estas se envolveram.

Neste âmbito, e como já o referimos, o dispositivo de supervisão foi objeto de uma reflexão aturada, assim como o papel que a supervisora assumiu, do ponto de vista das suas atitudes pessoais e pedagógicas, no desenvolvimento do projeto de supervisão que

animou. O que se verificou é que quer a reflexão sobre o primeiro quer a reflexão sobre o papel da segunda são reflexões indissociáveis entre si, o que nos conduziu a deslocarmos das perspetivas que enfatizam as qualidades e o perfil da supervisora como a questão mais decisiva dos projetos de supervisão. Não se nega a importância de um tal perfil desde que este seja discutido como contributo e componente para pensar a organização e gestão do trabalho de formação como um fator de empoderamento dos estagiários. Eventualmente, poder-se-á discutir se existe algum tipo de congruência entre o dispositivo e o modo como o supervisor participa no mesmo, assim como se pode discutir até que ponto um tal dispositivo e a participação do supervisor são coerentes com o propósito anunciado de contribuir para o desenvolvimento da reflexividade dos estagiários. Cremos que ambas as problemáticas foram abordadas no nosso estudo, tornando-se possível estabelecer conclusões relevantes acerca das mesmas, as quais nos permitem, neste capítulo, construir uma espécie de síntese tanto sobre o papel do supervisor no âmbito de um modelo de supervisão reflexivo como sobre o dispositivo de supervisão.

A discussão sobre se o papel do supervisor se deve definir como um mediador ou um interlocutor qualificado não é um mero jogo de palavras. Sabendo-se que, tanto num caso como no outro, o supervisor terá que ser detentor de saberes científicos e de uma sólida formação cultural, curricular, pedagógica e ética, o que há para discutir prende-se, então, com o modo como se configura a sua atividade formativa com os estagiários e os contextos onde se desenvolve o estágio.

Tendo em conta o quadro teórico que suportou esta tese, pode considerar-se que a conceção através da qual se defende a hipótese do supervisor se afirmar como um mediador é uma conceção congruente com, pelo menos, o cenário dialógico, o cenário reflexivo e o cenário clínico (Alarcão & Tavares, 2003) da supervisão. Apesar das diferenças entre estes cenários, é possível identificar um elemento invariante que, neste caso, tem a ver com o papel que se atribui ao supervisor, o qual «grosso modo» pode ser caracterizado em função do seu contributo para o “desenvolvimento de intercâmbios subjetivos” (Bruner, 2000, p.85), o que configura a opção por um modelo pedagógico mutualista, mais preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade do que em aceder à perfeição do conhecimento factual (Bruner, 2000). Neste contexto, o trabalho do supervisor aproxima-se da proposta de Carl Rogers e do modelo de “aprendizagem centrada na pessoa” (Rogers, 1979, p.83), e das condições que aquele autor considera serem necessárias para que um tal tipo de aprendizagem ocorra, a saber: (i) o contato com problemas reais; (ii) a autenticidade do educador; (iii) a capacidade deste aceitar e

compreender o ponto de vista dos educandos; (iv) os recursos disponíveis utilizados e (v) o modo como os sujeitos-alvo da intervenção são capazes de reconhecer o problema, o que depende quer da compreensão, da congruência e da empatia do educador, quer, por isso, da consideração incondicional e positiva que este manifeste pelo sujeito, bem como da vivência e da qualidade da aprendizagem que o processo de intervenção proporciona (Rogers, 1977).

Se é verdade que os dados do estudo que promovemos, comprovam que algumas das condições enunciadas por Rogers merecem ser tidas em conta no âmbito de um processo de supervisão, importa reconhecer, mesmo assim, a distância entre a proposta do psicoterapeuta norte-americano e o projeto de supervisão que desenvolvemos, o qual, em primeiro lugar, não poderá ser identificado como um processo que poderá ser circunscrito ao “desenvolvimento de intercâmbios subjetivos” (Bruner, 2000, p.85). Todas as reflexões produzidas ocorreram em função de um projeto de formação, no âmbito do qual a interpretação e a compreensão dos problemas e dos desafios beneficiaram das informações que as estagiárias foram capazes de mobilizar e dos saberes que foram capazes de convocar. Por outro lado, tais reflexões constituíram uma oportunidade para procurar outras informações e suscitar outras reflexões que, eventualmente, permitiram o envolvimento daquelas estagiárias na construção de novos saberes ou na resignificação dos saberes que as mesmas já haviam construído.

É a partir desta reflexão que consideramos que o papel do supervisor não poderá ser identificado com o de um mediador a quem competiria, apenas, criar as condições e fornecer os recursos para que o processo de reflexão das estagiárias ocorresse, como se isto fosse suficiente para que o projeto de formação se desenvolvesse. Se podemos incluir a construção do dispositivo de supervisão tanto no domínio das condições como no dos recursos importa reconhecer que sem o papel de interlocução qualificada assumida pela supervisora um tal dispositivo não seria suficiente para produzir o impacto educativo que se considerou que teve, ainda que, importe reconhecer que, como argumenta Perrenoud (2002b), não baste, apenas, um formador reflexivo para formar profissionais reflexivos, daí a importância das autoscopias/heteroscopias como dispositivos formativos potenciadores da reflexão das estagiárias sobre as experiências pessoais e profissionais que viveram, contando, para isso, com a colaboração de outros atores que os ajudaram a tomar consciência do trabalho realizado, a perspetivar esse trabalho a partir de outros pressupostos e a encontrar um significado para o que cada uma foi fazendo,

compreendendo as suas potencialidades e limites mas também compreendendo outras possibilidades de se ser educador de infância.

As reflexões do portfólio foram, por sua vez, a expressão do processo de autoavaliação que se construiu como um processo de autorreflexão sobre o trabalho desenvolvido por cada estagiária, o que não pode ser visto, no entanto, como um trabalho individual mas com um trabalho pessoal que terá que ser compreendido quer como o resultado do processo de colaboração mais amplo que se foi construindo quer, neste âmbito, como o processo de interpelação que se foi vivenciando. É esta articulação que teremos que valorizar entre os portfólios, as auto e heteroscopias e as orientações tutoriais, as quais se retroalimentam e co-definem entre si, para além de constituírem uma fonte de informação e reflexão que apoiaram a supervisora a tomar decisões, entre outras coisas, no domínio da organização de seminários. Em síntese, quer as auto e heteroscopias, quer os portefólios constituíram-se como um produto do projeto de supervisão e, concomitantemente, como instrumentos catalisadores do mesmo. Importa, apenas, realçar que um tal projeto se desenvolveu como um projeto de formação incluído num programa de formação inicial de educadores/professores, o que constitui um fator que nos conduz a voltar a abordar o papel da supervisora e a afirmar a importância do mesmo como um papel equivalente ao de uma interlocutora qualificada.

É A.Cosme (2009) que, como já o referimos neste trabalho, defende que o papel dos professores como interlocutores qualificados deve constituir a resposta para o trabalho educativo em escolas que deixam de se reger pelo paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010). Trata-se de uma proposta que visa valorizar o papel dos professores em contextos educativos que submetem os seus estudantes a confrontos de carácter epistemológico entre estes e o conjunto de informações, instrumentos ou procedimentos culturalmente validados que se considera serem necessários para a vida no mundo em que vivemos.

O que importa reconhecer é que estamos perante um confronto que não diz, apenas, respeito a produtos culturais mas também quanto ao modo como estes foram construídos. Para além de captar informações, os estudantes necessitam de reconfigurar também a sua racionalidade epistemológica, o que constitui um desafio para eles e para os seus professores. É a partir de uma tal constatação que A.Cosme (2009) considera que os professores não poderão ficar confinados, enquanto docentes, a providenciar as condições e os recursos para os estudantes aprenderem, como se estes fossem culturalmente

autossuficientes (Trindade & Cosme, 2010). Por isso, os professores não poderão assumir-se, apenas, como mediadores cuja tarefa maior seria a de facilitar a aprendizagem dos estudantes. Esta possibilidade não responderia, de acordo com Cosme (2009), aos desafios da aprendizagem dos alunos, já que tais desafios obrigam os docentes, para além de facilitar a aprendizagem, a criticar, a orientar, a recomendar, a interpelar, a avaliar ou a confrontar, um conjunto de tarefas cuja principal finalidade tem a ver com a necessidade de, por vezes, obrigar os estudantes a sair da sua zona de conforto.

A opção por identificar o trabalho da supervisora como um trabalho de interlocução qualificada pauta-se pelos mesmos parâmetros, ainda que seja necessário reconhecer que a mesma ocorreu no âmbito da supervisão de um estágio que, ao contrário das situações letivas tradicionais, corresponde a uma situação formativa marcada quer pela singularidade e a imponderabilidade das situações quer pela especificidade dos contextos. O reconhecimento das especificidades do estágio não altera, contudo, o estatuto da supervisora que, quando muito, terá que assumir uma tarefa mais complexa do que aquela que se espera ter numa sala de aula, sujeita a um programa previamente definido. Esta, mais do que se limitar a orquestrar processos de colaboração, que também o fez, terá que ser alguém capaz de suscitar o processo de formação das estagiárias, o que significa que teve que contribuir para a apropriação, por parte destas, de um conjunto de saberes profissionais e para o desenvolvimento de um conjunto de atitudes a partir da oportunidade formativa que o estágio constitui. Neste, o desafio maior consistia na possibilidade de cada estagiária relacionar-se com a prática e consigo mesmo, promovendo “uma postura de auto-observação, autoanálise, questionamento e experimentação” (Perrenoud, 2002b, pp.44-45). Neste sentido, trata-se de, algum modo, de responder a uma necessidade de formação que está prevista no Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, na sua nota introdutória,

“(…) a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de [atividades] aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”.

Ainda que se possa considerar que o período de estágio é um período curto para se desenvolverem os objetivos de formação previstos³⁵, importa referir, apenas, “que não basta elevar o nível de formação académica para que a profissionalização da profissão de professor se desenvolva (Perrenoud, 2002b, p.216). Daí a importância de uma formação que suscite a reflexão dos estudantes, o que não pode ser confundido com um diálogo sem condições mas com um processo de interpelação permanente que não poderá partir da ignorância do outro, como princípio pedagógico. O que é fundamental é compreender o que o outro sabe e quem é que, eventualmente, ele é. Este será o ponto de partida de um processo complexo, desafiante, contingente e, eventualmente, contraditório. Um processo que obriga a criar uma relação que não tem que ser de paridade, como se infere do proselitismo de quem parte do princípio que o desejo de aprender é imediato e que os sujeitos da aprendizagem se afirmam, sempre, pela sua disponibilidade, como se esta não os confrontasse com desafios inéditos e suscetíveis de provocar sofrimento epistemológico. É o reconhecimento de que qualquer processo de aprendizagem decorre no âmbito de uma relação que se constrói através de vicissitudes várias, e não é à partida um dado garantido, que justifica, também, a preferência por definir o trabalho da supervisora como um trabalho de interlocução qualificada e não tanto como um trabalho de mediação.

Por fim, importa referir que as relações no âmbito de um projeto de formação são sempre uma relação de poder que se estabelece entre alguém que é detentor de um conjunto de saberes, de uma experiência e que se encontra juridicamente comprometido com uma instituição que está oficialmente mandatada para promover projetos de formação de educadores/professores – a supervisora – e as estagiárias que terão que viver um processo de formação que deverá conduzi-las a desenvolver competências que lhes permitam construir uma identidade socioprofissional e aceder a um estatuto. O poder, neste caso, e tendo em conta os pressupostos que orientam o desenvolvimento do projeto de formação que enquadrou o nosso estudo, não pode ser entendido como um instrumento de dominação mas como o resultado quer dos respetivos posicionamentos face ao projeto de formação, quer das diferenças de estatutos entre os que participam no projeto, quer dos compromissos e responsabilidades que determinam a sua participação no mesmo.

³⁵ Esta opinião é, igualmente, partilhada por Horta que defende que “(...) é parco face à necessidade de superação das dificuldades apresentadas pelos nossos estudantes, pois apenas num ano letivo integram uma realidade educativa – objeto de um relatório final submetido a provas públicas – no sentido de desenvolverem competências profissionais (saberes, atitudes, capacidades e predisposições) de âmbito pedagógico, científico, investigativo e reflexivo, a par com o decorrer do ano letivo académico, em que se sucedem as diferentes unidades curriculares do Mestrado”(Horta, 2015, p. 276).

É, por isso, uma ilusão considerar que um projeto de formação interessado em promover a autonomia e o desenvolvimento das competências reflexivas dos formandos só se constrói se o supervisor e os estagiários se encontrarem numa relação de paridade entre si. Não é a paridade que garante a formação, podendo até constituir um obstáculo à mesma, mas o modo como o poder é exercido. Este tanto pode constituir-se como um instrumento de adestramento ou como um instrumento que sirva para estimular a reflexão exigente e consequente das estagiárias, para as apoiar a conhecer, a identificar e a confrontar-se com outras ideias, outras perspetivas, outras racionalidades, outros procedimentos e outras atitudes ou, ainda, para realizar propostas e coordenar ações. O poder, neste caso, é condição do desenvolvimento de um projeto de formação que, pelo facto de o ser, se desenvolve como um encontro assimétrico que deverá garantir, importa afirmar, a possibilidade do processo ser bem sucedido. É um poder que se afirma mais pela sua natureza reguladora que pela sua natureza repressiva que, a afirmar-se, impediria a reflexão e a colaboração formativa que constituíram a matriz do projeto implementado. Trata-se de um posicionamento que se aproxima do que Vieira (2014) denomina como o paradoxo fundamental do papel do formador, ao qual aquela investigadora se refere do seguinte modo:

“(...) as opções do formador só serão legítimas se os formandos lhes reconhecerem relevância para a sua emancipação profissional. Contudo, isso não se traduz numa pedagogia da formação onde o poder de decidir lhes pertence inteiramente. Na minha experiência, as minhas iniciativas determinam fortemente o currículo de formação, mas esse currículo abre espaço à participação dos formandos na produção e avaliação do seu conhecimento (...) uma pedagogia transformadora, sendo multivocal, implica a construção participada do conhecimento profissional e das próprias condições pedagógicas dessa construção. Contrariamente a uma pedagogia reprodutora, onde o formador consolida o seu poder através de uma relação de dominação que (sobre) vive à custa da (aparente) sujeição e (suposta) ignorância do formando” (Idem, p.17).

Sendo a questão do poder no âmbito das relações formativas, uma questão que nem sempre adquire a visibilidade desejada, importa ter em atenção os resultados do estudo quanto mais não seja porque estes permitem demonstrar que um modelo de supervisão que visa empoderar os sujeitos-alvo do mesmo, não pode ser definido como um modelo onde a ausência de relações de poder é vista como uma propriedade relevante do mesmo. Não só estamos perante uma ilusão como perante um equívoco. Foi o poder da supervisora e a autoridade que lhe foi reconhecida pelas estagiárias que lhe permitiu pôr em marcha o dispositivo de formação que congregou o trabalho de todos. Foi um tal poder que suscitou relações de escuta ativa e o envolvimento em situações tão desafiantes como foram as situações vividas através das auto e heteroscopias. Foi um tal poder que as estagiárias reconheceram através dos seus depoimentos como um fator decisivo de

crescimento pessoal e profissional. Neste sentido, mais do que negar as relações de poder como relações constitutivas de qualquer projeto de formação interessa, antes, conferir-lhes visibilidade, de forma a compreender se tais relações obstaculizam ou potenciam o projeto de formação que se pretende implementar. Diríamos, então, que esta poderá ser considerada mais uma razão que contribui, também, para justificar porque o papel da supervisora terá que ser abordado como o de uma interlocutora qualificada mais do que como mediadora.

Por fim, importa valorizar algo que já foi referido nesta tese, o de que o programa de supervisão que desenvolvemos e investigamos terá que ser compreendido à luz de um modelo que não poderá ser dissociado de um projeto de formação inicial de educadores de infância que se encontra vinculado a uma conceção de criança e a uma conceção do papel do educador de infância que, de um modo geral, afirma quer a necessidade de promover o protagonismo da primeira, como condição do projeto de educação que lhe diz respeito, quer o protagonismo do segundo, como condição através da qual se assegura o sucesso daquele projeto. Neste sentido, é necessário que o educador de infância seja capaz de estabelecer e construir uma relação educativa que deverá ter em conta as singularidades das crianças com as quais trabalha mas também os objetivos a partir dos quais estas irão ser desafiadas a trabalhar em conjunto, a partilhar, a descobrir, a ouvir, a envolver-se em projetos e a descobrir o mundo e outras perspetivas sobre o mundo. Do ponto de vista pedagógico este é um desafio exigente que implica que o educador de infância tenha, para além de uma formação capaz, desenvolvido um conjunto de competências que lhe permitam refletir de forma sustentada e consequente sobre o trabalho que realiza; que tenha, igualmente, aprendido a trabalhar em conjunto e a valorizar a cooperação com os colegas como condição de aprendizagem e de desenvolvimento profissional. Por isso, é que sem se compreender estas premissas não se pode compreender o significado do projeto de supervisão que visava promover a reflexão e a colaboração entre as estagiárias como condição maior do projeto de formação a desenvolver.

Não foi uma tarefa fácil, como se depreende quando se reflete, neste momento, sobre a experiência vivida, sobretudo quando se pensa na forma como os dilemas e tensões foram vividos pela supervisora. Desde logo, identificamos que o maior desafio que, neste âmbito, se coloca a um supervisor se encontra na configuração de um modelo de supervisão que entenda a gestão das tensões, compromissos e normativos que a supervisora tem que assumir como formadora não como problemas mas como desafios. Referimo-nos tanto aos dilemas de carácter epistemológico e interpessoal como aos dilemas decorrentes do

confronto entre os constrangimentos institucionais e a necessidade de se reconhecer o estatuto do papel das estagiárias como protagonistas.

Enquanto investigadora/supervisora resolvemos alguns dos dilemas inerentes ao exercício da atividade de formadora por via das auto e heteroscopias, pelo modo de realização dos portfólios reflexivos das estagiárias e pela forma como foram dinamizados os diferentes momentos do processo supervisivo (OT, reuniões de planificação e avaliação, seminários temáticos, visitas aos centros de estágio), o que significa que é o dispositivo de supervisão e o modo como este é gerido para suscitar a reflexão sustentada e consequente das estagiárias e da supervisora que, mais do que a obtenção do perfil ideal do supervisor, importa valorizar como objeto de reflexão.

Limitações e possibilidades de continuidade do estudo

A pesquisa desenvolvida suscitou outras questões que, por necessidade de delimitar a amplitude do trabalho, não puderam ser aprofundadas, podendo a longo e médio prazo ser o mote de partida e contribuição para investigações futuras.

Uma limitação prende-se com o facto de o estágio decorrer apenas em dois semestres, o que causou constrangimentos temporais, para a investigadora, ao nível da observação e recolha de dados para a realização da investigação.

A necessidade de focalizar e delimitar o âmbito da nossa pesquisa levou a optar pela análise da ficha da unidade curricular de estágio, por nos parecer a mais pertinente para o objeto de estudo. Este facto, no entanto, suscita-nos agora outras questões, designadamente, se não seria pertinente analisar as fichas das outras unidades curriculares que integram o plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar e, assim, perceber como se articulam entre si e qual o perfil de formação do educador de infância para que concorrem. Essa análise permitiria perceber a forma como se articulam, ou não, as diferentes unidades curriculares, quer por via dos seus conteúdos programáticos, quer por via das formas de avaliação, definidas em geral pelos docentes responsáveis, uma vez que os currículos estão condicionados pela legislação que regula o número de ECTS das diferentes componentes de formação, o que não acontece com os conteúdos a integrar em cada unidade curricular. Julgamos que a sugestão apontada poderá configurar no futuro um aprofundamento do estudo

Consideramos ainda, que se a qualidade do projeto de formação prática é em grande parte determinada pela qualidade das práticas supervisivas, não é menos verdade que também, o é pela leitura e interpretação que os outros fazem, como é o caso dos educadores cooperantes. Nesse sentido, poderia ser interessante ouvir os educadores cooperantes sobre o modo como percebem o papel e ação do supervisor institucional no processo de formação das estagiárias, nomeadamente, no quadro do profissional reflexivo.

Como já foi referido, anteriormente, esta investigação afigurou-se pertinente e muito significativa para a investigadora/supervisora, ligada profissionalmente à formação inicial de educadores de infância. É inequívoco que trouxe ganhos pessoais e profissionais, particularmente, ao nível das competências reflexivas da investigadora sobre a sua prática profissional, sobre os seus saberes apreendidos e, sobretudo, permitiu uma reflexão sobre a sua experiência de supervisora institucional numa instituição de formação inicial, o que desencadeou a construção/desconstrução de conhecimentos e saberes aprendidos, enquanto pessoa e profissional numa perspetiva de formação e desenvolvimento ao longo da vida.

Estamos conscientes que esta Tese não tinha como intenção encontrar respostas para as questões que foi suscitando mas constituir-se como uma base para reflexão em prol do debate sobre a supervisão na formação inicial de educadores de infância. Acreditamos que a qualidade das práticas pedagógicas é um fator determinante na qualidade científica e pedagógica de educadores e professores. Acreditamos que, na formação inicial, a reflexividade e investigação devem estar associadas, pois pensamos que “a investigação só serve a um professor para aprofundar a reflexão sobre a sua prática e a sua ação” (Justino, 2015b, p.330), que o possa conduzir a promover ações interventivas e transformadoras perante os desafios concretos e singulares mas também imprevisíveis que marcam a nossa contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Paiva Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp.21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, 21, 46-50.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Sá - Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão* (pp.143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2009). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.^a ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2.^aed.). Coimbra: Almedina.
- Amado, J. (2014). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^aed., pp.19-72). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A.P.& Crusoe, N. (2014). A Técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed., pp.301-352). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Vieira, C. (2014). A validação da investigação qualitativa. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed., pp.357-376). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, M. (2011). *Contributo dos Portfólios Reflexivos no Desenvolvimento Profissional. Um estudo de caso em contexto de Formação Complementar*. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ardoino, J. (1992). *L'Implication*. Lyon: Voies Libres.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso. J. (2001). A escola como espaço público local. In A. Teodoro (Org.), *Educar, Promover, Emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui*

- Grácio para uma pedagogia emancipatória* (pp.201-222). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Barroso, J. (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836 – 1960), Vol. I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petropolis: Vozes
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bell, J. (2002). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernstein, B. (1982). A educação não pode compensar a sociedade. In S. Grácio & S. Stoer, *Sociologia da educação II - Antologia. A Construção Social das Práticas Educativas* (pp.19-31). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos – o que nos ensina a Investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bourdieu, P.(2003). *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século.
- Bourdieu, P.& Passeron, J.C. (s.d.). *A reprodução : elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human developments: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.
- Campeão, I. (2000). Aprender a aprender. *O Professor*. 70, 3ª série, 24-26.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: Um “Olhar “Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2001). *A prática profissional na formação de professores*. Lisboa: IEE.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: EDUCA.
- Cardona, M.J. (2004). Perante as ambiguidades políticas alguns dilemas dos educadores de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, (1, 2, 3), 159-171.
- Chevallard, Y. (2001). O que é provar? Opinar, afirmar, professar em didática. In C. Hadji & J. Baillé (Orgs.), *Investigação e educação: Para uma nova*

«aliança»: 10 questões acerca da prova (pp.27-40). Porto: Porto Editora.

- Conselho Nacional da Educação (CNE) (2015). *Formação Inicial de Professores*. [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015]. Acedido em 15 de dezembro de 2015, em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf
- Cortella, M. S. (2014). *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez.
- Cortesão, L. (2012). Professor: Produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*, Vol.37 (3), 723-739. Acedido em 2 de julho de 2013, em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227325012>
- Cortesão, L. (2006). Investigação-acção: um convite a práticas cientificamente transgressivas. *Fênix*, 5 (1), 25-34.
- Cortesão, L. (2005). “Será a educação a “culpada”?” *ECCOS, Revista Científica*, 7 (1), 23-40. Acedido em 2 de agosto de 2014, em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63143/2/83856.pdf>
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P.Abrantes & F. Araújo, (Coords.), *Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas* (pp.37-42). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Cortesão, L, & Torres, M. (1993). *Avaliação Pedagógica II, Mudança na Escola, Mudança na Avaliação* (4ª ed.). Porto: Porto Editora
- Correia, I. (2007). Formação e Caminhos de Profissionalidade na educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 82, 8-13.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Livpsic.
- Cosme, A. (2010). Aprendemos uns com os outros mediados pela nossa relação com o mundo. *Revista: a página da educação*, série II, 190, 12-19.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Costa, J.A. (1998). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Day, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e a criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Dewey, J. (1965). *Vida e Educação*. (5ªed.).S. Paulo: Edições Melhoramentos.

- Dewey, J. (1953). *Como Pensamos*. (2.^aed.). S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Domingo, J. C. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona da Educação*, 11, 113-132. Acedido em 1 de julho de 2012, em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. *Revista de Educação*, vol.11, (1), 17-29.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001). Caracterização geral do projeto IRA. In M. T. Estrela & A. Estrela (Orgs.), *IRA – Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores: estudos de caso* (pp.28-40). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Pinto, M., Silva, M. I., Rodrigues, A., & Pinto, P.(1991). *Formação de professores por competências – projeto FOCO - uma experiência de formação contínua*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, M. M. (2000). *Salvar os corpos, forjar a razão: Contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social, 1880-1940*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Figueiredo, M.P.(2013). *Práticas de produção de conhecimento: a investigação na formação de educadores de infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman Artmed.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Formosinho, J. (2009a). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.73-92). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009b). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009c). Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. *Cadernos Pedagogia Universitária*, 8, 6-41. Acedido em 2 de agosto de 2014, em http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/joao_formosinho_caderno_8.pdf
- 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, 37-54.

- Formosinho, J. (1986). Quatro modelos ideais de formação de professores: o modelo empiricista, o modelo teorista, o modelo compartimentado e o modelo integrado. In GEP (Org.), *Comunicações do colóquio: As ciências da educação e a Formação de Professores* (pp.82-105). Lisboa: GEP/ME
- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.119-139). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2002). Anexo à Recomendação sobre Iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores. In INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores) *Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Professores* (pp.9-30).Lisboa: ME.
- Freire, P.(1997). *Pedagogia da autonomia*. (23ªed.). S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P.(1975). *Pedagogia do oprimido*. (2.ªed.). Porto: Afrontamento.
- Freitas, L. V. de & Freitas, C. M. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa (Col. Guias práticos).
- Garmston, J. R., Lipton, L. E. & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa* (pp.17-132). Porto: Porto Editora.
- Giroux, H. (1997). *Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, R., Melo, A., & Baptista, A. V. (2009). Portefólio Reflexivo e Critical Friendship: Relato de uma experiência em contexto de ensino clínico. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos & C. Lima (Org.), *"Investigar, Avaliar, Descentralizar"*.Actas do X Congresso da SPCE.(CD-ROM – no pages).Bragança: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em 2 de dezembro de 2014, em http://www.academia.edu/4897112/Portef%C3%B3lio_Reflexivo_e_Critical_Friendship_Relato_de_uma_experi%C3%Aancia_em_contexto_de_ensino_cl%C3%ADnico
- Gomes, F.A. (2005). Reflexão (Auto e Heteroscopia): Avaliação da prática pedagógica na formação de educadores. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 7, 132-136.
- Hadji, C. (2001). Que relação com o verdadeiro envolve o ato educativo? In C. Hadji & J. Baillé (Orgs.), *Investigação e educação: Para uma nova «aliança»: 10 questões acerca da prova* (pp.73-84). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

- Horta, M. H. (2015). Que educadores desejamos? Que educadores formamos? In *Formação Inicial de Professores*. [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril e de 2015], (pp.272-282). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido em 21 de dezembro de 2015, em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf
- Jacinto, M. & Sanches, M. (2002). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de Educação*, XI, (1), 79-102.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1987). Research shows the benefits of adult cooperation. *Educational Leadership*, 44, 27-30.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, M.N.: Interaction Book Company.
- Justino, D. J. (2015a). Abertura. In *Formação Inicial de Professores*. [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015], (pp.13-16). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido em 21 de dezembro de 2015, em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf
- Justino, D.J. (2015b). Encerramento. In *Formação Inicial de Professores*. [Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve a 29 de abril de 2015], (pp.328-332). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido em 21 de dezembro de 2015, em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf
- Katz, L. (1993). Estádios de desenvolvimento dos Educadores de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 27, 16-19.
- Katz, L. (1972). Development Stages of Preschool Teachers. *Elementary School Journal*, 73, 50-54.
- Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de Portafolios Para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Krueger, R. (1994). *Focus Groups: a practical guide for applied research*. Caligornia: Sage Publications.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Lacey, C. (1988). Professional socialization of teachers. In M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp.634-645). Oxford: Pergamon Press.
- Leitão, A. (2009). *Construção da profissionalidade na formação inicial de professores do 1.º CEB: o caso de um grupo de professores estagiários da ESEC*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Leite, C. (2002a). A figura do "amigo crítico" no assessoramento/desenvolvimento de Escolas curricularmente inteligentes. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado & T. Vitorino, *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*. 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Actas (pp.95-100). Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Leite, C. (2002b). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. & Fernandes, P.(2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições Asa.
- Lesne, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. T. (2014). Retratos Sociológicos. Dispositivo Metodológico para uma Sociologia da Pluralidade disposicional. In L. Lima Torres & J. A. Palhares (Org.), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp.99-112). Vila Nova de Famalicão: Ed. Humús.
- Lúcio, L. (2008). Educar para uma cidadania de sucesso. In J. M. Sousa (Org.), Actas do IX Congresso da SPCE – *Educação para o sucesso: políticas e actores* (pp.51-60). Porto: Livpsic.
- Machado, J. (2011). Prefácio. In E. Mesquita, *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão* (pp.9-12). Lisboa: Edições Sílabo.
- Meirieu, P.(2005). *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Meirieu, P.(2002). *A pedagogia: Entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artmed.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente. A perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 59-77.
- Moreira, C.D. (1994). *Planeamento e estratégias da investigação social*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Neves, I. (2015). Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: dilemas e desafios. *Revista Tendências pedagógicas*, 26, 237-252.
- Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Revista Saber (e) Educar*, 12, 79-95.
- Neves, I. (2005). *O desenvolvimento de competências práticas no contexto teórico do profissional reflexivo – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, na área de especialização em Educação. Multicultural e Envolvimento

- Parental. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (não publicada).
- Neves, I. & Miranda, M.N. (2015). Ser Professor : Quantos desafios!... *Revista Lumen*, 24 (1), jan./jun., 33-42.
- Niza, S., & Formosinho, J. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho. *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente* (pp.345-362). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua Formação*. (2.ªed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1991). A Formação contínua entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola. *Inovação*, 4 (1), 63-76.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: portfólios, "vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições Asa.
- OCDE (2012). Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. Paris: OCDE. Acedido em 1 de dezembro de 2013, em: <http://www.oecd.org/edu/school/49325825.pdf>.
- OCDE (2006). Starting Strong II – Early Education and Care. Paris: OCDE. Acedido em 1 de dezembro de 2013, em: <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011a). O Tempo na Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.71-94). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011b). Pedagogia-em-Participação: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp.97-117). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos professores de crianças pequenas – O ciclo da homologia formativa. In C. Guimarães (Org.), *Perspectivas para Educação Infantil: Formação Profissional e Práticas Educativas* (pp.3-31). São Paulo: Junqueira & Marin, Editores.
- 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* (pp.94-120). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em Educação Infantil* (pp.133-168). São Paulo. Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001a). A Visão de Qualidade da Associação Criança: contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs.), *Associação Criança – um contexto de formação em contexto* (pp.166-180). Colecção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001b). *Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças – o ciclo da homologia formativa*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Pawlas, G. & Oliva, P. (2007). *Supervision for Today's Schools* (8th ed.). Indianápolis: Wiley & Jossey-Bass Education.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Perrenoud, P.(2005). Assumir (e construir) uma identidade reflexiva, *Correio da educação*, 287, 1-3.
- Perrenoud, P.(2003). *Avaliação dos resultados escolares – Medidas para tornar o sistema eficaz*. Joaquim Azevedo (Coord.), Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P.(2002a). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P.(2002b). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. São Paulo: Artmed.
- Perrenoud, P.(2001a). Dez novas competências para uma nova profissão. *Revista Pedagógica*, 17, 8-12.
- Perrenoud, P.(2001b). *Ensinar: Agir na urgência decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P.(2001c). O Trabalho sobre o Habitus na Formação de Professores: Análise das Práticas e Tomada de Consciência. In L. Paquay, P.Perrenoud, M. Altet & E. Charlier (Orgs.), *Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (pp.161-182.) Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P.(2000). *10 Novas Competências para ensinar: convite à viagem*. (2.ªed.). Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, P.(1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève: Droz.
- Piaget, J. (1973). *A epistemologia genética*. Petrópolis: Vozes.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1993). *A psicologia da criança*. Porto: Edições Asa.
- Ponte, J. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a Formação Inicial de Professores. *Revista de Educação*, 15 (1), 19-36.
- Quivy, R. & Campenhoudt, V.L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rogers, C. (1979). *Poder pessoal*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rogers, C. (1977). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M. (2006). Bolonha e a Profissionalidade Docente – Perder ou Ganhar uma Oportunidade Histórica? *Revista de Educação*, 15 (1), 37-56.
- Ribeiro, E. J. (2004). Reflexão sobre o conceito de identidade: Fundamentos e implicações para a pedagogia de infância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38, (1, 2,3), 315-336.
- Sá-Chaves, I. (2014). Novos saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI, novos desafios à formação de professores. Renovar os saberes, transformar as práticas, mudar o mundo. In I. Sá-Chaves (Coord.), *Educar, investigar e formar: novos saberes* (pp.258-285). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Práxis*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian/FCT.
- Sá-Chaves, I.(2000). *Portfólios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. & Alarcão I. (2007). O conhecimento profissional do professor: análise multidimensional usando representação fotográfica. In I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão* (2.^a ed., pp.53-65). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sadalla, A. & Larocca, P.(2004). Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. *Educação e Pesquisa*. 30 (3), 419-443. Acedido em 1 de janeiro de 2014, em: www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a03v30n3.pdf
- Santiago, A. (2013). *Qual é a sua melhor versão? – Guia prático para a realização pessoal e profissional*. Carnaxide: SmartBook.
- Santos, B. S. (1995). *Toward a new common sense: Law, science and politics in the paradigmatic transition*. Nova Iorque: Routledge.
- Santos, B. S. (1991). Ciência. In M. Carrilho (Org.), *Dicionário do pensamento contemporâneo* (pp.23-43). Lisboa: Dom Quixote.

- Santos, B.S. (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, 2 (2), 46-71. Acedido em 11 de junho de 2014 em <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>
- Santos, L. (2002). Auto-Avaliação regulada: Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo, (Coords.), *Avaliação das Aprendizagens, Das concepções às práticas* (pp.75-84). Lisboa: ME-DEB.
- Sanches, M. (2012). *Educação de infância com tempo fundador: Repensar a formação de educadores para uma ação educativa integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmento, M. J. (2006). *A Construção Social da Cidadania na Infância*. Conferência proferida no IV Congresso da Texto Editora. Setembro de 2006. Lisboa
- Sarmento, M. J. (2004). As culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2.^a Modernidade. In M. J. Sarmento e A. B. Cerisara (Org.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação* (pp.9-34). Porto: Asa.
- Sarmento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Armed Editora.
- Schön, D. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós e Ministerio de Educación y Ciencia.
- Simão, A. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo, e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, 3 (2), 265-289.
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A. & Almeida, T. (2009). *Sísifo*. Revista de Ciências de Educação, 8, 61-74.
- Smith, D. (1996). *Facilitating Reflective Practice in Student Teachers*. Paper presented to the European Conference on Educational Research. Sevilha : Universidade de Sevilha.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. E. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stoer, S. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra – da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

- Tardif, M. & Lessard, M. (2007). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Pétropolis: Ed. Vozes.
- Tardif, M (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (2.ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Teodoro, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L. F., Sarmiento, M., & Folque, M. A. (Coord.), (2015). *Pensar a educação de Infância e os seus contextos*. Lisboa: Grupo Economia e Sociedade (GES). Acedido em 13 de janeiro de 2014, em [http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/actualizacoes/actualizacao_PENSAR_A_EDUCACAO Educa%C3%A7%C3%A3o de %20Inf%C3%A2ncia.pdf](http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/actualizacoes/actualizacao_PENSAR_A_EDUCACAO_Educa%C3%A7%C3%A3o_de_%20Inf%C3%A2ncia.pdf).
- Tomaz, A. (2007). *Supervisão curricular e cidadania: novos desafios à formação de professores*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola* (pp.19-92). Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2012). *O Movimento da Educação Nova e a reinvenção da Escola: Da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo*. Porto: Universidade do Porto Editorial
- Trindade, R. (2011a). Currículo, equidade e qualidade: Entre o pragmatismo curricular e pedagógico e a necessidade de interpelação política das escolas. In C. Leite, J. A. Pacheco, A. Moreira & A. Mouraz, (Orgs.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo* (pp.70-79). Porto: Porto Editora.
- Trindade, R. (2011b). Educação, Formação de Professores e Suas Dimensões Sócio-Históricas: Desafios e Perspetivas. *Revista de Educação Pública*, 20 (43), 231-251.
- Trindade, R. & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- UNESCO. (1978). *A educação do futuro*.(Santos do Vale, Trad.). Amadora : Bertrand.
- Vander Ven, K. (1988). Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. In B. Spodek, O. N. Saracho & D. L. Peters (Eds.). *Professionalism and the early childhood practitioner* (pp.137-60). New York: Teachers College Press.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 4, 25-42.
- Vasconcelos, T. (2014). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)*. Odivelas: Media XXI.

- Vasconcelos, T. (Coord.). (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens. Integrar metodologias*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Vasconcelos, T. (2004). A Educação de Infância é uma Ocupação Ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (Número Temático "Família, Comunidade e Educação"), 38 (1, 2, 3), 109-125.
- Vieira, F. (Org.). (2014). *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: histórias de supervisão*. St Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F. (2010). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia* (2.^a ed., pp.15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2.^aed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1978). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa-Professores.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto. O presente diploma procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 107/2008, de 25 de junho, e 230/2009, de 14 de setembro, que aprova o regime jurídico dos graus académicos e diplomas.
- Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. Revisão do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Índice de Apêndices

Apêndice I – Transcrição do grupo de discussão focalizada e grelhas de análise.....I	
Apêndice II – Reflexões das 1. ^{as} autoscopias e heteroscopias e grelhas de análise.....LXI	
Apêndice III – Reflexões das 2. ^{as} autoscopias e heteroscopias e grelhas de análise.....LXXVII	
Apêndice IV – Reflexões relativas aos primeiros medos e expectativas iniciais das estagiárias e grelhas de análise..... CXIX	
Apêndice V – Outras reflexões dos portfólios das estagiáriasCXXXII	
Apêndice VI – Notas de campo.....CLXI	
Apêndice VII – Guião grupo de discussão focalizada.....CLXXIV	

Índice de Anexos

Anexo 1 – Ficha da unidade curricular de Estágio.....CLXXIV	
---	--

Apêndice I – Transcrição do grupo de discussão focalizada e grelhas de análise

(Realizado em 4 de julho de 2014)

P - Muito bem, então bom dia a todas. Nós vamos realizar então este focus group e, tal como vos disse, o objetivo é ter exatamente algumas percepções sobre aquilo que vocês pensam relativamente a algumas questões que foram sendo objeto de estratégias ao nível da supervisão, que foram implementadas por mim enquanto vossa supervisora, ao longo deste estágio profissionalizante. Portanto gostava que, antes de mais de vos dizer, que esta entrevista, no fundo trata-se disso de uma entrevista em grupo que, como foi dito no início do estágio, tem como objetivo perceber as vossas percepções mas, também contribuir para um trabalho de investigação que está a ser realizado no âmbito do meu doutoramento em educação de que vocês fazem parte que todas inicialmente, foi-lhes perguntado se gostariam ou não de aderir e todas responderam afirmativamente que aderiam, que aderiam pertencer a esse projeto de investigação. Sendo que vai ser garantido o anonimato de todas as pessoas envolvidas, portanto gostava que este momento fosse um momento de partilha em que cada uma de vocês dissesse exatamente aquilo que pensa e que estivesse completamente à vontade para que este momento fosse um momento rico de partilha. Para mim enquanto investigadora, neste caso e de futuro o que poderá advir deste estudo para melhorar as práticas, que é isso que eu pretendo, melhorar a formação de professores, nomeadamente ao nível da formação inicial. Então vamos dar inicio e eu vou começar por lançar algumas questões. Se calhar começava já por esta, por exemplo, de todas as experiências que foram realizadas ao longo do estágio qual foi aquela que mais vos agradou? De tudo aquilo que viveram o que foi que mais vos agradou, o que gostaram mais...

A - Em primeiro de tudo e, vinda de outra instituição, algo novo para mim foram as autoscopias, eu desconhecia. E depois acho que é assim, a partilha, a troca de experiências que foi sendo possível enquanto grupo e equipa em que trabalhamos, permitiu perceber o que pode ser mudado e a partilha entre todas, porque cada uma de nós tinha algo novo e aprendíamos com isso. Acho que isso, enquanto profissionais, é bom e, ao mesmo tempo havia, acho que era um trabalho em equipa porque nós trazíamos algo de fora e partilhávamos com todas e acho que aprendíamos umas com as outras e acho que é nesse clima que devemos, enquanto profissionais, perceber que é a base, ou seja, acho que o trabalho de equipa é um dos aspetos que deve estar sempre presente enquanto profissionais da educação.

P- Muito bem. Quem quer falar mais?

V- Eu acho que mais do que uma troca e partilha do que estava a acontecer também nos permitiu que nos sentíssemos um pouco mais confiantes porque víamos que não éramos só nós que tínhamos questões, não éramos só nós que nos sentíamos inseguras e sentíamo-nos como um todo, sentíamos que não estávamos sozinhas, desamparadas e acho essa partilha, essa troca do que se estava a passar nos diferentes estágios também nos permitiu não nos sentir sozinhas, desamparadas, acho que mais que uma partilha também foi uma ajuda no nosso crescimento, esses momentos das autoscopias.

MP- Eu acho que, para além das autoscopias, também quando a P trazia reflexões e nos permitia ver algumas reflexões e falar sobre isso, acho que também foi um crescimento muito grande porque nós ao ouvirmos reflexões boas de outras pessoas, podemos melhorar também as nossas práticas e a nossa forma de refletir sobre as coisas e acho que foi algo muito importante que nos fez crescer muito.

P- Mais? Alguém quer dar opinião?

A- A avaliação, visto que é um elemento regulador da nossa prática, foi um dos aspetos que eu referi na minha defesa e perceber, ou seja, é ela que nos ajuda a perceber, também o que está bem, o que deve ser reformulado e também acho que nos permite crescer, ou seja, acho não, tenho a certeza, que nos permite crescer enquanto profissionais e enquanto pessoas para adequarmos a nossa prática, tendo em conta, não só a equipa onde estamos inseridos, ou seja, a instituição, mas também principalmente as crianças porque elas são o nosso foco, onde estamos inseridas.

P- Quando fala em avaliação, está-se a referir aos momentos formais de avaliação que aconteceram ou...

A- Não. Eu refiro-me mesmo à avaliação da nossa prática, ou seja, à semanal, ou...é assim, eu falo por mim, após cada atividade, há sempre uma avaliação e aquilo que eu fazia naquele momento depois ponha-me e a pensar “Se agora voltasse a fazer eu não fazia assim, eu fazia de outra forma.” ou também digo “Acho que correu bem, acho que isto foi benéfico...”ou mudava ou acho que não mudava...

P- Portanto, não é só autoavaliação, é uma avaliação que fazia com a sua educadora é isso?

A- Sim, isso também. E também a parte em que o grupo também fazia parte desta, por exemplo ao nível das assembleias em que eles participavam. Mesmo no final da

semana, era feita uma avaliação com as crianças onde elas participavam e diziam “Olha gostei disto...”, “Para a semana temos de fazer isto...” acho que isso também é importante até para nós enquanto equipa pedagógica perceber o que temos de mudar, aquilo que correu bem porque para nós também acho que é gratificante perceber porque é assim, eu considero que, por exemplo que as crianças são muito sinceras e elas dizem mesmo “Eu gostei...” ou “Eu não gostei...” e “Porquê que gostei...” e “Porquê que não gostei...” e acho que isso enquanto profissionais e enquanto equipa pedagógica acho que foi, acho que o clima foi partilhado e acho que foi muito positivo e, enquanto profissional, enquanto futura profissional, acho que é esse o espírito que deve existir.

P- Mais opiniões?

MB- Penso que a reflexão, vou falar um bocadinho sobre a reflexão, acho que foi um processo muito beneficiado, que beneficiou muito, da qual beneficiamos muito, penso que sempre nos proporcionou uma reflexão crítica sobre o nosso trabalho, o que proporcionou um desenvolvimento pessoal e profissional.

P- Muito bem. Mais?

A - Ao nível da reflexão, eu falo de uma forma muito pessoal, mas também, enquanto equipa acho que deve ser uma opinião unânime, encarar não só, a reflexão como uma obrigação mas como algo que nos faz crescer, não só ao nível pessoal e profissional, eu falo por mim porque eu fazia com muita frequência e era algo que me dava gosto fazer e eu acho que deve ser o elemento, ou seja, ou seja, pensar antes, após e durante a ação, acho que isso é muito importante e enquanto profissionais que somos agora, acho que faz parte e, apesar de, quando o fiz não ser, mas era nesse clima de, ou seja, era nessa base do pensamento em que queria mais e conseguir ser uma boa educadora e ser, e pensar que não queria fazer só agora enquanto estagiária mas que é importante enquanto futura profissional e que deve ser algo que deve ser feito sempre, não só agora que era estagiária que tinha de o fazer, até porque fiz milhentas reflexões e não foram pedidas mas porque eu sentia necessidade e acho que fazia sentido. E mesmo para o grupo de criança, tanto para mim e acho, e deixo aqui também, não só para a investigação da P mas também enquanto vossa colega.

P- E até que ponto, isso que me disse, as reflexões, o portefólio, não aconteceu porque a supervisora exigia ou as reflexões não aconteciam antes, durante e após, porque vocês sabem que teoricamente os autores dizem, através nomeadamente dos textos que nós demos... Até que ponto vocês não fizeram isso, por e simplesmente

porque foi interpretar aquilo que os professores diziam para fazer, os teóricos dizem para fazer, a supervisora dizia para fazer, até que ponto isso não foi quase que uma obrigatoriedade, foi a forma como vocês interpretaram isso, portanto limitaram-se a cumprir ou a reproduzir aquilo que seria desejável fazer?

V- É assim eu, sendo sincera, no início sim era uma obrigatoriedade, no início eu realizava as reflexões porque era exigido pela supervisora e porque também na altura sabia que as tinha de fazer, é verdade, mas eu acho que a dada altura nós conseguimos perceber a importância dessas reflexões, desses momentos, eu lembro-me que em alguns momentos do estágio eu já dizia “Isto, se calhar, dava uma boa reflexão.”, “É importante eu refletir sobre este assunto.” E acho que também nos ajudou depois a construir o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, sim, considero que no início era uma obrigatoriedade mas depois acho que, ao longo do estágio, pela importância que foi percebida, acho que deixou de ser uma obrigatoriedade e passou a ser algo necessário que também contribuiu para o percurso.

MP- Eu concordo com a V e acho que, sendo sincera também, no início era um bocadinho por obrigação, a P chegava lá e dizia “Ah, vão ter de fazer uma reflexão sobre isto e outra sobre isto...” e nós fazíamos e pensávamos “Ok, mas para quê que isto serve?”, mas com o tempo fomos percebendo, eu falo por mim, eu acho que aquilo já era instintivo, já se fazia as coisas... fazíamos alguma coisa muito importante e eu tinha a necessidade de refletir, de fazer uma reflexão sobre aquela atividade ou sobre algo que aconteceu e, então era bastante importante fazer uma reflexão sobre isso mesmo para depois percebermos qual era a nossa posição sobre isso que tinha acontecido.

P- Quando se fala em necessidade, a pessoa sente a necessidade porquê? O que é que fazia com que vocês, o que é que começou a acontecer de forma diferente, de forma espontânea já, porque vocês queriam e não porque alguém exigia? O que é que acontecia depois? Já foram dizendo que as reflexões iam surgindo sem que a supervisora pedisse mas, o que é que vocês depois faziam, porque achavam que deviam fazer? Ou as variantes, as alterações que vocês foram dando, as coisas que vocês foram alterando, não porque ouviram isso ou porque alguém pediu para fazer ou porque na vossa formação académica ouviram, até que ponto da vossa parte não foi só uma reprodução daquilo que ouviram?

A- É assim, eu não senti que foi uma obrigação, eu recordo-me e sei perfeitamente, a P pediu-me apenas três reflexões, então se fosse por isso eu tinha só aquelas. Ou

seja, no início, depois no final quando a P viu, eu não senti isso, isso é a minha opinião e é muito, é particular.

P- No início quando? Em setembro?

A- Sim, logo no início a P só e pediu três reflexões. Então eu só lhe mostrava três, eu não senti isso, senti, até porque era algo que eu gostava de fazer como já referi. Respondendo à questão da P é assim, eu acho que quando pensamos, quando refletimos nós estamos a adequar a nossa prática, eu naquele momento estou a escrever algo sobre a minha prática, sobre aquilo que aconteceu ou seja, numa próxima vez, há aspetos que eu referi lá que vou ter em conta e que vou mudar ou que vou dizer “Isto é positivo, vou usar novamente, mas isto não vou usar porque acho que realmente não correu bem.” e acho que é nessa base que uma reflexão se constrói e acho que é nesse sentido que ela é positiva para nós, tanto ao nível pessoal como profissional.

P- Havia pessoas que queriam falar.

V- Eu concordo com o que a A acabou de referir mas esse momento da necessidade de construção surgiu, não me surgiu no início, surgiu mais para o meio do estágio, digamos assim, no início, lá está como referi anteriormente, não sentia essa necessidade e depois só fazendo e só percebendo os benefícios que me trazia a reflexão, aquilo como a A referiu, de adequar a prática e refletir sobre o que tínhamos realizado, essa necessidade só me surgiu após eu conhecer bem a realidade de uma reflexão, portanto eu penso que foi importante a supervisora exigir para que, posteriormente, eu conseguisse perceber a sua importância para depois ser algo que já estava intrínseco, já não era exigido, já era algo que eu sentia a necessidade de fazer.

P- Mas essa exigência era só porque tinha que fazer, portanto, a supervisora, quando pedia, dizia “Olhe eu quero que faça só porque quero que faça.”. A exigência era assim? Só por aí?

I- Não. Não era só porque tínhamos de fazer mas era numa perspetiva de nos fazer refletir sobre algo, sobre o assunto que nos estava a pedir para refletir. E acho que, desde o início do estágio, até ao final, eu também, sinceramente e com todo o meu percurso viu-se que, no início era uma obrigatoriedade mas depois começou a ser uma necessidade e até se nota a evolução que as reflexões têm, porque no início ou era só prática ou era só teoria e no fim já se consegue articular tudo e aí já se nota a necessidade e não só porque foi exigido.

P- Muito bem.

S- Eu acho que, o facto de a supervisora exigir ao início tem a ver se calhar, com o abrir caminho, porque nós chegamos aqui verdes, não é, sem saber muito disto e portanto a exigência da supervisora vai no sentido de nos obrigar a parar, a pensar, a refletir sobre o que estamos a fazer, inculcando em nós essa vontade. É obvio que umas despertam, se calhar, mais depressa que as outras e eu falo por mim, porque se calhar demorei mais tempo a perceber [risos] a necessidade da reflexão, mas realmente todas nós acabamos por perceber que sem a reflexão não evoluímos, sem refletir sobre aquilo que fizemos, aquilo que dissemos, aquilo que observamos das crianças e do resto da equipa pedagógica não conseguimos evoluir, não conseguimos adequar a nossa prática, não conseguimos melhorar o que correu menos bem, não conseguimos detetar os pontos fortes e os pontos fracos e portanto acho que a reflexão é essencial e o facto de, se olharmos para trás, todas nós, se calhar, no início percebemos que foi uma exigência quer da supervisora quer dos autores que fomos estudando, acho que todas nós chegamos ao final a perceber que realmente é uma necessidade intrínseca da nossa profissão, precisamos mesmo disso para melhorar e adequar a nossa prática.

P- Alguém quer dizer mais alguma coisa que lhe agradou, de todas as experiências do estágio? Nós estamos agora focalizadas nas reflexões, mas pode haver outras coisas que lhes tenha agradado e que vocês queiram referenciar.

V- Eu também gostei do momento em que nós tivemos a orientação tutorial em conjunto com o outro perfil, porque, penso que nos trouxe, que nos demonstrou também o quanto, quando fizemos essa orientação tutorial perfil em questão ainda estava a iniciar, portanto eu acho também nos veio mostrar o quanto já tínhamos progredido, eu senti que elas estavam num momento inicial e eu senti realmente, eu pensei “Tu já progrediste!” e acho que mais que uma ajuda e uma partilha também veio dar um bocadinho de confiança para sentir que eu estava no caminho certo, eu no início estava como elas e depois já se sentia que, como elas estavam no momento inicial, eu já sentia que, com o tempo que tinha passado, que eu já tinha melhorado que já tinha melhorado algumas competências e eu acho que isso também foi importante como, sei lá, um efeito motivador, não só pela partilha que houve que foi produtiva, claro que foi, tanto para nós como para elas, mas também funcionou como motivação para o resto percurso que ainda faltava.

P- Quer dizer então, agora?

A- Ainda dando um pouco de resposta à V, àquilo que ela disse e também, essa partilha, elas acreditavam um pouco em nós porque elas até nos faziam questões porque quando partilhamos elas diziam “Olha, mas o que é que fizeram?”. Eu quando mostrei, por exemplo, a minha autoscopia, elas perguntaram-me como é que eu fazia e foi curioso ver elas a dizerem “Realmente é uma boa ideia.” e é uma boa sugestão porque mesmo quando foi, eu partilhei, por exemplo, as assembleias e elas questionaram que tipo de objetos é que eu usava para as crianças de modo a motivá-las e a ser produtivo e a criar aquele ambiente motivador para a atividade. Acho que foi um crescer e elas acreditarem que nós também sabíamos alguma coisa naquele momento, e isso para mim foi positivo.

S- Fomos quase como modelos para elas que estavam a começar e eu acho que é bocado, um motivo de orgulho para nós.

V- Foi isso que eu senti. Que alguém estava a confiar em nós. Que nós já estávamos num percurso mais avançado, já alguém nos perguntava, já nos questionava, não eramos tão verdes como a S dizia inicialmente, já tínhamos mais alguma coisa, já tínhamos mais alguma bagagem para transmitir.

S- Outro dos aspetos que eu saliento é o acompanhamento da supervisora, quer nas orientações tutoriais, quer nos acompanhamentos semanais, quer nas idas ao estágio, nas reuniões de planificação, de avaliação, comparando se calhar com outras colegas quer aqui da escola quer de outras instituições, nós vemos que estamos, realmente, sempre acompanhadas, nunca estivemos sozinhas, para tudo que fosse preciso tínhamos ali alguém para nos ajudar, para nos orientar, que nos puxasse as orelhas [risos] também quando era preciso, mas que não estávamos sozinhas e acho que ao longo deste ano, nós passamos por coisas melhores e outras menos boas, se calhar se não tivéssemos alguém ao nosso lado ali sempre a acompanhar-nos, se calhar não tínhamos chegado onde chegamos.

P- Essa relação com a supervisora foi, então como é que foi vista essa reflexão com a supervisora? Alguém quer dizer o que acharam da relação com a supervisora?

F- Penso que uma das maiores qualidades da P é criar, entre as alunas dela, um sentimento de família onde somos todas uma espécie de irmãs e partilhamos todas as nossas experiências de estágio, os nossos problemas, discutimos sobre isso, tentamos discutir e arranjar uma solução sobre isso, sabemos que temos sempre uma casa só nossa, por assim dizer em que a P também funciona como mãe, tendo as vantagens e as desvantagens disso, não é, como é obvio [risos] porque uma mãe tem

de ser para o bem como para o mal, e penso que essa foi a nossa grande sorte em termos uma orientadora como a P.

P- E quais são os aspetos maus dessa relação da supervisora com as alunas?

F- Ahh... [risos] os aspetos maus no sentido de, lá está, de funcionar como uma mãe, muitas vezes somos chamadas a atenção e, muitas vezes, não gostamos de o ser mas sabemos que, se calhar não na altura, mas passado algum período de tempo sabemos que isso, de certa forma, contribuiu para uma evolução nossa e para nos ajudar e nunca no sentido oposto.

P- E o que é chamar a atenção? É o quê? O que é que interpreta por chamar a atenção?

F- Depende do problema em causa uma...

P- Surgia em que situação? Na escola, no estágio, fora da escola? Em que ambiente? Nos corredores?

F- Não, não, não. Sempre, lá está, naquele sitio que eu considere que fosse uma espécie de casa, que era só o nosso, o nosso ambiente, do nosso espaço entre alunas e orientadora, não fora disso.

P- Mas isso acontecia nas OT's nas visitas ao estágio? Em que momentos é que isso acontecia?

I- Tanto numas como noutras.

P- Diga J.

J- Tanto numas como noutras.

P- Numas como outras, quais?

J- Tanto nas orientações como nas idas ao estágio, mas acho que era tudo dentro da nossa família e não lá fora, acho que para fora passava sempre a ideia que a P nos defendia, enquanto que, cá dentro, ouvíamos tudo, não era aquela relação de falar pelas costas, era tudo pela frente e se calhar quanto à relação eu falo um bocadinho a nível pessoal mas acho que muita gente deve ter a mesma opinião, que no início foi um bocadinho complicado adaptarmo-nos uns aos outros e ao feitio uns dos outros mas acho que, agora, no final, percebemos que tudo foi importante desde realçar mais

aspectos negativos do que positivos, chamadas de atenção, nos fazer chorar [risos] acho que tudo foi importante para agora sermos o que somos.

V- Para crescer.

P- E as chamadas de atenção eram feitas de que forma e para quê?

I- Era tudo feito em prol da nossa evolução.

P- Evolução em quê? Pessoal?

Todas - Pessoal, profissional...

P- Mas era críticas a que nível?

J- Era tudo críticas construtivas. Podíamos, na hora, não pensar isso e não, tentar não aceitar mas quando estávamos de cabeça fria pensávamos naquilo e realmente a P tinha razão e nós tínhamos de mudar e tínhamos de fazer alguma coisa para isso...

P- Mas esses momentos que, às vezes custavam mais, eram momentos de monólogo, ou eram momentos de diálogo, de sugestões, ou eram só de crítica... Como é que vocês viam esses momentos? Momentos em que a supervisora chamava a atenção e vocês ouviam e ponto final ou eram momentos de questionamento, de diálogo, porquê que se falhou, onde é que estava o erro. Como é que via esses momentos?

J- Eu acho que eram momentos de diálogo, a P lançava-nos questões e fazia-nos pensar naquilo que realmente tinha acontecido e, no final, também nos dava as suas sugestões para melhorarmos.

I- Lá está aqui o fazer-nos refletir sempre nos tentou fazer refletir sobre algo.

A- E pedir a nossa opinião e perceber porquê que nós fizemos aquilo, acho que era uma das qualidades que a P tinha, era chegar lá e ver, eu fiz isto e depois a P, no final se achasse que não era o mais adequado perguntava “Porquê que fez assim?”, “Porquê que acha que está adequado assim?” e então depois perceber, e depois também ouvindo a minha perspectiva, o porquê que eu fiz e depois tendo também a opinião da P, perceber então se eu realmente, acho que às vezes nem era necessário a P dizer, ela quando punha a sua opinião, ou quando colocava algumas questões, nós percebíamos, nós próprias percebíamos que realmente, se calhar, “Eu não fiz tão bem.” ou “Devia ter feito de outra forma.”

S- Eu acho que até nisso se notou evolução, se calhar, no início, nós não estávamos tão à vontade e, se calhar, quando a P nos chamava a atenção, a nossa tentação era retrairmo-nos e não responder ou não explicar e nós notamos que ao longo do tempo isso foi mudando, pelo menos eu falo por mim, apesar de achar que se calhar é a opinião da maioria mas que, se calhar, com o passar do tempo, ainda que a P nos chamasse a atenção e nos tentasse puxar para a razão, nós íamos também tentando explicar o nosso ponto de vista e íamos tentando em conjunto, não só com a supervisora mas também com as restantes colegas, arranjar soluções para melhorar e acho que também nisso se notou evolução, que nós estamos muito mais à vontade, quer com a supervisora quer umas com as outras no final de um ano de trabalho.

MP- Eu acho que, indo um bocadinho de encontro ao que a S disse, no início quando a P entrava no centro de estágio e nós víamos a P a passar assim, eu pelo menos tenho um vidro na porta, e via a P a passar, entrava em pânico completamente [risos] e depois começava toda a temer e depois o que estava a fazer já não fazia direito e depois eu já sabia que ia falhar em alguma coisa e acabava sempre por falhar com aquele medo de errar, não querer errar e sabia que se calhar ia errar e não queria então, quando a P entrava, acabava sempre por errar, estava a fazer uma atividade e às vezes nem conseguia falar, esquecia-me do que tinha para dizer e ficava assim, tinha a atividade toda preparadinha e depois chegava ali a P e eu “Ok, agora o que é que eu vou fazer?”, não sabia mesmo e depois comecei a mentalizar-me que não estava só a ser observada quando a P ia lá, mas sim todos os dias pela educadora, pelas crianças e pela própria auxiliar que também tem um papel importante na sala e é muito importante e eu comecei a perceber que mesmo que a P fosse lá e nos desse para a cabeça, entre aspas, [risos] por alguma coisa, no momento eu não conseguia responder mas pensava e depois ia a correr atrás da P para perguntar “Mas P, afinal o que é que correu mal?” ou tentava-me justificar. Mais para o fim, como já estava mentalizada que isso acontecia diariamente, quando a P entrava, eu sentia-me muito mais descontraída, era diferente, não era aquela pressão e saber que aquilo que a P estava a dizer era para o meu bem, para poder evoluir e para ser melhor mas o meu grande problema é querer ser sempre mais e melhor e, se calhar, o medo de errar está muito presente, mas foi muito bom porque depois, no fim, já me sentia completamente tranquila a P entrava, eu falava naturalmente com a P, já era uma pessoa que estava ali, diariamente, comigo, não era alguém que vinha só avaliar.

P- O medo de errar é uma coisa que vos assustava porquê? O que é que originou essa mudança depois de ver o erro? Foi algo que foi incutido por mim, esse medo de errar? Ou é algo que já vinha de trás?

MP- Não P, o medo de errar é mesmo meu durante a vida e em tudo.

P- Mas porquê?

MP- Eu gosto de ter tudo perfeito, pelo melhor e tudo bem e fazer tudo bem e quando me dizem “Mas isto está mal.”, começo logo a pensar porquê que está mal e o que é que eu fiz mal. E a P ajudou-me muito nisso.

P- Porquê?

MP- Porque, lá está é como na reflexão, a P dizia “Está mal. Mas porquê que está mal? Vá agora ver porquê que está mal.” e eu então tentava dar a volta à situação e tentar perceber onde é que está o mal e também, por exemplo nas reuniões de planificação em conjunto isso foi muito importante ter um feedback da P e da educadora cooperante e estar ali em frente à P e tentar perceber as duas partes e evoluir nesse sentido e também ouvir as colegas, ouvir sugestões, é muito bom neste processo de evolução.

V- Eu acho que o ponto chave aqui é nós, numa fase inicial, encaramos este processo como uma avaliação e em todos os momentos nós estávamos a ser avaliadas e eu acho que isso se passou com toda a gente, como isto é um momento escolar nós encarávamos isso como um momento de avaliação constante por isso o nosso medo de errar e o nosso nervosismo. Eu acho que a partir do momento que foi criado este laço de família e de aprendizagens eu acho que nós começamos a perceber que não era um momento de avaliação mas sim um momento de construção um momento que nos ia fazer evoluir para o futuro e preparar para o futuro, mais que uma avaliação era mesmo uma construção pessoal e profissional, eu acho que a partir do momento que com a ajuda de todos, com a ajuda da P e com a ajuda também de todas as colegas nós fomos percebendo que não era uma avaliação que era algo que era bom para nós, eu acho que ficamos mais descontraídas e deixamos de ter esse medo de errar porque o erro faz parte da construção e eu acho que era isso ao início, nós tínhamos todas na cabeça que isto era uma avaliação que era um estágio final que era um mestrado que tudo tinha que ser avaliado e acho que a partir do momento que descontraímos e percebemos que era mais que isso, que era mais que um momento de avaliação eu acho que foi aí que nós começamos a construir a nossa própria personalidade e fomos encarando as coisas de outra forma e saiu esse medo de errar eu pelo menos falo por mim, eu depois percebi que era através do erro e era através da visita da supervisora da partilha com as minhas colegas que se ia aprendendo e que eu ia construindo e eu até comecei a gostar desses momentos [risos], dos

momentos em que a professora ia lá e dizia “olha isto está mal”, porque esse está mal para mim era ótimo, porque fazia-me evoluir e no início não, no início era um erro e eu pensava é o erro, errei, fiz mal e eu acho que foi isso, foi o ambiente familiar que se criou que tirou, que desmistificou a ideia que era uma avaliação, passou a ser um momento de partilha de conhecimento, de evolução e acho que foi esse momento chave, foi o momento de trocar essa ideia porque eu acho que era isso que passava nas nossas cabeças, a constante avaliação, a constante pressão de sermos avaliadas.

P- E isso vinha de onde? Essa pressão, esse medo, essa questão da avaliação? Como é que isso aparece? Como é que isso surge no nosso percurso, essa preocupação?

V- Eu acho que vem de nós, acho que vem de ser um momento escolar, exatamente.

S- O facto de ser o último ano, do facto de pensarmos que depois daquele ano vamos ser lançadas as feras, somos educadoras e se calhar encaramos um bocado como este é o ultimo ano temos que dar o máximo, temos de ser fantásticas porque senão depois não vamos ser boas educadoras e eu acho que, tal como a V dizia, eu acho que o medo de errar não desaparece, eu acho que todas nós continuamos com medo de errar, eu acho é que sabemos lidar com ele de outra forma, conseguimos perceber que o erro acontece a toda a gente, que toda a gente erra e que no erro nós podemos melhorar e podemos aprender a defender-nos de outra forma e acho que todas nós ganhamos estratégias de lidar com os erros e através da reflexão, através da partilha com as colegas conseguimos melhorar. Não quer dizer que não tenhamos medo de errar porque eu acho que isso, todas nós temos. Mas o erro faz parte da vida e portanto lá está encarar isto como uma construção que não está agora a terminar, está agora a começar e de facto isto é o fim, pronto, do mestrado mas é o início da nossa vida.

P- Diga JM?

JM- Não, eu estava a dizer o que a S disse, portanto que isto não foi o fim duma etapa, mas o início de uma nova caminhada para nós.

P- O que é que foi decisivo quando vocês dizem “com as outras”? Em que momentos é que acham que isso acontecia, essa partilha “com as outras”? Quando dizem “as outras” é as colegas do mesmo centro de estágio, ou são todas, ou era as OT?

JM- Eu acho que no fundo são todas.

P- Todas o quê?

JM- Todas as pessoas que estão na mesma posição que nós. Todas erramos, todas vamos ouvindo os comentários que a P ia fazendo, também fomos aprendendo com os erros.

P- E isso acontecia em que momentos? Esses momentos de partilha, na sua opinião?

JM- Nas OT, nos centros de estágio, nos momentos das reuniões de planificação em conjunto.

A- Até quando víamos os trabalhos de outras colegas, ou porque tinham mais coisas, ou porque tinham outros registos para vermos. Aquela troca, a partilha de umas com as outras e era aí que também tínhamos oportunidade de contactar com outras realidades.

P- E quando é que vocês viam esses trabalhos?

Todas - Nas orientações.

S- Nos seminários também

A- Sim, também.

S- Mas também acabamos por ver em momentos informais.

P- Nos seminários orientados por outros professores?

S- Também, sim.

V- Por exemplo, o de portefólio reflexivo.

P- Mas os portefólios reflexivos foram feitos pela supervisora. Não é?

Todas- Não, os portefólios de crianças.

P- Ah! Sim.

A- Havia a partilha de como é que deveria ser, davam exemplos, uns melhores outros menos bons para percebermos qual era a forma de construirmos os nossos próprios.

I- Também tivemos acesso a redes curriculares.

V- E a planificações.

I- Planificações, cadernos de registos.

P- E isso foi facultado por quem?

I- Pela P C num seminário.

Todas - Também pela P.

P- Diga H.

H- A P também nos orientou para a construção da nossa rede curricular, quando nos deu os pólos que nós tínhamos de focar e o que poderia estar interligado e acho que foi muito bom, porque por exemplo no meu caso, quando os pais iam á sala e viam a rede curricular afixada na parede, olhavam e eu no inicio fiquei com receio que eles não percebessem, mas eles percebiam e em conversa diziam “ ah é giro e não sei o que”, é interessante porque acaba por estar ali o que nós vamos trabalhando e acaba por ser um guia para os pais e depois com a visita que nós tínhamos dos pais, ainda melhor, porque eles chegavam ali, porque eles gostam de ver os trabalhos que os filhos vão realizando e na rede curricular viam.

P- E até que ponto essa rede curricular, por exemplo, não surgiu a pedido só da supervisora fez. Isto foi uma mera repercussão daquilo que a supervisora pediu.

S- Eu acho, que é um bocadinho como falamos à bocado das reflexões, ao início realmente foi uma obrigação por parte da supervisora, mas lá está, como a H foi dizendo, para os pais era importante e para nós e até mesmo para as crianças. Eu tive uma criança que a dada altura do ano olhou para aquilo e disse “mas nós já trabalhamos isto tudo?” [risos] e eu disse “ fizemos e ainda vamos fazer mais” e eles têm a noção que realmente que às vezes parece brincadeira ou alguns jogos e realmente trabalhamos e mesmo para nós equipa pedagógica é muito bom ver aquilo que já fizemos, aquilo que estamos a trabalhar mais e aquilo que estamos a trabalhar menos, para orientar o resto do trabalho.

P- Isso foram as descobertas que vocês foram fazendo ou quando vos foi apresentada a rede curricular isso foi explicado?

S- Isso foi explicado, ainda que se calhar no início nos achássemos que era um bocadinho...

Todas- Sem sentido.

S- Exatamente.

P- Sem sentido?

A- Eu achava isso. Nem sabia onde é que havia de colocar a rede curricular dentro da sala, até porque tinha um projeto enorme e era mais uma parede que eu ia ter que ter lá ocupada com aquilo. Por acaso achava isso, depois foi o perceber e até que os pais, eu tive crianças que iam contar as atividades que tínhamos feito, punham-se a contar já fizemos 1, 2 e os pais também, tive um pai que sugeriu um programa para fazer aquela rede, porque achava que aquilo realmente era um trabalho enorme, dizia “você faz isto tudo à mão?” e eu “sim” e ele “ sabe que há um programa para fazer isto, não sabe? Que é muito mais prático.” [risos] Numa das reuniões que houve logo no início do ano e os pais “Já fizeram isto tudo só até este momento?” e nós “sim”, ou seja, eles não tinham noção e depois quando vêm quando chega ao final do ano e principalmente com a visita dos pais mais no final do ano vêm a rede num papel de cenário enorme, com imensos pólos, imensas atividades, tanta coisa que foi trabalhada com o grupo de crianças.

P- Muito bem. Sim?

I- Nós realmente colocamos lá a rede, por uma exigência, mas nós até estávamos uma vez as três dentro de uma sala...

P- Com estagiárias do mesmo centro?

I- Sim. E uma das redes curriculares está fora da sala, num placar fora da sala e nós estávamos as três lá dentro, nos tínhamos acabado de colocar a rede e ouvimos uma mãe [risos] a falar com uma criança logo de manhã e viu pela primeira vez a rede curricular e disse “ ora aqui está o que tu andas a fazer. Vamos ver o que tu andas a fazer na escolinha” e estive a ver com o filho tudo o que eles já tinham feito e realmente nós aí as três comentamos logo que realmente aquilo era importante, não só pela exigência da supervisora, mas que estava ali outro lado implicado, o envolvimento parental e os pais estarem a par de tudo o que era feito na escola.

P- Muito bem. Mais alguém quer dizer alguma coisa? Houve pessoas que ainda não disseram se houve mais alguma experiência de estágio que lhe tenha agradado em termos do seu percurso individual. O que é que mais agradou? O que é que foi assim mais importante? Alguém quer referir? Há bocado pareceu-me que estavam a querer dizer. Não?

MP- Eu acho que foi muito importante a nível pessoal e profissional ter a oportunidade de fazer as atividades, de a educadora me deixar fazer as atividades até ao fim, mesmo sabendo ela que não ia resultar [risos], mas deixar-me chegar ao fim e dizer “então o que é que tu achas?” e eu dizer “eu acho que não correu muito bem”, “pronto

então agora vamos arranjar uma solução para dar a volta”, ou seja isso foi muito bom, eu perceber, fazer a atividade, ter a vontade em fazer, fazer e depois perceber que se calhar não correu bem, dar a volta e tentar fazê-la de novo, de forma a que corra bem e acho que isso foi muito bem. Ter oportunidade de ser eu a fazer as atividades, ser eu a fazer muitas coisas que queria fazer, que achava que deviam ser feitas para o desenvolvimento da criança e ter oportunidade de as fazer e depois refletir em conjunto com a educadora sobre as atividades e sobre o meu percurso.

P- Sim. Relativamente às autoscopias tiveram alguma importância? Das duas autoscopias que vocês fizeram ao longo do ano, o que é que vocês acham das autoscopias? Que importância tiveram?

F- Eu achei as autoscopias muito importantes no nosso desenvolvimento porque, pelo menos eu falo por mim, aquilo era só um vídeo eu considerava aquilo apenas um vídeo de uma atividade nossa e só percebi o valor que aquilo tinha quando vi o vídeo exposto numa orientação tutorial para as minhas colegas porque uma pessoa pode ter mais ou menos a consciência do que faz de certo ou errado mas quando uma pessoa vê realmente o que aconteceu do lado de fora, por assim dizer, consegue ver exatamente coisas que enfim a consciência acaba por não ver e acho que isso foi muito importante pelo menos para mim e aposto que para vocês também vermos “eu estava mesmo assim naquela altura? Porque que eu estava naquela posição? Porque que eu não me apercebi disso?” e em relação às crianças eu podia perfeitamente ter dito isto em vez de aquilo e acho que foi muito importante nesse sentido. Também acho muito importante, por exemplo, a nossa segunda autoscopia, eu também pensei “vamos fazer outra? Mas já percebemos a importância da autoscopia. Porque vamos fazer outra?” e quando vi a segunda autoscopia também tinha erros como é óbvio, como uma pessoa há-de ter sempre, erros que não vê sem ser pela nossa consciência, mas vi uma evolução, vi a minha evolução, vi um vídeo da minha evolução e isso também foi muito importante.

S- Eu acho que para além, realmente, que é importante vermos a nossa postura e a nossa atitude eu acho que também é de valorizar a troca de experiências e de partilhas entre colegas, não é? Porque nós estamos aqui a ver todas as autoscopias de todas as colegas, todas podemos contribuir com opiniões, sugestões e estamos a ver atividades diversificadas e estratégias diversificadas que também nos ajudam a crescer e como há bocado a A dizia olhamos para aquilo e dizemos “ Ah tu fizeste assim que interessante.”, “Se calhar dá para aplicar também ao meu grupo” ou “Se

fizesse dessa forma resultava melhor” e portanto também acho que isso é um momento de aprendizagem.

H- Eu concordo com a ideia, lá está de trocarmos ideias porque, por exemplo no meu caso eu acabei por realizar uma atividade que a colega V realizou na autoscopia dela, porque lá está a faixa etária era a mesma, 5 anos, mas os grupos eram diferentes e o fato da atividade com a V ter resultado com o meu grupo poderia não ter resultado, mas resultou e eu gostei da atividade que ela realizou e depois em conversa com a educadora, eu tive sorte porque criamos sempre um clima muito próximo onde havia muita...

V- Partilha.

H- Sim de partilha, cumplicidade havia sempre, ela dizia sempre tenta mesmo que as vezes ela achasse que não ia resultar ela dizia tenta e eu tentava, eu lembro-me perfeitamente da primeira aula de expressão motora que foi horrível [risos] só me apetecia desistir e depois no final só me apetecia fugir e pronto depois de saber os erros todos e a segunda já correu melhor, mas voltando à atividade quando eu realizei com o meu grupo correu bem e acho que também é bom a troca de ideias e o facto de realizar as atividades que as colegas realizaram porque podemos cometer erros que não nos apercebemos e por exemplo o da V correu bem mas comigo poderia ter não corrido bem e eu ter cometido erros que ao refletir...

P- Portanto sentia-se bem nessa análise das autoscopias? Estava a dizer que havia partilha. Sentia-se a vontade, confortável para dizer aquilo que pensa e as suas colegas também, foi isso que sentiu?

H- Sim, porque lá está, as críticas eram construtivas e eu acho que isso era bom, porque eu acho que sei lá, se na minha autoscopia ninguém dissesse nada, ou porque não tinham coragem dizer ou então acho que perfeita nunca estive, e acho que também é bom errarmos não é? E encararmos as critica como construtivas, é muito bom porque também aprendemos.

S- Eu acho que esse espírito também tem a ver um bocado com o que falava ao bocado da família. Se calhar se apresentássemos uma autoscopia logo em Setembro ou Outubro, todas nós íamos estar um bocado mais retraídas e com receio de dar opiniões ou de falar, porque não nos conhecíamos tão bem, não tínhamos tanto à vontade. O fato de termos apresentado posteriormente as autoscopias também fez com que nós já tivéssemos criado ligações que nos permitissem dizer as nossas opiniões sem estar com receio de ferir alguém ou de que a outra pessoa fosse

interpretar mal. Portanto também tem a ver um bocado com as ligações que se foram criando no grupo e mesmo tendo vindo depois outras pessoas que não do grupo assistir...

P- Numa só.

S- Numa das vezes, eu acho que nós já estávamos tão à vontade, já estávamos tão a vontade com o quê que íamos fazer com as autoscopias, o que é que era suposto dizer ou ver que acabávamos por ser um aspeto natural, porque sabíamos realmente que todas nós íamos ter erros mas que realmente o facto de outras pessoas verem nos iam chamar atenção para aspetos que muitas vezes nos passam ao lado.

P- A S quando está a dizer outras pessoas está a dizer as outras suas alunas do perfil III, portanto que é o Mestrado em educação pré-escolar e primeiro ciclo?

S- Sim.

P- Penso que queria dizer alguma coisa

JM- Não P, eu acho que já foi basicamente tudo dito em relação às autoscopias. Eu falo por mim, eu quando faço uma atividade eu via muitas vezes que não tinha consciência dos erros que cometia, então ao gravar as atividades para depois ver, pude ver os erros que cometi e eu acho que é uma ideia geral.

P- Muito bem.

A- Quero referir mais uma coisa, porque, por exemplo quando eu cheguei à instituição e disse à educadora que ia fazer uma autoscopia e ela “o que é isso uma autoscopia?”, acho que também há uma partilha, ou seja a P ensina-nos a nós é certo e ao transmitir esse conhecimento, nós percebemos o que é e depois nós também passamos para a educadora, até porque a minha educadora já trabalha pronto já exerce há 15 anos, ou seja não está tão dentro da teoria, entre aspas, diz ela “então vê tu que é para depois eu também ver” é uma das coisas que eu saliento, o trabalho de equipa, a minha opinião foi sempre muito valorizada dentro da sala e isso para mim é muito importante e até porque era muito bem aceite, eu não dizia as coisas e ela “ah não vamos fazer isso porque pode correr mal”, não, era muito bem aceite mesmo nas reuniões e tudo era referido. Ou seja, eu aprendi muito é certo e foram criadas bases não só com o apoio da supervisora mas também da educadora, mas percebi também que eu contribui para o crescimento da pessoa que esteve comigo, ou seja, enquanto equipa pedagógica e depois quando eram realizadas as autoscopias, até a educadora dizia “olha vamos por assim, se calhar vai ficar melhor” e depois ela também queria

ver as autoscopias e quando eu apresentei ela perguntava sempre “ o que é que correu bem? O que é que a P disse?” [risos] ou seja, era bom para mim, eu crescia mas ela também gostava de saber para depois também me ajudar enquanto educadora cooperante.

V- Eu gostava ainda de referir que em relação às autoscopias, eu penso que resultaram muito bem mas também levanto a questão: não funcionaram bem pelo grupo e pela união que se criou, ou seja, eu sentia que quando trazia uma autoscopia e as minhas colegas davam uma opinião, eu valorizava a opinião das minhas colegas e acho que só o fazia porque considero que o ambiente criado proporcionava a isso, ou seja, se fossemos todas desconhecidas e não houvesse esse ambiente familiar, nós podíamos sentir “Ah pronto não me interessa muito a opinião dela, é a opinião dela, eu fico com a minha.” mas eu acho que esse ambiente positivo que a P criou, que nós criamos, também proporcionou a que fossem produtivos esses momentos porque eu penso que só com confiança e com o ambiente familiar que nós tínhamos é que as autoscopias resultaram, eu aceitava a opinião da colega, como a colega aceitava a minha opinião, nós sentíamos-nos valorizadas, sentíamos que fazíamos parte de uma equipa e acho que só com esse sentimento é que foi produtivo se não eu acho que não teria um impacto tão grande como teve, só teve impacto devido ao que foi criado.

P- Eu acho que isso aí é importante. Até que ponto é que as vossas crenças e os vossos saberes foram valorizados? Como é que eles foram valorizados? Foram ou não foram?

V- Foram...

P- Aquilo que vocês pensavam, aquilo que vocês já sabiam, houve uma valorização daquilo que vocês já sabiam ou, pelo contrário, não foi valorizado os vossos saberes, aquilo em que vocês acreditavam, aquilo que vocês queriam saber, aquilo que vocês queriam, ou foi só aquilo que alguém queria que vocês fizessem, ou aquilo que os professores pediam para fazer?

MB- Eu penso que não. Penso que foram valorizados os nossos saberes, penso que à medida que fomos crescendo pessoalmente fomos ganhando mais experiência e assim adquirindo mais conhecimento.

P- Em que momentos é que sentiu que foram valorizados esses saberes?

MB- Na minha prática.

P- No estágio?

MB- Sim.

P- E quem é que valorizava esses saberes?

MB- A minha educadora, quando dizia que alguma coisa estava bem e foi bem feita mas também as crianças, quando a avaliação era feita por elas e elas diziam o que gostaram mais e o que gostaram menos. Foi por aí...

P- Aqui, nestes momentos, nem nas autoscopias, nem nas OT's, nem noutros momentos os seus saberes não foram valorizados?

MB- Claro que sim, claro que foram.

P- De que forma?

MB- Com o incentivo.

P- De quem e de quê?

MB- Da supervisora P, da doutora P e das minhas colegas também.

I- Acho que o facto de nos deixarem comentar, digamos, as autoscopias e dar a nossa opinião sobre aquela atividade ou sobre alguma coisa, acho que estão a valorizar os nossos conhecimentos e os nossos saberes.

A- E aceitar isso, ou seja e perceber que nós pensamos e que é a nossa opinião que está ali e não é porque aquela pessoa disse aquilo que eu tenho de dizer também que é aquilo, eu penso por mim, eu sou um ser individual e penso por mim, tenho a minha forma e acho que é isso, uma partilha, uma partilha de opinião, e explico acho que faz sentido porque tem este significado, tem estes benefícios e se é adequada ou não.

V- Eu acho que é mesmo um trabalho de equipa porque algumas colegas podem ter mais facilidade em alguma situação e eu mais facilidades noutra, então quando nós partilhamos e trocamos opiniões conseguimos que os nosso saberes se vão igualando, ou seja, eu posso ter mais prática, por exemplo, e outra colega ter mais teoria e nós articulando e discutindo uma com a outra conseguimos equilibrar e acho que também foi um bocadinho de partilha e acho que funcionou como uma equipa, estávamos todas lá, cada uma a contribuir com o seu bocadinho para construir um todo.

I- Eu acho que muito além das orientações, esta partilha tornou-se diária para nós, não era só nas orientações porque estávamos à frente da supervisora, mas, por exemplo, à segunda feira quando tínhamos aulas, nós falávamos umas com as outras.

P- Vocês grupo de estagiárias?

I- Exatamente, nós como grupo de estagiárias todas, mas também do mesmo centro de estágio, nós as três dizíamos "Olha vou fazer esta atividade, o que é que achas?" e sugeríamos coisas umas às outras. Assim como, à segunda - feira, partilhávamos opiniões sobre atividades

F- Até porque esses momentos, eu falo por mim mas acho que é uma ideia um bocado geral, nós entrávamos na orientação e, não era por mal, mas até nos esquecíamos que a P estava cá.

P- Na orientação tutorial?

F- Sim. Porque às vezes falávamos, não por estarmos distraídas, mas por estarmos mesmo sempre a comentar experiências e a trocar ideias e era uma coisa tão espontânea, tão natural que só depois percebíamos que estávamos numa orientação tutorial.

A- O tempo passava e, às vezes passava da hora e nós nem dávamos conta.

S- Eu acho que também, os nosso saberes são realmente importantes e são valorizados e, por exemplo, nós notamos isso que vimos de outra instituição, um exemplo muito prático...

P- Outra instituição de formação inicial...

S- Sim. Nós chegamos aqui, por exemplo, com uma forma de planificar sessões de Expressão Motora, completamente diferente da vossa e podiam-nos ter dito "Não aqui faz-se de outra maneira, como vocês fazem não interessa." mas não, tentaram ver como é que nós fazíamos, o que é que era melhor, o que era que funcionava melhor e tentar juntar o melhor das duas partes para crescermos.

P- E quem é que fez isso S?

S- Foi a P. Foi a orientadora, que tentou conjugar as duas formas, a forma que nós tínhamos aprendido na instituição e como vocês faziam aqui de maneira a enriquecer a planificação e ajudarmos no desenvolvimento profissional.

A- Até porque havia aspetos que uma tinha e a outra não tinha, por exemplo na nossa tínhamos desenhos e que, realmente, até fazia sentido, eu não precisava de estar agarrada à folha para ler o que lá estava, eu olhava para o esquema e sabia o que tinha de fazer.

S- É conjugar o melhor das duas e isso foi benéfico.

P- Diga JM.

JM- Já disse P, portanto elas tinham um conhecimento elas tinha outro e acho que foi bom o facto de partilharmos, aquilo que nós sabíamos complementava-se com aquilo que elas sabiam.

P- Estamos quase a terminar, eu queria só dizer, até que ponto esta reflexividade, esta atividade da docência, essa capacidade reflexiva enquanto profissionais, não foi mais que uma preocupação, novamente eu digo, de estar de acordo com os parâmetros de avaliação de estar de encontro com aquilo que vos era pedido, vocês não sentiram que tinham de agir assim porque alguém vos pedia para agir assim?

S- Numa fase inicial sim, depois acho que não. Às vezes, até mesmo entre nós, como a I estava a dizer há bocado, às vezes à segunda feira, em momentos completamente informais, acabávamos por, ainda que de uma forma informal refletir umas com as outras “Eu fiz assim e resultou desta maneira mas se calhar se fizesse como estás a dizer...” e acho que acabou por fazer parte do nosso dia a dia, do nosso quotidiano e realmente percebemos a importância disso para o nosso crescimento pessoal e profissional.

V- E mesmo umas com as outras, eu dava por mim, às vezes alguma colega dizia o que tinha feito, como tinha realizado e eu dava por mim a dar opiniões e a dar sugestões, a dizer “E pensaste nisto? E como é que correu?”.Eu acho que essa partilha e essa reflexão não foi só feita a nível pessoal mas também foi feita em grupo e nós refletimos umas com as outras e umas sobre as outras também, e acho que foi produtivo nesse sentido.

P- E portanto atribuem isso a uma mudança de ambiente que houve só? Foi uma mudança de ambiente familiar?

V-E de mentalidade...

P- E porquê que essa mentalidade mudou? O que é que esteve na origem que fez mudar de postura?

MB- Houve uma evolução.

P- Vossa?

MB- Sim.

V- Através dos conhecimentos que a P também nos transmitiu...

P- Eu dava-vos aulas é isso?

[risos]

V- Não.

A- Houve partilha.

V- Eu acho que, sobretudo, a P nos fazia pensar...

I- E nos dava pistas, não nos dava as soluções mas fazia-nos pensar.

V- Exatamente.

S- Não nos dava o peixe mas dava-nos a cana para o pescar.

A- É quase como dizer à J, “Vá buscar o livro para ver em que é que se caracteriza a primeira infância.” Ou seja a P podia dizer naquele momento mas não o fez, ou seja, a P incute aquele sentido em que somos nós a construir o próprio conhecimento. Não é dizer que se deve fazer mas depois na prática não o faz isso eu saliento aqui e, vinda de outra instituição, tive muitos momentos em que os professores diziam “Deve ser assim...” mas enquanto professores não o faziam e isso era um dos aspetos que para mim e pronto, a S sabe, que veio comigo de lá, partilhávamos isso porque, então se incute isso num aluno, incute não, quer incutir e depois acaba por não o fazer, porque na prática isso não acontecia e tínhamos de fazer mil e uma coisas porque devia ser feito assim, mas aquele professor não o fazia, e acho que aqui, é de salientar, que a P não nos dizia o que se devia fazer, ou seja, dizia que devia fazer mas fazia, ou seja, era como um espelho, era um modelo para nós, nós olhávamos para ela e dizíamos que também que, ou seja, ela dizia o que devíamos fazer, mas fazia, ou seja, era um exemplo também. Acho que não basta dizer o que se deve fazer se depois na prática não o faz.

P- Neste caso eu dizer como se deve fazer, era ir pesquisar. É isso?

[risos]

A - Não, não, ou seja, eu como construtora do meu próprio conhecimento, ou seja, a P já tinha, a P sabia dar resposta, mas eu, ou seja, o papel do professor é orientar não é...

P- Não dava a resposta é isso?

A- Exatamente, a P naquele momento, não deu resposta enquanto o podia fazer naquele momento, dava a resposta e ela ficava a saber mas acho que fazia mais sentido ela construir o próprio conhecimento dela e fazia sentido ela ir buscar, ir pesquisar e ir perceber porquê que é assim, não sendo a P a explicar.

V- Eu acho que a P, com tudo o que foi realizado, quer reflexões, quer o que se falou à bocado da rede, eu acho que a P, ao início falou do que é que nós teríamos de fazer e nós sentimos, algumas de nós, sentiram a tal obrigatoriedade mas depois mais que isso, a P foi mais além... fez-nos refletir sobre a importância de usar, ou seja, a P não nos disse como fazer, mostrou a importância de o fazer. Eu acho que essa é a diferença: não nos dar a teoria, mas dar-nos a importância e fazer-nos sentir que realmente faz sentido, porque dizer “faz assim”, qualquer pessoa diz, “olha, faz assim, está aqui escrito no livro”, mas a P não se limitou a dizer “faz assim”, a P trouxe a importância de o fazer e eu acho que é isso que é importante, é nós sentirmos a necessidade de o fazer porque percebemos a sua importância. Eu acho que foi isso que a P fez, não foi mais teoria, foi ajudar-nos a crescer nesse sentido. Não nos deu teoria, porque a teoria... algumas de nós até já tinha alguma teoria. Eu acho que a P aprofundou essa teoria, levou-nos a questionar essa teoria, levou-nos a pensar por nós mesmos.

A- A adequá-la...

V- Exatamente.

P- E aí então depois os vossos saberes foram valorizados ou... a partir desse momento é que vocês começaram a sentir que houve uma valorização dos vossos saberes.

A- Não...

S- Eu acho que foi desde o início...

V- Eu acho que houve em todo o momento. A partir do momento que a P criava momentos em que nós podíamos partilhar e ter a opinião uma das outras, nós sentíamos - nos valorizadas. O facto de a P dizer “o que é que acha sobre isso? Acha

que fez bem?” está a pedir-me opinião, está a valorizar aquilo que eu tenho para dizer e eu acho que isso é importante.

P- Toda a gente pensa assim ou há mais alguém que quer dizer outra opinião?

JM- Sim...

P- Diga-me JM.

JM- Não não, estou...

A- Eu é que se calhar ia assim de outra forma, não muito diferente, mas... por exemplo acho que uma das, que a V estava a dizer, que o mais importante que a P fazia era que nós percebêssemos o porquê das coisas, não nos dizia, para perceber a importância de dar a volta e de descobrirmos por nós...

V- A resposta...

A- Exatamente, em termos de resposta e de fazermos o nosso próprio crescimento e autoconstrução. Mas, eu acho que, se calhar, só depois de nós darmos essas voltas porque se calhar, por exemplo, eu pelo menos falo por mim, porque quando eu dava essa volta se calhar eu ainda não percebia na integridade porquê que eu a tinha de dar e só quando chegava ao fim é que percebia que as pessoas tinham dado valor aos meus conhecimentos e aos meus valores. E então, pelo menos falo por mim, dava muitas vezes... que se calhar ia no carro, ou assim num momento mais... e estava sempre em reflexão e pensava: “agora já percebi, a P tinha razão.” [risos] Eu acho que só depois é que as coisas... se calhar noutra altura não percebia, mas isto juntando ao stress e ao tempo e ao cansaço que fazia mais difícil essa volta, quando nós chegávamos ao fim é que percebíamos por inteiro do porquê de darmos essa volta.

P- Muito bem. Não sei se mais alguém quer acrescentar alguma coisa? Já falamos do que é que foi mais decisivo, das dificuldades sentidas, não sei se já toda a gente abordou as dificuldades que sentiu, se quer alguém referir alguma coisa que tenha sentido? Das reuniões de planificação conjunta, alguém quer acrescentar alguma coisa? Está tudo dito? Mais alguém quer dar algum testemunho antes de terminarmos? Alguma coisa relativamente ao que estivemos a abordar?

JM - Não P...

P- Está tudo?

A- Posso só dizer uma coisa? Que eu achei que foi muito importante, pelo menos para mim, porque eu não me esqueci, que foi da primeira orientação tutorial que nós tivemos. Estávamos todas que ainda não sabíamos ainda bem para o que íamos, pelo menos falo por mim, estava em pânico.

S- Estavas em pânico...

I- Quem era a orientadora...

A- Sim, e para onde íamos, como ia ser, o que nós íamos ter de fazer e eu lembro-me perfeitamente do discurso que a P teve que eu não me esqueci nem nunca me vou esquecer e que me acompanha, eu lembrava-me muitas vezes desse discurso, da primeira orientação tutorial até ao fim.

P- E já agora quer explicitar algumas coisas desse discurso?

A- Sim sim sim... Lembro-me da P dizer que ia ser o mais clara possível connosco, que não nos ia pôr...

S- Que é transparente...

A- Exatamente, que nos ia sempre ajudar em tudo.

S- Que nos ia sempre defender.

A- Defender, exatamente. Isso foi uma das frases que a P disse, que foi: “vocês agora são as minhas meninas e eu vou-vos defender...”

S- Acima de tudo...

A- Acima de tudo, no que puder. Mas vocês também têm que dar tudo, que trabalhar, que se esforçar”

JM- E a verdade acima de tudo.

A- Exatamente, exatamente. A verdade acima... “Têm que ser sempre sinceras.” Eu pelo menos falo por mim, e pelas outras, acho que a P sempre teve isso de nós... E pronto, foi um discurso que eu me lembrava muitas vezes durante o meu processo de aprendizagem.

P- Muito bem, temos aqui um momento decisivo que esta vossa colega acabou por identificar como importante. Mais alguém teve assim alguns momentos decisivos

durante o estágio que queira referenciar? Pode não ser esta situação, ou outras situações que tenham sido importantes?

A- Eu recorro-me por exemplo quando fiz uma atividade que a coordenadora do colégio foi ver e essa atividade correu muito mal e então a partir desse momento surge a vontade de desistir. Meu Deus... é curioso porque a P, eu estava com a S e começo a chorar porque, ou seja, eu nem tinha descansado bem porque aquela atividade não tinha corrido bem...

S- Foi no centro de estágio...

A- Foi, exatamente, e aquilo que a P disse “está a chorar porque uma atividade correu mal? Acha que é motivo para desistir?” ou seja, aquele momento em que o erro faz parte da nossa vida. E então a P disse: “Essa é uma boa atividade para refletir, para pensar aquilo que deve mudar e não é encarar isso como um desastre, porque agora vai o mundo acabar”. Lembro-me perfeitamente, “o mundo vai acabar”, foi essa a expressão que a P usou, que o mundo não ia acabar ali porque uma atividade tinha corrido mal e que não só eu, como estagiária, erra, mas também as educadoras há muitos anos também erram e o erro faz parte da nossa vida, e encará-lo não como “Meu Deus, vai acabar tudo!”, mas como algo que ajuda a crescer e que permite eu adequar a prática e crescer não só a nível social mas profissional.

P- Mais alguém quer dizer momentos decisivos?

S- Eu lembro-me que no início do segundo semestre, uma das vezes que a P foi lá ao centro de estágio e já não me recordo de quê, mas pediu-me alguma coisa que eu não tinha feito e a P disse-me “quem lhe deu um 15 baixa-lhe a nota no segundo semestre sem problema nenhum, portanto não se acomode”, não foi bem por estas palavras mas foi mais ou menos e eu ao início fiquei em pânico a pensar “bem, vou descer a minha nota, vou ter uma nota horrível.” E deu-me um clique, bem, não me posso acomodar, tenho de fazer muito mais porque realmente não é só a nota que está em jogo, é todo este processo que está a decorrer e se calhar se não fosse a P ter dito aquilo naquele momento talvez me tivesse acomodado um bocadinho, entre aspas, à sombra do 15, pensar que ia tudo correr bem e realmente às vezes é preciso quem nos abane para abrimos os olhos e andarmos para a frente.

P- Mais alguém quer dizer alguma situação?

I- Eu partilho da opinião da S, acho que a um determinado momento custou imenso um puxão de orelhas que levei mas...

P- Entre aspas...

I- Entre aspas também. [risos] Um puxão de orelhas entre aspas, sem dúvida, mas foi também decisivo para a minha evolução tanto a nível social como profissional e isso viu-se, principalmente ao longo do segundo semestre que evoluí bastante.

P- Já agora quer traduzir o puxão de orelhas em alguma coisa? Eu não sei, um diálogo... o que foi?

I- Foi em diálogo, exatamente, foi como a S, em relação ao portefólio reflexivo, por eu não ter feito umas coisas e realmente... necessitei, porque estava-me a acomodar um bocadinho e foi decisivo, naquela fase foi decisivo.

P- E não era importante continuar nessa postura de acomodar?

I- [risos] Não, sem dúvida que não, não se ia...eu não ia evoluir, nem a nível pessoal nem a nível profissional, ia-me manter naquele patamar e, realmente, também é da opinião da educadora, que foi totalmente, no final do estágio tivemos uma conversa sobre isso e foi totalmente importante e decisivo...

P- Essa conversa...

I- Essa conversa e notou-se, não só pela nota, notou-se perfeitamente.

S- E acho que essa forma é uma lição para a vida, porque nós não podemos achar “Ah agora já somos educadoras, podemos descansar, não precisamos de descansar mais, não precisamos de saber mais, já temos o canudo, não precisamos de mais nada...” e acho que é uma lição que todas nós acabamos por levar porque realmente temos de estar em constante formação e aprendizagem e não achar que, só porque somos educadoras já sabemos tudo e já sabemos tudo muito bem e temos de continuar a apostar na formação.

A- E temos de andar muito ainda.

S- Exatamente.

P- Mais alguém tem algum momento que queira salientar? Igual ou diferente?

V- Eu acho que não queria elencar um momento, eu acho que o que eu frisava era que a P demonstrava-nos que chegávamos mais alto do que aquilo que nós achávamos que chegávamos, ou seja, a P funcionou como, dizer assim “Tu consegues ir ali...” porque por muito que eu dissesse “Eu não consigo...A P acha que

sim mas eu não consigo...” nunca nos deixou desistir, acreditou sempre em nós, que nós dávamos sempre mais e acho que foi esse...a P estava sempre a puxar por nós e acho que foi isso que contribuiu para que nós fossemos cada vez melhores o facto de dizer assim “Tu chegas ali... vai que tu chegas ali...” e mostrar acreditar em mim quando nem eu acreditava e acho que isso foi muito importante.

S- Exatamente. Eu acho que a P, muitas vezes, acreditava mais em nós do que nós próprias. E acho que a todas nós passou pela cabeça, em algum momento, desistir e dizer “Não somos capazes!” e, se não fosse a P, a abrir-nos os olhos e a dizer “Vocês são capazes!” algumas de nós tinham mesmo desistido.

V- Eu, com aquilo tudo que aconteceu, confesso que, a primeira coisa que me passou pela cabeça foi desistir e se a P não me tivesse dito “Calma, vamos chegar até ao fim...”, não tinha conseguido, portanto eu acho que foi isso que foi importante, foi mostrar-nos que nós conseguíamos mesmo quando nós achávamos que não conseguíamos, quando nós próprias não acreditávamos em nós

MB- Pegando um bocadinho naquilo que a V disse, eu acho que a P funcionou como uma escada...

P- Uma escada?

MB- Uma escada [risos], para chegar ao fim fomos subindo degraus com a ajuda da P, da escada. Acho que é nesse sentido.

P- Muito bem. Mais alguém?

J- Eu não sei [risos], eu concordo com o que foi dito porque também levei um abanão...bem forte [risos]. Mas sinto que foi importante.

P- Mas não caiu ao chão...

J- Não [risos]. Mas acho que foi importante e acho que, dum certo modo precisamos todas...

P- E esse abanão traduziu-se em quê? Quer dizer? Foi no estágio, foi aqui, foi nas OT's, foi na planificação, foi o quê?

J- Foi no estágio...

P- Foi no estágio...Sim mas o quê concretamente?

J- Portanto, a nível de postura numa fase inicial como...

P- Mas quê? Qual era a postura? A menina aprovava essa postura ou achava que...

J- Eu na altura concordava e achava que estava super bem [risos] mas depois percebi que realmente não, que tinha que mudar, que tinha que me tornar mais confiante, que tinha de participar muito mais, intervir muito mais e não encostar-me, um bocadinho, à sombra da bananeira e acho que a P teve um papel muito importante em nos fazer ver tudo isso que realmente nós éramos capazes e que nós conseguíamos e precisávamos de intervir muito mais e de participar muito mais...

A- Até porque para o ano éramos educadoras e não tínhamos ninguém para nos apoiar. Foi uma das coisas que a P referiu várias vezes a até, chegou a dizer mesmo às educadoras, para nos deixar sermos nós a avançar até porque daqui a uns meses éramos educadoras e não íamos ter ninguém, nem a supervisora, nem a educadora, ninguém lá ao nosso lado então havia que mostrar tudo, havíamos...nós...ou seja, no final nós tínhamos de ser capazes porque daqui a uns meses nós éramos educadoras, ou seja, nós tínhamos que, se depois...tínhamos de ser capazes de assumir um grupo à nossa frente e então se havia momento para o mostrar era agora.

P- Toda a gente conseguiu mostrar mesmo aquilo de que era capaz, a sua individualidade, aquilo que a caracteriza?

A- Há sempre mais a mostrar...

V- Até porque foi isso que a P ensinou, a P ensinou precisamente isso que há sempre mais a mostrar. Eu acho que todas nós saímos daqui a acreditar que temos sempre mais a mostrar.

A - Até porque estamos em constante evolução.

P- H também queria que falasse...

H- Concordo com o que as minhas colegas estavam a dizer, até porque na altura eu acho que, terminou o estágio e eu fiquei com aquela sensação “Acho que podia ter feito mais...” mas eu fui aproveitando os momentos e dando o máximo em cada momento, em cada e...pronto...uma acha que pode dar sempre mais e melhor mas no momento dá o melhor.

A- Até por exemplo, com a exposição que fizemos, quando vi a manta da I, que fiquei fascinada e já lhe disse isso...

P- Refere-se à exposição dos dispositivos pedagógicos...

A- Sim. O tipo de dispositivo que ela utilizou, ou seja, já nem estou a falar tanto em envolver a família, ou seja, claro que considero importante sem dúvida alguma, o tipo de material que ela usou para desenvolver esse aspeto, ou seja a motricidade fina que é um aspeto que considero muito importante e eu, tendo um grupo de cinco anos, apesar de terem cinco anos, tinha crianças, pelo menos duas crianças, que tenho a certeza que se eu usasse aquele, o tipo de material que ela usou, ou seja, aquele dispositivo resultaria, ou seja, eu fiquei a pensar “Olha é uma ótima sugestão, agora já não tenho oportunidade de o fazer ou de o adequar” mas aproveitar a deixa que ela deixou, entre aspas, mas...ou seja fica a partilha e perceber, ou seja, eu não dei tudo no estágio, ou seja, aprendi alguma coisa com a partilha da I e que, posteriormente, espero poder utilizar e pronto acho que tirei partido disso, ou seja, da partilha que ela realmente deixou.

P- Para terminar, falaram agora dessa exposição, querem dizer o que é que representa essa exposição? Foi importante fazer essa exposição ou não foi? O que é que acharam dessa exposição que vocês fizeram no final de ano, dos dispositivos que criaram na prática e apresentaram, publicamente, aqui na escola.

S- Eu acho que por um lado é bom, como a A estava a dizer, pela partilha, não é, de vermos coisas completamente diferentes daquilo que nós fizemos e retirar ideias para futuras atividades e futuros materiais a construir. E, por outro lado, também acho importante dar a conhecer aos outros aquilo que nós vamos fazendo e como é importante envolver os pais no dia a dia das crianças na escola e como, às vezes, por coisas simples se pode envolver os pais daquela forma e acho que também é importante mostrarmos isso às outras pessoas para perceberem como é que, numa coisa tão simples, os pais podem estar presentes.

V- E mostrar o nosso trabalho também... Sentir que somos valorizadas bem como o nosso trabalho, aquilo que nós construímos ou realizamos, no meu caso é mais realizar.

P- Muito bem. Pronto, se ninguém tiver mais nada a acrescentar, vamos dar por terminado este momento... Obrigada a todas pela vossa colaboração.

Grupo discussão focalizada

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Evidências
Supervisão	Estratégias supervisivas	Orientação tutorial conjunta (com estudantes do Mestrado em educação pré-escolar e 1ºciclo de ensino básico)	<p>“(…) gostei do momento em que nós tivemos a orientação tutorial em conjunto com o outro perfil(…)e acho que mais que uma ajuda e uma partilha também veio dar um bocadinho de confiança(…)eu acho que isso também foi importante como, sei lá, um efeito motivador, não só pela partilha que houve que foi produtiva, (…) tanto para nós como para elas, mas também funcionou como motivação para o resto percurso que ainda faltava” (V, p.VI);</p> <p>“Eu quando mostrei, por exemplo, a minha autoscopia, elas perguntaram-me como é que eu fazia e foi curioso ver elas a dizerem “Realmente é uma boa ideia.” E é uma boa sugestão porque mesmo quando foi, eu partilhei, por exemplo, as assembleias e elas questionaram que tipo de objetos é que eu usava para as crianças de modo a motivá-las (…) elas acreditarem que nós também sabíamos alguma coisa (…) e isso para mim foi positivo.” (A, p.VII).</p>
		Exposição pública de dispositivos pedagógicos	<p>“Eu acho que por um lado é bom, como a A estava a dizer, pela partilha, não é, de vermos coisas completamente diferentes daquilo que nós fizemos e retirar ideias para futuras atividades e futuros materiais</p>

			<p>a construir. (...) também acho importante dar a conhecer aos outros aquilo que nós vamos fazendo e como é importante envolver os pais no dia a dia das crianças na escola” (S, p.XXXI).</p> <p>“(...) E mostrar o nosso trabalho também... Sentir que somos valorizadas bem como o nosso trabalho, aquilo que nós construímos ou realizamos (...)”(V, p.XXXI).XXXIII</p>
		<p>Acompanhamento da supervisora nas OT, nas visitas aos centros de estágio e nas reuniões de planificação e avaliação</p>	<p>“Outro dos aspetos que eu saliento é o acompanhamento da supervisora, quer nas orientações tutoriais, quer nos acompanhamentos semanais, quer nas idas ao estágio, nas reuniões de planificação, de avaliação (...)” (S, p.VII).</p>
		<p>Reflexão</p>	<p>“(...) vou falar um bocadinho sobre a reflexão, acho que foi um processo muito beneficiado, que beneficiou muito, da qual beneficiamos muito, penso que sempre nos proporcionou uma reflexão crítica sobre o nosso trabalho, o que proporcionou um desenvolvimento pessoal e profissional.” (MB, p.XXXIIIIII).</p> <p>“Eu acho que, para além das autoscopias, também quando a P trazia reflexões e nos permitia ver algumas reflexões e falar sobre isso, acho que também foi um crescimento muito grande porque nós ao ouvirmos reflexões boas de outras pessoas, podemos melhorar também as nossas práticas e a nossa forma de</p>

			refletir sobre as coisas e acho que foi algo muito importante que nos fez crescer muito.” (MP, p.II).
		Autoscopias	<p>“Eu achei as autoscopias muito importantes no nosso desenvolvimento porque, pelo menos eu falo por mim, aquilo era só um vídeo eu considerava aquilo apenas um vídeo de uma atividade nossa e só percebi o valor que aquilo tinha quando vi o vídeo exposto numa orientação tutorial para as minhas colegas (...) Também acho muito importante, por exemplo, a nossa segunda autoscopia (...)” (F, p.XVI);</p> <p>;</p> <p>“Quero referir mais uma coisa, porque, por exemplo quando eu cheguei à instituição e disse à educadora que ia fazer uma autoscopia e ela “ o que é isso uma autoscopia?”, acho que também há uma partilha”(A, p.XVIII);</p> <p>“Eu gostava ainda de referir que em relação às autoscopias, eu penso que resultaram muito bem (...)” (V, p.XXXIV);</p> <p>“ Em primeiro de tudo e, vinda de outra instituição, algo novo para mim foram as autoscopias, eu desconhecia. E depois acho que é assim, a partilha, a troca de experiências (...)”(A, p.XXXIV);</p> <p>“Eu acho que para além, realmente, [as</p>

			autoscopias] que é importante vermos a nossa postura e a nossa atitude (...)" (S, p.XXXV).
	Papel da supervisora	Ajudar	"(...) para tudo que fosse preciso tínhamos ali alguém para nos ajudar, para nos orientar, que nos puxasse as orelhas ,também quando era preciso, mas que não estávamos sozinhas." (S, p.XXXVXXXV).
		'Ser mãe'	"(...) tentamos discutir e arranjar uma solução sobre isso, sabemos que temos sempre uma casa só nossa, por assim dizer em que a P também funciona como mãe, tendo as vantagens e as desvantagens disso, (...) porque uma mãe tem de ser para o bem como para o mal ,e penso que essa foi a nossa grande sorte em termos uma orientadora como a P I." (F, p.XXXVXXXV).
	Avaliação da prática	"(...) Eu refiro-me mesmo à avaliação da nossa prática, ou seja, (...)após cada atividade, há sempre uma avaliação e aquilo que eu fazia naquele momento depois ponha-me e a pensar "Se agora voltasse a fazer eu não fazia assim, eu fazia de outra forma." ou também digo "Acho que correu bem, acho que isto foi benéfico..."ou mudava ou acho que não mudava..." (A, p.XXXV).	

		<p>Isomorfismo pedagógico</p>	<p>“E nos dava pistas, não nos dava as soluções mas fazia-nos pensar.” (I, p.XXIII);</p> <p>“(…) a P incute aquele sentido em que somos nós a construir o próprio conhecimento(…) a P naquele momento, não deu resposta enquanto o podia fazer naquele momento, dava a resposta e ela ficava a saber mas acho que fazia mais sentido ela construir o próprio conhecimento dela e fazia sentido ela ir buscar, ir pesquisar e ir perceber porquê que é assim, não sendo a P a explicar.” (A, pp.XXIII-XXIV);</p> <p>“(…) a P, com tudo o que foi realizado, quer reflexões, quer o que se falou à bocado da rede, eu acho que a P, ao início falou do que é que nós teríamos de fazer (…) a P foi mais além... fez-nos refletir sobre a importância de usar, ou seja, a P não nos disse como fazer, mostrou a importância de o fazer ou seja, a P não nos disse como fazer, mostrou a importância de o fazer (….) a P (….)levou-nos a questionar essa teoria, levou-nos a pensar por nós mesmos(…)que a P criava momentos em que nós podíamos partilhar e ter a opinião uma das outras, nós sentíamo-nos valorizadas. O facto de a P dizer “o que é que acha sobre isso? Acha que fez bem?” está a pedir-me opinião, está a valorizar aquilo que eu tenho para dizer e eu acho que isso é importante.” (V, pp.XXIV-XXV).</p>
--	--	--------------------------------------	---

		Questionar	<p>“(...) a P lançava-nos questões e fazia-nos pensar naquilo que realmente tinha acontecido(...) também nos dava as suas sugestões para melhorarmos.” (J, p.IX);</p> <p>“Exatamente, a P naquele momento, não deu resposta enquanto o podia fazer naquele momento (...)” (A, p.XXIV);</p> <p>“(...) Eu acho que foi isso que a P fez, não foi mais teoria, foi ajudar-nos a crescer nesse sentido. Não nos deu teoria, porque a teoria... algumas de nós até já tinha alguma teoria. Eu acho que a P aprofundou essa teoria, levou-nos a questionar essa teoria, levou-nos a pensar por nós mesmos (...)” (V, pp.XXIV-XXV).</p>
		Dialogar	<p>“(...) depois a P, no final se achasse que não era o mais adequado perguntava “Porquê que fez assim?”, “Porquê que acha que está adequado assim?” e então depois perceber, e depois também ouvindo a minha perspectiva.” (A, p.IX).</p>
		Apoio incondicional	<p>“Eu acho que a P, muitas vezes, acreditava mais em nós do que nós próprias. (...) e, se não fosse a P, a abrir-nos os olhos e a dizer “Vocês são capazes!” (S, p.XXIX);</p> <p>“(...) eu acho que foi isso que foi importante, foi mostrar-nos que nós conseguíamos mesmo quando nós achávamos que não conseguíamos, quando nós próprias não acreditávamos</p>

			em nós.” (V, p.XXIX).
		Confiar no outro	<p>“Fomos quase como modelos para elas que estavam a começar e eu acho que é bocado, um motivo de orgulho para nós.” (S, p.VII);</p> <p>“Foi isso que eu senti. Que alguém estava a confiar em nós. Que nós já estávamos num percurso mais avançado, já alguém nos perguntava, já nos questionava (...) já tínhamos mais alguma bagagem para transmitir.” (V, p.VII).</p>
		Valorização dos saberes	<p>“(…) os nosso saberes são realmente importantes e são valorizados e, por exemplo, nós notamos isso que vimos de outra instituição, um exemplo muito prático(...) Nós chegamos aqui, por exemplo, com uma forma de planificar sessões de Expressão Motora, completamente diferente da vossa e podiam-nos ter dito “Não aqui faz-se de outra maneira, como vocês fazem não interessa.” mas não, tentaram ver como é que nós fazíamos, o que é que era melhor, o que era que funcionava melhor e tentar juntar o melhor das duas partes para crescermos. (...) Foi a P I. Foi a orientadora, que tentou conjugar as duas formas, a forma que nós tínhamos aprendido na instituição e como vocês faziam aqui de maneira a enriquecer a planificação e ajudarmos no desenvolvimento profissional.” (S, p.XXI);</p> <p>“Até porque havia aspetos que uma tinha</p>

		<p>e a outra não tinha, por exemplo na nossa tínhamos desenhos e que, realmente, até fazia sentido, eu não precisava de estar agarrada à folha para ler o que lá estava, eu olhava para o esquema e sabia o que tinha de fazer.” (A, p.XXII);</p> <p>“É conjugar o melhor das duas e isso foi benéfico.” (S, p.XXII);</p> <p>“(…) elas tinham um conhecimento elas tinha outro e acho que foi bom o facto de partilharmos, aquilo que nós sabíamos complementava-se com aquilo que elas sabiam.” (JM, p.XXII).</p>
	Apoio desafiante	<p>“(…) e aquilo que a P disse “está a chorar porque uma atividade correu mal? Acha que é motivo para desistir?” (…) “Essa é uma boa atividade para refletir, para pensar aquilo que deve mudar e não é encarar isso como um desastre, porque agora vai o mundo acabar”. Lembro-me perfeitamente, “o mundo vai acabar”, foi essa a expressão que a P usou, que o mundo não ia acabar ali porque uma atividade tinha corrido mal e que não só eu, como estagiária, erra, mas também as educadoras há muitos anos também erram e o erro faz parte da nossa vida, e encará-lo não como “Meu Deus, vai acabar tudo!”, mas como algo que ajuda a crescer e que permite eu adequar a prática e crescer não só a nível social mas profissional.” (A, p.XXVII);</p> <p>“(…) não me posso acomodar, tenho de</p>

			fazer muito mais (...)e se calhar se não fosse a P I. ter dito aquilo naquele momento talvez me tivesse acomodado um bocadinho, entre aspas, à sombra do 15, pensar que ia tudo correr bem e realmente às vezes é preciso quem nos abane para abirmos os olhos e andarmos para a frente.” (S, p.XXVII).
		Ambiente positivo	”(...) mas eu acho que esse ambiente positivo que a P criou, que nós criamos, também proporcionou a que fossem produtivos esses momentos (...), nós sentíamos-nos valorizadas, sentíamos que fazíamos parte de uma equipa.” (V, p.XIX).
		Confrontar	“(...) para tudo que fosse preciso tínhamos ali alguém para nos ajudar, para nos orientar, que nos puxasse as orelhas ,também quando era preciso, mas que não estávamos sozinhas.” (S, p.VII); “Eu na altura (...) achava que estava super bem [risos] mas depois percebi (...) que tinha que me tornar mais confiante, que tinha de participar muito mais, intervir muito mais e não encostar-me, um bocadinho, à sombra da bananeira e acho que a P teve um papel muito importante em nos fazer ver tudo isso que realmente nós éramos capazes e que nós conseguíamos e precisávamos de intervir muito mais e de participar muito mais (...)” (J, p.XXX); “(...) se não fosse a P ter dito aquilo

		<p>naquele momento talvez me tivesse acomodado um bocadinho, entre aspas, à sombra do 15, pensar que ia tudo correr bem e realmente às vezes é preciso quem nos abane para abriremos os olhos e andarmos para a frente.” (S, p.XXVII);</p> <p>“(…) custou imenso um puxão de orelhas que levei mas(…) Um puxão de orelhas entre aspas, sem dúvida, mas foi também decisivo para a minha evolução tanto a nível social como profissional e isso viu-se, principalmente ao longo do segundo semestre que evoluí bastante. (…) e realmente... necessitei, porque estava-me a acomodar um bocadinho e foi decisivo, naquela fase foi decisivo.” (I, pp.XXVII-XXVIII);</p> <p>“E acho que é uma lição que todas nós acabamos por levar porque realmente temos de estar em constante formação e aprendizagem e não achar que, só porque somos educadoras já sabemos tudo e já sabemos tudo muito bem e temos de continuar a apostar na formação.” (S, p.XXVIII).</p>
	Construção da relação	<p>“(…) no início quando a P entrava no centro de estágio (…) entrava em pânico completamente (…) com aquele medo de errar, (…) quando a P entrava, acabava sempre por errar, (…) depois comecei a mentalizar-me que não estava só a ser observada quando a P ia lá, mas sim todos os dias pela educadora, pelas crianças e pela própria auxiliar (…)</p>

			<p>comecei a perceber que mesmo que a P fosse lá e nos desse para a cabeça, entre aspas(...) pensava e depois ia a correr atrás da P para perguntar “Mas P, afinal o que é que correu mal?” ou tentava-me justificar. Mais para o fim, como já estava mentalizada que isso acontecia diariamente, quando a P entrava, eu sentia-me muito mais descontraída, era diferente, não era aquela pressão e saber que aquilo que a P estava a dizer era para o meu bem, para poder evoluir e para ser melhor mas o meu grande problema é querer ser sempre mais e melhor e, se calhar, o medo de errar está muito presente, mas foi muito bom porque depois, no fim, já me sentia completamente tranquila a P entrava, eu falava naturalmente com a P, já era uma pessoa que estava ali, diariamente, comigo, não era alguém que vinha só avaliar.” (MP, p.X).</p>
		<p>Apoiar na construção de um significado para as coisas</p>	<p>“Eu achava isso. Nem sabia onde é que havia de colocar a rede curricular dentro da sala, até porque tinha um projeto enorme e era mais uma parede que eu ia ter que ter lá ocupada com aquilo (...) Numa das reuniões que houve logo no início do ano e os pais “Já fizeram isto tudo só até este momento?” e nós “sim”, ou seja, eles não tinham noção e depois quando vêm quando chega ao final do ano e principalmente com a visita dos pais mais no final do ano vêm a rede num papel de cenário enorme, com imensos</p>

			<p>pólos, imensas atividades (...)" (A, p.XV);</p> <p>"Ora aqui está o que tu andas a fazer. Vamos ver o que tu andas a fazer na escolinha" e esteve a ver com o filho tudo o que eles já tinham feito e realmente nós ai as três comentamos logo que realmente aquilo era importante, não só pela exigência da supervisora, mas que estava ali outro lado implicado, o envolvimento parental e os pais estarem a par de tudo o que era feito na escola" (I, p.XV);</p> <p>"O mais importante que a P. fazia era que nós percebêssemos o porquê das coisas, não nos dizia, para perceber a importância de dar a volta e de descobrirmos por nós (...)" (A, p.XXV).</p>
		Criar andaimes	<p>"A P também nos orientou para a construção da nossa rede curricular, quando nos deu os pólos que nós tínhamos de focar e o que poderia estar interligado e acho que foi muito bom." (H, p.XIV);</p> <p>"(...) para os pais era importante e para nós e até mesmo para as crianças. Eu tive uma criança que a dada altura do ano olhou para aquilo e disse "mas nós já trabalhamos isto tudo?" (...) e eu disse "fizemos e ainda vamos fazer mais" (...) às vezes parece brincadeira ou alguns jogos e realmente trabalhamos e mesmo para nós equipa pedagógica é muito bom ver</p>

		<p>aquilo que já fizemos...” (S, p.XIV);</p> <p>“Houve uma evolução.” (MB, p.XXIII);</p> <p>“Através dos conhecimentos que a P também nos transmitiu (...) Eu acho que, sobretudo, a P nos fazia pensar.” (V, p.XXIII);</p> <p>“E nos dava pistas, não nos dava as soluções mas fazia-nos pensar.” (I, p XXIII);</p> <p>“Eu acho que a P funcionou como uma escada (...) Uma escada (risos), para chegar ao fim fomos subindo degraus com a ajuda da P, da escada. Acho que é nesse sentido.” (MB, p.XXIX).</p>
	Importância estratégica dos constrangimentos	<p>“Eu acho que, o facto de a supervisora exigir ao início tem a ver se calhar, com o abrir caminho, porque nós chegamos aqui verdes, não é, sem saber muito disto e portanto a exigência da supervisora vai no sentido de nos obrigar a parar, a pensar, a refletir sobre o que estamos a fazer, inculcando em nós essa vontade.” (S, p.VI);</p> <p>“Eu acho que foi muito importante a nível pessoal e profissional ter a oportunidade (...) de a educadora me deixar fazer as atividades até ao fim, mesmo sabendo ela que não ia resultar (risos), mas deixar-me chegar ao fim e dizer “então o que é que tu achas?” e eu dizer “eu acho que não correu muito bem”, “pronto então agora</p>

			<p>vamos arranjar uma solução para dar a volta”, ou seja isso foi muito bom, eu perceber, fazer a atividade (...) e depois perceber que se calhar não correu bem, dar a volta e tentar fazê-la de novo, de forma a que corra bem e acho que isso foi muito bem.” (MP, pp.XV-XVI);</p> <p>“Eu acho, que é um bocadinho como falamos à bocado das reflexões, ao início realmente foi uma obrigação por parte da supervisora.” (S, p.XIV);</p> <p>“Numa fase inicial sim, depois acho que não. (...) às vezes à segunda feira, em momentos completamente informais, acabávamos por, ainda que de uma forma informal refletir umas com as outras “Eu fiz assim e resultou desta maneira mas se calhar se fizesse como estás a dizer...” e acho que acabou por fazer parte do nosso dia a dia, do nosso quotidiano e realmente percebemos a importância disso para o nosso crescimento pessoal e profissional.” (S, p.XXII);</p> <p>“(...) eu concordo com o que foi dito porque também levei um abanão...bem forte. Mas sinto que foi importante.” (J, p.XXIX).</p>
	Propriedades do processo de supervisão	Gestão do erro	<p>“Eu gosto de ter tudo perfeito, pelo melhor e tudo bem e fazer tudo bem e quando me dizem “Mas isto está mal ”começo logo a pensar porquê que está mal e o que é que eu fiz mal. E a P ajudou-me</p>

		<p>muito nisso...” (...) é como na reflexão, a P dizia “Está mal. Mas porquê que está mal? Vá agora ver porquê que está mal.” E eu então tentava dar a volta à situação.” (MP, p.XI);</p> <p>“(…) eu depois percebi que era através do erro e era através da visita da supervisora da partilha com as minhas colegas que se ia aprendendo e que eu ia construindo e eu até comecei a gostar desses momentos(…)” (V,p.XI);</p> <p>“(…) eu acho que o medo de errar não desaparece, eu acho que todas nós continuamos com medo de errar, eu acho que sabemos lidar com ele de outra forma, conseguimos perceber que o erro acontece a toda a gente, que toda a gente erra e que no erro nós podemos melhorar e pudemos aprender a defender-nos de outra forma e acho que todas nós ganhamos estratégias de lidar com os erros e através da reflexão, através da partilha com as colegas conseguimos melhorar. Não quer dizer que não tenhamos medo de errar porque eu acho que isso, todas nós temos. Mas o erro faz parte da vida e portanto lá está encarar isto como uma construção que não está agora a terminar, está agora a começar e de facto isto é o fim, pronto, do mestrado mas é o início da nossa vida.” (S, p.XII).</p>
--	--	--

	Avaliação punitiva	<p>“(…) nós, numa fase inicial, encaramos este processo como uma avaliação e em todos os momentos nós estávamos a ser avaliadas e eu acho que isso se passou com toda a gente, como isto é um momento escolar nós encarávamos isso como um momento de avaliação constante por isso o nosso medo de errar e o nosso nervosismo.” (V, p.XI);</p> <p>“(…) no início quando a P entrava no centro de estágio e nós víamos a P a passar assim, eu pelo menos tenho um vidro na porta, e via a P a passar, entrava em pânico completamente [risos] e depois começava toda a tremer e depois o que estava a fazer já não fazia direito e depois eu já sabia que ia falhar em alguma coisa e acabava sempre por falhar com aquele medo de errar, não querer errar e sabia que se calhar ia errar e não queria.” (MP, p.X);</p> <p>“(…) que era isso que passava nas nossas cabeças, a constante avaliação, a constante pressão de sermos avaliadas(…) acho que vem de ser um momento escolar, exatamente.” (V, p.XII).</p>
	Avaliação formadora	<p>“A avaliação visto que é um elemento regulador da nossa prática, (...) é ela que nos ajuda a perceber, também o que está bem, o que deve ser reformulado e também acho (...) que nos permite crescer enquanto profissionais e enquanto pessoas para adequarmos a</p>

		<p>nossa prática, tendo em conta, não só a equipa onde estamos inseridos, ou seja, a instituição, mas também principalmente as crianças porque elas são o nosso foco, onde estamos inseridas (...)" (A, p.II);</p> <p>"Eu acho que a partir do momento que foi criado este laço de família e de aprendizagens eu acho que nós começamos a perceber que não era um momento de avaliação mas sim um momento de construção um momento que nos ia fazer evoluir para o futuro e preparar para o futuro, mais que uma avaliação era mesmo uma construção pessoal e profissional, eu acho que a partir do momento que com a ajuda de todos, com a ajuda da P I. e com a ajuda também de todas as colegas nós fomos percebendo que não era uma avaliação que era algo que era bom para nós, eu acho que ficamos mais descontráidas e deixamos de ter esse medo de errar porque o erro faz parte da construção e eu acho que era isso ao inicio, nós tínhamos todas na cabeça que isto era uma avaliação que era um estágio final que era um mestrado que tudo tinha que ser avaliado e acho que a partir do momento que descontraímos e percebemos que era mais que isso, que era mais que um momento de avaliação eu acho que foi ai que nós começamos a construir a nossa própria personalidade e fomos encarando as coisas de outra forma (...)" (V, p.XI).</p>
--	--	---

		Gestão da incerteza e do medo	<p>“(...)o medo de errar é mesmo meu durante a vida e em tudo.” (MP, p.XI);</p> <p>“(...) eu achei que foi muito importante, pelo menos para mim, porque eu não me esqueci, que foi da primeira orientação tutorial que nós tivemos. Estávamos todas que ainda não sabíamos ainda bem para o que íamos, pelo menos falo por mim, estava em pânico.” (A, p.XXVI).</p>
		Partilha formal	<p>“Eu acho que é mesmo um trabalho de equipa porque algumas colegas podem ter mais facilidade em alguma situação e eu mais facilidades noutra, então quando nós partilhamos e trocamos opiniões conseguimos que os nosso saberes se vão igualando, ou seja, eu posso ter mais prática, por exemplo, e outra colega ter mais teoria e nós articulando e discutindo uma com a outra conseguimos equilibrar e acho que também foi um bocadinho de partilha e acho que funcionou como uma equipa, estávamos todas lá, cada uma a contribuir com o seu bocadinho para construir um todo.” (V, p.XX);</p> <p>“(...) eu dava por mim, às vezes alguma colega dizia o que tinha feito, como tinha realizado e eu dava por mim a dar opiniões e a dar sugestões, a dizer “E pensaste nisto? E como é que correu?” Eu acho que essa partilha e essa reflexão não foi só feita a nível pessoal mas também foi feita em grupo e nós refletimos umas com as outras e umas sobre as outras também, e acho que foi</p>

			<p>produtivo nesse sentido (...). Através dos conhecimentos que a P também nos transmitiu (...). Eu acho que, sobretudo, a P nos fazia pensar (...)" (V. pp.XXII-XXIII);</p> <p>"(...) às vezes falávamos, não por estarmos distraídas, mas por estarmos mesmo sempre a comentar experiências e a trocar ideias e era uma coisa tão espontânea, tão natural que só depois percebíamos que estávamos numa orientação tutorial." (F, p.XXI).</p>
		Partilha informal	<p>"Eu acho que muito além das orientações, esta partilha tornou-se diária para nós, não era só nas orientações porque estávamos à frente da supervisora (...) e, nós como grupo de estagiárias, todas, mas também do mesmo centro de estágio, nós as três dizíamos "Olha vou fazer esta atividade, o que é que achas?" e sugeríamos coisas umas às outras. Assim como, à segunda-feira, partilhávamos opiniões sobre atividades" (I, p.XXI).</p>
		Avaliação como partilha de conhecimento	<p>"(...) foi o ambiente familiar que se criou que tirou, que desmistificou a ideia que era uma avaliação, passou a ser um momento de partilha de conhecimento, de evolução." (V, p.XII).</p>
		Acolhimento	<p>"Acho que o facto de nos deixarem comentar (...) e dar a nossa opinião sobre aquela atividade ou sobre alguma coisa,</p>

			acho que estão a valorizar os nossos conhecimentos e os nossos saberes.” (I, p.XX).
		Liberdade de expressão	“E aceitar isso, ou seja e perceber que nós pensamos e que é a nossa opinião que está ali e não é porque aquela pessoa disse aquilo que eu tenho de dizer também que é aquilo, eu penso por mim, eu sou um ser individual e penso por mim, tenho a minha forma e acho que é isso, uma partilha, uma partilha de opinião (...)” (A, p.XX).
		Construção de vínculos	“(…) eu não me esqueci, que foi da primeira orientação tutorial que nós tivemos. Estávamos todas que ainda não sabíamos ainda bem para o que íamos, pelo menos falo por mim, estava em pânico (...) Lembro-me da P dizer que ia ser o mais clara possível connosco (...) que nos ia sempre ajudar em tudo. (...), foi um discurso que eu me lembrava muitas vezes durante o meu processo de aprendizagem.” (A, p.XXVI); “Que nos ia sempre defender.” (S, p.XXVI); “E a verdade acima de tudo.” (JM, p.XXVI)
		Sentimento de família	“(…) das maiores qualidades da P é criar, entre as alunas dela, um sentimento de família(...) partilhamos todas as nossas experiências de estágio, os nossos problemas, discutimos sobre isso(...)” (F,

		<p>p.VII);</p> <p>“Eu acho que esse espírito também tem a ver um bocado com o que falava à bocado da família (...)” (S, p.XVII);</p> <p>“ Até porque esses momentos, eu falo por mim mas acho que é uma ideia um bocado geral, nós entrávamos na orientação e, não era por mal, mas até nos esquecíamos que a P estava cá.” (F, p.XXI);</p> <p>“(...) eu penso que só com confiança e com o ambiente familiar que nós tínhamos é que as autoscopias resultaram, eu aceitava a opinião da colega como a colega aceitava a minha opinião (...)” (V, p.XIX).</p>
--	--	---

Categoria	Subcategoria	Evidências
Desenvolvimento pessoal e profissional	Trabalho em equipa	<p>“(…) acho que aprendíamos umas com as outras e acho que é nesse clima que devemos, enquanto profissionais, perceber que é a base, ou seja, acho que o trabalho de equipa é um dos aspetos que deve estar sempre presente enquanto profissionais da educação.” (A, p.I).</p>
	Ter protagonismo	<p>“Eu acho que foi muito importante a nível pessoal e profissional ter a oportunidade de fazer as atividades, (...) Ter oportunidade de ser eu a fazer as atividades, ser eu a fazer muitas coisas que queria fazer, que achava que deviam ser feitas para o desenvolvimento da criança e ter oportunidade de as fazer (...)” (MP, p.XV).</p>
	Ser profissional reflexivo	<p>“(…) é pensar e é o ser um profissional reflexivo, ou seja, pensar antes, após e durante a ação, acho que isso é muito importante e enquanto profissionais que somos agora, acho que faz parte e, apesar de, quando o fiz não ser, mas era nesse clima de, ou seja, era nessa base do pensamento em que queria mais e conseguir ser uma boa educadora e ser, e pensar que não queria fazer só agora enquanto estagiária mas que é importante enquanto futura profissional e que deve ser algo que deve ser feito sempre(...)” (A, p.III);</p> <p>“(…) acho que todas nós chegamos ao final a perceber que (...) precisamos mesmo disso para melhorar e adequar a nossa prática.” (S, p.VI).</p> <p>“(…) eu acho que quando pensamos, quando refletimos nós estamos a adequar a nossa prática.” (A, p.V).</p>
	Transcendência pessoal e profissional	<p>“Foi uma das coisas que a P referiu várias vezes a até, chegou a dizer mesmo às educadoras, para nos deixar sermos nós a avançar até porque daqui a uns meses éramos educadoras e não íamos ter ninguém, nem a supervisora, nem a educadora, ninguém lá ao nosso lado então havia que mostrar tudo, havíamos...nós...ou seja, no final nós tínhamos de ser capazes porque daqui a uns meses nós éramos educadoras (...) Há sempre mais a mostrar... Até</p>

		<p>porque estamos em constante evolução.” (A, p.XXX);</p> <p>“(…) a P ensinou precisamente isso que há sempre mais a mostrar. Eu acho que todas nós saímos daqui a acreditar que temos sempre mais a mostrar.” (V, p.XXX);</p> <p>“Concordo com o que as minhas colegas estavam a dizer, até porque na altura eu acho que, terminou o estágio e eu fiquei com aquela sensação “Acho que podia ter feito mais (…)” (H, p.XXX).</p>
--	--	---

Categoria	Subcategoria	Evidências
Auto e heteroscopias	Espaço de partilha	<p>“Eu acho que também é de valorizar a troca de experiências e de partilhas entre colegas (…)” (S, p.XVI);</p> <p>“Eu concordo com a ideia, lá está de trocarmos ideias porque, por exemplo no meu caso eu acabei por realizar uma atividade que a colega V realizou na autoscopia dela, porque lá está a faixa etária era a mesma, 5 anos, mas os grupos eram diferentes e o fato da atividade com a V ter resultado com o meu grupo poderia não ter resultado, mas resultou e eu gostei da atividade que ela realizou (…)” (H, p.XVII).</p>
	Solidariedade face à insegurança dos outros	<p>“(…) também nos permitiu que nos sentíssemos um pouco mais confiantes porque víamos que não éramos só nós que tínhamos questões, não éramos só nós que nos sentíamos inseguras e sentíamo-nos como um todo, sentíamos que não</p>

		estávamos sozinhas, desamparadas e acho essa partilha, essa troca do que se estava a passar nos diferentes estágios também nos permitiu não nos sentir sozinhas, desamparadas, acho que mais que uma partilha também foi uma ajuda no nosso crescimento, esses momentos das autoscopias.” (V, p.II).
	Alargamento das possibilidades de mudança	“(…) as autoscopias, (…) enquanto grupo e equipa em que trabalhamos, permitiu perceber o que pode ser mudado e a partilha entre todas, porque cada uma de nós tinha algo novo e aprendíamos com isso.” (A, p.I).
	Partilha exigente	“(…) as críticas eram construtivas e eu acho que isso era bom, (…) E encararmos as críticas como construtivas, é muito bom porque também aprendemos.” (H, p.XVII).
	Tomar consciência de quanto se evolui	“(…) e quando vi a segunda autoscopia também tinha erros como é obvio, como uma pessoa há-de ter sempre, erros que não vê sem ser pela nossa consciência, mas vi uma evolução, vi a minha evolução, vi um vídeo da minha evolução e isso também foi muito importante.” (F, p.XVI); “Eu falo por mim, eu quando faço uma atividade eu via muitas vezes que não tinha consciência dos erros que cometia, então ao gravar as atividades para depois ver, pude ver os erros que cometi (…)” (JM, p.XVIII).
	Efeito multiplicador da formação vivida pela estagiária	“(…) a P ensina-nos(…) e ao transmitir esse conhecimento, nós percebemos o que é, e depois nós também passamos para a educadora, até porque a minha educadora já trabalha, pronto, já exerce há 15 anos, ou seja não está tão dentro da teoria, entre aspas, diz ela “então vê tu que é para depois eu também ver(…)mas percebi também que eu contribui para o crescimento da pessoa que esteve comigo(…)” (A, p.XVIII).

	Desenvolver a capacidade de escuta	“(...) eu aceitava a opinião da colega como a colega aceitava a minha opinião, nós sentíamos-nos valorizadas, sentíamos que fazíamos parte de uma equipa e acho que só com esse sentimento é que foi produtivo se não eu acho que não teria um impacto tão grande como teve (...)” (V ,p.XIX).
	Desenvolver competências de metarreflexão	“(...) uma pessoa pode ter mais ou menos a consciência do que faz de certo ou errado mas quando uma pessoa vê realmente o que aconteceu do lado de fora, por assim dizer, consegue ver exatamente coisas que enfim a consciência acaba por não ver e acho que isso foi muito importante pelo menos para mim e aposto que para vocês também vemos “eu estava mesmo assim naquela altura? Porque é que eu estava naquela posição? Porque é que eu não me apercebi disso?” e em relação às crianças eu podia perfeitamente ter dito isto, em vez de aquilo e acho que foi muito importante nesse sentido (...)” (F, p.XVI).
	Apoio nas dificuldades	“(...) voltando à atividade quando eu realizei com o meu grupo correu bem e acho que também é bom a troca de ideias e o facto de realizar as atividades que as colegas realizaram porque podemos cometer erros que não nos apercebemos e por exemplo o da V correu bem mas comigo poderia ter não corrido bem...” (H, p.XVII).
	Enriquecimento ao nível de atividades e estratégias pedagógicas	“(...) nós estamos aqui a ver todas as autoscopias de todas as colegas, todas podemos contribuir com opiniões, sugestões e estamos a ver atividades diversificadas e estratégias diversificadas que também nos ajudam a crescer (...)” (S, p.XVI).

	<p>Crescimento no seio do grupo</p>	<p>“Eu acho que esse espírito também tem a ver um bocado com o que falava ao bocado da família. Se calhar se apresentássemos uma autoscopia logo em Setembro ou Outubro, todas nós íamos estar um bocado mais retraídas e com receio de dar opiniões ou de falar, porque não nos conhecíamos tão bem, não tínhamos tanto à vontade. O fato de termos apresentado posteriormente as autoscopias também fez com que nós já tivéssemos criado ligações que nos permitissem dizer as nossas opiniões sem estar com receio de ferir alguém ou de que a outra pessoa fosse interpretar mal. Portanto também tem a ver um bocado com as ligações que se foram criando no grupo (...)” (S, pp.XVII-XVIII);</p> <p>“(...) eu sentia que quando trazia uma autoscopia e as minhas colegas davam uma opinião, eu valorizava a opinião das minhas colegas e acho que só o fazia porque considero que o ambiente criado proporcionava a isso, ou seja, se fôssemos todas desconhecidas e não houvesse esse ambiente familiar, nós podíamos sentir (...)” (V, p.XIX).</p> <p>“(...) tem a ver um bocado com as ligações que se foram criando no grupo e mesmo tendo vindo depois outras pessoas que não do grupo assistir (...) já estávamos tão a vontade com o quê que íamos fazer com as autoscopias, o que é que era suposto dizer ou ver que acabávamos por ser um aspeto natural, porque sabíamos realmente que todas nós íamos ter erros mas que realmente o facto de outras pessoas verem nos iam chamar atenção para aspetos que muitas vezes nos passam ao lado.” (S, p.XVIII);</p>
--	--	---

Categoria	Subcategoria	Evidências
Reflexão	A reflexão como necessidade	<p>“(...) fiz milhentas reflexões e não foram pedidas mas porque eu sentia necessidade e acho que fazia sentido.” (A, p.III);</p> <p>“(...) eu tinha a necessidade de refletir, de fazer uma reflexão sobre aquela atividade ou sobre algo que aconteceu (...)” (MP, p.III);</p> <p>“(...) essa necessidade só me surgiu após eu conhecer bem a realidade de uma reflexão, portanto eu penso que foi importante a supervisora exigir para que, posteriormente, eu conseguisse perceber a sua importância para depois ser algo que já estava intrínseco, já não era exigido, já era algo que eu sentia a necessidade de fazer.” (V, p.V).</p>
	Da obrigação ao hábito	<p>“(...) no início sim era uma obrigatoriedade, no início eu realizava as reflexões porque era exigido pela supervisora(...) mas eu acho que a dada altura nós conseguimos perceber a importância dessas reflexões, desses momentos, eu lembro-me que em alguns momentos do estágio eu já dizia “Isto, se calhar, dava uma boa reflexão(...) acho que, ao longo do estágio, pela importância que foi percebida, acho que deixou de ser uma obrigatoriedade e passou a ser algo necessário (...)” (V, p.IV);</p> <p>“(...) no início era um bocadinho por obrigação, a P chegava lá e dizia “Ah, vão ter de fazer uma reflexão sobre isto e outra sobre isto...” e nós fazíamos e pensávamos “Ok, mas para quê que isto serve?”, mas com o tempo fomos percebendo, eu falo por mim, eu acho que aquilo já era instintivo(...)” (MP, p.IV);</p> <p>“É obvio que umas despertam, se calhar, mais depressa que as outras e eu falo por mim, porque se calhar demorei mais tempo a perceber [risos] a necessidade da reflexão. (...) no</p>

		<p>início percebemos que foi uma exigência quer da supervisora quer dos autores que fomos estudando, acho que todas nós chegamos ao final a perceber que realmente é uma necessidade intrínseca da nossa profissão(...)" (S, p.VI).</p> <p>"(...) até porque era algo que eu gostava de fazer como já referi." (A, p.V).</p>
	<p>Aspetos gratificantes da reflexão</p>	<p>"(...) detetar os pontos fortes e os pontos fracos e portanto acho que a reflexão é essencial." (p.VI);</p> <p>"(...) fazer uma reflexão sobre aquela atividade ou sobre algo que aconteceu e, então era bastante importante fazer uma reflexão sobre isso mesmo para depois percebermos qual era a nossa posição sobre isso que tinha acontecido." (MP, p.IV);</p> <p>"E acho que, desde o início do estágio, até ao final (...) até se nota a evolução que as reflexões têm, porque no inicio ou era só prática ou era só teoria e no fim já se consegue articular tudo." (I, p.V).</p>
	<p>Reflexão e desenvolvimento pessoal e profissional</p>	<p>"(...) acho que deve ser uma opinião unânime, encarar não só, a reflexão como uma obrigação mas como algo que nos faz crescer, não só ao nível pessoal e profissional (...)" (A, .III);</p> <p>"(...) sem a reflexão não evoluímos, sem refletir sobre aquilo que fizemos, aquilo que dissemos, aquilo que observamos das crianças e do resto da equipa pedagógica não conseguimos evoluir, não conseguimos adequar a nossa prática, não conseguimos melhorar o que correu menos bem não conseguimos detetar os pontos fortes e os pontos fracos (...)" (S, p.VI).</p>

Apêndice II — Reflexões das 1^{as} autoscopias e heteroscopias e grelhas de análise

Reflexão sobre 1^a Autoscopia/Heteroscopia - 1AH

Estagiária S

1 /01/2014

Durante a Orientação Tutorial assistimos às autoscopias de quatro das nossas colegas, representando diferentes actividades e/ou momentos da rotina diária do seu grupo de crianças.

Analisamos um momento de acolhimento, no qual se salientou a importância da organização do grupo no espaço, conseguindo alcançar visualmente todas as crianças. Por outro lado, foi apontado o momento de acolhimento como um momento de partilha e organização de todo o dia, podendo não seguir uma estrutura rígida e repetitiva todos os dias, nem situar-se sempre no mesmo momento da rotina diária. Desta forma, conseguimos dotar-nos de estratégias novas e diversificadas para colmatar situações como os atrasos matinais das crianças.

Em seguida, assistimos à apresentação de uma actividade plástica na qual foi chamada a atenção para a posição corporal dos adultos, que devem adotar uma posição cómoda e disponível para as crianças. Por outro lado, foi focada a importância de permitir às crianças darem largas à sua imaginação. Foram, ainda apontados aspectos como a necessidade de adaptar os recursos às estratégias e vice-versa, controlar o tempo das actividades, não permitindo que se estendam demasiado, e de registar a actividade.

Posteriormente, visualizamos uma hora do conto na qual foram apontados, sobretudo, aspectos relativos à entoação e dinamização da leitura. Por outro lado, reflectimos sobre a importância de variar os recursos das horas do conto, recorrendo a teatro de fantoches, a Power Point, a teatro de sombras, etc., possibilitando diferentes experiências ao grupo, cativando-os e motivando-os para a leitura.

Por fim, assistimos a uma sessão de motricidade. Devido à escassez de tempo, não foi possível assistir à totalidade da mesma. Todavia, conseguimos analisar diferentes momentos da sessão, retirando diversas conclusões e novas estratégias, como, por exemplo, o facto de a voz não se sobrepor à música durante o relaxamento.

Analisando esta oportunidade, posso concluir que visualizar a nossa prática se traduz numa mais valia imprescindível ao nosso desenvolvimento e crescimento enquanto profissionais

da educação. Desta forma, esta análise conjunta permite-nos refletir sobre a nossa conduta, recebendo as diferentes críticas e apropriando-nos de diferentes sugestões e visões a incorporar em futuras actividades.

Por outro lado, o facto de assistirmos a actividades desenvolvidas em contextos diferentes do nosso, ajuda-nos a refletir sobre a organização espacial da nossa sala, a retirar ideias passíveis de implementação no nosso centro, bem como analisar quais os recursos e materiais que poderão enriquecer a nossa prática.

Por fim, é de referir a importância de momentos de partilha e reflexão conjunta para que possamos desenvolver o nosso espírito de auto e hetero-avaliação e para recolhermos diferentes opiniões e pontos de vista.

Reflexão sobre 1ª Autoscopia/Heteroscopia - 1AH

Estagiária I

15 /01/2014

Com a visualização das autoscopias referentes à intervenção às colegas de estágio em diferentes momentos oferece-nos a possibilidade de ter a percepção de muitos erros que cometemos inconscientemente e muitas vezes nem são perceptíveis no momento em que realizamos as actividades com as crianças.

Assim, devemos ter em conta vários aspetos, para iniciar refiro algo bastante importante que é o cabelo preso do adulto que estiver com as crianças, por vezes não existe a percepção da importância deste parâmetro, mas para quem estiver a ver, as expressões faciais são muito mais perceptíveis quando o cabelo não as está a tapar. De seguida, refiro o facto de termos a percepção se todas as crianças nos estão a ver, ou seja se o campo de visão das crianças atinge onde estamos, pois torna-se essencial que para as crianças estarem atentas e não se desmotivem da atividade tenham um campo de visão alargada, até porque esta não visualização faz com que as crianças dispersem totalmente numa atividade. Ainda com a visualização das atividades realizadas, foi perceptível que por vezes damos orientações às crianças sem termos consciência que estamos a limitar a criatividade de cada uma.

As autoscopias devem ser realizadas num ambiente que seja familiar às crianças, ou seja o acolhimento deve ser realizado no local de todos os dias, uma vez que não devemos condicionar as crianças à sua rotina normal, só porque estamos a filmar.

Em suma, acho que esta forma de auto-avaliar a nossa prestação e as colegas nos avaliarem a nós, demonstrou ser de extrema importância visto que existem momentos em

que não reparamos nas nossas falhas, mas elas estão lá e as autoscopias ajudam-nos a ter uma visão maior e mais aprofundada das nossas falhas como estagiárias.

Reflexão sobre 1ª Autoscopia/Heteroscopia - 1AH

Estagiária JM

15/01/2014

Em relação à minha autoscopia, considero que devo variar mais na forma como faço o acolhimento e não fazer sempre a mesma coisa. Agora sei que também não devia ter mudado a disposição das crianças, só por causa da filmagem, pois condicionou a forma como estas estiveram na atividade, para além de haver crianças que quase nem se vêem por serem as mais pequeninas e terem ficado atrás e o facto do espaço ser muito apertado também não ajudou. Num próximo acolhimento, sei que não devo condicionar a “atividade” por causa da filmagem e devo também fazer um acolhimento diferente.

Atividade de plástica. Em relação à visualização desta autoscopia considero que se deveria ter usado outro tipo de material, que não a plasticina para fazer a experiência de misturar as cores. Quando fazemos uma atividade devemos posicionarmo-nos de forma a que todas as crianças consigam ver, ou seja, não devemos estar à frente delas, nem fazer com que as crianças também a visão uma das outras só para me conseguirem ver.

Hora do conto. Acho que deve dar mais ênfase e ser expressiva quando contamos uma história. Considero que se queremos contar a história mostrando as imagens, e sem medo de nos esquecermos, podemos apropriar-nos da história e contar “a nossa” história através das imagens.

Na sessão de motricidade considero que se deve dividir o grupo em equipas, para que as crianças que estão no fim da fila não fiquem muito tempo à espera que as primeiras crianças acabem o exercício. Foi basicamente o que retirei deste filme, visto não ter percebido bem o que era dito.

Reflexão sobre 1ª Autoscopia/Heteroscopia - 1AH

Estagiária J

15 /01/2014

Ao refletir na observação das autoscopias de hoje deparei-me com alguns aspetos que irei começar a ter em conta na realização de algumas atividades e na minha autoscopia.

Na realização da autoscopia considero que devo ser o mais natural, espontânea e expressiva possível para poder receber um feedback mais fidedigno e não alterar as rotinas do grupo. Concretamente na realização de atividades deparei-me com alguns aspetos que podem ajudar ao sucesso da mesma como a organização do espaço, a minha colocação num ponto estratégico dando campo de visão sobre todas as crianças que realizam a atividade, estar ao nível das crianças, ter todos os materiais ao seu dispor, deixá-las experimentá-los, dar orientações não impondo algo rígido. Tendo ainda em atenção a duração da atividade, não tornando algo massivo para o grupo. Contudo, no decorrer de qualquer atividade com o grupo não devemos desvalorizar qualquer comentário da criança, tentando sempre dar-lhe alguma resposta.

Reflexão sobre 1ª Autoscopia/Heteroscopia - 1AH

Estagiária A

21/01/2014

As autoscopias são importantes para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que nos permite ter uma perceção de determinados aspetos que por vezes não temos consciência. Por outro lado, é uma forma de aprendermos uns com os outros, ou seja, por vezes os erros dos outros podem ser os nossos. Relativamente às autoscopias visionadas na última OT foram uma mais-valia para a minha formação profissional e pessoal, pois não tinha consciência de que o acolhimento poderia ser realizado mais tarde, sendo esta uma forma de os profissionais se adaptarem às crianças e aos pais. Neste sentido, é possível dinamizar uma hora de acolhimento com todas as crianças, de modo a que este seja diversificado, para que este não se torne algo rotineiro.

Reflexão sobre 1ª Autoscopia/Heteroscopia - 1AH

Estagiária MP

22/01/2014

O objetivo principal da autoscopia é termos a percepção real do nosso comportamento e desempenho. Na prática do exercício educativo normalmente agimos de uma forma natural e muitas vezes não nos apercebemos dos erros cometidos. Se por acaso nos apercebermos de que algo não está a correr bem ou não estamos a atingir os objetivos pretendidos, mudamos de estratégia para corrigir essa situação. Todos estes comportamentos são efetuados de uma forma espontânea, pois não estamos a ser pressionados por quaisquer fatores externos.

No caso da autoscopia isto não acontece. Temos a perfeita consciência de que estamos a ser filmados e a nossa naturalidade desaparece. Agimos de uma forma completamente racional na tentativa de atingir a perfeição. Mas a perfeição é algo de inatingível e o mais que podemos fazer é aproximarmo-nos dela. Isto foi exatamente o que aconteceu comigo. A visualização desta autoscopia foi por isso muito importante. Apesar de ter consciência durante a filmagem de que não era eu que estava a contar a história, isto tornou-se perfeitamente evidente quando vi a autoscopia. Apercebi-me de que a pressão que sentia por estar a ser filmada era tão grande, que fez com que eu não prestasse a devida atenção às intervenções das crianças e não lhes tivesse dado o devido valor. O que pretendia nessa altura era acabar de contar a história da forma mais perfeita possível.

Posso dizer que esta autoscopia correu muito mal. Mas isto tem um lado positivo, pois permitiu-me aperceber das minhas falhas e lacunas e por isso poder evitá-las no futuro. Neste momento e após a visualização da autoscopia tenho a consciência de que tenho de ser mais natural e esquecer-me da máquina. Afinal durante este estágio eu sou observada todos os dias pelas crianças, pelo corpo docente e por todos aqueles que entram na sala. Assim a máquina de filmar é apenas mais uma forma de observação que neste caso permitiu que também eu me pudesse observar. Quando nos observamos a nós mesmos a crítica é muito mais difícil e dura. A visualização desta autoscopia foi extremamente importante. Ela permitiu-me crescer tanto a nível pessoal como profissional. Tomei consciência do meu comportamento enquanto tenho a noção de que estou a ser observada, das minhas falhas e dos meus erros. Desta forma posso corrigi-los e tentar melhorar. Isto é uma mais-valia em termos profissionais pois permite-me crescer e melhorar enquanto profissional.

Reflexão sobre 1ª Autoscopia/Heteroscopia - 1AH

Estagiária H

6/02/2014

Após as visualizações das autoscopias das colegas e por conseguinte a minha, mais uma vez a auto consciencialização do trabalho realizado em contexto sala de aula foi notificado com possíveis soluções em determinadas situações as quais menos apropriadas à atividade em questão.

Após a visualização da colega que realizou a atividade com a música “iamaô”, constatei apenas um pormenor a salientar, o facto de as crianças estarem muito juntas. Como foi analisado, a sala da colega está muito preenchida, logo o espaço é muito reduzido, como tal a colega devia ter realizado a atividade num outro espaço da instituição.

Relativamente à atividade de formação cristã, a colega conseguiu transmitir a mensagem, apenas realço que devia estar tal como as crianças sentada de pernas cruzadas no momento em que agradeciam a Jesus. Quanto à atividade a qual assentava num concurso, achei interessante, as crianças estavam envolvidas no jogo, saliento apenas a escolha dos grupos a qual deveria ser ocasional, e não meramente escolhida pela colega em casa, bem como a disposição dos números no quadro preto que estavam demasiado alto para as crianças. Passando às atividades realizadas pelas colegas de meu centro de estágio, as quais estive presente, evidencio o facto de estas realizarem a sua atividade num outro espaço da instituição ou numa situação em que as restantes crianças não estavam na sala de aula. Esta minha evidência recai pelo facto de estar algum barulho de fundo, uma vez que a atividade foi realizada em pequeno grupo, desta forma as crianças envolvidas na atividade estariam um pouco mais atentas.

No que concerne à minha autoscopia, após a sua visualização detetei e como algumas colegas notificaram a posição da voz não estava na melhor colocação. Isto porque, estava a ler a história, o que não devia ter feito. Na próxima terei especial atenção a este aspeto. Após refletir acerca das lacunas encontradas nas colegas e na minha atividade, as quais são significativas para a aprendizagem da criança, encontrei aspetos a ter em atenção na minha prática profissional no sentido de não voltar a cometer tais erros.

Reflexão sobre 1ª Autoscopia/Heteroscopia - 1AH

Estagiária MB

11/02/ 2014

A meu ver, ao visualizar as autoscopias, aprendi a considerar alguns aspetos que, por vezes, não ponderamos que possam acontecer e que contribuem para que as atividades não corram da melhor forma, tais como a posição do adulto que deve ser adequada, para que todas as crianças consigam ver o que se passa no decorrer da atividade; a voz de quem está a dinamizar a atividade que deve ser bem colocada; considerar sempre a voz da criança nas atividades; entre outras. Desta forma, é necessário ter o máximo cuidado na preparação e execução das atividades planeadas, para que as aprendizagens sejam apreendidas e assimiladas por todas as crianças do grupo, porque *“as atividades são estruturas de currículo com final em aberto que propiciam oportunidades de aprendizagem para as crianças”*.(Spodek, Saracho1998:124).

Reflexão sobre 1ª Autoscopia/Heteroscopia - 1AH

Estagiária F

19/02/2014

A realização da minha autoscopia, centrada numa atividade em pequeno grupo, possibilitou observar e ter a percepção de alguns aspetos significativos que passaram despercebidos durante a atividade. Como por exemplo a posição em que me encontrava impedia uma visualização ampla entre mim e crianças, possibilitando e permitindo a falta de interesse e atenção. Outro exemplo, foi observado quando pedi às crianças para fazerem “bolinhas” de plasticina, limitando a criatividade das crianças ao trabalharem com a plasticina. Como pudemos também observar nas restantes autocopias em diferentes atividades, todas as colegas observaram a sua própria metodologia, e automaticamente realizaram uma autoanálise e uma autoavaliação de forma a corrigir aspetos significativos e arranjar novas estratégias para melhorar a atividade e a interação com o grupo.

Assim, as autoscopias permitem ter uma melhor visibilidade e noção dos aspetos a evoluir e das estratégias que poderíamos adequar, com vista a melhorar e a tornar a

atividade em questão a mais relevante, dinamizada e concretizada da melhor forma, de modo a evoluir enquanto futura profissional da educação.

Reflexão sobre 1ª Autoscopia/Heteroscopia - 1AH

Estagiária H

19 /02/2014

Cada visualização assistida determinou a auto consciencialização do trabalho realizado pelas colegas, notificando-as com possíveis erros como o posicionamento das crianças, da estagiária, o tom de voz, o condicionamento das atividades e uma análise cuidada à atividade o que me permitiu crescer como futuro docente.

As lacunas encontradas são aspetos significativos para a aprendizagem da criança, logo devemos ter especial atenção para não as voltar a cometer. Uma vez que aprendemos com os erros, após a visualização das autoscopias encontrei lacunas a ter em atenção na minha prática profissional. Com a observação pude analisar a sala de aula de cada uma, bem como a sua disposição e organização. Este aspeto torna-se importante pois retirei algumas ideias para futuro. Uma lacuna que me despertou especial atenção foi na colega que realizou a sua autoscopia no acolhimento, pois o seu grupo foi “afetado” com esta filmagem. Esta não devia ter modificado o acolhimento pelo motivo da filmagem, as crianças foram prejudicadas, o seu cuidado não estava centrado nas crianças mas sim na filmagem.

No filme referente ao conto, a colega não valorizou os comentários proferidos pelas crianças. Devemos deixar que a criança exponha sempre o que pensa; o que acha, esta tem o direito de se expressar, logo devemos valorizar o que diz bem como ajuda-la na construção do saber assim que necessário.

Em jeito de conclusão faço referência ao facto de que o nosso pensamento deve estar centrado na criança.

Reflexão sobre 1ª Autoscopia/Heteroscopia - 1AH

Estagiária V

19/02/2014

Reflexão

Considero ter sido uma valia a visualização das autoscopias apresentadas. Sendo uma das pessoas que demonstrou a sua autoscopia tive a oportunidade de receber comentários do meu trabalho diretamente. Nesse sentido foi-me dito que deveria sair da minha área de conforto, ou seja, a próxima autoscopia teria de ser de alguma atividade que não a Expressão Motora. Esta sugestão fez-me refletir sobre a forma como abordo estas questões, ou seja, quando estou sujeita a avaliação tendo em “fugir” para a minha área de conforto o que não será melhor opção já que não demonstro as minhas fraquezas. Assim, no futuro, devo ter em conta este aspeto e demonstrar mais as minhas fraquezas de modo a poder aprender com os erros melhorando as minhas capacidades como profissional.

Em relação às restantes autoscopias visualizadas, pude perceber que cometo muitos dos erros apontados às minhas colegas, dessa forma a visualização e a posterior crítica às minhas colegas funcionou como uma situação de aprendizagem para mim. Numa das autoscopias visualizadas foi referido que a colega não aproveitava todos os comentários que as crianças faziam. Considero ter também essa lacuna e é interessante perceber que quando visualizei a autoscopia da minha colega percebi em que momentos ela não aproveitou os comentários mas, quando se trata da minha prática, tenho dificuldades em saber identificar esses momentos. Devo ter em consideração esse aspeto e ter mais atenção ao que pode tornar-se relevante numa conversa.

1^{as} autoscopias e heteroscopias¹

Categoria	Subcategoria	Evidências
Desenvolvimento pessoal e profissional	Auto e heteroavaliação	<p>“Por fim, é de referir a importância de momentos de partilha e reflexão conjunta para que possamos desenvolver o nosso espírito de auto e hétero - avaliação e para recolhermos diferentes opiniões e pontos de vista. (...) esta análise conjunta permite-nos refletir sobre a nossa conduta, recebendo as diferentes críticas e apropriando-nos de diferentes sugestões e visões a incorporar em futuras actividades.” (excerto reflexão - 1AH da estagiária S, 1/01/2014);</p> <p>“Cada visualização assistida determinou auto consciencialização do trabalho realizado...” (excerto reflexão -1AH da estagiária H, 19/02/2014);</p> <p>“(...)acho que esta forma de auto-avaliar a nossa prestação e os colegas nos avaliarem a nós, demonstrou ser de extrema importância(...)”(excerto reflexão -1AH da estagiária I,15/01/2014);</p> <p>“(...) todas as colegas observaram a sua própria metodologia, e automaticamente realizaram uma auto análise e uma auto avaliação de forma a corrigir aspetos significativos e arranjar novas estratégias para melhorar a atividade e a interação com o grupo.” (excerto reflexão -1AH da estagiária F, 19/02/2014);</p> <p>“(...) permite ter uma perceção de determinados aspetos que por vezes não temos consciência.” (excerto reflexão - 1AH da estagiária A, 21/01/2014);</p> <p>“(...) quando visualizei a autoscopia da minha colega percebi em que momentos ela não aproveitou os comentários mas, quando se trata da minha pratica, tenho dificuldades em saber identificar esses momentos.” (excerto reflexão -1AH da estagiária V, 19/02/2014).</p>
	Contributo para a construção/desconstrução do pensamento profissional	<p>“(...) uma mais-valia para a minha formação profissional e pessoal...” (excerto reflexão -1AH da estagiária A, 21/01/2014);</p>

¹ As auto e heteroscopias iniciaram-se, apenas, no 2º trimestre do estágio (Janeiro), pois na 1ª fase (setembro a dezembro) as estagiárias necessitaram de ter um tempo para se integrarem na instituição, na dinâmica institucional, no grupo de crianças e na equipa pedagógica.

		<p>“(...) visualizar a nossa prática se traduz numa mais valia imprescindível ao nosso desenvolvimento e crescimento enquanto profissionais da educação.” (excerto reflexão -1AH da estagiária S, 1/01/2014);</p> <p>“(...) o que me permitiu crescer como futuro docente.” (excerto reflexão -1AH da estagiária H, 19 /02/2014);</p> <p>“(...) as autoscopias permitem ter uma melhor visibilidade e noção dos aspetos a evoluir e das estratégias que poderíamos adequar, com vista a melhorar e a tornar a atividade em questão o mais relevante, dinamizada e concretizada da melhor forma, de modo a evoluir enquanto futura profissional da educação.” (excerto reflexão -1AH da estagiária F, 19/02/2014);</p> <p>“A visualização desta autoscopia foi extremamente importante. Ela permitiu-me crescer tanto a nível pessoal como profissional. Tomei consciência do meu comportamento (...) das minhas falhas e dos meus erros. Desta forma posso corrigi-los e tentar melhorar. Isto é uma mais-valia em termos profissionais pois permite-me crescer e melhorar enquanto profissional.” (excerto reflexão -1AH da estagiária MP, 22/01/2014);</p> <p>“Considero ter sido uma mais valia a visualização das autoscopias apresentadas.” (excerto reflexão -1AH da estagiária V, 19/02/2014).</p>
	<p>Consciencializar a importância da postura, tom de voz, posição física do educador</p>	<p>“Na realização da autoscopia considero que devo ser o mais natural, espontânea e expressiva possível...” (excerto reflexão -1AH da estagiária J, 15/01/2014);</p> <p>“(...) a posição em que me encontrava impedia uma visualização ampla entre mim e crianças, possibilitando e permitindo a falta de interesse e atenção.” (excerto reflexão -1AH da estagiária F, 19/02/2014);</p> <p>“Quando fazemos uma atividade devemos posicionarmo-nos de forma a que todas as crianças consigam ver, ou seja, não devemos estar à frente delas, nem fazer com que as crianças tampem</p>

	<p>a visão uma das outras só para me conseguirem ver.” (excerto reflexão -1AH da estagiária JM, 15/01/2014);</p> <p>“Assistimos à apresentação de uma actividade plástica na qual foi chamada a atenção para a posição corporal dos adultos, que devem adotar uma posição cómoda e disponível para as crianças.” (excerto reflexão -1AH da estagiária S, 1/01/2014);</p> <p>“(…) ao visualizar as autoscopias, aprendi a considerar alguns aspetos que, por vezes, não ponderamos que possam acontecer e que contribuem para que as atividades não corram da melhor forma, tais como a posição do adulto que deve ser adequada, para que todas as crianças consigam ver o que se passa no decorrer da atividade; a voz de quem está a dinamizar a atividade que deve ser bem colocada;” (excerto reflexão -1AH da estagiária MB, 11/02/2014);</p> <p>“(…) devemos ter em conta vários aspetos, (…) refiro algo bastante importante que é o cabelo preso do adulto que estiver com as crianças, por vezes não existe a perceção da importância deste parâmetro, mas para quem estiver a ver, as expressões faciais são muito mais perceptíveis quando o cabelo não as está a tapar. De seguida, refiro o facto de termos a perceção se todas as crianças nos estão a ver, ou seja se o campo de visão das crianças atinge onde estamos, pois torna-se essencial que para as crianças estarem atentas e não se desmotivem da atividade tenham um campo de visão alargada, até porque esta não visualização, faz com que as crianças dispersem totalmente numa atividade.” (excerto reflexão -1AH da estagiária I, 15/01/2014);</p> <p>“No que concerne à minha autoscopia, após a sua visualização detetei e como algumas colegas notificaram a posição da voz não estava na melhor colocação (…) Na próxima terei especial atenção a este aspeto.”(excerto reflexão -1AH da estagiária H,6/02/2014;</p> <p>“(…) a minha colocação num ponto estratégico dando campo de visão sobre todas as crianças que realizam a atividade, estar ao nível das crianças(…)” (excerto reflexão -1AH da estagiária J,</p>
--	---

		15/01/2014).
	Conscientizar os erros e aspetos a melhorar e aprender com os erros dos outros	<p>“(…) uma forma de aprendermos uns com os outros, ou seja, por vezes os erros dos outros podem ser os nossos.” (excerto reflexão -1AH da estagiária A, 21/01/2014);</p> <p>“Uma vez que aprendemos com os erros, após a visualização das autoscopias encontrei lacunas a ter em atenção na minha prática profissional.” (excerto reflexão -1AH da estagiária H, 19/02/2014);</p> <p>“(…) oferece-nos a possibilidade de ter a perceção de muitos erros que cometemos inconscientemente e muitas vezes nem são perceptíveis no momento em que realizamos as atividades com as crianças(…)visto que existem momentos em que não reparamos nas nossas falhas, mas elas estão lá e as autoscopias ajudam-nos a ter uma visão maior e mais aprofundada das nossas falhas como estagiárias.” (excerto reflexão -1AH da estagiária I, 15/01/2014);</p> <p>“A realização da minha autoscopia, centrada numa atividade em pequeno grupo, possibilitou observar e ter a perceção de alguns aspetos significativos que passaram despercebidos durante a atividade.” (excerto reflexão -1AH da estagiária F, 19/02/2014);</p> <p>“O objetivo principal da autoscopia é termos a perceção real do nosso comportamento e desempenho. Na prática do exercício educativo normalmente agimos de uma forma natural e muitas vezes não nos apercebemos dos erros cometidos (...). Posso dizer que esta autoscopia correu muito mal. Mas isto tem um lado positivo, pois permitiu-me aperceber das minhas falhas e lacunas e por isso poder evitá-las no futuro.” (excerto reflexão -1AH da estagiária MP, 22/01/2014).</p>
Avaliação da relação com as crianças	A valorização do protagonismo das crianças	“(…) considerar sempre a voz da criança nas atividades; entre outras. (...) é necessário ter o máximo cuidado na preparação e execução das atividades planeadas, para que as aprendizagens sejam apreendidas e assimiladas por todas as crianças do grupo(...)” (excerto

		<p>reflexão -1AH da estagiária MB,11/02/2014);</p> <p>“(…) no decorrer de qualquer atividade com o grupo não devemos desvalorizar qualquer comentário da criança, tentando sempre dar-lhe alguma resposta.” (excerto reflexão -1AH da estagiária J, 15/01/2014);</p> <p>“No filme referente ao conto, a colega não valorizou os comentários proferidos pelas crianças. Devemos deixar que a criança exponha sempre o que pensa; o que acha, esta tem o direito de se expressar, logo devemos valorizar o que diz bem como ajudá-la na construção do saber assim que necessário.” (excerto reflexão -1AH da estagiária H, 19/02/2014).</p>
<p>Gestão curricular e pedagógica</p>	<p>Importância das dimensões curriculares da ação pedagógica (organização do grupo, do espaço, do tempo e dos materiais)</p>	<p>“(…) conseguimos dotar-nos de estratégias novas e diversificadas para colmatar situações como os atrasos matinais das crianças.” (...) Por outro lado, foi focada a importância de permitir às crianças darem largas à sua imaginação. Foram, ainda apontados aspectos como a necessidade de adaptar os recursos às estratégias e vice-versa, controlar o tempo das actividades, não permitindo que se estendam demasiado, e de registar a actividade. (...) visualizamos uma hora do conto na qual foram apontados, sobretudo, aspectos relativos à entoação e dinamização da leitura. Por outro lado, reflectimos sobre a importância de variar os recursos das horas do conto, recorrendo a teatro de fantoches, a power - point, a teatro de sombras, etc. possibilitando diferentes experiências ao grupo, cativando-os e motivando-os para a leitura. (...), assistimos a uma sessão de motricidade.(...) conseguimos analisar diferentes momentos da sessão, retirando diversas conclusões e novas estratégias, como, por exemplo, o facto de a voz não se sobrepor à música durante o relaxamento.” (excerto reflexão -1AH da estagiária S, 1/01/2014);</p> <p>“(…) não tinha consciência de que o acolhimento poderia ser realizado mais tarde, sendo esta uma forma de os profissionais se adaptarem às crianças e aos pais. Neste sentido, é possível dinamizar uma hora de acolhimento com todas as crianças, de modo a que este seja diversificado, para que este não se torne algo rotineiro” (excerto reflexão -</p>

		<p>1AH da estagiária A, 21/01/2014);</p> <p>“(…) considero que devo variar mais na forma como faço o acolhimento e não fazer sempre a mesma coisa. (…) Acho que deve dar mais ênfase e ser expressiva quando contamos uma história. Considero que se queremos contar a história mostrando as imagens, e sem medo de nos esquecermos, podemos apropriar-nos da história e contar “a nossa” história através das imagens. (…) na atividade de plástica. Considero que se deveria ter usado outro tipo de material, que a não a plasticina para fazer a experiência de misturar as cores. Na sessão de motricidade considero que se deve dividir o grupo em equipas, para que as crianças que estão no fim da fila não fiquem muito tempo à espera que as primeiras crianças acabem o exercício.” (excerto reflexão -1AH da estagiária JM, 15/01/2014);</p> <p>“Com a observação pude analisar a sala de aula de cada uma, bem como a sua disposição e organização. Este aspeto torna-se importante pois retirei algumas ideias para futuro.” (excerto reflexão - 1AH da estagiária H, 19 /02/2014);</p> <p>“(…) na realização de atividades deparei-me com alguns aspetos que podem ajudar ao sucesso da mesma como a organização do espaço, (…) ter todos os materiais ao seu dispor, deixá-las experimentá-los, dar orientações não impondo algo rígido. Tendo ainda em atenção a duração da atividade, não tornando algo massivo para o grupo.” (excerto reflexão -1AH da estagiária J, 15/01/2014);</p> <p>“Em relação à minha autoscopia, (…) Agora sei que também não devia ter mudado a disposição das crianças, só por causa da filmagem, pois condicionou a forma como estas estiveram na atividade, para além de haver crianças que quase nem se vêem por serem as mais pequeninas e terem ficado atrás e o facto do espaço ser muito apertado também não ajudou. Num próximo acolhimento, sei que não devo condicionar a “atividade” por causa da filmagem e devo também fazer um acolhimento diferente.” (excerto reflexão - 1AH da estagiária JM, 15/01/2014).</p>
--	--	---

Auto e heteroscopias	Estratégia de auto-observação	“Afiml durante este estágio eu sou observada todos os dias pelas crianças, pelo corpo docente e por todos aqueles que entram na sala. Assim a máquina de filmar é apenas mais uma forma de observação que neste caso permitiu que também eu me pudesse observar. Quando nos observamos a nós mesmos a crítica é muito mais difícil e dura.” (excerto reflexão -1AH da estagiária MP, 22/01/2014).
Relações com as colegas de estágio	Não ter medo de expor as fragilidades pessoais	“(…) fez-me refletir sobre a forma como abordo estas questões, ou seja, quando estou sujeita a avaliação tendo a “fugir” para a minha área de conforto. (...) Assim, no futuro, devo (...) demonstrar mais as minhas fraquezas de modo a poder aprender com os erros melhorando as minhas capacidades como profissional.” (excerto reflexão -1AH da estagiária V, 19/02/2014).

Apêndice III – Reflexões das 2.^{as} autoscopias e heteroscopias e grelhas de análise

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária A

9/04/2014

Autoscopias

A autoscopia pode ser utilizada em situações de pesquisa, assim como na aprendizagem e na formação de profissionais. Parafraseando António Gomes (2005:134) “ é uma boa oportunidade que se dá ao professor de pensar a sua actuação” ou seja, “os indivíduos tornam-se lúcidos relativamente a si próprios; percebem melhor certas características das suas expressões verbais e não-verbais”. O sujeito é o próprio objeto de feedback visual, ao deparar-se com a imagem de seu corpo, a apreensão, pela memória, da sua representação e aparência. Estando a frequentar um mestrado profissionalizante em Educação Pré-escolar considero as autoscopias como instrumento essencial para minha formação. Estas têm uma função auto-avaliar, na medida em que implica a contemplação e conseqüentemente a reflexão sobre o meu próprio comportamento. A visualização de autoscopias de outras colegas permite uma cooperação, ou seja, é possível observar a postura das colegas e aprendendo com elas, melhorando assim a nossa prática.

Relativamente às autoscopias observadas, todas elas apresentam uma evolução relativamente às primeiras. Na autoscopia da J “manta das histórias” as crianças estão sentadas em “U”, sendo esta uma boa estratégia, pois consegue ver todas as crianças. Por outro lado, dá oportunidade à criança de se envolver no jogo faz-de-conta, isto é, quando a criança diz “eu sei ler”, J deixa que esta o faça para os amigos, mesmo sabendo que a criança não o sabe fazer. A criança estar sentada na cadeira, valoriza-a, dando-lhe assim protagonismo. Tal aspeto é bastante visível, pois o grupo olha atentamente para a criança.

No que refere à autoscopia da MP “A fada” é de evidenciar toda a magia que envolvia o grupo. A canção e a visita da fada apresentam-se como elementos mágicos para as crianças, pois numa fase inicial as crianças demonstram alguma vergonha em falar com a fada. A intervenção da educadora contribuiu pra criar todo o momento de magia, assim como o uso dos acessórios (purpurinas; varinha mágica). Por fim, a autoscopia da aula de expressão motora caracteriza-se pela sua interdisciplinaridade. Através da aula de expressão motora, a V é capaz de envolver o domínio da expressão dramática. Durante a

representação da história, as crianças têm oportunidade de explorarem as diferentes formas que o corpo pode assumir, nunca sendo nenhuma imposta pela estagiária.

Em suma, as autoscopias permitem a confrontação, pela imagem, que cada uma de nós tem de si, permitindo uma mudança de atitude, assim como a possibilidade de modificação, a partir de vários pontos de vista.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária A

30/04/2014

Autoscopia

A autoscopia caracteriza-se como um instrumento de recolha de dados. Neste sentido, esta é um recurso de vídeo-gravação de uma prática, que permite que esta seja auto-avaliada. Para além da avaliação individual, leva a uma reflexão sobre a ação. Assim, considero a autoscopia com um potencial na formação de profissionais da educação.

Tendo em conta as autoscopias visionadas na OT, estas proporcionaram momentos de partilha, mas acima de tudo de ensino/aprendizagem. Relativamente à minha autoscopia, tomei consciência da forma mais adequada para ensinar uma canção às crianças, tendo em conta os diferentes níveis da pirâmide musical.

No que refere à autoscopia das colegas, foi possível perceber de forma aprofundada alguns casos significativos, contribuindo para uma análise crítica de cada uma delas. No caso da primeira colega foi possível perceber a forma como esta dá voz aos interesses das crianças. No entanto, numa próxima intervenção deve ter em conta a pesquisa de determinados vocábulos, de modo a dar respostas ao grupo de forma mais consistentes. Por outro lado, deve ter em conta a disposição das crianças, pois enquanto dinamizava a hora do conto, algumas das crianças não conseguia vê-la.

Relativamente à autoscopia da formação cristã, deparamo-nos com um aspeto em comum à anterior, isto é, a disposição não é mais correta, pois, algumas das crianças não conseguem ver a estagiária. Assim, colocar as crianças dispostas em forma de “ferradura”, permite que a estagiária consiga observar todas as crianças e que as crianças a conseguem ver. Paraphrasing António Gomes (2005:134) esta partilha “ é uma boa oportunidade [...] de pensar a sua actuação” .

Por outro lado, a última autoscopia estava relacionada como a abordagem à leitura e à escrita. Esta actividade teve como principal objectivo desenvolver a consciência fonológica das crianças. Contudo, será que este objectivo foi conseguido? Este foi um dos aspectos

possíveis de debater através da observação da autoscopia, pois o que na realidade assistimos foi a uma actividade de correspondência. A consciência fonológica envolve os sons das palavras, algo que não se verificou. Neste sentido, este momento de partilha deu oportunidade de auto-avaliar, na medida em que permitiu uma contemplação e consequentemente a reflexão sobre o comportamento da colega. Ainda relativamente a esta autoscopia, foi possível observar que o grupo estava um pouco inquieto, pois estiveram algum tempo sentadas. Assim, enquanto profissionais da educação a gestão do tempo deve ser tida em conta na planificação das actividades.

Em suma, as autoscopias apresentadas proporcionaram a confrontação, pela imagem, que cada uma de nós tem de si, permitindo uma mudança de atitude, assim como a possibilidade de modificação, a partir de várias opiniões.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária A

20/05/2014

Autoscopia 20 de maio 2014

A autoscopia é um instrumento utilizada em pesquisas, assim como na formação de professores. Segundo António Gomes (2005:134) “ é uma boa oportunidade que se dá ao professor de pensar a sua actuação” ou seja, “os indivíduos tornam-se lúcidos relativamente a si próprios; percebem melhor certas características das suas expressões verbais e não-verbais”. Tendo em conta as autoscopias apresentadas, considero que estas são um instrumento essencial na minha formação enquanto profissional da educação. Assim estas têm uma função auto-avaliar, na medida em que implica a contemplação e consequentemente a reflexão sobre o meu próprio comportamento.

Relativamente às autoscopias visualizadas, estas permitiram uma partilha saberes/experiências aprendendo com as mesmas. No que refere a visualização da autoscopia do flanelógrafo, observa-se uma interação adulto/ criança. A estagiária teve o cuidado de sentar as crianças de modo a que as estas conseguissem ter uma boa visualização para a actividade. Um outro aspeto a referir é a proximidade entre as crianças e o flanelógrafo.

A germinação do feijão foi uma outra autoscopia visualizada. Esta permitiu observar determinadas aspectos que ao preparar uma actividade devem ser tidos em conta, como a preparação dos materiais. Assim, teria sido importante a colega ter utilizado um copo para

cada uma das crianças, minimizando assim os tempos de espera ao longo da actividade. Por outro lado, dava oportunidade de cada uma das crianças participarem na actividade de uma forma mais ativa. Considero que, seria importante ter apresentado o registo realizado com grupo, de modo a perceber quais as aprendizagens com a dinamização desta actividade

Por fim, a última autoscopia envolve o domínio da matemática, assim como a área de conhecimento do mundo. Assim, a actividade é iniciada com algumas questões, de modo a perceber o que as crianças sabem o que está a ser apresentado. Durante este questionamento, as crianças expressão a sua opinião de forma autónoma, desenvolvendo um diálogo exploratória para a dinamização da actividade. Contudo, ao longo da actividade é possível observar determinados aspectos que devem ser evitados, por um lado, a mesa onde as crianças estão sentadas é um pouco alta, pelo que as crianças não têm visibilidade para a caixa. Neste sentido, o forma como as crianças estão sentadas deve ser cómoda, para que estas consigam ver a actividade e possam participara nas mesmas. Relativamente à formação dos conjuntos com as crianças, verifica-se existe um conjunto que não tem nenhuma criança, logo seria importante ter pelo menos mais uma. Relativamente à formação dos conjuntos, poderia ter utilizado lã para delimitar os conjuntos. Deste modo, teria oportunidade de trabalhar a noção de conjunto vazio. Por outro lado, o registo desta actividade seria essencial, assim como a organização dos materiais dentro da caixa dos primeiros socorros.

Em suma, as autoscopias permitem a confrontação, pela imagem, que cada uma de nós tem de si, permitindo uma mudança de atitude, assim como a possibilidade de modificação, a partir de vários pontos de vista. Assim, a visualização das autoscopias possibilitaram observar momentos fugazes, que provavelmente escapariam a uma observação direta.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária F

21/05/ 2014

Apreciação geral das autoscopias relativa ao dia 21 de Maio

Realizando uma auto-avaliação à minha autoscopia, considero que correu bem. O facto que as minhas colegas destacaram foi a disposição das crianças, confesso que assim que preparei o espaço foi uma ideia que tive (colocar uma fila de cadeiras, na frente uma fila de bancos, e na sua frente duas filas de almofadas solicitando as crianças mais baixas para

a frente) na altura optei por esta forma pensando que seria a mais adequada, aquando visualização verifiquei que realmente foi positivo e não tinha sequer valorizado tal facto.

A minha actividade consistia em duas partes, embora só sendo possível realizar a parte da lengalenga através do flanelógrafo a actividade foi significativa para o grupo. Com a visualização conclui que realmente a disposição das crianças fez com que a actividade corre-se no seu melhor, estando todas participativas, visto que todas tinham uma boa vista para o flanelógrafo.

Relativamente à minha colega J, após visualização e breve diálogo constatou-se que posteriormente deverá ter mais cuidado na preparação e realização da actividade, contudo o ser humano precisa de errar para aprender. O número de crianças deveria estar de acordo com o número de frascos o que facilitava o ambiente, na parte final da actividade deveria ter perguntado ao grupo o que acharam, como correu, se gostaram e explicarem o processo ao resto do grupo, contudo, a actividade também teve os seus momentos positivos.

Por ultimo a colega Inês, a sua actividade foi interessante, estava ligada ao projeto lúdico vivenciado em sala. Apenas destaco que a colega deveria ter colocado a mala no chão e realizado a actividade no chão, contudo foi ponto que a colega salientou, referindo que deverá ter especial cuidado com estes pormenores.

Mais uma vez a visualização das autoscopias foi positiva para a construção do meu perfil como profissional, no futuro tentarei realizar a filmagem de certas actividades realizadas para ter a oportunidade de detetar aspectos positivos bem como os menos positivos.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária H

30/04/ 2014

Apreciação geral das autoscopias relativa ao dia 30 de Abril

Avaliando o trabalho das colegas, facto este solicitado pela doutora P, o qual tinha como objectivo observar os pontos fortes no decorrer das actividades, foi positivo, no sentido em que as colegas realizaram as suas actividades com sucesso, denotando-se um crescimento. O trabalho de um educador tem momentos positivos bem como momentos menos positivos. Um bom profissional é reflexivo. Através da sua reflexão deteta aspetos a melhorar assim como possíveis soluções, bem como realçar os seus pontos fortes.

Relativamente à primeira colega, esta foi muito expressiva. Através dos gestos aquando iniciação da história (“eu gosto de histórias”). A técnica funcionou bem, a voz

diminuía a cada vez que repetiam a frase, acalmando e preparando o grupo para a actividade.

A segunda colega realizou uma actividade em que tinha um relógio com imagens e palavras, após visualização denotou-se que actividade não estava muito bem centrada, após justificação válida da colega, referindo que a actividade estava preparada para pequeno grupo mas devido a circunstâncias não explícitas a actividade teve de ser realizada em grande grupo. Este facto que se passou com a colega ocorre várias vezes, também já passei pelo mesmo. Um bom profissional soluciona meios que o conduzam a realizar a actividade da melhor forma possível, tal como aconteceu com a colega.

Quanto à última colega, actividade de formação cristã, foi notório o à vontade no grupo bem como a facilidade e agilidade embora a mesma actividade em pequeno grupo talvez seria mais acolhedora, no sentido em que, como se fala de Deus alguém que nos é superior e a quem devemos respeitar, tornar o momento o mais inspirador possível e acolhedor. Aqui destacou-se o tom de voz da colega, que proporcionou o momento ainda mais sereno e calmo.

A visualização das autoscopias torna-se positiva no sentido em que enriquece o meu perfil quer pessoal quer profissional. Para mim torna-se de tal forma positiva, visto que, as actividades das colegas tornam-se consideráveis logo experimente na minha sala. A técnica utilizada pela F antes de começar a ler a história, para mim foi de tal forma cativante, e visto que a mesma funcionou muito bem decidi introduzi, o meu grupo gostou funcionando muito bem, pois acalmo-os para a iniciação da actividade (conto de uma história). No final das visualizações, uma vez que estavam presentes as colegas do perfil 3 deu-se um momento de partilha. Juntando-nos por idades, foi um bom momento de partilha de informação, conhecimento e entreaajuda.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária I

10/03/2014

No que se refere às segundas visualizações das autoscopias é possível verificar já uma evolução a nível do desempenho e dos cuidados a ter na realização de actividades de umas colegas para as outras.

No que diz respeito à actividade da hora do conto, foi utilizada a técnica dos fantoches. Considero que as crianças estavam bastante bem distribuídas pelo espaço, uma

vez que até foi encenada a entrada para uma sala de teatro. Talvez a duração do teatro tenha sido um pouco extensa demais. Os fantoches que constituíram a história poderiam ter sido mais perceptíveis, uma vez que era todos em forma de luva, as personagens não eram totalmente explícitas para quem estava a assistir ao vídeo.

Na experiência “Misturar as cores” foi notável o entusiasmo das crianças em pintar as mãos, tendo sido um ponto de motivação para eles mas ao mesmo tempo de maior dispersão do grupo, uma vez que eles queriam mesmo era contactar com as tintas. Talvez esta atividade fosse melhor conseguida se em vez de pintar as mãos, as tintas fossem colocadas em copos e/ou pratos para proceder assim à sua mistura. A cor roxa não estava muito perceptível, pois ficou muito escura sendo as crianças da opinião que aquilo seria preto.

Quanto à dança chinesa, apesar do pequeno tempo de autoscopia foi possível notar o empenho das crianças, a motivação uma vez que a atividade estava relacionada com o projeto e apesar de ter sido realizada em grande grupo foi perceptível que todas as crianças conseguiram executar os movimentos da dança propostos pela estagiária. O espaço para a realização desta atividade talvez fosse pequeno, mas o preenchimento da sala é tal que nitidamente não teria um espaço maior. Poderia solucionar saindo do espaço sala, deslocando-se para outro local.

Quanto à formação cristã, considero que a linguagem utilizada foi bastante adequada e perceptível porém a disposição no espaço talvez não fosse o melhor. Considero que estavam bastante distantes do cenário que estava a ser utilizado e a estagiária se estivesse sentada perto deles em vez de estar de pé talvez criasse um ambiente de mais proximidade com as crianças.

No que se refere à organização do ambiente educativo, é possível denotar uma enorme diferença das salas do Y para o centro de estágio onde estou a realizar o estágio profissionalizante. Uma vez que, as salas aparentam ser bastante mais preenchidas, tem uma organização distinta onde não são tão perceptíveis as distintas áreas existentes na sala. É necessário ter em conta que vi três salas deste Y não de forma presencial mas sim através de um vídeo, o que pode transparecer uma ideia não totalmente certa em relação à realidade.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária I

14 /04/ 2014

Na orientação tutorial de 9 de Abril de 2014 deu-se início à nova visualização das autoscopias de um centro de estágio, esta visualização tinha como objetivo observarmos, analisarmos e dialogarmos somente sobre os aspetos positivos que se destacaram durante a visualização. Para isto, foram demonstradas três autoscopias onde duas delas se incidem na hora do acolhimento, sendo realizado de diferentes formas e uma incide-se sobre a uma sessão de expressão motora.

No que se refere ao primeiro acolhimento visualizado, incidiu-se sobre a apresentação da viagem da manta a casa de uma criança. Esta mesma apresentação foi realizada pela criança que a levou para casa, tendo-se sentado numa cadeira e o restante grupo disposto em “U”. Esta disposição do grupo e da criança que está em destaque torna-se bastante positiva na medida em que todas as crianças têm uma boa visibilidade e a criança que está sentada na cadeira toma uma posição de adulto, de importante e líder perante os outros. Outro aspeto fulcral, é a estagiária finalista dar a oportunidade à criança de falar, mostrar, interagir e contar sem a interromper. A criança que está na cadeira assume um papel nítido de adulto, até no momento de contar a história aos amigos e mostrar as imagens.

Quanto ao segundo acolhimento visualizado, este demonstrou ser de total magia, criatividade e a vontade. As crianças estavam perplexas com o que estavam a ver e apesar de verem que era a MP que ali se encontrava vestida de fada, estes entraram num mundo de tal forma mágico que quando a educadora coloca a questão “quem é?” eles respondem “uma fada”. A estagiária conseguiu captar a atenção deles com toda a encenação sendo um ponto fulcral a musica que esta colocou de fundo sendo esta calma, melodiosa, serena o que os transportou para o tal mundo da magia que pretendiam. A disposição das crianças encontrava-se um U o que tornava que todas as crianças tivessem uma boa visibilidade e que a estagiária conseguisse interagir com todos.

Por último, assisti a uma aula de expressão motora, que muito além desta expressão incidia-se também sobre a expressão dramática. Foi realizado o aquecimento e após isso a parte do desenvolvimento, onde esta se debruçou sobre uma dramatização da historia, onde as crianças foram divididas em pequeno grupo e a cada um fazia corresponder uma personagem, a estagiaria ia lendo a historia e à medida que isto ia acontecendo, as crianças estavam a realizar a dramatização sem qualquer medo/receio e vergonha. A estagiária

utiliza um tom de voz adequado uma vez que todas as crianças conseguem ouvir na perfeição. Este género de exercícios explora em grande parte a criatividade das crianças. No que se refere ao exercício de ir a roda inventar uma coreografia, este é bastante importante para o desenvolvimento das crianças uma vez que trabalha a desinibição das crianças, dá protagonismo a quem está no meio, ou seja a cada uma delas e expõe-se perante os colegas. Este género de exercícios trabalha a auto-estima de cada criança. Na fase do relaxamento a estagiária utiliza um tom de voz baixo sendo o mais indicado para este género de parte uma vez que transmite calma às crianças.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária I

30 /04/2014

Na orientação tutorial realizada no dia 30 de Abril de 2014 deu-se uma dinâmica diferente e que demonstrou ser bastante significativo para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma vez que o nosso estágio já foi iniciado em Setembro e as nossas colegas de perfil 3 iniciaram apenas agora no segundo semestre, a P proporcionou-nos uma interação entre os dois perfis, discutindo ideias, realidades e até mesmo dificuldades que cada uma tem. Foi possível verificar que apesar de os contextos serem diferentes e cada estagiária apresentar um diferente desenvolvimento e diferentes personalidades, foi possível constatar que os medos, receios, angústias são idênticos de uma pessoa para a outra.

Para além de toda a orientação ter sido uma verdadeira troca de informações, esclarecimento de duvidas e exposição de realidades no final a Orientadora sugeriu que nos juntássemos por faixas etárias mediante a sala em que estamos inseridas no estágio. Esta junção foi favorável tanto para as alunas de um perfil como de outro. Foram apresentados dispositivos pedagógicos, estabelecemos diálogos acerca das vivencias relevantes no nosso estágio. Claramente, foram apenas alguns os aspetos abordados entre nos, uma vez que as vivencias são tantas, as novidades são imensas, a vontade de contar o que aconteceu a cada dia inunda-nos e o tempo não daria para tudo. Nesta orientação deu-se ainda a visualização de autoscopias das estagiarias do Y e ainda, outra estagiaria do X.

Numa das autoscopias fomos confrontadas com uma estagiaria a realizar a hora do conto, esta demonstrou ter uma expressividade enorme e ainda um aspeto muito positivo foi a técnica utilizada para acalmar as crianças, fazendo “eu gosto de histórias” com gestos

colocando o tom de voz cada vez mais baixo, até estarem todos atentos e aptos a ouvir a história. Aqui, foi possível verificar que algumas crianças não se encontravam sentadas da melhor forma, visto que nem todas conseguiam manter o contacto visual com o leitor.

A segunda autoscopia visualizada inseriu-se na expressão musical, estando aqui patente a pirâmide musical. A estagiária começou por cantar a musica seguida sozinha e só depois é que as crianças repetiam, apesar que o entusiasmo era tanto por parte das mesmas que não resistiam a copiar os gestos. As crianças conseguiram acompanhar tanto a canção como os gestos da mesma, apesar que a estagiária poderia ter dividido a música em partes uma vez que tem várias combinações diferentes muito seguidas, isto poderia ter criado um obstáculo para as crianças.

A ultima autoscopia inseriu-se na formação cristã e é de notar o grande a vontade da estagiária neste campo. A serenidade da sua voz e o total domínio neste campo, faz com que as crianças também estejam com uma postura serena, atenta e motivada para a atividade. O único ponto que talvez fosse importante reformular seria a disposição das crianças, uma vez que existem crianças do grupo que estão a beira da estagiaria o que impossibilita o contacto visual.

Esta demonstração das autoscopias mais uma vez fez com que fosse perceptível a grande evolução das estagiárias de uma autoscopias para as outras, já não apresentado aquele medo e receio tanto de intervir com as crianças como de mostrar às colegas a filmagem. Foi a primeira vez que as estagiárias de perfil 3 tiveram este contacto com as autoscopias, tendo demonstrado curiosidade em saber no que consistia. Ao verem as filmagens das colegas, perceberam, na minha opinião a importância que estas têm para o nosso aperfeiçoamento na prática, desenvolvimento profissional e ainda, o desenvolvimento da capacidade reflexiva uma vez que observamos, comentamos, argumentamos, proferimos aspetos positivos e negativos e ainda damos sugestões para aquelas determinadas atividades.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária I

26/05/ 2014

Na orientação tutorial de 21 de Maio de 2014 deu-se a segunda visualização das autoscopias do centro de estágio onde me encontro.

Numa perspetiva global considero que estas filmagens são essenciais para avaliarmos a nossa prestação. Na minha autoscopia me concreto, ao visualizar a filmagens deparei-me com uma resposta de uma criança que na altura não valorizei porque dei a resposta como errada, e afinal estava totalmente certa por um dos pontos de vista. Esta chamada de atenção por parte da orientadora fez-me ver que tenho que me colocar do lado das crianças e ter em atenção a formulação da pergunta. Uma vez que não valorizei esta resposta da criança poderia ter desencadeado uma desmotivação da criança para a realização da atividade. Assim, considero que neste aspeto foi uma maisvalia a realização desta autoscopia e muito além disso, a troca de opiniões existentes após esta visualização.

Nas outras autoscopias verifiquei o quanto é importante preparar uma atividade na integra antes de a iniciar, uma vez que faltando algum elemento para realizar a atividade, corta o interesse das crianças e até mesmo pode causar uma dispersão por parte das crianças.

Um aspeto fulcral nestas visualizações é o som de fundo que é possível verificar, como futuras educadoras temos que ter em atenção o barulho que por vezes se encontra nas salas de jardim-de-infância e na altura nem nos apercebemos, ou melhor, talvez nos habituamos a este barulho e só com as filmagens é que nos apercebemos da dimensão do barulho. Em alguns momentos, se for impossível que este barulho seja melhorado, é aconselhado repensar num local adequado para realização de atividades que exigem concentração e dialogo entre as crianças e adulto. Se existir barulho de fundo automaticamente vai existir um desvio na atenção das crianças e para além disso, para falarem uns com os outros têm que falar cada vez mais alto para se fazerem ouvir.

Todos estes aspetos tornaram-se significativos para a minha prática como futura educadora, tendo que ter em conta vários aspetos para a concretização de atividades e até mesmo para o desenvolvimento integral da criança. Considero que seria importante que as educadoras efetuassem algumas autoscopias ao longo dos anos para que possam avaliar melhor toda a sua prática e ter uma visão muito mais ampla de como as coisas correram e até mesmo aspetos que estão por de trás que são fulcrais e que nestas filmagens estão patentes.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária JM

6 /03/2014

A visualização das autoscopias, que vou falar mais à frente permite-me refletir sobre os aspetos que eu considero poder mudar durante a minha intervenção, apesar de nenhuma autoscopia ter sido a minha, foi importante para eu conseguir perceber o que tenho de mudar quando faço atividades semelhantes às atividades das autoscopias que foram apresentadas pelas minhas colegas.

Vou começar pela primeira autoscopia visualizada. Esta autoscopia foi sobre uma dramatização de uma música. Ao visualizar esta atividade apercebi-me de um aspeto que a meu ver foi negativo - considero que o espaço onde decorreu esta atividade era muito pequeno, o que limitou o movimento das crianças, pois estas estavam todas muito apertadinhas, embora também seja perceptível que a sala não possuía grande espaço para que as crianças se pudessem mobilizar à vontade. Aprendi com esta visualização que tenho de ter mais atenção ao espaço onde se realizam as atividades que implicam grandes movimentos.

Na segunda autoscopia, Formação Cristã: considero que a estagiária deveria ter ficado sentada, sobretudo enquanto explicava a atividade às crianças, pois a percepção que eu tenho é que as crianças tinham que fazer um esforço para olhar para a estagiária, ou seja, elas tinham que olhar para cima. Outro aspecto foi que a estagiária deveria ter dado mais liberdade às crianças, quando fizeram a oração, deveria ter deixado que fossem as próprias crianças a decidir o que queriam pedir.

Na terceira autoscopia os aspetos que eu salientei foram relativamente à disposição das crianças no espaço, pois algumas crianças ficaram de costas para a estagiária durante a explicação da atividade. Num outro momento da atividade novamente considero que as crianças não estavam com uma boa disposição no espaço, e para, além disso, ficaram de pé. Em relação à atividade em si, acho que era um pouco complexa para crianças daquela faixa etária. Outro ponto foi quando a estagiária mandou calar uma criança, este talvez seja o ponto que tenha de focar mais, pois este tipo de situações acontece e às vezes nem damos conta que tal aconteceu, por isso acho que devemos estar mais atentas evitando que estas situações aconteçam.

Na quarta autoscopia, Dramatização de uma história, os aspetos que eu tenho de apontar têm a ver com a falta de criatividade na construção dos fantoches. E que a máquina de filmar deveria ter sido colocada noutro ponto estratégico, pois havia momentos da atividade que por causa da claridade não se viam muito bem.

Na quinta autoscopia, considero que se calhar a atividade deveria ter sido realizada noutro local, talvez um local onde o barulho de fundo não influenciasse tanto o decorrer da atividade e acho que o grupo de trabalho era muito grande, agora que reflito penso que deveria ser mais pequeno, talvez um trabalho realizado a pares, até porque com um grupo assim grande, foi perceptível que nem todas as crianças participaram

Na sexta autoscopia, Blocos lógicos. Acho que a posição da estagiária relativamente às crianças não era a melhor. Também nesta atividade considero que o grupo de crianças era grande. E os aspetos que considerei mais importantes foram o tempo que demorou a atividade, pois foi muito longa e a dificuldade, pois foram trabalhados muitos atributos ao mesmo tempo.

Todos os aspetos aqui referenciados não são uma crítica ao trabalho das minhas colegas, mas sim uma forma de ter consciência que também eu os posso cometer. Terei a partir de agora mais atenção quando realizar este tipo e outras atividades.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária JM

21/03/2014

A visualização de todas as autoscopias, que vou falar mais à frente permite-me refletir sobre os aspetos que eu considero poder mudar durante a minha intervenção, apesar de nenhuma autoscopia ter sido a minha, foi importante para eu conseguir perceber o que tenho de mudar quando faço atividades semelhantes às atividades das autoscopias que foram apresentadas pelas minhas colegas.

Vou começar pela primeira autoscopia visualizada. Foi uma atividade interessante e que me permitiu conhecer outras formas de utilizar um flanelógrafo utilizando outros materiais. Depois de visualizar esta autoscopia apercebi-me que quando realizamos atividades, sobretudo atividades que envolvam o manuseamento de figuras, devemos em primeiro lugar fazer o reconhecimento das figuras com as crianças. Permitiu-me também refletir sobre o material que eu usei para construir o meu flanelógrafo não foi o ideal.

Na segunda autoscopia, Formação Cristã: esta atividade fez-me refletir que quando fazemos uma atividade seja em grande ou pequeno grupo todas as crianças deviam ter acesso, ou seja, o seu próprio material. Foi uma atividade que me fez perceber que eu também já cometei, pois nem sempre tinha os materiais necessários preparados, e que por isso antes de realizarmos uma atividade todos os materiais já devem estar preparados.

Depois de visualizar a terceira autoscopia tenho que refletir em todas as atividades que já realizei, se estavam adequadas ou não à idade do meu público alvo, pois este é um cuidado que nós temos que ter, ou seja, quando preparamos uma atividade devemos ter sempre em conta o nível de conhecimento das crianças

Todos os aspetos aqui referenciados não são uma crítica ao trabalho das minhas colegas, mas sim uma forma de ter consciência que também eu os posso cometer. Terei a partir de agora mais atenção quando realizar este tipo e outras atividades.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária JM

9 /04/2014

A visualização de todas as autoscopias, permite-me salientar o que eu considero poder mudar durante a minha intervenção. Foi importante no sentido em que eu posso melhorar a minha prática tendo em conta tudo o que retirei de bom das autoscopias visualizadas, sendo uma delas a minha.

Relativamente à minha autoscopia, (partilha das experiências vividas com a Manta das Histórias) considero ser uma estratégia interessante e que até agora tem corrido muito bem. Através da visualização pode-se aperceber de que eu dou espaço para que a criança que está a partilhar as experiências, falasse e partilhasse com o outro todos os aspetos que considerou mais importantes na viagem da manta até a sua casa. Achei também pertinente ter dado tempo à criança para explorar a história que ia partilhar com o amigo (a) seguinte.

Em relação à segunda autoscopia. Acho que a música foi muito bem escolhida, pois transmitiu calma, parecia um verdadeiro momento mágico e é visível que as próprias crianças também o sentiram, mergulhando nesse mundo. O facto de haver uma cortina fechada, as crianças ouvirem alguém a falar com eles mas não saberem de onde vinha o som, criou um momento de suspense. Acho que a intervenção da educadora deu ainda ênfase à atividade, pois a educadora fazia perguntas á personagem – fada, e não há M. Da última autoscopia visualizada, quero salientar o facto de ter sido uma sessão de movimento diferente, pois realizou-se um exercício de dramatização. O facto de se ter inserido uma atividade de dança também contribuiu muito para esta atividade. Uma atividade onde cada criança teve que ir ao centro do círculo e fazer uma dança à sua escolha, um momento para se trabalhar a inibição.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária JM

30/04/ 2014

Reflexão da visualização das autoscopias

Antes de começar a refletir sobre as autoscopias visualizadas, considero importante referir que a Orientação Tutorial que decorreu a 30 de abril de 2014, foi diferente e importante para mim. Nesta Orientação tivemos não só oportunidade de partilhar com as colegas do perfil 3 as aprendizagens que fizemos até à data, mas também a oportunidade de ouvir as experiências e aprendizagens destas mesmas colegas, que apesar de não terem tido tanto tempo de prática como nós, me permitiram também fazer novas aprendizagens. Foi assim um momento de partilha que nos abriu novas perspetivas, pois considero que é sempre positivo conhecermos outras realidades, outras formas de trabalhar.

Refletindo agora sobre a visualização de todas as autoscopias. Ao visualizar todas estas autoscopias novamente me permitiu refletir sobre aspetos que também eu poderei mudar durante a minha intervenção, apesar de nenhuma autoscopia ter sido a minha, foi importante para eu conseguir perceber o que tenho de mudar quando faço atividades semelhantes às atividades das autoscopias que foram apresentadas pelas minhas colegas.

1ª autoscopia – quando visualizei esta atividade os aspetos que me chamaram mais a atenção foram a disposição das crianças, pois estas estavam em círculo, e quando se conta uma história a disposição das crianças deve ser em “U”, para que todas elas possam olhar de forma correta para quem está a contar a história. Considero também que quando contamos uma história, devemos em primeiro lugar lê-la para nós, como forma de reconhecimento da mesma, pois por vezes podem surgir perguntas por parte das crianças, e nós temos que estar preparadas para responder.

No entanto considero que houve uma maior atenção por parte de quem estava a contar a história, o seu tom de voz era expressiva, o que captava a atenção das crianças.

2ª autoscopia – nesta atividade considero que se deveria ter dividido a música, pois foram abrangidos demasiados conteúdos ao mesmo tempo, e por vezes as crianças perdiam-se porque ao mesmo tempo que cantavam tinham que fazer muitos gestos, e nem sempre conseguiam acompanhar o que estavam a cantar com os gestos que tinham de fazer. Mas foi uma atividade interessante, a disposição das crianças também me pareceu estar correta, e foram aspetos que contribuíram para que as crianças se sentissem motivadas.

3ª autoscopia – em relação a esta autoscopia, não há muito que eu possa dizer, uma vez que a gravação não me permitiu tirar conclusões de como correu a atividade, pois não se

conseguia ouvir bem o que estavam a dizer, e por vezes era difícil percebermos o que estavam a fazer.

4º autoscopia – nesta atividade acho que a disposição das crianças não foi a mais correta, pois elas sobretudo as que se encontravam ao lado do adulto tinham dificuldade em ver o que estava ele a fazer/mostrar. No entanto notou-se uma evolução da outra autoscopia para estas, e perceptível uma maior aproximação do adulto com as crianças, o seu tom de voz esteve adequado ao tipo de atividade que realizou.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária J

10/03/2014

Ao refletir na observação das autoscopias do passado dia 5 de março deparei-me com melhorias relativamente às últimas apresentadas por outras colegas. Isso aconteceu porque, na minha opinião todas nós estivemos atentas refletindo nas autoscopias apresentadas.

A autoscopia apresentada relativa à coreografia da música chinesa tinha um tempo reduzido mas podia notar-se a atenção das crianças e correta imitação dos gestos feitos pela estagiária. Era ainda notório que o espaço sala está dotado de construções e trabalhos realizados pelo grupo, sendo um espaço totalmente preenchido. Tal se verifica em todas as salas da mesma instituição. Uma outra atividade apresentada foi no âmbito da formação cristã, em que a estagiária deveria estar mais próxima e ao nível das crianças e estas poderiam estar dispostas em ferradura tendo assim maior visibilidade e controlo sob todo o grupo. É de salientar a importância da participação das crianças na atividade e articulação com outras áreas como a matemática captando a atenção das crianças.

Quanto ao concurso a estagiária recorre muito ao papel, os grupos deviam estar mais distanciados uns dos outros e o apito deveria ser substituído visto ser um objeto que põe as crianças em grande euforia. Apesar de ser uma atividade de mais-valia para o desenvolvimento das crianças deveriam ser tidos em atenção alguns aspetos relevantes ao sucesso.

A atividade da hora do conto – teatro de fantoches as crianças estão bem posicionadas colocadas em diferentes níveis dando visibilidade a todas as crianças para o teatro. Os fantoches deveriam ter sido construídos com uma maior diversidade de materiais. A estagiária deveria ter decorado o texto, não estando presa aos livros e adequar o tom de voz às personagens que encarna.

A atividade apresentada com os blocos lógicos apesar das crianças irem correspondendo ao que lhes era questionado deveria ser trabalhado apenas um atributo.

Por fim, quanto à minha autoscopia relativa à experiência “misturar as cores”, poderia ter sido uma atividade realizada fora do espaço sala, articulada com a matemática introduzindo os sinais + e = no registo. Seria também importante disponibilizar as cores para mistura em taças não sendo restrito às mãos.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária J

14 /04/2014

Nesta fase estão a ser apresentadas novas autoscopias, em que nos foi solicitado que desta vez realçássemos apenas aspetos positivos das mesmas. Ao refletir na observação das autoscopias apresentadas no dia 9 de abril posso referir que são notórias evoluções relativamente às primeiras apresentadas.

Relativamente à apresentação da viagem da manta até casa de uma das crianças é de salientar o tema da autoscopia, pois ao apresentar as vivências que teve com a manta em sua casa mostra-se entusiasmada ao apresentá-la, o facto de a criança se sentar numa cadeira dá-lhe importância, fá-la sentir-se superior, chama a atenção dos colegas valorizando a criança e o seu trabalho realizado. É ainda de realçar a disposição das crianças permitindo dar visibilidade a todos, o início da história que a criança apresenta – Zarabadim Zarabadum esta história começa assim (e abre o livro) – as interações que acontecem entre a criança e o restante grupo. Quanto à estagiária, esta teve uma postura positiva para com as crianças pois a criança diz “Eu sei ler” e esta dá-lhe oportunidade de o fazer favorecendo a desinibição e o á vontade da criança e ainda, o facto de deixar que a criança se envolva com o grupo em a intervenção da estagiária.

Quanto ao acolhimento apresentado com a visita da fada é de evidenciar a disposição das crianças, a postura da estagiária quanto à colocação da voz e movimentações no espaço. O ambiente para esta atividade foi muito bem preparado pois foi colocada uma música ambiente que iniciou antes da fada começar a falar e esta ainda o faz antes de aparecer fisicamente criando mais suspense e magia na situação, a utilização das purpurinas como sendo os pozinhos mágicos da fada torna a magia ainda mais concreta. Durante a realização da atividade as questões levantadas pela educadora ajudam ao

desenrolar de toda esta magia. É ainda de realçar as expressões que todas as crianças mostravam estando completamente fascinadas com aquilo que estavam a viver.

Por fim, relativamente à sessão de motora apresentada encontramos desde logo uma alienação à dramatização na parte fundamental da mesma. Na parte inicial, do aquecimento, as crianças encontram-se em silêncio realizando o exercício corretamente. Na parte fundamenta encontramos uma dramatização do conto “Ansel e Gretel” em que todos participam pois o grupo é dividido por pequenos grupos em que cada um representa uma personagem (Ansel, Gretel e a Bruxa). Há medida que a estagiária vai contando a história as crianças vão representando as partes que lhes diz respeito. Com esta atividade a estagiária explora a criatividade das crianças. Na atividade seguinte as crianças tinham que ir ao centro da roda inventar uma parte da coreografia da música que tocava no momento com esta atividade a estagiária dá protagonismo às crianças e esta ao expor-se desinibe-se. Na parte final de relaxamento é de realçar a ordem do exercício – irem-se sentando lentamente e depois deitar, o tom de voz da estagiária que transmite calma e o silêncio que se faz sentir o espaço.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária J

27/05/2014

Ao refletir na observação das autoscopias da passada terça-feira deparei-me com alguns aspetos que irei começar a ter em conta na realização de algumas atividades. Apesar da grande melhoria que se faz sentir no desenvolvimento de todas as alunas ainda podemos destacar aspetos tanto positivos como negativos que devemos ter em conta no nosso futuro profissional e pessoal. No desenrolar de algumas atividades devemos ter em conta, tanto em grande grupo como pequenos grupos a correta disposição das crianças, pois de alguma forma pode prejudicar a sua aprendizagem e provocar alterações no seu comportamento. Numa sala de jardim-de-infância devemos ainda ter sempre em atenção não tratar as crianças como bebés, devemos dar-lhes alguma liberdade de expressão, ou seja, não lhes dar o início de uma resposta, frase ou palavra. Como educadoras devemos apenas lançar a questão e deixar fluir as suas ideias, tendo apenas um papel de mediadoras destas ideias e discussões que possam surgir. Não nos podemos esquecer também de adequar sempre uma atividade à faixa etária em questão, não misturando muitas variáveis e fazendo sempre um registo da atividade. É ainda de salientar

que o ambiente educativo e o barulho que se faz sentir no mesmo deve ser favorável ao desenvolvimento de cada aprendizagem.

Considero que olhei para estas autoscopias com uma outra capacidade crítica e observei diferentes aspetos, não realçando apenas aspetos negativos ou positivos para as minhas colegas ou para mim relativamente à minha autoscopia.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária MB

7 /03/ 2014

Reflexão sobre as autoscopias

A autoscopia tem como objetivo descobrir “ *um conjunto de métodos e técnicas que permitam observar-se a si mesmo com a intenção de melhor se conhecer, de acordo com a divisa de Sócrates – conhece-te a ti mesmo*” (António Ferreira Gomes, 2005:133 cita Lebel, 1984: 87)

A autoscopia é um método precioso para um educador. O facto de podermos rever as atividades que dinamizamos e detetar os aspetos que falharam faz-nos crescer a nível pessoal e profissional. Alerta-nos para estarmos mais atentas e melhorar progressivamente a nossa prática diária. Através da visualização da minha atividade, considero que aquando da dinamização da mesma, não temos a perceção de tudo o que está a acontecer porque, como a nossa intenção é dar atenção ao grupo todo, não conseguimos focá-la individualmente. Desta forma, com a autoscopia, podemos visualizar tudo o que acontece e melhorar esses aspetos numa próxima vez. Na minha autoscopia, por exemplo, reparei que a disposição das crianças e das mesas não foi a melhor, pois estavam muito próximas umas das outras e que as estratégias utilizadas também não resultaram muito bem.

Com a visualização das autoscopias das outras colegas, visualizamos os erros que elas cometem, aprendendo assim também com eles. A heteroscopia é “ *um modelo de interação social (que) constrói a inovação a partir de uma rede complexa de troca de informações entre os vários agentes de intervenção que emprestaram o seu contributo através de um jogo onde as práticas de influência interpessoal e a circulação de mensagens se mostraram determinantes*” (António Ferreira Gomes, 2005:133 cita Nogueira et al., 1990: 18) Com as críticas construtivas das pessoas na qualidade de observadores da

heteroscopia, o individuo que está a ser observado pode igualmente melhorar as suas estratégias e ter um feedback dos seus colegas.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária MB

30/04/ 2014

Reflexão relacionada com a visualização das autoscopias da O.T. de 30 de Abril de 2014

Esta orientação tutorial juntou as duas turmas de perfis diferentes, mas com objetivos comuns. A partilha de experiências, saberes e opiniões auxiliou ambos os grupos a refletir sobre a sua prática, com o intuito constante de melhorar. É importante salientar que foi muito benéfico para mim enquanto aluna, ouvir as diversas sugestões que foram sendo comentadas para o melhoramento da atividade. Depois da análise conjunta da minha autoscopia, percebi que devo realizar esse tipo de atividades em pequenos grupos. Como não foi possível, foi efetuada em grande grupo. Posto isto, devo investir mais na organização das crianças, pois percebi que estavam muito juntas, o que contribuiu para a sua desconcentração.

As autoscopias observadas foram igualmente importantes. Desta forma, podemos observar as atividades dinamizadas pelas colegas e detetar os erros que cometeram. Desta forma, ajuda-nos a não os praticar.

Relativamente à autoscopia da F, pude constatar que o momento de motivação realizado inicialmente foi um aspeto muito positivo, pois contribuiu para captar a atenção das crianças. Considero que a F foi bastante expressiva durante a leitura da história, o que também ajudou para o sucesso da atividade. A mudança no registo do nível de voz e a interação com o grupo foram também aspetos benéficos. Já na autoscopia da A, um dos pontos positivos da atividade foi a disposição das crianças. Considero que a aluna devia ter explorado mais a música com as crianças e só depois é que ensinava os gestos.

A última autoscopia visualizada foi da S. Na minha opinião, considero que seria mais benéfico para o sucesso da atividade que a aluna tivesse disposto as crianças no chão de outra forma. Penso que a atividade poderia também ser realizada em pequenos grupos. Desta forma, a S poderia acompanhar o grupo de forma mais individualizada. Penso que a serenidade do nível de voz da aluna foi muito adequada.

Desta forma, ouvir perspetivas vindas de outras pessoas na mesma situação que me encontro, foi uma mais-valia para mim, pessoalmente e profissionalmente.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária MB

21 /05/2014

Reflexão referente às autoscopias visualizadas na O.T.

No dia 21 de Maio de 2014, foi realizada mais uma Orientação Tutorial, onde foram visualizadas três autoscopias. Estes momentos de partilha de conhecimentos favorecem o desenvolvimento pessoal e profissional de todas as alunas. Quando visualizamos as autoscopias das outras colegas, temos a oportunidade não só de detetar aspetos que podem ser melhorados nas suas atividades, como também de aperfeiçoar a nossa prática. Nesta orientação Tutorial, foram apresentadas as autoscopias das colegas, H, J e da I.

Relativamente à H, um dos aspetos que considerei positivo nesta atividade foi a disposição das crianças. Penso que a H, conseguiu a atenção de todas as crianças, com a estratégia de colocá-las em “escada”. Na minha sincera opinião, o facto de a H ter mostrado as imagens antes de contar a lenga- lenga, foi igualmente benéfico para o sucesso da atividade. Considero que, de forma geral, a atividade foi bem-sucedida.

Já a atividade da aluna J, foi inspirada na germinação. Penso que, foi uma atividade muito rica em termos de conhecimento e muito benéfica para as crianças, contudo, como crítica meramente construtiva, considero que houve alguns aspetos que poderiam ser melhorados. A falta de água na mesa foi um deles. Evitava o facto de as crianças, terem que ir à casa de banho buscar água, poupando assim algum tempo. O local da atividade também poderia ter sido melhor escolhido. O barulho das outras crianças na sala, inevitavelmente, perturbou a atividade. Considero que, a J deveria ter procurado um lugar mais adequado e sossegado para a realização da sua atividade. Segundo a aluna, houve também um registo, que as crianças efetuaram posteriormente à realização da atividade, que não foi visualizado. Considero que, esse registo deveria ter sido igualmente filmado, visto que, dessa forma poderíamos observar de que modo é que as crianças apreenderam os conceitos abordados.

A atividade da I foi realizada em pequeno grupo e também numa sala silenciosa, o que, como já pudemos verificar, só traz benefícios. As crianças estavam sentadas à volta de uma mesa, contudo não conseguiam visualizar os objetos que estavam dentro da caixa que se encontrava no centro. Considero que nesta situação, a I poderia ter arranjado uma melhor estratégia, para que as crianças conseguissem ver. Foi uma atividade relacionada com conjuntos, logo para diferenciá-los, a I poderia ter colocado algum tipo de material, como corda ou lã. A atividade engloba também muitas noções ao mesmo, o que para os três

anos (idade das crianças que realizaram a atividade) pode ser um pouco complicado de assimilar. Assim, os aspetos positivos e negativos que vivemos e observamos são momentos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária MP

30/04/ 2014

Reflexão da visualização das autoscopias

(30 de abril de 2014)

Antes de iniciar a reflexão sobre as autoscopias da sua visualização tenho de mencionar a orientação tutorial de 30 de abril. Isto deve-se ao facto de esta orientação ter sido diferente de todas as outras anteriormente realizadas. Através dela pudemos mostrar o nosso trabalho às colegas do perfil 3 que estão há pouco tempo em estágio. Desta forma foi possível partilhar ideias, conhecimentos e experiências, o que permitiu o conhecimento de outras realidades, outras posturas. Esta orientação serviu para que eu adquirisse novas visões abrindo assim o meu leque de conhecimentos.

Relativamente à visualização das autoscopias posso dizer que esta foi importante pois permitiu a tomada de consciência de alguns erros que eu possa cometer durante o exercício das minhas atividades.

1º autoscopia da F – Relativamente a esta autoscopia o que inicialmente me chamou a atenção foi a forma como as crianças se encontravam sentadas (em círculo). Como é sabido a disposição correta das crianças quando se efetua a leitura de uma história é em U, para que todas elas tenham a possibilidade de ver quem está a contar a história.

Verificou-se uma grande interação com as crianças talvez pelo livro ser do seu interesse. A expressividade utilizada pela narradora conseguiu captar a atenção das crianças e o facto de ela se encontrar perto das mesmas melhorou a sua postura.

2º autoscopia da A – Quanto a esta autoscopia tenho a dizer que me pareceu que a música, apesar de adequada ao tema trabalhado, era um pouco complicada e como tal difícil de ser percebida pelas crianças. Penso que o nível da pirâmide musical a ser trabalhado deveria ser inferior pois torna-se muito mais exigente para as crianças o trabalho dos níveis mais elevados da pirâmide musical (quanto a mim foi trabalhado o último nível desta pirâmide). Também penso que os movimentos deveriam ter sido trabalhados por partes pois as crianças demonstraram dificuldades em coordenar os movimentos e o canto

em determinados momentos. A disposição das crianças foi a correta para este tipo de atividade e as crianças mostraram motivação.

3º autoscopia da MB – em relação a esta autoscopia, penso que o trabalho não deveria ter sido efetuado em grande grupo. As crianças estavam mal sentadas e a identificação visual não foi feita corretamente. O tom de voz utilizado era demasiado alto o que não permitiu a criação de um ambiente harmonioso. Considero que esta atividade não é muito correta pois ela apenas permite que seja efetuado um trabalho de associação e não propriamente de linguagem.

4º autoscopia (S) – Quanto a esta autoscopia as crianças encontravam-se sentadas de uma forma pouco correta pois algumas delas não conseguiam ver claramente o adulto. Este deveria ter-se sentado mais próximo das crianças. A utilização da vela proporcionou um momento diferente que captou a atenção das crianças. No entanto a vela não estava enquadrada. O diálogo e o tom de voz utilizados foram os adequados. Notou-se que o adulto estava muito à vontade no tema que estava a tratar. No entanto penso que poderia ter sido criado um ambiente de fundo, por exemplo com a colocação de uma música.

No final da visualização destes filmes a sala foi dividida consoante as faixas etárias de trabalho sendo bastante produtiva a troca de ideias e de experiências vivenciadas em cada sala.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária MP

21/05/2014

Reflexão da visualização das autoscopias

Relativamente à visualização das autoscopias posso dizer que mais uma vez estas visualizações são importantes, pois permitem a tomada de consciência de alguns erros que eu possa cometer durante o exercício das minhas atividades.

1º autoscopia (H) – Relativamente a esta autoscopia verifica-se que as crianças estavam muito bem sentadas de forma a que todas pudessem ver claramente. A disposição era muito boa, e estas encontravam-se em escada. A forma como o adulto reage com as crianças é muito positiva assim como o facto de este antes de iniciar as atividade as mostrar

para que as crianças possam perceber o que vai acontecer. As crianças mostraram-se extremamente atentas durante toda a atividade.

2º autoscopia (J) – Quanto a esta autoscopia tenho a dizer que me pareceu correto ter sido lida a história primeiro e depois ter sido realizada a atividade. Notou-se ser complicado o facto de serem quatro crianças a realizar a atividade e só haver dois francos para a realização da mesma. Esta atividade não foi muito bem preparada pois verificou-se a falta de água para a atividade. No meu ponto de vista, não realizaria esta atividade agora, pois não será possível ver a evolução do feijão, uma vez que o estágio está a terminar. Esta atividade não foi totalmente filmada o que não permitiu a sua total perceção.

3º autoscopia (I) – Em relação a esta autoscopia, penso que a forma de sentar as crianças não foi a mais correta, pois as crianças não chegavam todas aos objetos. Na minha opinião para uma faixa etária de três anos esta atividade foi um pouco complicada. A formação de conjuntos devia ter sido delimitada para que as crianças percebessem melhor. Há um objeto que ficou sozinho, se os conjuntos fossem delimitados, poderia ter trabalhado o conceito de conjunto vazio. Esta atividade também não foi filmada até ao seu final, o que não permite uma boa observação.

Esta foi a última visualização de autoscopias a ser realizada este ano. A meu ver, este exercício foi muito produtivo pois a partir dele podemos perceber os erros cometidos e podemos corrigi-los. Sem este exercício não tínhamos muitas vezes a noção da nossa postura e interação com as crianças.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária MP

26/05/2014

Nestas autoscopias vamos perceber o que já melhorámos em relação às primeiras. Isto permite ver a nossa evolução e ao mesmo tempo ajuda-nos a ultrapassar as dificuldades que vão surgindo.

1º Autoscopia (JM) – Relativamente a esta autoscopia verifica-se que o envolvimento parental é considerado muito importante pois o trabalho e as atividades em casa são valorizados. Isto é demonstrado pelo facto de a criança se sentar numa cadeira quando partilha a sua viagem com a manta. Também permite que a criança se possa expressar livremente.

2º autoscopia (V) – Quanto a esta autoscopia tenho a dizer que me pareceu que esta atividade foi bem conseguida. Apesar de se manter na sua zona de conforto (motora), a colega trabalhou ao mesmo tempo a dramatização. Como as crianças já tinham cinco anos a importância dos adereços era menor, pois já conseguem utilizar o corpo de uma forma mais expressiva. Penso que o tom de voz utilizado deveria ter sido mais baixo.

3º autoscopia (MP) – Em relação à minha autoscopia, penso que não correu tão bem como eu queria. O facto de as crianças não estarem à espera, fez com que ficassem apáticas sem saber o que dizer perante tal magia. Não consegui quebrar a apatia das crianças e fazê-las interagir mais comigo. Por um lado fiquei feliz porque elas gostaram, mas por outro fiquei frustrada pois queria que a interação fosse maior.

Estas autoscopias e avaliações são de extrema importância, pois é possível fazer uma análise dos comportamentos a corrigir no futuro. Como futura profissional, acho que este é um método que irei utilizar várias vezes, analisando assim o meu desempenho.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária S

5 /03/2014

Uma prática docente adequada e rigorosa requer a reflexão sobre as metodologias adotadas, as posturas assumidas e as atitudes cometidas, recorrendo a mecanismos de auto e hétero-avaliação como critérios de ponderação e decisão sobre futuras intervenções. Segundo o Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto, o educador assume-se, assim, “*como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa*”. Neste sentido, a oportunidade de visualizar autoscopias de colegas e do próprio permite consciencializar muitos aspetos da prática que passam despercebidos quando não são registados.

Apesar de já termos assistido a quatro visualizações anteriormente, as seis autoscopias a que assistimos hoje tornaram-se mais um momento de partilha de experiências, saberes e opiniões que nos enriquecem pessoal e profissionalmente.

Iniciamos com uma actividade de dança em que a colega pretendia ensinar ao grupo uma coreografia de uma música tradicional chinesa. Para além de tudo o que foi visto e

referido, que se reflete inevitavelmente como aprendizagem, saliento a problemática da definição de objetivos aquando da planificação suscitada por este momento. Ou seja, muitas vezes há objetivos implícitos que nos escapam e que são de extrema importância. Por exemplo, neste caso concreto a colega só se referiu à componente de coordenação corporal. Todavia, esta actividade revestia-se de elevado enriquecimento a nível de questões culturais relativas ao tema do projecto lúdico da sala. Alertou-me, por isso, para importância da correta enumeração de objetivos na planificação.

Em seguida, assistimos a um jogo de questões relativas ao projeto lúdico vivenciado pelo grupo. Nesta filmagem compreendemos que a estipulação de regras deve cingir-se a um meio termo, isto é, devemos definir regras de execução mas devemos estar atentos para não exagerarmos na quantidade de preceitos impostos. Por outro lado, salienta-se, também, a importância do trabalho cooperativo e da mais valia de grupo heterógeno, para os quais todos contribuem, em diferentes momentos de trabalho.

Posteriormente, visualizamos um teatro de fantoches. Era notório o envolvimento do grupo uma vez que a actividade fora sugerida pelo mesmo e advinha de um trabalho de todos. Por outro lado, foi chamada a atenção para a criatividade e diversidade utilizadas na construção dos diferentes recursos, adequando-os às diferentes situações e necessidades.

Seguidamente, observamos uma atividade de expressão plástica que visava a a temática das cores secundárias. É um assunto pertinente, não só a nível de identificação das cores, mas também a nível da explicação de fenómenos físicos de junção de dois materiais, originando um terceiro, e, sobretudo, na exploração de conceitos matemáticos, nomeadamente a adição. Mais uma vez alertou-se para a pertinência das técnicas utilizadas para que todas as crianças estejam envolvidas, se sintam úteis e retirem aprendizagens significativas das actividades realizadas.

Por fim, refletimos sobre uma atividade com blocos lógicos. Nesta apontamos a necessidade de seguir o currículo de desenvolvimento da matemática a fim de possibilitarmos às crianças atividades que sigam as diferentes etapas da sua evolução. Desta forma, não saltaremos etapas nem sujeitaremos as crianças a conceitos e técnicas inadequadas à sua maturação. Para além de visualizar, analisar e refletir sobre as autoscopias das colegas, pude, também, apresentar-lhes a minha autoscopia, refletindo sobre a mesma e ouvindo as sugestões e opiniões das restantes. Efetivamente, ao depararmo-nos com a nossa atuação, salientamos aspetos que no decorrer da atividade passam despercebidos. Factores como a proximidade do adulto ao grupo, deste aos recursos utilizados e do ambiente próprio de um momento de formação cristã muitas vezes são descurados aquando da planificação e realização da atividade mas são fulcrais para o sucesso da mesma.

Em suma, posso afirmar que estes momentos de partilha e interacção se revestem de muitas aprendizagens que nos fazem crescer pessoal e profissionalmente. Visualizar a nossa atuação, bem como a dos outros, aproveitar ideias e opiniões de diferentes pessoas, com diferentes personalidades e provenientes de diferentes contextos e encarar as críticas como oportunidades de desenvolvimento permite-nos amadurecer e dota-nos de mecanismos e técnicas essenciais ao nosso futuro como docentes.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária S

21/05/2014

O processo de visualização de autoscopias permite uma troca de aprendizagens e conhecimentos capaz de abrir horizontes e despertar para novos conceitos e metodologias. Neste sentido, a oportunidade de visualizar autoscopias de três colegas permitiu-nos, por um lado, olhar criticamente para o seu desempenho e, por outro, retirar conclusões que nos sirvam de suporte à nossa prática pedagógica futuramente. Assim, a primeira autoscopia visava a aprendizagem de uma lengalenga, recorrendo ao flanelógrafo. Desta actividade, é de salientar a boa disposição no espaço do grupo, que permitia que todos vissem bem o desenrolar da mesma, sendo uma das preocupações que devemos ter em atenção sempre. Por outro lado, a estagiária teve a preocupação de mostrar e explicar as imagens antes de iniciar a lengalenga, para que todos entendessem o que estavam a observar. É imprescindível que o grupo compreenda os materiais e diferentes passos da actividade que está a desenvolver para que os objectivos sejam concretizados e para que se verifique a existência de aprendizagens significativas.

A segunda autoscopia apresentava uma experiência decorrente da história “João e o Pé de Feijão”. Após a visualização da actividade, é de salientar a importância da escolha dos materiais, bem como as quantidades dos mesmo para a execução da experiência. Paralelamente, é ressaltar a importância dos registos neste tipo de actividades, quer sejam das previsões, dos processos e/ou dos resultados. Desta forma, poderemos entender quais as noções que as crianças adquiriram, bem se entenderam todo o desenrolar da actividade.

Por último, assistimos a uma actividade que visava a formação de conjuntos para a correta arrumação da caixa de primeiros socorros da sala. Ao propor este tipo de actividades é de referir a importância da correta definição de objectivos mediante o grau de

desenvolvimento do publico alvo, orientando a actividade por questões e problemas adequados aos conhecimentos que as crianças possuem.

Em suma, importa mencionar a evolução das estagiárias que apresentaram as autoscopias, demonstrando preocupação em corrigir erros passados. Neste sentido, não só elas cresceram como educadoras, como nós, como espectadoras retiramos proveitosos dividendos para o nosso futuro profissional.

Reflexão sobre 2ª Autoscopia/Heteroscopia - 2AH

Estagiária V

9/04/ 2014

Reflexão sobre as autoscopias observadas

Na orientação tutorial do dia 9 de Abril de 2014, foi pedido às alunas que visualizassem as autoscopias e verificassem apenas aspetos positivos. Desta forma, irei apenas referir as partes das autoscopias que considero positivas.

A primeira autoscopia visualizada foi a da JM. A aluna filmou uma atividade relacionada com o projeto que está a desenvolver com as crianças na sua sala. As crianças levam uma manta para casa juntamente com um livro para registar a viagem da manta. A gravação mostrava uma criança do sexo feminino a partilhar com o restante grupo os registo que tinha feito da viagem com a manta. Um dos aspetos que considerei positivo foi o facto de a JM permitir que as crianças partilhem estas informações com o restante grupo. Esta estratégia permite que as crianças desenvolvam a sua autoestima. A JM deixou também que a protagonista do vídeo pegasse no livro e disfrutasse dele quando a criança disse “ Dá cá, eu sei ler”.

A segunda autoscopia visualizada foi a da aluna MB. Esta dinamizou uma atividade em que se vestiu de fada e apresentou-se às crianças. Na minha opinião, a atividade cheia de magia e de encanto. A MB conseguiu focar a atenção de todas as crianças. Penso que a música calma que colocou muito baixo e as purpurinas, foram aspetos muito positivos pois verificou-se que as crianças estavam enfeitadas com tanto encantamento.

A atividade dinamizada pela aluna F foi uma sessão de expressão motora. Esta iniciou-se pelo aquecimento, depois decorreu com um teatro e no final o relaxamento. Um dos aspetos positivos que verifiquei foi o facto de a F colocar a voz num tom baixo. Esta situação faz com que as crianças necessitam de estar mais atentas ao que ela está a dizer e simultaneamente também as leva a falar num tom moderado. Outra vantagem foi o facto de

ela ter conseguido combinar a expressão motora com a dramatização. Com a integração do teatro na sessão de expressão motora, a aluna conseguiu desenvolver a imaginação das crianças.

Devo realçar que a partilha de informação me fez ter uma maior perceção de toda a evolução do meu percurso ao longo deste ano e ainda que, todas as dúvidas que se faziam sentir numa fase inicial, revejo-as agora nas minhas colegas. Considero muito importante este tipo de exercício de visualização, pois ajuda-nos a melhorar a nossa prática.

2.ªs autoscopias e heteroscopias

Categoria	Subcategoria	Evidências
Desenvolvimento pessoal e profissional	Consciencializar a importância da postura, tom de voz, posição física do educador	<p>“Acho que a posição da estagiária relativamente às crianças não era a melhor.” (excerto reflexão-2AH da estagiária JM, 30/04/ 2014);</p> <p>“(…) a estagiária se estivesse sentada perto deles em vez de estar de pé talvez criasse um ambiente de mais proximidade com as crianças.” (excerto reflexão-2AH da estagiária I, 10/03/2014);</p> <p>“A estagiária deveria ter decorado o texto, não estando presa aos livros e adequar o tom de voz às personagens que encarna.” (excerto reflexão-2AH da estagiária J, 10/03/2014).</p>
	Abordagem de novos conceitos e metodologias	<p>“O processo de visualização de autoscopias permite (…) despertar para novos conceitos e metodologias” (excerto reflexão-2AH da estagiária S, 21/05/2014).</p>
	Expandir a reflexão para reformular a intervenção	<p>“A visualização das autoscopias, que vou falar mais à frente permite-me refletir sobre os aspetos que eu considero poder mudar durante a minha intervenção, apesar de nenhuma autoscopia ter sido a minha, foi importante para eu conseguir perceber o que tenho de mudar quando faço atividades semelhantes às atividades das autoscopias que foram apresentadas pelas minhas colegas. (excerto reflexão-2AH da estagiária JM, 6 /03/2014);</p> <p>“A oportunidade de visualizar autoscopias de três colegas permitiu-nos (…) retirar conclusões que nos sirvam de suporte à nossa prática pedagógica futuramente (excerto reflexão-2AH da estagiária S, 21/05/2014);</p> <p>“Estas autoscopias e avaliações são de extrema importância, pois é possível fazer uma análise dos comportamentos a corrigir no futuro.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MP, 26/05/2014);</p> <p>“Considero as autoscopias como instrumento essencial para minha formação. Estas têm uma função auto - avaliar, na medida em que implica a contemplação e consequentemente a</p>

		<p>reflexão sobre o meu próprio comportamento” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 20/05/2014);</p> <p>“É importante salientar que foi muito benéfico para mim enquanto aluna, ouvir as diversas sugestões que foram sendo comentadas para o melhoramento da atividade (...) As autoscopias observadas foram igualmente importantes. Desta forma, podemos observar as atividades dinamizadas pelas colegas e detetar os erros que cometeram. Desta forma, ajuda-nos a não os praticar.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MB, 30/04/ 2014).</p>
	<p>Evolução do desempenho profissional</p>	<p>“No entanto notou-se uma evolução da outra autoscopia para estas, e perceptível uma maior aproximação do adulto com as crianças” (excerto reflexão-2AH da estagiária JM, 30/04/ 2014);</p> <p>“Nestas autoscopias vamos perceber o que já melhorámos em relação às primeiras. Isto permite ver a nossa evolução e ao mesmo tempo ajuda-nos a ultrapassar as dificuldades que vão surgindo.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MP, 26/05/2014);</p> <p>“Esta demonstração das autoscopias mais uma vez fez com que fosse perceptível a grande evolução das estagiárias de uma autoscopias para as outras, já não apresentado aquele medo e receio tanto de intervir com as crianças como de mostrar às colegas a filmagem. (excerto reflexão-2AH da estagiária I, 30/04/2014);</p> <p>“No que se refere às segundas visualizações das autoscopias é possível verificar já uma evolução a nível do desempenho e dos cuidados a ter na realização de atividades de umas colegas para as outras.” (excerto reflexão-2AH da estagiária I, 10/03/2014);</p> <p>“Ao refletir na observação das autoscopias do passado dia 5 de março deparei-me com melhorias relativamente às últimas apresentadas por outras colegas. Isso aconteceu porque, na minha opinião todas nós estivemos atentas refletindo nas autoscopias apresentadas. (excerto reflexão-2AH da estagiária J, 10/03/2014);</p> <p>“Devo realçar que a partilha de</p>

		<p>informação me fez ter uma maior percepção de toda a evolução do meu percurso ao longo deste ano e ainda que, todas as dúvidas que se faziam sentir numa fase inicial, revejo-as agora nas minhas colegas. Considero muito importante este tipo de exercício de visualização pois ajuda-nos a melhorar a nossa prática.” (excerto reflexão-2AH da estagiária V, 9/04/ 2014);</p> <p>“(…) os aspetos positivos e negativos que vivemos e observamos são momentos de aprendizagem e de desenvolvimento.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MB, 21 /05/2014);</p> <p>“Relativamente às autoscopias observadas, todas elas apresentam uma evolução relativamente às primeiras” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 9/04/2014);</p> <p>“Apesar da grande melhoria que se faz sentir no desenvolvimento de todas as alunas ainda podemos destacar aspetos tanto positivos como negativos que devemos ter em conta no nosso futuro profissional e pessoal” (excerto reflexão-2AH da estagiária J, 27/05/2014).</p>
	<p>Encarar as diversas críticas como oportunidades de mudança /desenvolvimento pessoal e profissional</p>	<p>“Visualizar a nossa atuação, bem como a dos outros, aproveitar ideias e opiniões de diferentes pessoas, com diferentes personalidades e provenientes de diferentes contextos e encarar as críticas como oportunidades de desenvolvimento permite-nos amadurecer e dota-nos de mecanismos e técnicas essenciais ao nosso futuro como docentes.” (excerto reflexão-2AH da estagiária S, 5/03/2014);</p> <p>“(…) as autoscopias permitem a confrontação, pela imagem, que cada uma de nós tem de si, permitindo uma mudança de atitude, assim como a possibilidade de modificação, a partir de vários pontos de vista.” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 20/05/2014);</p> <p>“(…) importa mencionar a evolução das estagiárias que apresentaram as autoscopias, demonstrando preocupação em corrigir erros passados. Neste sentido não só elas cresceram como futuras educadoras, como nós,</p>

		<p>como espectadoras retiramos proveitosos dividendos para o nosso futuro profissional.” (excerto reflexão-2AH da estagiária S, 21/05/2014);</p> <p>“Com a visualização das autoscopias das outras colegas, visualizamos os erros que elas cometem, aprendendo assim também com eles. A heteroscopia é “ <i>um modelo de interação social (que) constrói a inovação a partir de uma rede complexa de troca de informações entre os vários agentes de intervenção que emprestaram o seu contributo através de um jogo onde as práticas de influência interpessoal e a circulação de mensagens se mostraram determinantes</i>” (Gomes,A.F. 2005:133 cit. Nogueira et al., 1990: 18).</p> <p>Com as críticas construtivas das pessoas na qualidade de observadores da heteroscopia, o indivíduo que está a ser observado, pode igualmente melhorar as suas estratégias e ter um feedback dos seus colegas.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MB, 7/03/2014).</p>
	<p>Desenvolvimento do pensamento divergente e da reflexão crítica</p>	<p>“O trabalho de um educador tem momentos positivos bem como momentos menos positivos. Um bom profissional é reflexivo. Através da sua reflexão deteta aspetos a melhorar assim como possíveis soluções.” (excerto reflexão-2AH da estagiária H, 30/04/ 2014);</p> <p>“Considero que olhei para estas autoscopias com uma outra capacidade critica e observei diferentes aspetos não realçando apenas aspetos negativos ou positivos para as minhas colegas ou para mim relativamente à minha autoscopia.” (excerto reflexão-2AH da estagiária J, 27/05/2014);</p> <p>“Ao verem as filmagens das colegas, perceberam, na minha opinião, a importância que estas têm para o nosso aperfeiçoamento na prática, desenvolvimento profissional e ainda, o desenvolvimento da capacidade reflexiva uma vez que observamos, comentamos, argumentamos, proferimos aspetos positivos e negativos e ainda damos sugestões para aquelas determinadas atividades.” (excerto reflexão-2AH da estagiária I, 30/04/2014);</p>

		<p>“A visualização das autoscopias torna-se positiva no sentido em que enriquece o meu perfil quer pessoal quer profissional” (excerto reflexão-2AH da estagiária H, 30/04/2014).</p>
<p>Avaliação da relação com as crianças</p>	<p>Adequação das atividades ao desenvolvimento das crianças</p>	<p>“A atividade engloba também muitas noções ao mesmo tempo, o que para os três anos (idade das crianças que realizaram a atividade) pode ser um pouco complicado de assimilar.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MB, 21/05/2014);</p> <p>“Depois de visualizar a terceira autoscopia tenho que refletir em todas as atividades que já realizei, se estavam adequadas ou não à idade do meu público alvo, pois este é um cuidado que nós temos que ter, ou seja, quando preparamos uma atividade devemos ter sempre em conta o nível de conhecimento das crianças.” (excerto reflexão-2AH da estagiária JM, 21/03/2014);</p> <p>“Por último, assistimos a uma actividade que visava a formação de conjuntos (...). Ao propor este tipo de actividades é de referir a importância da correta definição de objectivos mediante o grau de desenvolvimento do público alvo, orientando a actividade por questões e problemas adequados aos conhecimentos que as crianças possuem.” (excerto reflexão-2AH da estagiária S, 21/05/2014);</p> <p>“Em relação à atividade em si, acho que era um pouco complexa para crianças daquela faixa etária” (excerto reflexão-2AH da estagiária JM, 6 /03/2014);</p> <p>“A atividade apresentada com os blocos lógicos apesar das crianças irem correspondendo ao que lhes era questionado deveria ser trabalhado apenas um atributo.” (excerto reflexão-2AH da estagiária J, 10/03/2014);</p> <p>“Não nos podemos esquecer também de adequar sempre uma atividade à faixa etária em questão.” (excerto reflexão-2AH da estagiária J, 27/05/2014);</p> <p>“No que refere à autoscopia das colegas (...) da primeira colega foi possível perceber a forma como esta dá voz aos interesses das crianças. No entanto, numa próxima intervenção deve ter em</p>

		<p>conta a pesquisa de determinados vocábulos, de modo a dar respostas ao grupo de forma mais consistente.” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 30/04/2014).</p>
	<p>Intervir valorizando protagonismo/ envolvimento da criança o</p>	<p>“(…) dá protagonismo a quem está no meio, ou seja a cada uma delas e expõe-se perante os colegas. Este género de exercícios trabalha a auto-estima de cada criança. Na fase do relaxamento a estagiária utiliza um tom de voz baixo sendo o mais indicado para este género de parte uma vez que transmite calma às crianças.” (excerto reflexão-2AH da estagiária I, 14 /04/ 2014);</p> <p>“Na minha autoscopia em concreto, ao visualizar a filmagens (...) fez-me ver que tenho que me colocar do lado das crianças (...) Uma vez que não valorizei esta resposta da criança poderia ter desencadeado uma desmotivação da criança para a realização da atividade.” (excerto reflexão-2AH da estagiária I, 26/05/ 2014);</p> <p>“É de salientar a importância da participação das crianças na atividade e articulação com outras áreas como a matemática captando a atenção das crianças.” (excerto reflexão-2AH da estagiária J, 10/03/2014);</p> <p>“Quanto à estagiária, esta teve uma postura positiva para com as crianças pois a criança diz “Eu sei ler” e esta dá-lhe oportunidade de o fazer favorecendo a desinibição e o à vontade da criança e ainda, o facto de deixar que a criança se envolva com o grupo na intervenção da estagiária.” (excerto reflexão-2AH da estagiária J, 14 /04/2014);</p> <p>“Numa sala de jardim-de-infância devemos ainda ter sempre em atenção não tratar as crianças como bebés, devemos dar-lhes (...) liberdade de expressão, ou seja, não lhes dar o início de uma resposta, frase ou palavra. Como educadoras devemos apenas lançar a questão e deixar fluir as suas ideias, tendo apenas um papel de mediadoras destas ideias e discussões que possam surgir.” (excerto reflexão-2AH da estagiária J, 27/05/2014);</p> <p>“Por outro lado, dá oportunidade à criança de se envolver no jogo faz-de-conta, isto é, quando a criança diz “eu</p>

		<p>sei ler”, J deixa que esta o faça para os amigos, mesmo sabendo que a criança não o sabe fazer. A criança estar sentada na cadeira, valoriza-a, dando-lhe assim protagonismo. Tal aspeto é bastante visível, pois o grupo olha atentamente para a criança.” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 9/04/2014);</p> <p>“Durante a representação da história, as crianças têm oportunidade de explorarem as diferentes formas que o corpo pode assumir, nunca sendo nenhuma imposta pela estagiária.” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 9/04/2014).</p>
	<p>Atenção à disposição das crianças no espaço</p>	<p>“(…) os aspetos que eu salientei foram relativamente à disposição das crianças no espaço, pois algumas crianças ficaram de costas para a estagiária durante a explicação da atividade. Num outro momento da atividade novamente considero que as crianças não estavam com uma boa disposição no espaço, e para, além disso, ficaram de pé.” (excerto reflexão-2AH da estagiária JM, 6 /03/2014);</p> <p>“Na autoscopia da J “manta das histórias” as crianças estão sentadas em “U”, sendo esta uma boa estratégia, pois consegue ver todas as crianças” excerto reflexão-2AH da estagiária A, 9/04/2014);</p> <p>“Relativamente a esta autoscopia verifica-se que as crianças estavam muito bem sentadas de forma a que todas pudessem ver claramente. A disposição era muito boa, e estas encontravam-se em escada.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MP, 21/05/2014);</p> <p>“O único ponto que talvez fosse importante reformular seria a disposição das crianças, uma vez que existem crianças do grupo que estão a beira da estagiária o que impossibilita o contacto visual.” (excerto reflexão-2AH da estagiária I, 30 /04/2014);</p> <p>“A atividade da I foi realizada em pequeno grupo e também numa sala silenciosa, o que, como já pudemos verificar, só traz benefícios. As crianças estavam sentadas à volta de uma mesa, contudo não conseguiam visualizar os</p>

		<p>objetos que estavam dentro da caixa que se encontrava no centro. Considero que nesta situação, a I poderia ter arranjado uma melhor estratégia, para que as crianças conseguissem ver.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MB, 21/05/2014);</p> <p>“(…) ao longo da actividade é possível observar determinados aspectos que devem ser evitados, por um lado, a mesa onde as crianças estão sentadas é um pouco alta, pelo que as crianças não têm visibilidade para a caixa. Neste sentido, o forma como as crianças estão sentadas deve ser cómoda, para que estas consigam ver a actividade e possam participar nas mesmas” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 20/05/2014);</p> <p>“Relativamente à autoscopia da formação cristã, deparamo-nos com um aspeto em comum à anterior, isto é, a disposição não é mais correta, pois, algumas das crianças não conseguem ver a estagiária. Assim, colocar as crianças dispostas em forma de “ferradura”, permite que a estagiária consiga observar todas as crianças e que as crianças a conseguiam ver.” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 30/04/2014).</p>
	<p>A qualidade das interações entre adulto-criança</p>	<p>“Em relação à minha autoscopia, penso que não correu tão bem como eu queria. O facto de as crianças não estarem à espera, fez com que ficassem apáticas sem saber o que dizer perante tal magia. Não consegui quebrar a apatia das crianças e fazê-las interagir mais comigo. Por um lado fiquei feliz porque elas gostaram, mas por outro fiquei frustrada pois queria que a interação fosse maior.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MP, 26/05/2014).</p>
	<p>A importância da organização do grupo de crianças</p>	<p>“Penso que a atividade poderia também ser realizada em pequenos grupos. Desta forma, (...) poderia acompanhar o grupo de forma mais individualizada.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MB, 30/04/ 2014).</p>
	<p>Impacto do barulho no ambiente educativo do Jardim de Infância</p>	<p>“Um aspeto fulcral nestas visualizações é o som de fundo (...) e só com as filmagens é que nos apercebemos da dimensão do barulho. (...) Se existir barulho de fundo automaticamente vai existir um desvio na atenção das</p>

		<p>crianças e para além disso, para falarem uns com os outros têm que falar cada vez mais alto para se fazerem ouvir.” (excerto reflexão-2AH da estagiária I, 26/05/ 2014);</p> <p>“É ainda de salientar que o ambiente educativo e o barulho que se faz sentir no mesmo deve ser favorável ao desenvolvimento de cada aprendizagem.” (excerto reflexão-2AH da estagiária J, 27/05/2014).</p>
<p>Gestão curricular e pedagógica</p>	<p>Importância das dimensões curriculares da ação pedagógica (organização do grupo, do espaço, do tempo e dos materiais)</p>	<p>Na segunda autoscopia, Formação Cristã: esta atividade fez-me refletir que quando fazemos uma atividade seja em grande ou pequeno grupo todas as crianças deviam ter acesso, ou seja, o seu próprio material. (...), e que antes de realizarmos uma atividade todos os materiais já devem estar preparados.” (excerto reflexão-2AH da estagiária JM, 21/03/2014);</p> <p>“Nas outras autoscopias verifiquei o quanto é importante preparar uma atividade na íntegra antes de a iniciar, uma vez que faltando algum elemento para realizar a atividade, corta o interesse das crianças e até mesmo pode causar uma dispersão por parte das crianças.” (excerto reflexão-2AH da estagiária I, 26/05/ 2014);</p> <p>“É imprescindível que o grupo compreenda os materiais e diferentes passos da actividade que está a desenvolver para que os objectivos sejam concretizados e para que se verifique a existência de aprendizagens significativas.” (excerto reflexão-2AH da estagiária S, 21/05/2014);</p> <p>“E os aspetos que considerei mais importantes foram o tempo que demorou a atividade, pois foi muito longa e a dificuldade, pois foram trabalhados muitos atributos ao mesmo tempo.” (excerto reflexão-2AH da estagiária JM, 6 /03/2014);</p> <p>“Ainda relativamente a esta autoscopia, foi possível observar que o grupo estava um pouco inquieto, pois estiveram algum tempo sentadas. Assim, enquanto profissionais da educação a gestão do tempo deve ser tida em conta na planificação das atividades.” (excerto reflexão-2AH da estagiária A,</p>

		<p>30/04/2014);</p> <p>“Era ainda notório que o espaço sala está dotado de construções e trabalhos realizados pelo grupo.” (excerto reflexão-2AH da estagiária J, 10/03/2014);</p> <p>“A germinação do feijão foi uma outra autoscopia visualizada. Esta permitiu observar determinadas aspectos que ao preparar uma actividade devem ser tidos em conta, como a preparação dos materiais. Assim, teria sido importante a colega ter utilizado um copo para cada uma das crianças, minimizando assim os tempos de espera ao longo da actividade. Por outro lado, dava oportunidade de cada uma das crianças participarem na actividade de uma forma mais ativa.” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 20/05/2014).</p>
	Interdisciplinaridade	<p>“Por fim, a autoscopia da aula de expressão motora caracteriza-se pela sua interdisciplinaridade. Através da aula de expressão motora, a V é capaz de envolver o domínio da expressão dramática” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 9/04/2014).</p>
	Importância do registo das crianças para avaliar o processo ensino/aprendizagem	<p>“Paralelamente, é ressaltar a importância dos registos neste tipo de actividades, quer sejam das previsões, dos processos e/ou dos resultados. Desta forma, poderemos entender quais as noções que as crianças adquiriram, bem se entenderam todo o desenrolar da actividade.” (excerto reflexão-2AH da estagiária S, 21/05/2014);</p> <p>“Considero que, seria importante ter apresentado o registo realizado com grupo, de modo a perceber quais as aprendizagens com a dinamização desta actividade.” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 20/05/2014).</p>
	Importância da criatividade nas propostas pedagógicas	<p>“(…) os aspetos que eu tenho de apontar tem a ver com a falta de criatividade na construção dos fantoches.” (excerto reflexão-2AH da estagiária JM, 6/03/2014);</p> <p>“A estagiária utiliza um tom de voz adequado uma vez que todas as crianças conseguem ouvir na perfeição. Este género de exercícios explora em grande parte a criatividade das crianças.” (excerto reflexão-2AH da</p>

		<p>estagiária I, 14/04/ 2014);</p> <p>“Foi uma atividade interessante e que me permitiu conhecer outras formas de utilizar um flanelógrafo utilizando outros materiais.” (excerto reflexão-2AH da estagiária JM, 21/03/2014);</p> <p>“Os fantoches deveriam ter sido construídos com uma maior diversidade de materiais.” (excerto reflexão-2AH da estagiária J, 10/03/2014).</p>
Auto e heteroscopias	Autoscopia como instrumento de recolha de dados	<p>“A autoscopia caracteriza-se como um instrumento de recolha de dados. Neste sentido, esta é um recurso de vídeo-gravação de uma prática, que permite que este seja auto - avaliada. Para além da avaliação individual, leva a uma reflexão sobre a ação. Assim, considero a autoscopia com um potencial na formação de profissionais da educação.” (excerto reflexão-2AH da estagiária A,30/04/2014).</p>
	Observação de momentos que escapam à observação direta	<p>“A autoscopia é um método precioso para um educador. O facto de podermos rever as atividades que dinamizamos e detetar os aspetos que falharam faz-nos crescer a nível pessoal e profissional com a autoscopia (...), podemos visualizar tudo o que acontece e melhorar esses aspetos numa próxima vez” (excerto reflexão -2AH da Estagiária MB, 7 /03/ 2014);</p> <p>“Assim, a visualização das autoscopias possibilitaram observar momentos fugazes, que provavelmente escapariam a uma observação direta.” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 20/05/2014).</p>
	Reconhecimento da autoscopia um método utilizar no futuro para avaliar o desempenho profissional	<p>“(…) no futuro tentarei realizar a filmagem de certas actividades realizadas para ter a oportunidade de detetar aspectos positivos bem como os menos positivos” (excerto reflexão-2AH da estagiária F,21/05/ 2014);</p> <p>“Como futura profissional, acho que este é um método que irei utilizar várias vezes, analisando assim o meu desempenho.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MP, 26/05/2014);</p> <p>“A meu ver, este exercício foi muito produtivo pois a partir dele podemos perceber os erros cometidos e podemos</p>

		<p>corrigi-los. Sem este exercício não tínhamos muitas vezes a noção da nossa postura e interação com as crianças.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MP,21/05/2014);</p> <p>“Considero que seria importante que as educadoras efetuassem algumas autoscopias ao longo dos anos para que possam avaliar melhor toda a sua prática e ter uma visão muito mais ampla de como as coisas correram e até mesmo aspetos que estão por de trás que são fulcrais e que nestas filmagens estão patentes.” (excerto reflexão-2AH da estagiária I, 26/05/ 2014).</p>
<p>Relações com os colegas de estágio</p>	<p>Partilha de conhecimentos e aprendizagens</p>	<p>“O processo de visualização de autoscopias permite uma troca de aprendizagens e conhecimentos capaz de abrir horizontes.” (excerto reflexão-2AH da estagiária S, 21/05/2014);</p> <p>“A visualização da autoscopias torna-se positiva no sentido em que enriquece o meu perfil quer pessoal quer profissional. Para mim torna-se de tal forma positiva, visto que, as actividades das colegas tornam-se consideráveis logo experimentei na minha sala; No final das visualizações, uma vez que estavam presentes as colegas do perfil 3 deu-se um momento de partilha. (...) foi um bom momento de partilha de informação, conhecimento e entajuda.” (excerto reflexão-2AH da estagiária H, 30/04/2014);</p> <p>“A autoscopia é um método precioso para um educador. O facto de podermos rever as atividades que dinamizamos e detetar os aspetos que falharam faz-nos crescer a nível pessoal e profissional. Alerta-nos para estarmos mais atentas e melhorar progressivamente a nossa prática diária” (excerto reflexão-2AH da estagiária MB, 7/03/2014);</p> <p>“Esta orientação tutorial juntou as duas turmas de perfis diferentes, mas com objetivos comuns. A partilha de experiências, saberes e opiniões auxiliou ambos os grupos a refletir sobre a sua prática, com o intuito constante de melhorar. É importante salientar que foi muito benéfico para mim enquanto aluna, ouvir as diversas sugestões que foram sido comentadas para o melhoramento da atividade.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MB,</p>

		30/04/2014); <p>“Tendo em conta as autoscopia visionadas na OT, estas proporcionaram momentos de partilha, mas acima de tudo de ensino/aprendizagem” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 30/04/2014).</p>
	Cooperação com as colegas	“A visualização de autoscopias de outras colegas permite uma cooperação, ou seja, é possível observar a postura das colegas e aprendendo com elas, melhorando assim a nossa prática.” (excerto reflexão-2AH da estagiária A, 9/04/2014).
	Partilhar medos e erros	<p>“(…) a P proporcionou-nos uma interação entre os dois perfis, discutindo ideias, realidades e até mesmo dificuldades que cada uma tem. Foi possível verificar que apesar de os contextos serem diferentes e cada estagiária apresentar um diferente desenvolvimento e diferentes personalidades, foi possível constatar que os medos, receios, angústias são idênticos de uma pessoa para a outra.” (excerto reflexão-2AH da estagiária I, 30/04/2014);</p> <p>“Este facto que se passou com a colega ocorre várias vezes, também já passei pelo mesmo.” (excerto reflexão-2AH da estagiária H, 30/04/2014);</p> <p>“Relativamente à visualização das autoscopias posso dizer que mais uma vez estas visualizações são importantes, pois permitem a tomada de consciência de alguns erros que eu possa cometer durante o exercício das minhas atividades.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MP, 30/04/2014);</p> <p>“Desta forma, ouvir perspetivas vindas de outras pessoas na mesma situação que me encontro, foi uma mais-valia para mim, pessoalmente e profissionalmente.” (excerto reflexão-2AH da estagiária MB, 30/04/2014).</p>

Apêndice IV – Reflexões relativas aos primeiros medos e expectativas iniciais das estagiárias e grelhas de análise

Reflexão medos e expectativas – RME da estagiária I

16/10/2013

Expectativas e receios em relação ao estágio profissionalizante

Fazendo uma breve introspeção no que se refere ao início do estágio de mestrado, é possível enumerar vários medos e receios que sinto em relação ao mesmo. O grupo de crianças que me foi atribuído corresponde aos 3 anos de idade, o que me deixou um pouco ansiosa, nervosa e receosa a vários níveis. É sempre uma incógnita o desenvolvimento de cada criança, principalmente nesta idade de iniciação à educação pré-escolar, sendo que algumas crianças até esta idade frequentaram a creche ou por outro lado, estiveram com familiares em casa. Deste modo, cada criança tem diferentes níveis de desenvolvimento a nível social, moral, cognitivo, motor, emocional.

Estando já em estágio profissionalizante à quatro semanas, é possível ter uma pequena ideia das características do grupo, sendo que este não tem apenas crianças com 3 anos, mas também de 2 anos. Existem ainda, crianças que necessitam de uma atenção especial (crianças institucionalizadas e com pais de nacionalidade diferente-chinesa), o que me leva a ter um pouco de medo de não saber lidar com situações com que me possa deparar. Para além de tudo isto, no mês de Novembro vai ser integrado neste mesmo grupo uma criança com necessidades educativas especiais.

Apesar de todos os medos e receios que sinto nesta fase, espero conseguir contribuir para o desenvolvimento de cada criança e atingir todos os objetivos propostos para este estágio. No que se refere especificamente ao portefólio reflexivo, este deve conter todas as reflexões individuais realizadas durante todo o estágio para que seja possível refletir sobre algum propósito que seja importante.

Relativamente à realização destas reflexões pessoais, vão ser essenciais para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em conta que todas as reflexões têm que apresentar fundamentação teórica em relação aquele mesmo tema, ajudando-me a refletir, ter um pensamento crítico e conjugar a teoria com a prática.

Reflexão medos e expectativas – RME da estagiária JM

16/10/2013

Depois de ter percorrido um longo caminho como estudante de uma licenciatura em Educação Básica, chegou o momento de enfrentar mais um desafio.

Um desafio maior do que qualquer outro, que eu enfrentei até agora. Pois, é então a hora de pôr à prova todas as minhas habilidades e tudo o que aprendi como futura educadora de infância.

Estarei eu preparada para enfrentar tal desafio? Espero ser capaz de responder de forma muito positiva a esta questão, quando terminar todo este longo caminho como estagiária. Sei que não vai ser um caminho fácil, pois irei encontrar obstáculos que me poderão fazer “tremar”, medos que me podem impedir de avançar, neste percurso. Pois, aspetos como, controlar de forma independente o grupo de crianças; o corresponder aos seus interesses e necessidades reais; partilhar espaços de afeto com outras profissionais mais experientes do que eu; o saber se estou ou não no caminho certo no que diz respeito aos objetivos que me são propostos alcançar com este estágio - elaboração do meu relatório, as planificações e avaliações semanais – e todo o mais que me faça crescer como pessoa e como profissional, são uma preocupação real e não quero de forma alguma que essa preocupação se torne uma pedra de tropeço no caminho que tenho agora de percorrer. Mas apesar de tudo isto, confio que com a minha força de vontade, o meu querer e o gosto que ponho na profissão que escolhi somado à aprendizagem que com toda a certeza me vão proporcionar, quer a equipa educativa que vou encontrar no centro de estágio, quer a profissional que orientará a minha prática com a qual espero e quero estabelecer uma relação de proximidade e confiança, vou ultrapassar todos estes obstáculos.

Vou apreciar com sinceridade e humildade todos os reparos que me sejam feitos, pois penso que só assim crescerei de forma real.

Em relação ao portefólio reflexivo, posso dizer que neste momento é uma novidade para mim, pois não me lembro de alguma vez ter construído um, e por isso constitui-se como um pequeno obstáculo. No entanto, considero ser uma “ferramenta” importante uma vez que é neste portefólio que vamos “deixar” pedacinhos de nós. Pois ao longo de todo este ano, vamos deixar aqui presentes as nossas reflexões, daquilo que vivemos e fizemos ao longo de todo este percurso, tão importante nas nossas vidas. Com este portefólio, podemos ver ainda a nossa evolução ao longo de todo este ano, pois se no início utilizamos uma estratégia, no fim já podemos utilizar outra, no fundo é uma forma de nos conseguirmos autoavaliar, e termos consciência do que podemos continuar a ser e do que temos que mudar.

Reflexão medos e expectativas – RME da estagiária MP

16/10/2013

Relativamente à reflexão que me pediram para efetuar, tendo em conta as minhas expectativas, medos e receios relativos ao estágio que estou a iniciar, assim como ao portefólio reflexivo do mesmo; direi que estas são comuns a todas as pessoas que se encontram na minha situação. Assim, espero ser respeitada e ajudada a ultrapassar as dificuldades que possa vir a ter. Estas expectativas reduzem-se afinal, à existência de um bom ambiente de trabalho. Mas o mais importante e o mais gratificante será que as crianças gostam de mim e que eu consiga cativá-las e ajudá-las no seu crescimento enquanto seres humanos. É natural que neste processo, eu tenha medo ou receio de falhar e de não saber dar as respostas certas na sua devida altura. No entanto, acredito que com o meu empenho e o meu trabalho conseguirei que tal não aconteça. São apenas receios de quem está a dar os primeiros passos num novo caminho. Espero crescer e fazer crescer!

Reflexão medos e expectativas – RME da estagiária S

16/10/2013

Expectativas ou receios em relação ao estágio

O início do estágio representa um turbilhão de receios, expectativas, anseios, curiosidades e dúvidas. Como serei recebida pela equipa educativa, pelo grupo de crianças e por todo o corpo docente e não docente da instituição? Serei capaz de cumprir os objetivos de estágio que me propõem? Estarei preparada, no final de um ano de estágio, para ingressar no mundo do trabalho?

Esta e outras questões e medos assolam o meu pensamento nos dias que antecedem a primeira ida para o terreno. Receio que a minha timidez dificulte o meu desempenho. Temo não conseguir adequar as atividades e projetos às necessidades e interesse das crianças. Simultaneamente sinto algum medo de não conseguir organizar o meu tempo, saber gerir corretamente o meu tempo, conciliando os trabalhos, o estágio, tudo o que é exigido a uma aluna de mestrado, com a minha vida pessoal, sem descurar nenhuma das partes.

Reflexão medos e expectativas – RME da estagiária V

16/10/2013

Posso considerar que o meu maior receio é não estar à altura das exigências que aí vêm. Penso que tenho a teoria mas falta-me a articulação dessa mesma teoria com a prática. Dessa forma vários são os pensamentos que invadem a minha cabeça e várias são as perguntas que faço a mim mesma, “Vou ser capaz de corresponder?”, “Vou conseguir integrar-me na equipa pedagógica?”, “Vou ter conhecimentos necessários para o que o ano me reserva?”, são questões que se levantam. Questões que só serão respondidas à medida que o estágio for avançando. Mas apesar de todos os meus receios, farei de tudo para ultrapassar as dificuldades que aparecerem e chegar aos objectivos e expectativas que depositei em mim mesma, trabalhar naquilo de que gosto e ser boa a faze-lo. A minha maior expectativa é ser bem sucedida para que, no futuro, seja uma boa profissional, capaz de transmitir valores sociais e académicos às crianças com que trabalhar.

Reflexão medos e expectativas – RME da estagiária J

17/10/2013

Numa breve reflexão sobre o início deste estágio de mestrado, sinto-me um pouco insegura relativamente à reação das crianças quanto à minha intervenção no seu espaço. Encontro-me um pouco expectante quanto às atividades a realizar com estas crianças, visto que inicialmente tenho de perceber os conhecimentos já adquiridos por cada criança e a sua forma de ser (pois, cada criança tem o eu nível de desenvolvimento e personalidade), para depois poder manusear as atividades adequando-as ao grupo. Nesta nova fase de estágio profissionalizante, espero conseguir estabelecer uma boa relação com os alunos mas também com toda a equipa de pessoal docente, não docente e restante comunidade educativa envolvida na educação destas crianças e ainda, atingir todos os objetivos que me forem propostos partindo do interesse do grupo de crianças que me for apresentado.

No final deste ano espero corresponder todas as minhas expectativas, ultrapassar todas as dificuldades, viver uma boa experiência para, no futuro, desempenhar um bom papel a nível profissional.

Reflexão medos e expectativas – RME Estagiária A

17/10/2013

A educação pré-escolar é considerada um local de aprendizagem e desenvolvimento que implica uma organização e gestão dos tempos, espaços, materiais, planificação da ação pedagógica e dinamização do trabalho com as famílias e com a comunidade. Assim, pretendo observar e problematizar, isto para posteriormente poder dar resposta a realidades e mesmo construir hipóteses.

Assumindo um papel de profissional da educação investigador, ambiciono ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação, tendo em conta o ambiente da sala de atividades em que estou inserida. Contudo, tenho receio em não conseguir dar resposta às necessidades das crianças. Por outro lado, tenho receio no tipo de relação que vou estabelecer com as crianças, isto porque sinto dificuldade em controlar-me emocionalmente. Crio uma relação de cumplicidade com as crianças que, quando tenho de me separar delas sinto dificuldade em gerir este acontecimento.

Reflexão medos e expectativas – RME da estagiária F

17/10/2013

Expectativas ou receios em relação ao seu estágio profissionalizante

Antes de iniciar o estágio de mestrado sentia-me muito ansiosa e nervosa. As minhas expectativas focavam-se no conhecimento e agrado do estabelecimento onde fui colocada assim como a comunidade educativa nele inserido. Um dos meus maiores receios é sentir que não sou suficientemente competente para a profissão em causa. Assim o sentimento de falha com as crianças, com a educadora e comigo própria é um dos meus maiores receios, embora seja também um receio que certamente me ajudará a aprender e compreender as dificuldades em causa. Assim as minhas expectativas em relação ao estágio profissional focam-se na atenção, trabalho e dedicação com as crianças assim como com a educadora e a restante comunidade educativa. Penso que se me focar nem três aspetos direcionados ao meu estágio profissionalizante, este irá ser mais produtivo e gratificante.

As minhas expectativas relativamente à sala e aos meninos foram superadas. A sala dos quatro anos é, no geral, uma sala calma e todas as crianças me receberam muito bem.

Penso que será um ano muito produtivo para a minha formação. E as minhas expectativas e satisfação das mesmas encontram-se num nível elevado.

Reflexão medos e expectativas – RME da estagiária MB

18/10/ 2013

Expectativas ou receios em relação ao estágio profissionalizante.

Devo referir que me sinto muito empenhada e entusiasmada com esta nova etapa. Esta fase vai exigir de mim muito trabalho, mas sobretudo bastante dedicação. Porém, existem alguns aspetos que me preocupam, nomeadamente o receio de não conseguir atingir os objetivos propostos e algum medo que as atividades propostas por mim, não corram como esperado. Por vezes, sinto algum receio de falhar, mas também sei que sou capaz de concluir este período com sucesso.

Reflexão medos e expectativas – RME da estagiária H

4/11/2013

Expectativas Iniciais

Sinto-me como se estivesse a culminar uma montanha, onde ao olhar para trás, contemplo um longo caminho percorrido, cheio de enormes dificuldades superadas e onde ficaram várias histórias para reviver do meu percurso académico.

Agora parece que avisto um cume dessa mesma montanha e que para lá chegar só tenho de superar este último grande desafio que é o estágio pedagógico. Digo último mas a sensação que estou é de ser o primeiro pois já sinto aquela “dorzinha” na barriga e estou um pouco ansiosa, pois vai ser agora que me vou sentir pela primeira vez uma professora a “serio” onde poderei aplicar todo o meu conhecimento adquirido ao longo da licenciatura.

Expectativas pessoais

No que se refere ao meu trabalho após três anos de estudo de Educação Básica, espero transmitir os meus conhecimentos teóricos e práticos, de modo a conduzir os alunos a obter o melhor proveito mental, intelectual e comportamental.

Espero também criar um clima pedagógico favorável, proporcionar aulas motivadoras, apresentar tarefas concretas, pautar a estrutura das aulas que irei planejar pela racionalidade e, organizar a aula para que não tenha perturbações no ensino, primando por uma boa ordem de disciplina de trabalho.

Expectativas em relação à escola

Relativamente à minha escolha pela escola Z não esteve directamente relacionada com a minha intenção, uma vez que não tive poder sobre a minha colocação, pois sendo aluna de terceira fase coube à professora responsável administrar o processo de colocação. Assim, após a confirmação da colocação empenhei-me em recolher a maior informação relativamente à escola em questão.

Do pouco que ainda conheço da escola, fiquei com um parecer de ter um ambiente acolhedor e simpático, bem como as colegas de trabalho que se mostram disponíveis, não me parecendo que vá ter dificuldades de adaptação.

Espero assim contribuir para o seu desenvolvimento e crescimento, estabelecer o maior número de relações profissionais e de amizade, tanto com a educadora como com as funcionárias e alunos, tentando dar continuidade ao bom ambiente que deve estar sempre presente no processo de ensino-aprendizagem.

Expectativas em relação aos alunos

Os alunos assumem um papel decisivo no processo de estágio, uma vez que o bom funcionamento das aulas e de todo o meu trabalho depende em grande parte das minhas capacidades para transmitir, motivar e incutir o gosto pelas actividades.

Deste modo, espero criar um clima de empatia e de respeito dentro e fora do espaço sala, incutindo nos alunos um espírito de cooperação e de partilha no processo de ensino-aprendizagem.

Expectativas em relação ao orientador de estágio

Estou certa que a professora P será uma ajuda preciosa na minha formação profissional e para tal disponho-me a seguir todos os seus pareceres.

Espero com a sua ajuda aprender mais sobre o que é ser educador, quais as suas responsabilidades e qual o perfil adoptar, acumulando assim os meus conhecimentos no extenso campo de educador de infância.

Espero ainda que me oriente a nível metodológico e pedagógico de forma a poder exercer a minha profissão da melhor forma.

Conclusão

A elaboração da presente reflexão tornou-se um pouco mais complexa uma vez que me fez pensar calma e ponderadamente sobre todo este processo, o que se tornou bastante interessante dado que me fez alertar sobre determinados aspectos que vão estar muito presentes no decorrer do estágio.

Foram destacadas ideias pré-concebidas daquilo que vou enfrentar ao longo deste ano, de comportamentos por mim esperados por parte dos intervenientes.

Gostava de no final do ano lectivo ler este documento e ver que afinal foi tudo como esperava e ter cumprido com as minhas obrigações e deveres.

Para terminar, fica a promessa de muito trabalho e respeito por todos aqueles que me vão ajudar a superar esta tarefa.

Os primeiros medos das estagiárias

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Evidências
Primeiros medos das estagiárias	Os medos ao nível do domínio relacional	<p>Receio de não corresponder às exigências/objetivos de estágio</p>	<p>“O meu maior receio é não estar à altura das exigências que aí vêm.” (excerto reflexão da estagiária V, 16/10/2013);</p> <p>“Um dos meus maiores receios é sentir que não sou suficientemente competente para a profissão em causa” (excerto reflexão da estagiária F, 17/10/2013);</p> <p>“(…) saber se estou ou não no caminho certo no que diz respeito aos objetivos que me são propostos alcançar com este estágio”.(excerto reflexão da estagiária JM, 16/10/2013);</p> <p>“(…) receio de não conseguir atingir os objetivos propostos...” (excerto reflexão da estagiária MB, 16/10/2013).</p>
		<p>Receio na articulação da teoria com a prática</p>	<p>“Penso que tenho a teoria mas falta-me a articulação dessa mesma teoria com a prática.” (excerto reflexão da estagiária V, 16/10/2013).</p>
	Os medos ao nível do domínio do desempenho profissional	<p>Receio de não conseguir dar resposta aos interesses e necessidades das crianças</p>	<p>“(…) tenho receio em não conseguir dar resposta às necessidades das crianças.” (excerto reflexão da estagiária A, 17/10/2013);</p> <p>“(…) inicialmente tenho de perceber os conhecimentos já adquiridos por cada criança e a sua forma de ser (pois, cada criança tem o seu nível de desenvolvimento e personalidade), para depois poder manusear as atividades adequando-as ao grupo.” (excerto reflexão da estagiária J, 17/10/2013);</p> <p>“(…) controlar de forma independente o grupo de crianças; corresponder aos seus interesses e necessidades reais (...)” (excerto reflexão da estagiária JM 16/10/2013);</p> <p>“Existem ainda, crianças que necessitam de uma atenção especial (crianças institucionalizadas e com pais de nacionalidade diferente-chinesa), o que me leva a ter um pouco de medo de não saber lidar com situações com que me possa deparar.” (excerto reflexão da estagiária I, 16/10/2013).</p>

		<p>Receio de falhar</p>	<p>“(...) medo ou receio de falhar e de não saber dar as respostas certas na sua devida altura.” (excerto reflexão da estagiária MP, 16/10/2013);</p> <p>“(...) algum medo que as atividades propostas por mim, não corram como esperado...sinto algum receio de falhar.” (excerto reflexão da estagiária MB, 18/10/2013);</p> <p>“O sentimento de falha com as crianças, com a educadora e comigo própria é um dos meus maiores receios.” (excerto reflexão da estagiária F, 17/10/2013).</p>
		<p>Receio da partilha de espaços de afeto com os outros profissionais</p>	<p>“(...) partilhar espaços de afeto com outras profissionais mais experientes do que eu.” (excerto reflexão da estagiária JM, 16/10/2013).</p>
		<p>Receio de não conseguir integrar-se na equipa pedagógica</p>	<p>“Vou conseguir integrar-me na equipa pedagógica?” (excerto reflexão da estagiária V, 16/10/2013)</p>

Expectativas iniciais das estagiárias

Categories	Subcategorias	Indicadores	Evidências
Expectativas iniciais das estagiárias	Expectativas ao nível do domínio relacionado com o estágio	Aprender e crescer com as avaliações dos outros	“(…) à aprendizagem que com toda a certeza me vão proporcionar, quer a equipa educativa que vou encontrar no centro de estágio(…) Vou apreciar com sinceridade e humildade todos os reparos que me sejam feitos, pois penso que só assim crescerei de forma real.” (excerto reflexão da estagiária JM, 16/10/2013).
		Aprender com a supervisora	“Espero ainda que a supervisora me oriente a nível metodológico e pedagógico de forma a poder exercer a minha profissão da melhor forma.” (excerto reflexão da estagiária H, 4/11/2013).
		Estabelecer uma relação de proximidade e confiança com a supervisora	“(…) com a qual espero e quero estabelecer uma relação de proximidade e confiança.” (excerto reflexão da estagiária JM, 16/10/2013).
	As expectativas ao nível do domínio relacionado com os desafios pessoais que o estágio suscita	Conciliar vida pessoal com trabalhos académicos	“(…) gerir corretamente o meu tempo, conciliando os trabalhos, o estágio, tudo o que é exigido a uma aluna de mestrado, com a minha vida pessoal, sem descurar nenhuma das partes.” (excerto reflexão da estagiária S, 16/10/2013).
	As expectativas ao nível do domínio relacional	Ser respeitada e ajudada	“Espero ser respeitada e ajudada a ultrapassar as dificuldades que possa vir a ter.” (excerto reflexão da estagiária MP, 16/10/2013).
		Criar um clima de trabalho favorável	“Espero também criar um clima pedagógico favorável (…) criar um clima de empatia e de respeito dentro e fora do espaço sala, inculcando (…) um espírito de cooperação e de partilha no processo de ensino-aprendizagem (…) estabelecer o maior número de relações profissionais e de amizade, tanto com a educadora como com as funcionárias e alunos, tentando dar continuidade ao bom ambiente que deve estar sempre presente no processo de ensino-aprendizagem.”(excerto reflexão da estagiária H,4/11/2013);
			“(…) as minhas expectativas em

		<p>relação ao estágio profissional focam-se na atenção, trabalho e dedicação com as crianças assim como com a educadora e a restante comunidade educativa.” (excerto reflexão da estagiária F, 17/10/2013);</p> <p>“(…) espero conseguir estabelecer uma boa relação com os alunos mas também com toda a equipa de pessoal docente, não docente e restante comunidade educativa” (excerto reflexão da estagiária J,17/10/2013).</p>
<p>As expectativas ao nível do domínio do desempenho profissional</p>	<p>Contribuir para o desenvolvimento das crianças</p>	<p>“(…) e ajudá-las no seu crescimento enquanto seres humanos.” (excerto reflexão da estagiária MP, 16/10/2013);</p> <p>“(…) espero conseguir contribuir para o desenvolvimento de cada criança.” (excerto reflexão da estagiária I, 16/10/2013);</p> <p>“Será que as crianças gostam de mim e que eu consiga cativá-las (…)” (excerto reflexão da estagiária MP,16/10/2013);</p> <p>“(…) capaz de transmitir valores sociais e académicos às crianças com que trabalhar” (excerto reflexão da estagiária V,16/10/2013).</p>
	<p>Mostrar competências e conhecimentos teóricos e práticos</p>	<p>“Um desafio maior do que qualquer outro, que eu enfrentei até agora. Pois, é então a hora de pôr à prova todas as minhas habilidades e tudo o que aprendi como futura educadora de infância” (excerto reflexão da estagiária JM, 16/10/2013);</p> <p>“(…) espero transmitir os meus conhecimentos teóricos e práticos” (excerto reflexão da estagiária H, 4/11/2013);</p> <p>“A minha maior expectativa é ser bem sucedida para que, no futuro, seja uma boa profissional” (excerto reflexão da estagiária V, 16/10/2013);</p> <p>“(…) desempenhar um bom papel a nível profissional.” (excerto reflexão da estagiária J,</p>

		<p>17/10/2013);</p> <p>“(...) atingir todos os objetivos que me forem propostos...” (excerto reflexão da estagiária J, 17/10/2013);</p> <p>“(...) e atingir todos os objetivos propostos para este estágio.” (excerto reflexão da estagiária I, 16/10/2013).</p>
		<p>Discutir a relação teoria-prática</p> <p>“Que tipo de educadora quero ser? Meramente centrada na teoria? Ou apenas preocupada com a prática? Este tipo de interrogações levam-nos a uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica que desenvolvemos. Neste âmbito, o professor João Formosinho propõe quatro modelos de formação de professores nos quais tenta englobar os diferentes tipos de profissionais de educação (...) Um professor que se encontro no modelo ideal integrado não dá maior ou menos importância à teoria em detrimento da prática, ou vice versa. Entende que ambas são estruturantes na sua prática e que uma sustenta a outra, tendo por base processos reflexivos eficazes que o ajudem a perceber quais os aspetos a melhorar, quais as adaptações necessárias ao seu grupo de crianças, qual deve ser a sua postura, etc. Assim, é essencial que percebamos a importância de aliar teoria à prática, utilizando como elo de ligação a reflexão.” (excerto reflexão da estagiária A, 17/10/2013).</p>
		<p>Observar para problematizar</p> <p>“(...) pretendo observar e problematizar, isto para posteriormente poder dar Resposta a realidades e mesmo construir hipóteses. Assumindo um papel de profissional da educação investigador, ambiciono ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação, tendo em conta o ambiente da sala de atividades em que estou inserida.” (excerto reflexão da estagiária A, 17/10/2013).</p>

Apêndice V - Outras reflexões dos portfólios das estagiárias

Reflexão Estagiária - MP

16/10/2013

Auto - avaliação regulada: Porquê, o quê e como?

Leonor Santos

Este texto aborda o tema da avaliação assim como a sua razão de ser, o que ela é e como deve ser efetuada. Inicialmente a autora faz uma pequena evolução histórica relativamente ao significado da palavra e do conceito de avaliação. Como é lógico e como todos os conceitos esta palavra tem sofrido várias alterações ao longo dos tempos. Inicialmente era algo relacionado com o qualificável e apenas algumas pessoas o seriam capazes de o fazer. Esta noção atualmente está mais vinculada com a avaliação, sendo um ato interativo e comunicativo efetuado num determinado âmbito social e por isso sendo por ele determinado. As formas como a avaliação pode ser feita também têm sido aumentadas. Além da sua função social, pois tem a ver com a avaliação do aluno, temos também a sua função pedagógica que a considera um fator fundamental no ensino e na aprendizagem. A autora vai-se centrar nesta perspetiva de avaliação e considera que a aprendizagem e a sua regulação são todos os atos intencionais efetuados sobre o processo de aprendizagem e que contribuem de alguma maneira para a mesma. Desta forma, o sujeito que aprende tem um papel fundamental logo a regulação da aprendizagem pressupõe um papel ativo do aluno. Desta forma a autora assume a teoria cognitiva da aprendizagem que defende a ação de cada um pois é essencial a perceção e assimilação da mesma pelo próprio. São vários os processos que regulamentam a aprendizagem: avaliação formativa, coavaliação entre pares e autoavaliação.

Avaliação formativa é externa ao aluno pois é da responsabilidade do professor. Pode acontecer em vários momentos como no início de uma tarefa (regulação pró-ativa), no decorrer do processo de aprendizagem (regulação interativa) ou após várias aprendizagens (regulação retroativa). A autora considera que estes três tipos são adequados mas que a regulação interativa é melhor para o aluno pois pressupõe a intervenção do professor que acompanha todo este processo. Este tipo de regulação baseia-se na observação e intervenção efetuada numa determinada altura e numa determinada situação. Desta forma, ela é avaliativa pois intervêm sobre a aprendizagem. Alguns autores como Perrenoud consideram que o aluno deve desenvolver a sua autoavaliação tornando desnecessária a

intervenção do professor, sendo um último recurso a tomar. Este autor também fala nas dificuldades do professor ter este tipo de atitude devido às diversas tarefas que tem de efetuar no seu dia-a-dia.

Um outro processo de avaliação que apresenta potencialidades é a coavaliação entre pares. Este processo é interno e externo ao sujeito pois implica os outros mas envolve o mesmo. Desta forma devido à sua interação social ela é fundamental para a construção do conhecimento, pois os alunos desta forma comunicam, apoiam-se, reestruturam os seus conhecimentos desenvolvendo a sua noção de responsabilidade e de autonomia.

Também a autoavaliação é um processo importantíssimo pois é um processo interno ao sujeito. Segundo Nunziati este processo é muito mais importante do que a regulação externa feita pelo professor. Isto deve-se ao facto de:

O percurso de aprendizagem do aluno assim como a forma como ela é feita, não seguem uma lógica de uma disciplina nem uma lógica de professor. Segue uma lógica criada pelo próprio aluno; A transmissão de conhecimentos por parte do professor não garante que estes sejam assimilados pelo aluno; Os erros só podem ser ultrapassados por quem os comete e não por quem os assinala. Assim a autoavaliação é um processo interno efetuado, pelo aluno e no qual ele reconhece e identifica os diferentes momentos da sua aprendizagem. É uma tomada de consciência sobre o trabalho efetuado feito de uma forma refletida. Por isso ela distingue-se do autocontrolo pois este é espontâneo. Devido ao facto da autoavaliação ser um processo interno do aluno resta perguntar se o professor terá algum papel neste processo. A autora considera que o papel dele é um papel central pois ele tem a responsabilidade de proporcionar ao aluno condições para que ele possa desenvolver a sua autoavaliação e tornar-se cada vez mais autónomo. Por esta razão a autora prefere utilizar a expressão autoavaliação regulada. Seguidamente a autora aponta algumas estratégias que o professor deve desenvolver para permitir esta autoavaliação regulada. Estas são: a abordagem positiva do erro, o questionamento, a explicitação/negociação dos critérios de avaliação e o recurso a instrumentos alternativos de avaliação. Relativamente à abordagem positiva do erro é fundamental a compreensão da situação. O erro é uma forma de aprendizagem, passando a ter assim uma função informativa. O aluno deve ser capaz de fazer a sua autocorreção identificando o erro e corrigindo-o. Só assim é possível a aprendizagem. O professor apenas deve orientar o aluno para que este identifique o erro e o possa corrigir.

Quanto ao questionamento a autora defende que o aluno deve desenvolver a capacidade de se auto questionar. Também neste processo o professor poderá ter um papel

fundamental, se lhe colocar questões apropriadas, tanto oralmente como por escrito. Desta forma, ele fomenta uma postura autorreflexiva nos seus alunos.

No respeitante à explicitação/negociação dos critérios de avaliação, isto tem a ver com o facto de todos os professores terem um conjunto de critérios de avaliação. Para poder explicar estes critérios aos alunos o professor tem de inicialmente explica-los a si próprio. Posteriormente estes critérios devem ser partilhados com os alunos de uma forma compreensível. Esta partilha pode ser efetuada de uma forma unilateral ou de uma forma bilateral (implicando os alunos no aperfeiçoamento deste critérios). Esta forma bilateral tem a vantagem de tornar os alunos também responsáveis nos processos de avaliação fazendo com que se apropriem deles. Esta etapa poderá não ser suficiente e poderão de ser utilizadas outras estratégias como apresentação e discussão de trabalhos de outros alunos.

Finalmente relativamente ao recurso a instrumentos alternativos de avaliação alguns poderão ser mais favoráveis para o desenvolvimento da capacidade auto avaliativa. Como exemplo temos o portfólio do aluno onde são recolhidos alguns dos seus trabalhos significativos tanto a nível cognitivo como a nível efetivo e que revelam as diferentes tarefas desenvolvidas e aquilo que o aluno já é capaz de fazer. Ao selecionar os trabalhos para o portfólio e ao refletir sobre eles o aluno toma consciência do que aprendeu. Na construção do portfólio é importante a interação professor-aluno para que este possa perceber o que é relevante para o professor. Para finalizar a autora considera a autoavaliação regulada como a melhor forma de regular a aprendizagem. Assim, é fundamental que o aluno tome consciência dos seus erros e se confronte com as suas dificuldades. O papel do professor é construir um contexto favorável para que isto aconteça. Este texto foi-me extremamente útil pois permitiu-me compreender a importância da autoavaliação. Fez-me também refletir sobre a minha postura como futura educadora e também sobre a minha postura enquanto aluna do mestrado. De uma forma clara consegui aperceber-me dos dois lados da questão Educador/Aluno.

Reflexão Estagiária - MP

16/01/2014

Reflexão Reunião de Avaliação 1º Semestre

O objetivo principal da reunião foi proceder à avaliação do desempenho prestado pelas estagiárias. Anteriormente tinha-se realizado uma reunião entre as diferentes

educadoras, Diretora da Instituição e a Orientadora de Estágio onde estas partilharam as suas diferentes informações, tomaram as suas decisões e concluíram as suas avaliações. Reunimo-nos conjuntamente numa sala e a Diretora da Instituição expôs a importância das pontes educativas realizadas entre a instituição e a comunidade. Foi ressaltada a importância da ponte educativa com Serralves assim como a formação aí realizada.

Posteriormente tivemos que ler a nossa autoavaliação e foi-nos lida a avaliação feita pela educadora e pela orientadora de estágio. Como é normal eu estava extremamente nervosa pois não é fácil ser avaliada. Segundo o meu ponto de vista esta reunião foi de extrema importância devido ao facto de me ter sentido parte do projeto desta instituição e ao mesmo tempo ter-me sido comunicado que a minha prestação tem vindo a evoluir positivamente. Isto contribuiu para me sentir mais segura e reforçou a minha vontade de melhorar a minha postura. Não posso deixar de agradecer todo o apoio prestado pela educadora e pela orientadora de estágio que têm sido uns pilares essenciais para a minha formação enquanto ser humano e educadora.

Reflexão Estagiária - MB

15/03/2014

Apercebi-me da importância que tem a realização de portfolios reflexivos. Afinal, eles são os instrumentos que me permitem avaliar o percurso das crianças e como tal aperceber-me da sua evolução e também ajudar-me a melhorar a minha prática pedagógica. Através deles consigo ter uma visão mais específica de cada criança podendo desta forma ter uma intervenção mais adequada e como tal, individualizada. É de salientar que este é um instrumento imprescindível para o profissional reflexivo. *“Trata-se de um processo que se tem como facilitador do autorreconhecimento e, por essa via, da autoformação, podendo em simultâneo evidenciar, sob a forma de produto final, um certo balanço de aprendizagens (ou de competências) que, por sua vez, se pode constituir como condição de novos tipos de reconhecimento.”* (Sá-Chaves, I., 2009: 30).

Por fim penso que é indispensável falar sobre o professor investigador. Stenhouse defende que o processo educativo é *“[...]uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica”* (Stenhouse, 1975:142). Como educador reflexivo sei que a minha aprendizagem é constante e que se irá desenvolver ao longo de toda a minha vida profissional. Durante este caminho irei deparar-

me muitas vezes com questões um pouco complicadas e que por vezes não saberei como responder da forma mais adequada. Este ponto de vista encara a educação e o educador como algo baseado na reflexão. Só refletindo e investigando se pode aprender e educar. Assim, um professor tem de se interrogar e ter consciência do que o leva a tomar determinadas atitudes educativas. A sua investigação tem que ser realizada num âmbito por ele determinado e por ele bem conhecido. O professor-investigador tem de estar consciente acima de tudo do seu papel de professor. Desta forma torna-se importante saber qual o método de formação mais adequado para a preparação do professor-investigador. Este deverá englobar uma formação para a investigação e também fazer a articulação desta com outras disciplinas curriculares. Só assim se poderá chegar a um bom termo. O professor-investigador deve promover a si mesmo e às suas crianças a vontade de investigar e de adquirir novos conhecimentos. O trabalho deve ser realizado em grupo estando neste grupo incluídas as crianças e o educador.

Reflexão Estagiária - V

28/03/2014

Quando o interesse pelas formigas começou por ser demonstrado na sala, tornando-se um projecto, dei por mim a questionar se haveria conteúdos suficientes para manter vivo o interesse pelo mesmo até ao final do ano. Afinal será que haveria muito para descobrir sobre seres tão pequenos que vivem em sítios igualmente pequenos que são impossíveis de ver em contexto real? Como é que eu posso ajudar o grupo a saber mais sobre formigas se eu também não sei? Eram tudo questões que me surgiam num momento inicial de estágio em que tudo é novo e demasiado complicado. Mas, como agora sei, o facto de ter refletido e me ter questionado sobre o que poderia fazer não é algo negativo como no início me parecia, segundo Alarcão “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.” (2000).

Assim, sendo as formigas um projeto e o projeto, como diz Vasconcelos citando Leite et al, “uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (2012), comecei a pesquisar sobre as formigas. Tal como eu também as crianças pesquisavam e traziam, todos os dias, novos factos sobre as mesmas. E com o tempo pude perceber que as crianças desenvolviam uma verdadeira ligação com estes seres. Não sei se foi pelo facto de

serem pequenos como eles, se foi por constantemente fazerem-nos “visitas na sala para verem se nós estávamos a aprender bem as coisas sobre elas” a verdade é que essa ligação começou a passar também para os adultos da sala, tornando o facto de sacudir uma formiga da mesa algo impensável. Assim foi evoluindo o projeto, dia após dia, com pesquisas, construções, perguntas, respostas e novas perguntas, todas respondidas pelas crianças que se tornaram construtoras do seu próprio saber. Papalia cita Vygotsky “as crianças aprendem através da internalização dos resultados das suas interações com os adultos. Os adultos dirigem mais eficazmente a aprendizagem das crianças na zona de desenvolvimento próximo (ZDP), isto é, tendo em vista as tarefas que as crianças estão quase capazes de conseguir realizar por elas próprias.” (O mundo da criança: 2001, 339), assim, o papel do adulto foi auxiliar a criança nesta aprendizagem. Até que chegamos ao dia de hoje, durante a aula da professora de Expressão Musical (ver Registo Continuo dia 28 de Março). Quando as crianças, sem qualquer instrução do adulto comportaram-se como formigas, vieram demonstrar o impacto que o projeto teve. Todas as pesquisas e observações realizadas fizeram com que as crianças construíssem o conceito sobre o que é ser formiga e dessa forma considero que foi algo significativo. Assim dei por mim a refletir sobre todo o projeto, sobre o que sentia e sobre todas as minhas dúvidas e receios que agora considero sem sentido mas, que fizeram parte da minha evolução pessoal.

Durante a minha formação aprendi que no jardim-de-infância não se trabalha por temas, que o importante não é o que se está a trabalhar mas as competências que estão a ser trabalhadas. Seguindo esse pensamento, seguindo a teoria o importante seria trabalhar o Conhecimento do Mundo e as competências que daí surgem como “curiosidade desejo de saber”, “saberes sobre o “mundo””, “sensibilização às ciência”, “rigor científico” entre outras (Orientações Curriculares: 1997, 80,81) e não o tema em si que neste caso são as formigas. Mas, será que se fosse outra questão as crianças teriam esta ligação? Será que iriam ter esta relação tão próxima como têm com as formigas? São perguntas pelas quais nunca obterei resposta mas que me fazem ficar contente pelo rumo que foi tomado. Assim, dou por mim a olhar para as formigas de outra forma, com mais respeito e até com algum agradecimento por indiretamente me proporcionarem viver um projeto que, a meu ver, foi e está a ser vivido com muita intensidade e me mostrarem que por vezes duvidamos das decisões que são tomadas e se seremos capazes de corresponder e a resposta está nos pacotes mais pequenos, nos pormenores, nos animais mais pequeninos. Por isso, se me perguntassem no início deste percurso se as formigas seriam um bom projeto certamente diria que seria difícil porque haveria pouco para ver, se me perguntassem agora... Bem agora diria que não devemos menosprezar o que não conhecemos e ter a mente sempre aberta porque podemos ter surpresas. Quando visualizei e registei este acontecimento

pensei “Que bom exemplo para mostrar o impacto do projeto nas crianças!”. Mas assim que comecei a escrever dei por mim a avaliar o impacto do projeto em mim própria, no meu desenvolvimento pessoal. E dei por mim a refletir sobre o quanto a minha maneira de ser mudou desde o início de estágio até agora, como me tornei mais confiante, mais assertiva, como cresci. É claro que nem tudo se deveu ao projeto mas este fez-me refletir sobre todo o meu percurso. E sem dúvida que estou a construir a minha identidade profissional e pessoal e só quando parei para refletir é que me apercebi de como mudei. Esta perceção não existiria se não tivesse refletido sobre este processo, sobre o meu percurso. Segundo Pinheiro et al “Podemos afirmar que se as práticas reflexivas dos professores tiverem uma intencionalidade, as suas implicações na construção do conhecimento e identidade profissional serão muito mais eficazes.” (2007).

Reflexão Estagiária - JM



28/02/2014

Registo de observação – amostragem de acontecimentos


Observadora: J (estagiária)

Idade: 3 anos

Data:28 -02- 2013

Antecedente	Comportamento	Consequente
Depois de muitas tentativas e de muito conversarmos com o grupo de crianças, para tentarmos perceber porque é que o birras não nos largava, continuávamos a não saber o que fazer. Estava mesmo a ser muito difícil, impedir que o birras entrasse na sala dos três anos. Foi então que durante um acolhimento, a M.R disse “ <i>este birras tem mesmo que se ir embora não tem?</i> ”. Começamos então a pensar que era melhor mandarmos o birras embora. Mas como? “ <i>Ele está sempre a vir para a nossa sala</i> ”G.	Ansiosos por arranjar estratégias e solucionar o problema todos em conjunto começamos a pensar no que poderíamos fazer “ <i>Deitar ao lixo</i> ” P. “ <i>Deitar pela janela fora</i> ” M.R “ <i>Dar-lhe um chuto</i> ”T. “ <i>Mandar para um lugar frio</i> ” H. “ <i>Pôr na prisão, com cola</i> ” S. 	Pegando na ideia de pôr as birras na prisão, chegamos à conclusão que poderíamos construir uma caixa, com uma fechadura muito forte para prendermos as birras lá dentro. Estava assim encontrada uma estratégia para tentar mandar o birras embora de vez da sala dos três anos. 

 Ver Anexo A – teia com as propostas das crianças

 Ver Anexo A – teia com as propostas das crianças e registo da atividade “a caixa do birras”.

Alarcão considera que todo o bom professor, tem que ser também um investigador, construindo uma investigação onde pode refletir sobre as suas funções e práticas. A melhoria e o aumento das respostas aos problemas que enfrentamos nesta área, atualmente, dependem por um lado, do modo como se olha para esta realidade específica, por outro, da capacidade para a alterar, depois desse olhar, que deve ser profundo, interrogativo, levantam-se as questões “*Porquê? Para quê? Como?*” Espero não estar errada quando penso que a investigação me poderá abrir janelas para uma nova visão

desse universo que é naturalmente complexo, *“o importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, e os nossos estudantes e entre os estudantes”*. (Zeichner 1993: p.50).

Ao observar esta amostragem de acontecimentos e ao refletir sobre a mesma pude perceber que as próprias crianças já andavam cansadas de ver o birras na sua sala. Não sabendo muito bem o que fazer, sem conseguirem controlar as suas emoções, e explicar o porquê destas acontecerem, quiseram refletir com o adulto pensando numa maneira de mandar o birras embora, foram dando por isso algumas sugestões. Foi então que surgiu a ideia de se construir uma caixa muito forte, com uma fechadura muito forte e uma chave. A caixa foi também para a casa das crianças *“é melhor levarmos também para casa, pois às vezes o birras vem colado a nós, quando vamos para casa”* e *“sempre que o birras aparecer, puxamo-lo do nosso corpo e com cola colamos na caixa”*. Mas muito havia ainda a aprender e a fazer, para que todos juntos conseguíssemos controlar este birras, até porque não sabíamos que impacto teria esta estratégia, chegando mesmo a pensar *“Será a estratégia ideal?”*.

Segundo Zeichner (1993) *“A reflexão é um, processo que ocorre antes [...] depois [...] e [...] durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar enquadrando e resolvendo problemas in loco”* (Nunes 2000: p.10).

Tendo em conta estas ansiedades pelas quais as crianças passaram, e numa tentativa de que não volte a acontecer e se voltar a acontecer saber como agir, considero ser extremamente importante que enquanto adulto da sala, tenha de refletir e tentar perceber o que realmente aconteceu, e o que motivou tantas birras. Surgiram desta forma algumas questões: *“porque é que surgiram assim de repente tantas birras? serão normais nesta idade? porque é que não consegui controlar as birras das crianças? será que agi bem perante estas situações?”*.

Seguindo a linha de pensamento de Alarcão *“ser professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução”* (Alarcão, 2001: p. 6).

Esta reflexão surge então da necessidade e de uma grande preocupação minha em perceber um pouco melhor o desenvolvimento afetivo e social das crianças, pois durante esta prática profissional têm ocorrido situações que me “chamam” a atenção para tal, situações com as quais não foi, nem é fácil lidar. Nesta reflexão dá-se relevância às birras em idade pré-escolar, birras que por vezes se manifestam através de comportamentos um pouco agressivos. O objetivo desta reflexão é também compreender quais os comportamentos típicos da idade pré-escolar, no sentido de saber atuar e ajudar as crianças a ultrapassarem as suas emoções, que por vezes são mal geridas. Pois como diz Nunes a

reflexão-ação, “*permite-nos compreender melhor a relação entre a ação e a teoria prática*” (Nunes 2000:p.13). Então o profissional reflexivo é aquele que procura encontrar um equilíbrio entre a ação e a prática sempre ou quase sempre através da reflexão.

Falando agora um pouco da minha investigação.

A parte afetiva é extremamente importante, pois sem afetos nada conseguimos. O amor, o carinho, a amizade, são aspetos que nos ajudam a ter um equilíbrio emocional.

A tendência que conduz as relações do ser humano desenvolve-se entre os dois, três anos e os sete, oito anos, nesta fase as crianças começam a interessar-se pelos outros, mas a forma como se comportam ainda é “*pré-social*” (Delmine & Vermeulen, 2001: p.128). Nesta idade as crianças sentem necessidade de ter companhia, mas o egocentrismo e a sua personalidade instável são entraves para o desenvolvimento da cooperação, no entanto já é visível neste grupo elementos que trabalham em cooperação.

As crianças sentem diversas emoções quando estão com os adultos desde os primeiros anos de vida, emoções que ao longo do tempo vão ganhando um caráter específico, situação que tem sido bem visível na minha prática, pois se no início algumas crianças tinham dificuldade em expressar as suas emoções comigo, agora já o fazem sem qualquer problema. A evolução de todos estes sentimentos faz com que as crianças se comecem a identificar com o adulto e ao mesmo a interiorizar sentimentos de culpa. Em muitos casos esta fase pela qual as crianças passam não é muito fácil, mas nem para a criança, nem para o adulto. Porquê? Bem tendo em conta o pensamento da autora Myriam David, pode-se dizer que estas dificuldades surgem não só porque as próprias crianças têm dificuldade em exprimir os seus sentimentos, e não conseguem aceitar a realidade oposta à dos seus sonhos, mas também porque o próprio adulto tem por vezes dificuldades em compreender, tolerar e corresponder aos sentimentos das crianças, e agora refletindo e respondendo a uma das perguntas iniciais sinto que em algumas situações tive estas dificuldades, sobretudo no início.

O sentimento de amor que a criança sente dá-lhe satisfação, mas por outro lado traz-lhe algumas limitações, situações que a desiludem e a irritam, sobretudo quando sabe que tem de obedecer e cumprir regras, mas no fundo esta situação permite uma evolução afetiva. Mas nem todas as crianças manifestam a afetividade de mesma forma, pois há sentimentos que se podem tornar confusos, ou seja, cada criança tem o seu próprio temperamento e este é responsável pela forma como se relaciona com a realidade, relação que se reflete nos seus comportamentos e que pode por vezes sofrer punição. Este tipo de crianças podem ficar alteradas e por isso reagem com desânimo, demonstrando por vezes agressividade. Assim as crianças tanto são afetivas como expressam sentimentos hostis e de rivalidade, sentimentos estes que normalmente se manifestam por atitudes

agressivas e de oposição, as chamadas birras. As birras são uma forma que a criança encontra para controlar os outros, demonstrando o que quer e que escolhas quer fazer. Normalmente as birras aparecem “[...] *quando as crianças se vêem obrigadas a aceitar o princípio da realidade que nem sempre coincide com as suas apetências, tanto no quadro da relação com os adultos como com seus iguais*” (Ramirez, 2001: p.29).

Sabe-se, portanto que não é fácil “*conseguir um acordo entre os sentimentos de hostilidade*” e os sentimentos de “*afecto [...]*” (David, 1983: pp.171), e quando não se consegue que isto aconteça surgem as birras situação que foi bem visível durante a prática profissional, pois algumas crianças pensam que só os outros é que têm que fazer cedências.

Uma outra aprendizagem que eu realizei é que independentemente da criança ser mais ou menos sensível à situação, tenho que ter consciência da forma como atuo perante determinada situação, pois a minha forma de estar e atuar influencia os conflitos, ou seja, se agir com calma os conflitos poderão ser atenuados, permitindo à criança acalmar-se e aceitar as limitações impostas e encontrar uma satisfação do que realmente gostaria de fazer, mas se demonstrar que fico irritada com a situação, naturalmente a criança vai-se aperceber e por vezes fazer pior, pois sabe que as suas atitudes estão a chatear o adulto, mais uma vez faz birra e por vezes tenta dominar a situação.

Pode-se dizer que aos três anos a forma como as crianças manifestam a agressividade aumenta, e a autoafirmação e o negativismo estão no seu auge, a criança “*experimenta uma grande tensão, que exprime ativamente através de numerosos escapes*” (Gesell, 1996: p.196). O adulto por vezes parece que se esquece da importância que existe nas atividades que permitem à criança identificar-se/conhecer-se, não sentindo muitas vezes as reais necessidades afetivas que estão subjacentes a este tipo de atividades, por exemplo, quando a criança quer mostrar ao adulto um trabalho feito por si diz “*olha gostas do meu desenho, ou da minha construção?*” o adulto responde “*sim está muito giro*”, mas nem sempre dá a devida atenção e às vezes dá o seu parecer olhando para outro lado; ou então quando pomos fim às brincadeiras das crianças, ou até mesmo quando ficamos chateados só porque uma criança não acabou determinada tarefa. Depois de refletir nestas palavras tenho agora noção que por vezes esquecemo-nos que cada criança é uma criança e mais importante que isso é que exigimos da criança mais do que devíamos, pois queremos que ela faça tudo perfeito, o que acaba por se tornar ridículo, pois nem nós adultos fazemos tudo perfeito. Ao termos este tipo de atitudes, mesmo que não seja, essa a nossa intenção estamos a desvalorizar, a inferiorizar a criança e o seu trabalho. Este tipo de situações acabam por desmotivar as crianças, influenciando os seus comportamentos e as

relações afetivas que a criança é capaz de estabelecer, e depois ficamos admirados porque elas fazem birras.

Para que as crianças se possam desenvolver de forma favorável, estas têm que sentir que o adulto as aprova, têm necessidade de sentir a sua empatia e apoio no que respeita às suas emoções. E as crianças deste grupo, como todas as outras gostam que o adulto, as aprove, valorize o seu trabalho incentivando-as e fazendo elogios. Enquanto futura educadora tenho que ter consciência de que é fundamental impor alguns limites, pois são estes limites que permitem à criança construir a sua própria personalidade, autonomia e segurança. Pois se for demasiado permissiva e não demonstrar às crianças que existem limites, elas vão tornar-se crianças que fazem chantagem com o adulto, chegando mesmo a dar ordens ao adulto, como aconteceu algumas vezes.

Como culminar desta reflexão considero então que devo enquanto adulta e futura educadora estar atenta a tais atitudes, atitudes de frustração e fúria, mas devo também ter em conta que não posso ser demasiado permissiva, pois o que eu pretendo é ajudar as crianças a crescerem independentes e confiantes, capazes de resolver conflitos e arranjar estratégias. Agora posso responder e com toda a certeza à questão levantada inicialmente *“Será a estratégia ideal?”* Bem, pode não ter sido a estratégia ideal, ou a mais correta, mas o que é certo é que esse birras anda desaparecido, ou quando vem, não fica por muito tempo. É agora um grupo de crianças que já tem um maior controlo das frustrações, embora haja duas ou três crianças que ainda têm dificuldades nesta gestão emocional que por vezes se traduz numa birra, mas é nestes momentos que o adulto deve intervir ser o mediador e arranjar estratégias que direcionem a criança para uma atividade, apaziguando os tais momentos de birra.

Reflexão Estagiária - S

3 /03/2014

De que forma os modelos de formação de professores se relacionam com o profissional reflexivo

Que tipo de educadora quero ser? Meramente centrada na teoria? Ou apenas preocupada com a prática? Este tipo de interrogações levam-nos a uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica que desenvolvemos.

Neste âmbito, o professor João Formosinho propõe quatro modelos de formação de professores nos quais tenta englobar os diferentes tipos de profissionais de educação. Um deles, o modelo empiricista pressupõe *“que os conhecimentos (“saber”), competências (“saber fazer”) e atitudes (“saber ser”) profissionais necessários a um professor provêm predominantemente da sua experiência docente”*. (Formosinho, 1987: 84) Desta forma tem, sobretudo, em consideração a componente prática da sua pedagogia, em prol da vertente teórica.

Por outro lado, *“os pressupostos básicos do modelo teorcionista são as de que todos os conhecimentos que um professor deve ter devem ser transmitidos sistemática e sequencialmente, de modo expositivo”*. (Formosinho, 1987: 85) Predomina uma preocupação com a exposição de conceitos e conhecimentos um pouco desligada da prática. João Formosinho propõe, ainda, um modelo designado por modelo compartimentado que *“separa, no tempo e no espaço, a oferta de teoria relativa aos conteúdos e ensinar das componentes profissionais da formação.”* (Formosinho, 1987: 96) Neste sentido, privilegia a prática e a teoria, mas em momentos distintos e desintegrados um do outro.

Por último, apresenta-se o modelo ideal integrado *“oferece a teoria necessária para descrever, explicar e modificar a prática e proporciona a prática necessária para assimilar e vivenciar a teoria e para a aquisição dos “saber fazer” e “saber ser” necessários à profissão”*. (Formosinho, 1987: 100) Tal como o próprio nome indica este é o modelo “ideal” na formação de professores que integra e alia teoria e prática, refletindo sobre ambas no sentido de melhorar e desenvolver. É, sobretudo, neste modelo que se enquadra o profissional reflexivo. A partir da teoria que adquire, reflete sobre a sua prática, justificando-a e renovando-a, constantemente. Um professor que se encontra no modelo ideal integrado não dá maior ou menos importância à teoria em detrimento da prática, ou vice versa. Entende que ambas são estruturantes na sua prática e que uma sustenta a outra, tendo por base processos reflexivos eficazes que o ajudem a perceber quais os aspetos a melhorar, quais as adaptações necessárias ao seu grupo de crianças, qual deve ser a sua postura, etc. Assim, é essencial que percebamos a importância de aliar teoria à prática, utilizando como elo de ligação a reflexão.

Reflexão Estagiária - S

5/03/2014

Como gerir o meu tempo para conseguir realizar todo o trabalho

A gestão do tempo é um dos elementos-chave para a consecução dos diferentes projectos e trabalhos. Saber gerir a vida profissional e pessoal, tentando não deixar nada de parte é meio caminho andado para uma vida realizada e planeada. Neste sentido, sinto que a gestão do meu tempo e das tarefas a realizar é um dos aspectos em que tenho que me esforçar e melhorar. Devo planificar tudo o que tenho para fazer, estipulando horários de início e de término, de forma a conseguir conciliar tudo. Outra das formas de gestão poderá passar pelo estabelecimento de prazos e metas a cumprir. Isto é, até ao dia X tenho que concluir as tarefas designadas. Por outro lado, tenho que tentar gerir convenientemente o tempo despendido a ver televisão e navegar na internet, rentabilizando-o para adiantar trabalhos em atraso.

Creio que, acima de tudo, tenho que exigir um maior rigor e disciplina a mim própria e mentalizar-me que sou capaz de cumprir tudo o que me é exigido. Se outros conseguem porque não hei -de eu conseguir? Se é isto que realmente quero por que razão hei -de baixar os braços e desistir? Com força de vontade e algumas renúncias a certas distrações sei que vou conseguir gerir correctamente o meu tempo, conciliando os trabalhos, o estágio, tudo o que é exigido a uma aluna de mestrado, com a minha vida pessoal, sem descurar nenhuma das partes.

Reflexão estagiária - S

12/03/ 2014

Registo de Incidente Crítico

Criança: U.

Idade: 5 anos

Observadora: S (estagiária)

Data: 12/03/2014

U. – “Já consigo apertar os cordões, mas só com um nó. Mas se treinar todos os dias vou conseguir dar dois nós.”

Comentário: U. demonstra orgulho nas aprendizagens realizadas, mostrando que pretende evoluir e persistir até alcançar os seus objetivos.

Reflexão

“Ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos em que interage.” (Pinheiro et al., 2007:132)

Neste sentido, a reflexão reveste-se de uma importância extrema na prática de um docente. Este recolhe dados, através da observação, sobre o contexto educativo em que opera, analisando-os e refletindo sobre os mesmo de forma a melhorar, progressivamente, o seu desempenho. Assim, momento de observação *“permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face a cada momento”*, (Estrela, 1986:135) identificando as diferentes variáveis que *“permitirão a escolha das estratégias adequadas à prossecução dos objectivos visados”*. (ibidem: 135) Particularizando, a partir de um registo de observação efectuado, refleti sobre o patamar de desenvolvimento em que, neste caso, a criança U. se encontra e tende a dirigir o seu foco de atenção para que esta progrida. Percebe-se, então, qual a relevância da reflexão para uma prática docente diferenciada, direcionada e eficaz.

A criança U. reconhece e demonstra o quão importante é para ela conseguir apertar os atacadores. Todavia, a própria identifica que, apesar da aprendizagem realizada, é capaz de efetuar uma progressão, conseguindo em vez de um, ser capaz de dar dois nós nos cordões para que estes não se desapertem com facilidade. Então, qual o papel do educador perante este cenário? Atuar na zona de desenvolvimento proximal que *“define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.”* (Vygotsky, 1998: 113)

Ou seja, o adulto deve impulsionar e ajudar a criança a fazer algo que esta ainda não é capaz de realizar autonomamente, para que, progressivamente, consiga atinja esse objetivo, fazendo-o sozinha. Neste caso, uma vez que a criança U. já é capaz de apertar os atacadores com um nó, é necessário estimular-la e acompanhá-la em atividades que a dotem dos mecanismos necessários para atar os cordões com dois nós. Neste âmbito, realizei uma atividade com a criança com uma placa de plástico com um ténis desenhado e com quatro furos que permitissem passar os atacadores. Com um fio maior que o comprimento habitual dos cordões, mostrei à criança como apertá-lo com dois nós. Em

seguida, a U. tentou fazê-lo, sendo que só com a minha ajuda conseguiu realizar corretamente a ação. Informe-i-a que aquela placa ficaria num determinado local da sala, de modo a que pudesse, sempre que quisesse, utiliza-la, dando resposta ao interesse demonstrado pela mesma de tentar até conseguir, pois

“a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento”. (M.E., 1997: 97)

Aliando o interesse e curiosidade da criança, às suas necessidades e zona de desenvolvimento proximal, procurei, desta forma, que prestar um contributo ao seu desenvolvimento, respondendo aos seus desejos. Rapidamente a U. conseguiu dar dois nós com o fio e, sem que lhe fosse preciso dizer, tentou imediatamente reproduzir nos seus próprios atacadores. Da primeira vez que o fez e, orgulhosamente, mostrou aos adultos da sala, notava-se a dificuldade e o esforço que despendera naquela tarefa, bem como a fragilidade do nó. Todavia, parabenizada e incentivada por toda a equipa pedagógica, foi repetindo a ação até conseguir realiza-la com relativa facilidade. Para além de apertar os seus próprios atacadores, oferece-se, sistematicamente, para o fazer aos colegas que ainda não conseguem. E, para além disso, tenta transmitir-lhes os conhecimentos que adquiriu, incentivando-os a, também eles, serem autónomos nesta atividade.

Reflexão estagiária - J

29 /04/2014

Reflexão OT conjunta com Perfil 3 e apresentação de autoscopias

Na OT do dia 30 de Abril as estagiárias sob a orientação da P vivenciaram uma nova experiencia numa orientação conjunta entre perfil 1 e perfil 3 com vista a uma partilha de informação e opiniões. Nesta OT foram ainda apresentadas novas autoscopias. Relativamente às autoscopias é notória uma evolução em todas elas. Quanto ao conto apresentado pela F é de realçar a introdução que esta faz a história para que as crianças se acalmem e concentrem com o “Eu gosto de histórias.” Acompanhando de gestos e a sua expressividade ao longo da mesma. Com esta atividade está a ser trabalhado o gosto pela partilha, autonomia, autoestima e a valorização da criança pois, este foi um livro que um elemento do grupo trouxe de casa e quis partilhar. Mas podia também abordar a moral/valores deste conto. Para a atividade, as crianças deviam estar dispostas em ferradura e a sua colocação pode ter proporcionado a dispersão que acabou por acontecer. As intervenções das crianças deviam ser mais valorizadas, podia ter mostrado as imagens.

A autoscopia apresentada pela A era uma atividade musical em que se nota uma alienação de gestos à música e para a ensinar divide-a por partes com vista a uma melhor memorização. Podemos referir que neste grupo de crianças existe uma boa disposição extrema e uma imensa vontade de participar. Porém, ao apresentar a música e os gestos poderia ter abordado um pouco a linguagem utilizada dado ser um pouco diferente.

Na atividade apresentada pela MP as crianças poderiam estar colocados de outra forma que não lhes tapasse a visibilidade e permitisse um ponto de passagem do lugar até ao relógio, poderia ser uma atividade realizada em pequeno grupo. A atividade foi-nos apresentada como de consciência fonológica no entanto, deparamo-nos com uma atividade de identificação e associação. Para trabalhar a consciência fonológica deveria ser dita a palavra e ao acompanhar o som tentar associá-lo às palavras e identifica-las.

Por fim, a atividade apresentada pela S diz respeito a uma atividade de formação cristã. Para tal, as crianças deveriam estar dispostas em ferradura e/ou em pequenos grupos. O ambiente destinado à atividade deveria ser mais calmo e poderia ter mais adereços além da vela no centro como música ou um tapete. No final podia ter abordado mais o tema do milagre e a história em si.

Relativamente à OT realizada em conjunto com as estagiárias do perfil3 devo realçar a partilha de informação que me fez ter uma maior perceção de toda a evolução do meu percurso ao longo deste ano e ainda que, todas as dúvidas que se faziam sentir numa fase inicial revejo-as agora nas minhas colegas. Perante isto, tentamos de alguma forma ajudá-las a ultrapassar alguns obstáculos partilhando alguns acontecimento já vividos, e ainda perceber como está a decorrer a sua experiência.

Reflexões das estagiárias relativas aos seminários temáticos

Seminário sobre Portfólios Reflexivos

Reflexão Estagiária - MP

5/10/2013

No respeitante ao portfólio reflexivo, acho que este irá contribuir bastante para o meu futuro enquanto pessoa e enquanto profissional, pois irá ser uma compilação das situações mais importantes que poderá ser consultado sempre que preciso. Com este irei aprender bastante, pois reflectir sobre as situações mais importantes faz crescer e aprender. Cada criança é uma criança e todas são diferentes, no entanto é importante reflectir para ter uma melhor percepção de cada uma. Espero crescer e fazer crescer!

Reflexão Estagiária - MB

5/10/2013

Considero o portfólio reflexivo um elemento essencial na prática pedagógica proporciona o meu crescimento a nível profissional e pessoal. O portfólio é, também, colaborativo, pois através dele surge a possibilidade de o seu autor receber feedback por parte da supervisora, o que permite o efeito multiplicador com o qual são desenvolvidas novas perspetivas de ver a realidade educativa. Temos a possibilidade de refletirmos e corrigirmos o nosso trabalho de forma a melhorá-lo e aperfeiçoá-lo como futuras profissionais, estando assim em constante formação.

Reflexão Estagiária - V

5/10/2013

Estou receosa em relação ao portfólio reflexivo. Este receio advém da minha dificuldade para realizar reflexões pessoais, ou seja, transmitir para o suporte escrito os meus pensamentos. Por vezes sinto que existiria muita coisa que poderia ser dita sobre algum tema mas depois não consigo passar para o papel essas ideias. Dessa forma penso que construir

um portfólio reflexivo vai contribuir bastante para o meu desenvolvimento profissional, já que, fazendo algo em que tenho dificuldade muitas vezes estou a melhorar nesse aspecto. Em termos pessoais também será uma mais valia no sentido em que me ajudará a melhorar a minha expressão escrita. Assim, o que espero do portfólio reflexivo é que me dê muito trabalho e provavelmente muitas desilusões mas que, no final, eu seja capaz de ultrapassar as minhas dificuldades tornando-se num motivo de orgulho e conquista pessoal.

Reflexão Estagiária - F

6/10/2013

Relativamente ao portefólio reflexivo que nos irá acompanhar durante o estágio que decorrerá neste ano letivo, penso que é fundamental e decisivo estar em constante reflexão sobre o que nos rodeia no estágio. É indispensável para nós enquanto futuros educadores refletirmos sobre o nosso próprio trabalho, e sobre a forma como nos empenhamos, nos desenvolvemos e apreendemos profissionalmente. Assim com estas reflexões poderemos ter uma melhor perceção do nosso trabalho, das situações bem-sucedidas e das situações mal sucedidas, tendo a possibilidade de refletirmos e corrigirmos o nosso trabalho de forma a melhorá-lo e aperfeiçoá-lo como futuras profissionais, estando assim em constante formação.

Reflexão Estagiária - A

6/10/2013

A reflexão é importante para pensarmos na nossa forma de agir perante determinadas situações, assim como na nossa intervenção com o grupo de crianças. Assim, a reflexão é um processo mental, ou seja, é aquela que nos permite olhar para determinadas situações do passado e refletirmos sobre elas. Neste sentido, considero que o portefólio reflexivo será uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, sendo que me permite evoluir/ progredir ao longo do tempo.

Refletir é essencial para o meu desenvolvimento profissional, sendo que é este que me ajuda a progredir e a construir uma nova forma de me reconhecer.

Seminário sobre Aprendizagem cooperativa

Reflexão Estagiária - A

28 /02/ 2014

No que refere ao seminário apresentado, considero que este foi uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que, não sabia distinguir com exatidão / precisão a diferença entre trabalhar em grupo e trabalho colaborativo. Por outro lado, tomei consciência que este deve ser treinado de forma continuada/sistemática. Assim, percebi que a aprendizagem cooperativa envolve um todo. Relativamente à apresentação do seminário, considerado esta estava estruturada e organizada, sendo que a participação da educadora na apresentação espelhou o tema abordado pela professora. Por outro lado, ver exemplos concretos é um dos aspetos que saliento, pois considero-os extremamente importantes enquanto estagiária e futura profissional de educação. Em suma, é neste clima de aprendizagem cooperativa que, enquanto futura profissional, devo sustentar a minha prática.

Reflexão Estagiária - S

28 /02/ 2014

Relativamente ao seminário sobre aprendizagem cooperativa, creio que se demonstrou bastante enriquecedor e pertinente. A vinda de duas educadoras ao seminário tornou-se uma mais-valia para o mesmo, uma vez que permitiu complementar a parte teórica com exemplos práticos. Assim, para além de visualizarmos situações concretas de aprendizagem cooperativa conseguimos adquirir novas estratégias, visões e ideias diferentes que podem enriquecer a nossa prática. Por outro lado, relativamente à parte exposta pela P, é de salientar a clareza e precisão dos conteúdos, a possibilidade de expormos as nossas ideias e vivências e, também, a oportunidade de à vez, lermos em voz alta o conteúdo dos slides motiva-nos a estar mais atentas e empenhadas. No que diz respeito à pertinência do tema escolhido penso que foi bem selecionado. Pessoalmente, o conceito de aprendizagem cooperativa não me era familiar, desconhecendo os seus conceitos práticos e metodologias. Desta forma, sinto que enriqueci pessoalmente com tudo o que foi apresentado, tendo,

consequentemente, reflexos na minha prática (espero eu!). Penso que é extremamente importante trabalhar nas crianças as *skills* elencadas de forma a uma melhor gestão do grupo mas, sobretudo para criar futuros cidadãos civicamente responsáveis e que sejam capazes de trabalhar e cooperar em grupo.

Reflexão Estagiária - H

28 /02/ 2014

O seminário sobre aprendizagem cooperativa foi muito enriquecedor, partindo do PowerPoint que a professora apresentou, experiências vividas até à apresentação que a colega da instituição Y.O facto de as educadoras cooperantes virem cá, mostrarem algumas atividades, falar da sua experiencia ajudou a refletir acerca da temática. O PowerPoint que a professora apresentou foi de todo uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Realço as *skills*, temática que já conhecia mas que agora ficou mais concisa e sinto que ao trabalhar com intuito na aprendizagem cooperativa me formarei e darei o melhor para ser um bom profissional.

Reflexão Estagiária - J

28 /02/ 2014

Considero que este seminário foi uma mais-valia para o meu desenvolvimento pessoal e profissional pois permitiu esclarecer algumas dúvidas quanto à diferença entre os tradicionais trabalhos de grupo e trabalhos cooperativos e a forma como esta cooperação nos ajuda a crescer tanto como cidadãos como profissionais de educação. Tendo em atenção a forma como foram apresentados os conteúdos considero importante a presença/testemunho de educadoras cooperantes, pois além da visão da P temos experiências vividas recentemente pelas profissionais. A apresentação do PowerPoint continha aspetos – chave, não se tornando maçadora, captando a atenção das alunas e ajudando a retirar apontamentos essenciais.

Reflexão Estagiária - I

28 /02/ 2014

O seminário a que acabei de assistir e participar facultou-me muitos mais saberes ao nível da aprendizagem cooperativa, sendo esta temática fundamental para a minha intervenção tanto como estagiária como futura profissional de educação. Para além de toda a teoria apresentada, a P articulou sempre com exemplos da prática, o que facilitou a nossa aprendizagem, captando muito mais a nossa atenção. Foi-nos proporcionado assistir a um testemunho de uma educadora que nos trouxe um PowerPoint com exemplos específicos da sua prática. Assim, foi muito mais motivante e forneceu-nos um maior leque de conhecimentos.

Reflexão Estagiária - F

28 /02/ 2014

O seminário relativo à aprendizagem cooperativa ao qual assisti e participei foi extremamente motivador e estimulante. Uma vez que nos encontramos em prática profissional este seminário contribui de certa forma a rever todas as atividades e em que a aprendizagem cooperativa esteve presente e de que forma esteve presente. Com esta reflexão é possível criar atividades que estimulem e permitam a aprendizagem cooperativa que como podemos verificar neste seminário tem inúmeras vantagens tanto a nível como no desenvolvimento mais dinâmico e facilitador das atividades em questão. Relativamente à dinâmica da apresentação e colaboração de uma educadora é fundamental observarmos situações que nos são próximas.

Reflexão Estagiária - MP

28 /02/ 2014

Na minha opinião, acho que este seminário foi muito pertinente e que a estratégia utilizada foi muito bem pensada. Quando ouvimos pessoas que falam da prática, tudo se torna um pouco mais claro. Os diapositivos apresentados ajudam na nossa formação e a

perceber um pouco mais acerca deste tema. A nível da formação pessoal, lembrei alguns conceitos já adquiridos anteriormente e aprendi novos conceitos que são úteis para aplicar na prática. Este seminário foi muito útil para o nosso futuro como profissionais.

Reflexão Estagiária - JM

27 /02/ 2014

Considero que este seminário foi interessante e importante. Interessante pela forma como foi «conduzido», por terem sido apresentados exemplos reais de atividades de aprendizagem cooperativa. Gostei também do facto de ter sido convidada para este seminário uma educadora cooperante. Foi importante também no sentido de poder ter lembrado alguns conceitos, que podem mais tarde passar à prática.

Reflexão Estagiária - MB

27 /02/2014

Considero que o seminário de Aprendizagem Cooperativa foi muito útil para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Depois dos exemplos e conceitos abordados, irei para o estágio mais motivada para praticar este tipo de aprendizagem, podendo assim estimular nas crianças a cooperação entre grupos de trabalho. As estratégias utilizadas, penso que cativaram a atenção das alunas, sendo uma mais-valia para a aprendizagem dos conceitos. O facto de trazerem uma educadora para falar sobre as experiências foi muito benéfico para todos.

Reflexão Estagiária - V

27 /02/ 2014

Penso que a estratégia foi positiva porque tivemos as componentes teórica e formal, proporcionando o momento de ver essa teoria aliada à prática, como parte interveniente deste seminário senti que as minhas colegas receberam a mensagem e percebiam a importância que esta metodologia tem e o impacto que tem nas crianças. Já lido com este tipo de atividades desde o início do estágio e considero ser, para mim, uma mais-valia. São atividades que me dão prazer e que me fazem visualizar próprias crianças. Desta forma este seminário veio fornecer-me teoricamente sobre algo que era feito na prática já desde o início do ano, dando-me mais capacidade para dar continuidade a esta prática refletindo mais sobre a mesma. Após este seminário fiquei ainda com mais certezas que fiz a escolha correta para a temática do meu relatório.

Seminário sobre Envolvimento Parental

Reflexão Estagiária - A

25/03/2014

Uma vez que nos encontramos no estágio de pré-escolar, penso que, este seminário foi uma mais-valia para a construção do nosso conhecimento. É certo que ao longo de toda a nossa licenciatura abordamos várias vezes o tema “envolvimento parental” no entanto, o facto de termos tido oportunidade de ouvir o testemunho de educadoras e podermos ver toda a teoria colocada na prática, fez-nos acreditar que tudo é possível. A meu ver foi um seminário bastante rico uma vez que houve oportunidades de partilha de experiências e não se limitou a ser apenas um seminário teórico.

Reflexão Estagiária - S

26 /03/2014

Este seminário superou as minhas expectativas. A forma como foi dinamizado foi bastante pertinente na medida em que permitiu um menor grau de cansaço. Isto porque intercalaram a parte mais teórica com a prática. A parte teórica é fundamental para a nossa formação como sustento às nossas práticas bem como ao relatório que será realizado, mas, na minha opinião, os testemunhos reais, o que se faz na realidade dá-nos também muito sustento e fundamentalmente muita força de vontade para começarmos a trabalhar neste sentido.

Reflexão Estagiária - H

25 /03/2014

Na minha opinião, este seminário foi muito enriquecedor na medida em que obtive novas aprendizagens que me parecem ser fundamentais para uma vida futura, não só como

profissional mas também como futura mãe como desejo ser para estar presente e ativa na vida escolar dos meus filhos. Como futura educadora penso que os pais são fundamentais no jardim-de-infância e para isso achei muito pertinentes todos os assuntos aqui abordados, nomeadamente os dispositivos que me despertaram a atenção para o meu estágio podendo de certa forma adapta-las ao grupo em que estou inserida. Gostei muito do seminário por tudo o que de novo aprendi.

Reflexão Estagiária - J

25 /03/2014

Penso que o tema deste seminário seria logo à partida uma mais valia para nós, sobretudo nesta fase de estágio uma vez que toda e qualquer informação nos é útil no nosso dia-a-dia. Considero que as estratégias utilizadas, nomeadamente a partilha de um testemunho tão rico depois de uma contextualização do tema foi crucial para, além de mais esclarecedor, se tornar também muito mais motivador. O envolvimento parental será sempre uma temática com que nos iremos deparar, e sinto que hoje adquirir uma variedade de conhecimentos que me permitirá com toda a certeza lidar com assuntos relacionados de uma forma mais consciente e adequada.

Reflexão Estagiária - I

25/03/2014

Seminário de Envolvimento Parental

Durante este seminário foi possível compreender a importância deste tipo de intervenção, de que forma deveremos intervir de forma a conseguir que os pais fiquem motivados. Arranjar estratégias que vão de encontro com o interesse dos pais e das crianças para que todo o trabalho realizado parte pela motivação destes. Foi também importante toda a revisão teórica relativa este tema que será imprescindível para a realização do nosso relatório do estágio. Outro aspeto a destacar foi o facto de termos a oportunidade de uma educadora cooperante, com bastante experiência, partilhar todo o

trabalho desenvolvido em parceria com a família das suas crianças. Mostrou-nos vários instrumentos que poder-nos-ão ser úteis não só para este período de estágio como também para uma vida futura.

Reflexão Estagiária - F

26 /03/2014

Conhecendo nós a complementaridade existente, ou que deve existir, entre o trabalho realizado em casa, pelos familiares, com cada criança e o trabalho realizado pela instituição creio que este seminário foi de grande importância. O envolvimento dos pais no trabalho realizado no jardim-de-infância permite inúmeras coisas, nomeadamente conhecer bem o grupo com que iremos trabalhar. Isto permite-nos, conseqüentemente, realizar um melhor trabalho.

Relativamente ao seminário mais concretamente creio que foi do interesse de todos nós uma vez que todas pretendemos fazer o melhor trabalho possível nesta fase. É interessante compreendermos como o podemos fazer e este seminário permitiu-nos ter uma ideia sobre como o podemos fazer. O testemunho da educadora cooperante S. foi, a meu ver, uma mais valia pois deu-nos uma ideia mais concreta do que se pode fazer quando contamos com a participação dos pais. Os dispositivos pedagógicos que ele apresentou serviram também para retirarmos algumas ideias para o nosso estágio. Quanto à aprendizagem feita pela professora I acho que foi bastante objetiva o que tornaram estas horas mais interessantes e proveitosas. Em suma, o seminário para mim foi interessante e terá, certamente, influência no meu estágio.

Reflexão Estagiária - MP

25/03/2014

Este seminário foi para mim uma mais valia enquanto futura profissional. Os conteúdos abordados a nível teóricos foram estrategicamente lecionados de forma enriquecedora para que desta maneira possa o melhor proveito possível para mais tarde

cada uma de nós os utilize corretamente. A educadora S foi sem dúvida um dos pontos bastantes importantes deste seminário, pois esta educadora é um exemplo gratificante desta profissão, bem como do envolvimento parental que este consegue mover na sua instituição. Foi essencial a partilha de cada experiência vivida por esta, pois cada uma delas nos transmitiu um conhecimento enorme para que mais tarde eu possa colocar em prática. Foi sem dúvida um momento bastante enriquecedor.

Reflexão Estagiária - JM

25/03/ 2014

Este seminário foi bastante importante para nós futuras educadoras/professoras. Nós estamos muito verdes, e com esta ajuda do seminário foi boa. O que mais gostei foi de ter um exemplo concreto, a vinda de uma educadora e ter dado o seu testemunho foi positivo. Ver o trabalho de uma educadora feito em conjunto com os pais foi delicioso, deu vontade para fazer o mesmo projecto. Mas temos consciência que nem em todos os centros poderá correr assim tão bem. Todas as estratégias que nos mostrou para podermos envolver os pais foram magníficas. Um simples livro de adivinhas fez com que aqueles pais se envolvessem. A nível profissional deu-me ideias para eu poder por em público com os “meus pais” e fazer com que eles se envolvam mais. Todos os seminários deveriam de ser assim, termos a componente teórica e a componente prática. Porque só com a realidade, o testemunho real de uma educadora nos faz ver com é possível todo o nosso trabalho ser reconhecido. Em suma, sinto-me com vontade de envolver os pais e ter estes resultados.

Reflexão Estagiária - MB

27 /03/2014

Este seminário foi uma mais-valia para nós como futuras educadoras/professoras mas também para agora, enquanto estagiamos na instituição que nos foi atribuída. A abordagem a esta temática permitiu-nos perceber como, porquê e para quê da importância que o envolvimento dos encarregados de educação tem na vida das crianças tanto em casa como na instituição. Os exemplos apresentados pelas professoras da O também pela

professora I, contribuíram para termos um maior conhecimento de trabalhos que foram realizados nas instituições. Estes exemplos poderão ser uma base de outros projetos que nós poderíamos realizar com as nossas crianças.

Reflexão Estagiária -V

25/03/2014

Este seminário foi dos que mais me cativou até hoje. A temática é muito importante e as orientadoras que a apresentaram envolveram-nos com o seu discurso. Nota-se que desenvolvem cada projeto com muita dedicação e sobretudo com muita paixão. As estratégias utilizadas são todas bastante interessantes, a teoria apresentada vai ser utilizada certamente na construção do nosso relatório final. Esta teoria irá também ajudar-nos nas opções que vamos tomar durante este estágio. Os materiais apresentados são lindíssimos e mostram de facto que existem inúmeras opções para podermos envolver a família em todo o processo de ensino-aprendizagem. Estes materiais são exemplos do que podemos fazer no nosso estágio e depois mais tarde durante toda a profissão. É evidente que tal como foi dito tudo depende da instituição e das famílias com que estamos a lidar. No entanto, cabe-nos a nós arranjar estratégias criativas para todo o envolvimento, reconhecendo que é um processo gradual. Gostei muito de tudo que foi dito neste seminário, espero poder ter durante o meu mestrado mais momentos como este.

Apêndice VI – Notas de Campo

Notas de Campo Reuniões nos Centros de Estágio

Nota de Campo – NC1RCEz

2/10/2013

Reunião com equipa pedagógica e estagiárias H,I,J do centro z

As alunas leram as avaliações semanais. Inicialmente descritivas, foi pedido às outras colegas que dessem sugestões de melhoria e comentassem à medida que ouviam as avaliações das colegas. Foi salientada, pela supervisora, ainda importância de continuar a dar resposta aos interesses das crianças, neste caso, trabalhar a arte com o grupo de 5 anos mas enriquecer com a abordagem a outros artistas. A educadora F referiu que, por vezes, as educadoras trabalham áreas curriculares que gostam mais, “esquecendo-se” ou não investindo tanto noutras. De seguida, foram lidas reflexões e constatou-se que as alunas não iam buscar fundamentação teórica dada anteriormente no 1º ciclo de estudos (licenciatura) nomeadamente ao nível da Matemática e Expressão Musical na educação pré-escolar. Nesse sentido, a supervisora sugeriu na próxima de planificação apresentar um exemplo de uma proposta vivenciada com um grupo de crianças sobre a arte no J.I. Foram lidas planificações e foi constatado que as alunas não sabiam ou não tinham uma razão forte, justificativa da razão de proporem determinada atividade. Ex: propunham uma atividade de matemática para as crianças de 4 anos. Perguntei porquê e a estagiária não conseguiu justificar. Sugerir lerem a tese de doutoramento do Doutor J onde têm um estudo sobre o currículo da Matemática da 2ª infância e sugestões de atividades. Relativamente à motricidade, a supervisora avaliou com a equipa a sessão de Motora a que assistiu. Também alertou para a necessidade de as alunas fazerem observações de cada criança e do grupo para terem um diagnóstico das necessidades do grupo e assim as propostas de atividades estarem adequadas à criança/grupo e trabalharem todas as áreas de desenvolvimento.

Referiu ainda a supervisora que na expressão musical, nomeadamente, as pirâmides musicais devem fazer parte integrante da planificação e não atividade soltas sem intencionalidade, como por exemplo, quando questionada a estagiária dos 4 anos porque fez o bolo de chocolate com os meninos, a estudante referiu que nunca tinha feito um bolo e

que foi essa a razão por que o fez. A supervisora reiterou a necessidade de articular a prática com a teoria aprendida nos 3 anos anteriores da licenciatura

Foi também referida a necessidade de fazerem um diagnóstico da instituição (PE, PAA) para a planificação ir de encontro à especificidade da mesma. As educadoras F e A referiram que já há algum tempo não tinham estagiárias e por isso se mostravam ainda um pouco sem saber o que lhes pedir no estágio. A supervisora apresentou as fichas de avaliação para servirem de documento orientador para avaliarem as estagiárias e falou dos objetivos de estágio. No final o feedback da equipe foi positivo, referindo ter sido esclarecedora a reunião.

Nota de Campo – NC2RCEy

2/11/2013

Reunião de planificação com equipa pedagógica e estagiárias A,S,MB, do centro y

As Educadoras estavam todas de um lado da mesa e as estagiárias do outro. A estagiária A começou por ler alto a sua avaliação semanal. As educadoras estavam atentas às avaliações semanais que cada estudante ia lendo. (No fundo era o seu trabalho que também estava ser avaliado!) A supervisora começou por lançar a discussão sobre aquilo que consideravam pertinente plasmar numa avaliação. Houve troca de ideias e discutiu-se se avaliar é o mesmo que elaborar uma reflexão para o portfólio. Então o que escrever na avaliação era a grande questão! A estagiária S começou por referir que a colega A pôs muita teoria em detrimento da reflexão sobre a intervenção. As outras colegas quando questionadas pela supervisora sobre o que acharam da avaliação do colega ficaram surpresas, inibidas, mas aos poucos começaram a comentar. Inicialmente diziam que estavam bem, a supervisora foi questionando sobre o que significa dizer que a “atividade correu como esperado, as crianças gostaram! “eu senti-me realizado!”. Foi interessante verificar os juízos de valor e os significados diferentes que cada uma atribuía, mesmo as educadoras. Concluímos que ao avaliar estamos à espera de determinados resultados que condicionam nossa avaliação e que é preciso avaliar em função das competências de cada criança.

A supervisora questionou as estratégias utilizadas pela estudante MB:

- Porquê fazer fantoches todos só a partir de uma meia quando se quer trabalhar a diversidade/multiculturalidade na sala?

A educadora justificou dizendo que foram os pais das crianças que propuseram.

A supervisora alertou para aspetos que tinha visto na visita anterior: atenção à preparação prévia dos materiais ex; as crianças não podem estar à espera que a estagiária recorte a cartolina. As crianças têm que experimentar, ultrapassar dificuldades. Alertou também para a importância de as crianças registarem, o que querem e como querem fazer as diferentes tarefas. Preparar a visita ao Planetário (as crianças pensaram em perguntar que querem fazer aquando da visita). A educadora F achou boa ideia e também foi referindo as vantagens de as educadoras verem os registos de observação que as alunas fazem, pois podem ajudá-las e também serem observadores atentos. Esta educadora acordou encontrar uma hora que não ao almoço para poder acompanhar os registos da aluna. A supervisora alertou para as vantagens de terem duas estagiárias que fizeram a licenciatura noutra instituição e que isso poderá ser motivo de partilha e enriquecimento para todas. A equipa achou boa ideia e uma excelente oportunidade de aprendizagem mútua.

Nota de Campo – NC3RCEX

16/12/2013

Reunião com equipa pedagógica e estagiárias V,F,JM, MB, do centro x

Foi pedido um balanço individual de cada estagiário do seu percurso de estágio desde o início do estágio até dezembro. Cada estagiária foi fazendo a sua autoavaliação, evidenciando os progressos mas em todas era referido o medo de falhar na intervenção e que se traduz em menos dinamismo, iniciativa junto do grupo de crianças. A supervisora alertou para o diálogo que já tivera com cada uma, onde referiu que é normal ter receios e falhar mas que têm que ver os erros como a oportunidade para refletirem, porque não correu bem determinada atividade ou proposta de intervenção. Fazer uma avaliação ao nível da planificação das estratégias se foram ou não adequadas, os recursos (humanos e materiais, o local, a organização do grupo).Em conjugação o com a educadora cooperante trocamos opiniões para ajudar a melhorar a intervenção da aluna.

Só errando e refletindo sobre o erro é que aprendemos. Não há problema em errar, temos é que refletir na origem do erro e encontrar soluções para o ultrapassar-sublinhou a supervisora. Este receio de errar transmite-lhes insegurança e pouca iniciativa. Todos nós

erramos, se não experimentarmos e refletirmos não podemos melhorar. Julgo que a mensagem passou e as educadoras reforçaram este pensamento. Senti as estudantes mais “aliviadas”, e confiantes. De facto as experiências anteriores, desde o liceu, conforme algumas sublinharam levaram a esta insegurança.

Nota de Campo – NC4RCEy

18/01/2014

Reunião com equipa pedagógica e estagiárias A,S,MB, do centro y

O medo, receio dos alunos era evidente nesta 1ª reunião de avaliação. Uma estudante disse não ter dormido mais do que 3 horas na noite anterior, outra, a S, disse estar estava muito nervosa. Estavam angustiadas! A pressão, o medo da avaliação faziam-lhes tremer a voz. À medida que foram ouvindo a avaliação da educadora cooperante e a minha, como supervisora começaram a ficar mais tranquilas. No fim, a supervisora e coordenadora elogiaram a equipa das estagiárias, o seu desempenho e a sua integração na Instituição. Senti, como supervisora que correu muito bem a reunião de avaliação!

- Para as estagiárias foi um incentivo para a sua autoestima ter tido aquela nota (comentou a coordenadora pedagógica da instituição).

Nota de Campo – NC5RCEz

4/05/2014

Reunião com equipa pedagógica e estagiárias H,I,J do centro z

As estagiárias H,I,J e respetivas educadoras cooperantes, solicitaram à supervisora a realização de um encontro de formação/reflexão sobre a temática “A importância da organização do ambiente Educativo” decorrente da necessidade, emergente da prática, identificada pelas educadoras cooperantes e estagiárias numa reunião de mensal de planificação em que a supervisora estava presente. Começou pela visualização de um filme relativo a diferentes ambientes educativos em contextos de educação pré-escolar. Posteriormente os educadores cooperantes e estagiários da valência de jardim de infância e uma educadora que trabalhava em creche na instituição, analisaram e refletiram criticamente sobre aspetos que lhes chamaram a atenção e referiram:

“ Foi importante vermos estes filmes porque nos faz também comparar com as nossas salas e ver aquilo que podemos mudar ou enriquecer ao nível da organização do espaço.”
(educadora da sala dos 4 anos)

“(…)havia na sala um tronco, achei muito criativo e fez-me pensar como se pode organizar bem o espaço mesmo em salas pequenas .” (educadora da sala dos 4 anos)

“(…)eu gostei particularmente da ideia de aproveitar o teto para suspender flores naturais(…)”(estagiária H dos 5 anos)

“Eu admirei como as crianças eram tão autónomas e não havia barulho nas salas, o que não acontece nas nossas salas” (educadora da sala dos 3 anos)

“ Gostei dos materiais que as crianças tinham na área das construções. Tão simples e fácil de arranjar” (educadora da sala dos 4 anos).Nós já tivemos legos grandes nas nossas salas como mostraram no filme “(educadora da sala dos 4 anos)

“ Os registos feitos pelas crianças, a forma como a biblioteca está organizada e principalmente a importância de haver placares nas salas para expor os registos e trabalhos das crianças como mostrava no filme. E essa é uma dificuldade que nós temos na nossa instituição”(educadora da sala dos 5 anos).

Avaliação: a investigadora alertou para o facto de haver variedade e quantidade de materiais na área da plástica e de os trabalhos expostos serem todos diferentes. As educadoras salientaram que esse foi um aspeto muito importante do filme. A partir de um texto fornecido pela investigadora, sobre o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem, procedeu-se a uma interpretação do filme à luz do mesmo. A equipa no final considerou que foi um momento formativo muito rico e que tinham sido dito coisas muito importantes. Consideraram que aquele momento as tinha feito refletir sobre aspetos que podem melhorar na sua instituição, desde o envolvimento parental, à organização dos materiais e espaços no exterior.

Notas de Campo Orientações tutoriais

Nota de Campo – NC1OT

1/10/2013

Foi comunicado se estavam interessadas em participar na Investigação e qual a finalidade. Todas aceitaram, manifestando agrado. De seguida a supervisora pediu para constituírem grupos de trabalho em função da idade das crianças com que estavam a estagiar. As estudantes formaram grupos por faixas etárias as estudantes juntaram-se em 3 grupos (3,4,5 anos) e partilharam experiências e dificuldades que estavam a sentir. Cada grupo apresentou aspetos comuns e diferentes das vivências de estágios que estavam a ter. Algumas já viviam projetos, outras ainda se encontravam na organização do ambiente educativo. Foi rica e diversificada a partilha.

Foi interessante algumas estudantes dizerem que perceberam que tinham começado a planificar de forma diferente em função das características das suas crianças, pois mesmo pertencendo à mesma faixa etária apresentavam características diferenciadas das outras colegas. Não nos podemos orientar só pela psicologia do desenvolvimento. Cada grupo é um grupo diziam. Foi dada resposta às dificuldades evidenciadas nas visitas de estágio e a outras colocadas no momento: Como planificar? O que é uma rede curricular. No final uma estudante que veio transferida de outra instituição de ensino superior, apresentou a sua forma de planificar as sessões de motricidade e comparou-se com as planificações dos outros estudantes. Foi constatado que podia haver uma conjugação das 2 propostas e inclusive a supervisora ficou de comunicar com a professora da unidade curricular de expressão motora e apresentar a proposta de planificação. Assim está-se a fazer a articulação das práticas com a componente das didáticas. As alunas acharam que poderiam começar a planificar as sessões de motricidade com as duas propostas (a da colega que veio de outra instituição e a forma como aprenderam na instituição de formação inicial)

Nota de Campo – NC2OT

15 /10/2013

A orientação tutorial tinha como objetivo refletir com as estagiárias sobre a organização do portfólio reflexivo. Assim, foi pedido que as estudantes por centros de estágio, refletissem

nas dimensões curriculares que consideravam fundamentais para a sua organização. Importa referir que esta proposta aconteceu na sequência do seminário temático realizado pela supervisora sobre portfólio reflexivo, destinado a todas as estudantes do perfil1.

As propostas de organização do portfólio reflexivo apresentadas pelas estagiárias foram as seguintes:

- Envolvimento parental
- Relação com a comunidade
- Relação com a equipa pedagógica
- Relação adulto-criança
- Relação criança-criança
- Relação criança-objeto
- Relação com NEE
- Crenças/ valores pessoais (estagiárias)
- Desenvolvimento pessoal e profissional
- Ambiente educativo
- Projeto lúdico
- Desenvolvimento do grupo de crianças

A diversidade de propostas apresentadas pelas estudantes foi objeto de discussão, análise por parte das estagiárias. Posteriormente, a supervisora apresentou a proposta conceitual relativa às dimensões curriculares da pedagogia adaptada por Oliveira - Formosinho (1998) e foi comparada com a proposta das estagiárias, tendo-se chegado à conclusão que há dimensões curriculares, que integram a proposta da das estagiárias e a proposta de Oliveira - Formosinho que devem ser objeto de reflexão e análise crítica, pelas implicações que têm na qualidade da ação pedagógica e que a sua assunção depende do conceito de criança, de educador e do processo de ensino-aprendizagem. Sendo por isso necessário integrar essas dimensões na organização do portfólio reflexivo das estagiárias. Acordamos que será desejável que outras dimensões possam ser acrescentadas pelas estagiárias em função das características dos contextos de prática e da pertinência que tiverem para cada ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional.

Nota de Campo – NC3OT

15 /01/2014

1^{as} auto e heteroscopias visualizadas pelas 10 alunas.

A J começou apresentar a filmagem da sua atividade - um acolhimento. A estudante referiu que condicionava a atividade pelo facto de ser filmada. Houve falhas técnicas: não se viu a estagiária e algumas crianças não aparecem. Alteraram a disposição das crianças para a filmagem - os meninos foram dispostos de forma diferente e não em semicírculo para aparecerem no filme, o que dificultou as interações adulto-criança e criança-criança. O acolhimento filmado acontecia sempre com a mesma rotina na sala dos 3 anos desde setembro. As estagiárias, na sua análise, apenas acharam mal a disposição das crianças. O resto da atividade estava bem para elas. Questionei o objetivo do momento de acolhimento no J.I. Qual o significado de acolhimento. E porque não inovar, fazer diferente. Da discussão saliento algumas intervenções das estagiárias:

- Mas eu não sabia que podíamos alterar a estratégia no acolhimento- diz A
- Nunca ninguém nos disse que podíamos fazer diferente- diz MB
- E porque não fazem a reunião de acolhimento mais tarde – questionei (já que os pais levam as crianças muito tarde)

Todas as estagiárias ficaram surpreendidas com a possibilidade de utilizarem diferentes estratégias daquelas que viam fazer as educadoras cooperantes. A sessão de motora da V (era demasiado fácil) é treinadora de andebol. Sugeri que a atividade filmada deveria ter o sentido de desafio experimentar algo em que não estivesse à vontade ainda que na área da Motora. Sugeri para a próxima autoscopia, sair da sua zona de conforto, e porque não pensar na atividade de motora recorrendo a outra estratégia onde entrasse por exemplo a dramatização/dança. A aluna aceitou o desafio!

A estudante MP apresentou a filmagem da narração de uma história. Contou tão devagar (porque já tinha experimentado muitas vezes e a filmagem não tinha corrido bem. Este facto condicionou a sua forma natural de falar. A estudante aluna exprimiu esta constatação e os colegas concordaram. Disseram que ela não fala assim. As alunas disseram que ela não tinha aproveitado as intervenções das crianças (tinha-as ignorado ou mandado calar durante a história quando eram intervenções importantes.) A supervisora sublinharam a importância de estar atento ao currículo emergente e à flexibilidade da planificação. A estudante F apresentou a o registo em vídeo de uma atividade de modelagem. A aluna detetou que a

sua posição perante as crianças não era a melhor, as crianças não a viam. Outras alunas diziam que ela não tinha deixado as crianças experimentar cortar a plasticina. A estagiária fez bolinhas (pequenas, para cada uma). A supervisora questionou: E se uma criança quisesse fazer outra coisa com a plasticina não podia?”. E a pequena quantidade de plasticina não estaria a limitar a criatividade da criança. E o objetivo da atividade foi questionado (mistura de cores: rosa + azul = roxo).

- Esta estratégia seria a melhor – perguntou a supervisora

- Pois se calhar não-diz F

-E porquê estas cores? As crianças já sabem todas as cores primárias? – questionou a supervisora.

A F disse: -Pois, não sei.

-Tem registos de observação dessas crianças para saberem o que elas sabem? diz a supervisora

Esta desconstrução permitiu à aluna aperceber-se que tinha que mudar as estratégias na próxima atividade a realizar.

Nota de Campo - NC4OT

30 /04/2014

Orientação tutorial com os estudantes do Perfil 1 e perfil 3

A pedido das estudantes do Perfil 3 realizou-se esta OT conjunta tendo a oportunidade de assistir às auto e heteroscópias das estudantes do Perfil1, conforme seu desejo, pois nunca tinham assistido e já tinham ouvido falar desta estratégia pelas colegas do perfil1. Foi interessantes as estudantes do perfil1 dizerem que não havia qualquer problema em as colegas assistirem. Diziam que se fosse no início não era desejável mas agora depois de já terem feito várias (a delas e a das colegas), já estavam à vontade e não lhes custa nada. Até era interessante as colegas aprenderem a utilidade desta estratégia, segundo a sua opinião. As estagiárias do perfil1 revelaram muita segurança e assertividade na apresentação da filmagem da atividade (parecia que estavam a expor um trabalho para as colegas). Sem qualquer receio realizaram as autoscópias e heteroscópias. Falaram das intencionalidades educativas e dos aspetos que consideraram positivos, salientando os aspetos a melhorar. As colegas do perfil 3 ouviram e colocaram algumas questões,

mostrando-se curiosas e simultaneamente surpresas. Deram os parabéns às colegas e algumas referiram que tinha sido um momento de grande enriquecimento e de extrema importância.

Foram vários os testemunhos das estagiárias do perfil3: uma estudante do perfil3 referiu que conseguiu reter novos conhecimentos ligados diretamente à prática, através dos comentários que eram dados como positivos e negativos, após a visualização das devidas autoscopias. Outra estudante do perfil3 disse que permitiu refletir sobre a prática e aprendido a intervir de uma melhor forma. Outra estudante disse que foi de extrema importância a troca de ideias que existiu no fim, com as colegas que estão a estagiar com crianças da mesma faixa etária. Que tinham gostado muito dessa estratégia, proposta pela supervisora, pois permitiu que trocassem experiências, ideias e medos que ainda sentiam bem como, dificuldades sentidas durante o estágio. Foi também salientado que foi importante ouvir o testemunho duma colega que está em contexto de estágio há mais tempo. Que era algo que sem dúvida é muito positivo e benéfico.

Outros testemunhos:

- “ A nível pessoal deu-me motivação extra, ajuda na minha reflexão e avaliação da minha postura e ajudou compreendendo que os meus receios são normais, porque é algo que é superado com o tempo, visto que eram os mesmos que as minhas colegas também tinham e agora conseguiram colmatá-los.” (estudante 1 perfil3)

- “Outro aspeto que considero importante foi visualizar e analisar os vídeos das colegas porque em conjunto encontramos alguns erros e arranjamos soluções. Quando estamos a realizar uma atividade, muitas vezes, não nos apercebemos dos erros que estamos a cometer. Assim, com a visualização dos vídeos, aprendemos com os nossos erros e com os erros dos outros.” (estudante 2 perfil3)

- “Gostei muito desta orientação tutorial, considero que aprendi com as experiências das colegas e mesmo na parte escrita tive a oportunidade de ver algumas coisas que já realizaram.” (estudante 3 perfil3)

- “Também, gostei do diálogo final porque estávamos por faixas etárias (consoante o nosso grupo de crianças) e partilhámos algumas atividades e os projetos lúdicos que estamos a vivenciar, deu para perceber que realmente há grupos muito diferentes e com necessidades diferentes.” (estudante 4 perfil3)

- “Considero que esta orientação tutorial foi uma mais-valia para mim porque a troca de informações e de ideias é muito importante. As colegas do perfil 1 como já estão em estágio

desde Setembro, têm mais experiência e mais trabalho realizado. ao contrário de nós que só iniciamos em fevereiro. Esta troca de experiências é enriquecedora para o nosso conhecimento e até podemos colocar algumas ideias em prática.” (estudante 5 perfil3)

-“Outro aspeto que considero importante foi visualizar e analisar os vídeos das colegas porque em conjunto encontramos alguns erros e arranjamos soluções. Quando estamos a realizar uma atividade, muitas vezes, não nos apercebemos dos erros que estamos a cometer. Assim, com a visualização dos vídeos, aprendemos com os nossos erros e com os erros dos outros.” (estudante 6 perfil3).

-“Gostei muito desta orientação tutorial, considero que aprendi com as experiências das colegas e mesmo na parte escrita tive a oportunidade de ver algumas coisas que já realizaram.” (estudante 7 perfil3)

-“Também, gostei do diálogo final, partilharmos algumas atividades e os projetos lúdicos que estamos a vivenciar, percebemos que se pode trabalhar de forma diferente em função necessidades dos grupos e dos seus interesses. (estudante 8 perfil3).

- “ Nesta orientação tutorial consegui adquirir a motivação extra para prosseguir o meu estágio com todas a minha dedicação e vontade de me tornar uma profissional capaz de responder às necessidades exigidas” (estudante 9 perfil3).

Nota de Campo - NC5OT

21/05/2014

Foi interessante observar que as alunas já não estão nervosas no momento de apresentação das filmagens que efetuaram. Já não têm receio de se exporem e naturalmente apontam as falhas e/ou aspetos que correram bem. Foi notória a evolução na qualidade da intervenção da 1ª para a 2ª autoscopia. As alunas que estão a assistir já revelam espírito crítico e mais autonomia reflexiva quando fazem a análise das filmagens das colegas. Eu, enquanto investigadora/ supervisora quase que já não preciso de falar pois estas já revelam pertinência e um grau de reflexividade que não é o imediato. Relacionam inclusive com as suas experiências práticas e com a teoria.

Notas de Campo Seminários

Nota de Campo – NC1S

25/10/2013

Seminário Portfólio Reflexivo

No seminário que realizei o Portfólio Reflexivo, destinado a todos os estudantes do perfil1,destaco algumas reflexões apresentadas pelas estagiárias relativamente à análise de textos de apoio fornecidos:

- O Portfólio reflexivo permite demonstrar a minha evolução ao longo do período de estágio” (MB),
- “ Com o portfólio espero crescer e fazer crescer as minhas crianças!” (MP).
- “...portfólio reflexivo irá ajudar - me em todo o percurso.” (J)
- “Com este irei aprender bastante, pois irei refletir sobre as situações mais importantes, que fazem crescer e aprender” (MP);
- “ É fundamental e decisivo estar em constante reflexão sobre o que nos rodeia no estágio” (F);
- “Tem como principal objetivo refletir sobre situações e assuntos considerados relevantes relativamente ao contexto pré-escolar (...) proporcionam o meu crescimento a nível profissional e pessoal, ensinando-me a ponderar aspetos importantes para a prática, enquanto futura profissional da educação.” (MB).

Nota de Campo – NC2S

26 /02/ 2014

Seminário Aprendizagem Cooperativa

O seminário de Aprendizagem Cooperativa foi dirigido a todos os estudantes do perfil1.Considero, enquanto responsável pelo mesmo, que a dinâmica do seminário tinha que ser apelativa, integrar uma componente teórica de concetualização e outra prática. A 1ª parte do seminário foi orientada por mim, supervisora, e a 2ª parte constou da apresentação de exemplos práticos com alguma fundamentação teórica Nesse sentido convidei educadoras cooperantes para virem partilhar a sua experiência trazendo exemplos

concretos de práticas vividas no contexto de jardim de infância. As estudantes estiveram atentas, participativas e colocaram questões pertinentes. Mostraram-se interessadas e interrogaram as educadoras sobre várias questões de carácter prático. As duas cooperantes no fim do seminário manifestaram o seu agrado pela participação e pela partilha de experiências. Considero que foi importante valorizar e estreitar as parcerias entre a instituição de formação inicial e os contextos de prática. As estagiárias também elogiaram a dinâmica do seminário e a pertinência da temática.

Referiram que foi uma mais-valia para a aprendizagem dos conceitos e que o facto de virem educadoras para falar sobre as experiências foi muito benéfico, permitiu complementar a parte teórica com exemplos práticos vividos em contexto de prática.

Nota de Campo – NC3S

25/03/2014

Seminário Envolvimento Parental

O seminário que realizei, enquanto formadora/ supervisora sobre envolvimento parental destinado a todos os estudantes do perfil1 foi organizado um primeiro momento destinado à concetualização teórica e outro de cariz prático, tendo sido convidada uma educadora cooperante a dar o seu testemunho da experiência do trabalho com as famílias no jardim de infância. Considero que este seminário conseguiu promover a articulação teoria -prática. As estudantes estiveram atentas interessadas e colocaram várias questões. No final a educadora cooperante referiu que tinha gostado muito da experiência de partilha da sua prática com as alunas da instituição G. Disse ainda que foi promotora de uma reflexão e sistematização de todo o trabalho como Educadora de Infância. Por outro lado salientou:

- Sendo a questão da participação parental um assunto muito relevante no meu dia a dia e sobre o qual tenho investigado bastante, poder dividi-lo deu ainda mais sentido a tudo aquilo que vou realizando e uma nova leitura de todas as minhas vivências. Foi uma experiência de troca e diálogo entre Teoria/Prática muito importante na própria construção da identidade educativa da primeira infância.

Apêndice VII – Guião grupo de discussão focalizada

Legitimação e contextualização da entrevista

Informar os entrevistados sobre os objetivos da entrevista e do estudo. Esclarecer questões. Autorização para gravação e garantia de anonimato. Salvaguardar interrupções e possibilidade de não resposta.

Bloco I – Perceções sobre dificuldades, expectativas e aspetos positivos em relação ao estágio (questões 1 e 2). Este bloco visava obter informações sobre os aspetos positivos, as expectativas e dificuldades sentidas pelas estagiárias ao longo do estágio, subordinando-se aos seguintes objetivos:

1. Identificar as expectativas e dificuldades, constrangimentos sentidos pelo grupo de estagiárias, ao longo da realização do estágio de natureza profissional.
2. Identificar os aspetos positivos (momentos, situações, estratégias) durante a realização do estágio de natureza profissional.

Bloco II – Perceções sobre a supervisão (questões 3 e 4). Com este bloco pretendia-se saber as perspetivas das estagiárias relativamente ao modelo supervisorio e ao papel da supervisora, o que conduzia a valorizar os seguintes objetivos:

3. Compreender a perspetiva das estagiárias sobre a supervisão;
4. Compreender a perspetiva das estagiárias relativamente ao papel da supervisora e ao exercício da supervisão em geral

Bloco III – Perceções sobre papel da supervisão e o desenvolvimento da reflexividade e da avaliação (questões 5 e 6). Este é um bloco através do qual se visava identificar as perspetivas das estagiárias relativamente ao papel da supervisora e das estratégias supervisorias no desenvolvimento profissional e da reflexividade, de acordo com o seguinte conjunto de objetivos:

5. Percecionar o papel da supervisora no processo de desenvolvimento profissional, reflexividade e saberes;
6. Identificar de que forma as estratégias supervisorias tiveram impacto no conceito de avaliação, por parte das estagiárias.

Bloco IV – Perceções sobre as crenças e saberes e a construção da profissionalização em formação inicial (questões 7 e 8). O objetivo deste bloco era identificar as crenças e saberes das estagiárias e compreender a relação da ação das estagiárias com o património cultural da instituição de formação inicial (plano de estudos, objetivos de formação...), respeitando-se os seguintes objetivos:

7. Identificar as crenças e saberes das estagiárias
8. Percecionar se a ação das estagiárias foi uma reprodução daquilo que a supervisora e os outros docentes diziam/ exigiam durante o processo formativo

Anexo 1 – Ficha da unidade curricular de Estágio

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE CURRICULAR

Denominação da Unidade Curricular: Estágio
Área Científica em que se inscreve: Ciências da Educação
Docente Responsável (nome completo) e respetivas horas de contacto na uc:
Outros docentes e respetivas horas de contacto na uc:

Curso: 2º Ciclo: Ed. Pré-Escolar									
Semestre do curso: 1 e 2º			Tipo: Semestral <input type="checkbox"/> Anual <input checked="" type="checkbox"/>				Obrigatória <input checked="" type="checkbox"/> Opcional <input type="checkbox"/>		
ECTS: 30			Número total de horas de trabalho do aluno (ECTSx25h): 350 (1ºsem.) e 400 (2ºsem.)						
Número total de horas de contacto: 192(1ºsem) e 224 (2º sem)					Número total de horas de trabalho autónomo do aluno:			Número total de horas de avaliação:	
T	TP	PL	TC	S	OT	E	O	TOTAL: 158	-----
				32		160		Por semana: 9h53	
				1ºsem		1ºsem		1ºsem	
				32		192		TOTAL: 176	
				2ºsem		2ºsem		Por semana: 11	
								2ºsem	

Objetivos de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e competências a desenvolver pelos estudantes) (1000 caracteres)

Actuar respeitando os ideários e valores da instituição colaborando de forma efectiva na dinâmica institucional

Intervir numa perspectiva curricular gerindo recursos e organizando o ambiente educativo, tendo em conta uma pedagogia diferenciada

Intervir respeitando os princípios da aprendizagem activa e participativa da criança

Planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, envolvendo a criança e partindo dos seus saberes, necessidades, interesses e competências

Refletir de forma a adequar e reformular a ação educativa

Agir com intencionalidade, apoiando a sua acção nos dados recolhidos, através dos instrumentos que constrói e selecciona

Identificar competências parentais

Utiliza estratégias de intervenção de acordo com as características das famílias

Desenvolver iniciativas no contexto local e comunitário

Mobilizar metodologias de investigação no sentido de mudar ou melhorar os contextos e a prática educativa

Conteúdos programáticos (1000 caracteres)

- Colaboração na operacionalização dos instrumentos de gestão e administração das instituições
- Observação do contexto e das dinâmicas educativas
- Organização do ambiente educativo
- Planificação, concretização e avaliação da intervenção educativa
- Desenvolvimento de projetos e atividades
- Cooperação na ação educativa
- Envolvimento parental e intervenção na comunidade
- Reflexão, problematização e investigação da ação educativa

Demonstração da coerência dos conteúdos programáticos com os objetivos da unidade curricular (1000 caracteres)

Os conteúdos programáticos definidos encontram-se em estreita articulação com os objetivos e competências propostas para esta unidade curricular. Pretende-se que os estudantes colaborem na operacionalização dos instrumentos de gestão e administração das instituições onde efetuam estágio, observem o contexto e as dinâmicas educativas para, fundamentadamente, organizarem o ambiente educativo, planificarem, concretizarem e avaliarem a intervenção, desenvolverem projetos e atividades, cooperarem na ação educativa, criarem situações de parceria e envolvimento parental. De forma transversal, os conteúdos sobre reflexão, problematização e investigação da ação educativa pretendem aludir às questões que estão subjacentes ao profissional reflexivo, crítico e investigativo.

Metodologias de ensino (avaliação incluída) (1000 caracteres)

Estratégias e recursos utilizados:

Exposição

Debate

Análises de documentos

Trabalho em grupo

Casos práticos

Estágio

Descrição:

Em contexto de Estágio o estudante atua em conformidade com a instituição cooperante e as orientações da ESEPF. Nos Seminários serão abordadas temáticas, através da exposição teórica e de discussão sobre situações. Na OT são partilhadas experiências, efetuadas reflexões e debates sobre a intervenção e dadas orientações para a elaboração do relatório.

Formas de avaliação e respetiva ponderação:

A UC inclui:

-a classificação da Prática Pedagógica-65%. Esta inclui as classificações do educador cooperante (40%) e do supervisor institucional (60%)

-a classificação do Relatório-35% da avaliação

Descrição:

-A Prática Pedagógica é realizada em contexto de Jardim de Infância

-O Relatório Individual de Estágio é realizado sob a orientação de um docente, e visa evidenciar as competências profissionais adquiridas. O Relatório será objeto de defesa pública.

Demonstração da coerência das metodologias de ensino com os resultados de aprendizagem da unidade curricular (3000 caracteres)

O estágio decorrerá na valência de Jardim de Infância visando proporcionar aos estudantes uma experiência de prática pedagógica próxima da futura atividade profissional. Para tal, os alunos, em situação de co-docência, responsabilizam-se por uma sala de atividades de JI e, de acordo com os documentos do regime de autonomia, administração e gestão do estabelecimento e as características das crianças e do contexto educativo desenvolvem a sua intervenção.

A opção por metodologias ativas deve-se ao facto de se considerar que uma maior implicação e autonomia do estudante torna o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo. Para a consecução dos resultados de aprendizagem definidos para esta Unidade Curricular é coerente a realização de estágio como metodologia que permite o estudante envolver-se numa dinâmica institucional e experienciar um desempenho similar à sua futura atividade profissional. Neste sentido, o estágio permitirá ao estudante planificar e agir com intencionalidade educativa, avaliar e refletir sobre a sua intervenção e os seus efeitos de modo a adequá-la. Por conseguinte, tem a possibilidade de utilizar e desenvolver técnicas e instrumentos de observação, registo, documentação e avaliação das atividades, dos contextos e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e utilizar estratégias de investigação para sustentar práticas educativas inovadoras. O estágio permitirá também colocar o estudante em situações de estabelecimento de parcerias e envolvimento parental e de intervenção ao nível da comunidade.

Uma dinâmica expositiva, de explanação de conhecimentos, de discussão sobre situações, poderá acontecer no desenvolvimento dos seminários temáticos.

Na orientação tutorial, realizada com o respetivo supervisor da ESEPF, os estudantes têm oportunidade de analisar documentos, partilhar experiências, efetuar reflexões e debates sobre a qualidade da intervenção e são dadas orientações pedagógicas e científicas para a elaboração do relatório.

Em síntese, a oportunidade de aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos em contexto de formação e atividades concretas no contexto real da prática pedagógica (trabalho individual, de grupo e outros-estágio); o desenvolvimento do sentido de intencionalidade na intervenção educativa (análise documentos, trabalho individual e outros-estágio); o crescimento do sentido de responsabilidade, autonomia iniciativa e cooperação inerentes à co-docência e às relações cooperativas no trabalho (trabalho de grupo, resolução de problemas e outros-estágio); a aprendizagem ativa e participativa (debate, resolução de problemas e outros-estágio) permitem ao estudante conhecer e intervir, evidenciando os resultados de aprendizagem da UC, que asseguram a qualificação para o exercício da profissão.