



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Espírito Santo Fernandes Borges

**Supervisão da Formação Prática de
Educadores de Infância: Perceções de
estagiárias e supervisoras cooperantes**

Supervisão da Formação Prática de Educadores de Infância:
Perceções de estagiárias e supervisoras cooperantes

Maria Espírito Santo Fernandes Borges

UMinho | 2013

Abril de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Espírito Santo Fernandes Borges

**Supervisão da Formação Prática de
Educadores de Infância: Perceções de
estagiárias e supervisoras cooperantes**

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Educação de Infância
Área de Especialização em Supervisão e Pedagogia da
Infância

Trabalho realizado sob orientação da
**Professora Doutora Maria de Fátima Cerqueira
Martins Vieira**

Abril de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível graças a uma enorme força de vontade da minha parte, uma dedicada e incessante busca de informações e dados que foram imprescindíveis. Contudo, a execução do mesmo não seria possível sem a participação de algumas pessoas, que aproveito para agradecer com toda a sinceridade.

À minha orientadora, Doutora Fátima Vieira, pelo acompanhamento durante este trabalho, pela oportunidade que me ofereceu de com ela aprender um pouco do seu vasto conhecimento nessa área, que comigo partilhou com humildade e humanismo em cada momento, enfim por toda a sua contribuição nesta pesquisa.

Às estagiárias e supervisoras da Universidade do Minho, que tiveram a disponibilidade de colaborar na realização deste estudo.

À minha mãe, Eusebia Fernandes, pela sua força, amor e atenção durante a minha caminhada estudantil; aos meus filhos Jailson Augusto e Nilter Augusto e ao meu marido Agostinho Semedo Varela, que constituem a minha nova família e uma nova etapa da minha vida, por toda paciência e compreensão.

Aos meus queridos colegas de curso e de todos os momentos, que sempre se mostraram disponíveis em ouvir as minhas inquietações e sempre procuraram apoiar-me com sugestões e incentivos morais para que continuasse nesta caminhada rumo à conclusão desta etapa.

RESUMO

No campo da formação de professores, a supervisão da prática pedagógica tem sido apontada como uma estratégia central para promover o desenvolvimento profissional do professor principiante (Alarcão & Tavares 2003; Oliveira-Formosinho, 2002a; Flávia Vieira, 1993). Em Portugal, os estudos que se debruçam sobre esta problemática no âmbito da formação inicial de educadores de infância, têm afirmado a importância da supervisão da prática pedagógica como processo mediador de uma formação orientada para a construção da profissionalidade específica do educador de infância, onde a pedagogia da infância assume especial relevância. (Oliveira-Formosinho, 2002a; Fátima Vieira, 2010).

Esta tese consiste num estudo de caso no âmbito da supervisão pedagógica na formação inicial de educadores de infância e tem como principal finalidade conhecer as perceções de estagiárias, supervisoras cooperantes acerca do modelo ecológico e sócio-construtivista de supervisão (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2005) da prática pedagógica final (Estágio) da Licenciatura em Educação de Infância na Universidade do Minho, anterior à implementação do processo de Bolonha. Os casos selecionados para a realização deste estudo são estagiárias, supervisoras cooperantes que estiveram envolvidas na prática do referido modelo. De forma a poder cumprir os objetivos traçados, foram analisados e interpretados os dados provenientes de entrevistas aos casos participantes no estudo e de portfólios de estágio. Os resultados do estudo permitem esclarecer algumas práticas de supervisão do referido modelo e o seu contributo para a construção da profissionalidade específica do educador de infância.

ABSTRACT

In the field of teacher education, supervision of teaching practice has been identified as a core strategy to promote the professional development of the beginning teacher (Alarcão & Tavares 2003; Formosinho-Oliveira, 2002a; Vieira, 1993). In Portugal, studies that focus on this issue within the initial training of early childhood educators, have affirmed the importance of supervision of teaching practice as a mediating process of targeted training to build the professionalism of early childhood educators, where childhood pedagogy is particularly relevant.

This thesis is a case study in the context of pedagogical supervision in the initial training of early childhood educators and has as main purpose to know the perceptions of trainees, and cooperating teachers about the ecological and socioconstructivist model of supervision (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2005) of the final practice (internship) of teaching Degree in Early Childhood Education at the University of Minho, prior to the implementation of the Bologna process.

The cases selected for this study are trainees, and cooperating teachers who were involved in the practice of this model. In order to accomplish the objectives outlined, analyzed and interpreted data from interviews and teaching portfolios. The results of the study allow us to clarify some supervisory practices of this model and its contribution to the construction of professionalism of early childhood educator.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO	v
ABSTRACT.....	vii
ÍNDICE GERAL.....	ix
INDICE DE QUADROS.....	xiii
INDICE DE FIGURAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I.....	5
A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR/PROFESSOR	
1.0 conceito de supervisão pedagógica	5
2. Funções da supervisão	7
3. Os papéis do supervisor	9
4. A interação na supervisão.....	10
5. A supervisão como mediação do desenvolvimento profissional	12
6. A avaliação na supervisão.....	13
Observação de aulas	14
A autoavaliação	14
Os portefólios	14
A avaliação pelos pares	15
7. Modelos de Supervisão na formação inicial de educadores/ professores	15
7.1. O modelo clínico	15
7.2. O ciclo da supervisão clínica	16
7.3. O modelo ecológico e sócio-construtivista de supervisão.....	19
7.3.1. A pedagogia da infância como dimensão central da supervisão ...	22
7.3.2. A organização do estágio e o currículo da supervisão.....	23
7.3.3. O papel do supervisor cooperante	27
7.3.4. Papéis do supervisor cooperante e do estagiário	28

CAPITULO II	29
FORMAÇÃO PRÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR/EDUCADOR	
1.Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores.....	29
2. Relevância da formação prática na profissionalização do educador/professor	29
3. Referenciais para a formação prática do educador de infância.....	33
3.1. Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância	33
3.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	35
 CAPITULO III	 37
A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CABO VERDE	
1. O sistema Educativo Cabo-Verdiano.....	37
1.1. Enquadramento	37
1.2. Objetivos e princípios gerais do sistema educativo em Cabo – Verde.....	38
1.3. Estrutura do Sistema Educativo.....	38
2. Educação de infância em Cabo Verde.....	40
3.Perfil do Educador de Infância em Cabo Verde.....	42
3.1. Formação de Educadores de Infância em Cabo Verde.....	43
3.2. Objetivos do curso de Educação de infância	44
3.3.Objetivos do estágio pedagógico	44
4. A Supervisão do Estágio	45
5. A Supervisão educativa.....	46
 CAPITULO IV	 51
METODOLOGIA DE ESTUDO	
1. Fundamentação metodológica	51
1.1.Objetivos do estudo	51
1.2.Enquadramento no paradigma de investigação qualitativo	51
1.3. A opção pelo estudo de caso.....	54
1.4.Casos participantes	56
1.5.Caracterização dos participantes do estudo	57
2. Procedimentos de recolha de dados	59

2.1. A entrevista.....	59
3. Análise de dados	61
4. As categorias de análise dos dados	62
Categoria 1- Percepções acerca da formação prática durante o estágio.....	62
Categoria 2- Percepções acerca do papel do Supervisor	62
Categoria 3- Percepções acerca das diferenças entre a formação prática inicial Pré e Pós Bolonha	63
 CAPITULO V	 65
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	
1.Análise dos dados	65
Categoria 1 - Percepções sobre a formação prática durante o estágio	65
1.1.Relevância do estágio no desenvolvimento profissional	65
1.2.Organização do estágio.....	67
1.3.Aprendizagens profissionais realizadas.....	71
Organizar o ambiente educativo	71
Observar, planificar e avaliar	73
Refletir sobre a prática pedagógica.....	76
Desenvolver competências de interação com crianças e adultos	79
1.4.Relevância dos modelos pedagógicos para a educação pré-escolar	81
1.5.A avaliação do estágio	83
Categoria 2 - Percepções acerca do papel do supervisor	85
Criar um clima relacional positivo	85
Integrar a estagiária no contexto de prática.....	86
Apoio e colaboração	87
Promover a reflexão sobre a prática pedagógica.....	90
Outros aspetos associados ao processo de supervisão	92
Categoria 3 - Percepção acerca das diferenças entre a formação inicial Pré e Pós-Bolonha	93
 CONCLUSÕES	 95

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
Webgrafia	107
Legislação	108
Outros Documentos	108
ANEXOS.....	109
ANEXO 1 - Guião de entrevista – Estagiárias.....	111
ANEXO 2 - Guião de entrevista – Supervisoras.....	113
ANEXO 3 - Organigrama do sistema educativo Cabo Verdiano	115

INDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Papéis do supervisor cooperante e do estagiário	28
Quadro 2 – Caracterização das Estagiárias	57
Quadro 3 – Caracterização das supervisoras	58

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fases do ciclo da supervisão clínica segundo Goldhammer	17
--	----

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos numa sociedade globalizada de conhecimento e de informação, onde nos deparamos com a mudança de alguns valores. Vivemos um tempo de *pluralidade flutuante e constantemente instável de sistema de crenças* (Hargraves, 1998, p.63). Nesta conjuntura, surge a necessidade de repensar a educação e os seus pressupostos, apostando na qualidade e na formação dos seus atores, para que possam acompanhar o desenvolvimento e as exigências que se apresentam (Alarcão & Roldão, 2008; Formosinho & Niza, 2009).

Oliveira-Formosinho (2007a), afirma que, desde há muito que as políticas educativas vêm manifestando uma preocupação em acompanhar a evolução, as dinâmicas educativas no mundo. Assim, esta preocupação centra-se na base das pedagogias alternativas, para as quais as aprendizagens estão centradas no aluno, entendido como sujeito ativo e participativo no seu processo de ensino-aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2007, 2007a). Um dos passos importantes para esse acompanhamento, é a adequação da ação supervisiva em função das dinâmicas educativas e de forma a garantir a qualidade na formação dos educadores. Para autora, há que se ter o conhecimento dos modelos supervisivos a ser utilizados nesta formação, tendo sempre em conta a especificidade desta profissão e pensar na influência que a supervisão da prática pedagógica exerce no desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância (Oliveira-Formosinho, 1998, 2002a, 2002c).

A prática pedagógica final na formação inicial de professores e educadores de infância é muito importante para processo de formação e de desenvolvimento profissional, do mesmo modo que o é a ação supervisiva neste contexto de formação e na vida do futuro profissional. Alarcão (2002) defende que a prática pedagógica supervisionada é o cerne do desenvolvimento profissional fornecendo ao futuro professor suportes importantes para que se torne um profissional competente, capaz de agir com autonomia.

No âmbito do modelo ecológico e socio-construtivista de supervisão desenvolvido, por Oliveira-Formosinho (2002), para a formação prática inicial de educadores de infância, a supervisão cumpre uma importante responsabilidade, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos futuros educadores. A autora considera que a supervisão desempenha um papel central na mediação da formação, fornecendo apoio e orientações que facilitam o desenvolvimento profissional dos estagiários, por meio de uma aprendizagem colaborativa com educadores de infância experientes e especializados em metodologia e supervisão em educação

de infância e, da partilha de conhecimentos na ação supervisiva baseada nas pedagogias participativas (Oliveira-Formosinho, 2002, 2002b, 2005, 2007a).

Uma prática pedagógica de qualidade é aquela que toma como campo de referência a pedagogia da infância, considerando como centro das aprendizagens o formando, como um ser individual, com as suas características e necessidades, que se desenvolve como um ser ativo e participativo. Considera-se, por isso, a pedagogia de infância como um aspeto central do desenvolvimento profissional (Vasconcelos, 2009).

Tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade junto da criança é fundamental formar profissionais capazes de trabalhar no sentido de melhor e responder às necessidades da criança. Segundo Oliveira-Formosinho (2002, 2007), só se consegue uma prática educativa de qualidade, quando o conhecimento profissional está apoiado na pedagogia da infância, de cariz construtivista, que sugere novas visões sobre a criança, sobre o adulto e sobre as interações no espaço onde desenvolve o processo ensino-aprendizagem na infância.

A ação supervisiva deve tomar a pedagogia da infância como base que suporta todo o processo de ensino e de aprendizagem profissional dos futuros educadores. À luz de uma pedagogia da infância socio-construtivista, a aprendizagem é construída de forma participativa, em interação e experimentação, onde o formando tem a oportunidade de se construir como profissional num contexto real e ser o autor da sua própria construção. O supervisor é um colaborador que está sempre disponível para ajudar o formando a crescer e a tornar um profissional autónomo e eficiente. (Oliveira-Formosinho, 2002, 2002a, 2007, 2007a).

O estudo aqui apresentado centra-se nas perceções de estagiárias e supervisoras cooperantes envolvidas na Licenciatura em Educação de Infância na Universidade do Minho acerca da formação prática e da supervisão do estágio profissionalizante. Duas questões orientam o desenvolvimento do estudo:

- Qual é o papel que estagiárias e supervisores atribuem à formação prática inicial do educador de infância?
- Qual a visão que estagiárias e supervisores têm acerca da supervisão da prática pedagógica final-estágio?

Das questões formuladas decorrem os seguintes objetivos de pesquisa:

- Apreender a relevância atribuída à prática pedagógica na formação inicial de educadores de infância;
- Compreender o papel da prática pedagógica supervisionada na aprendizagem da

profissão do educador;

- Conhecer o *modelo ecológico e sócio-construtivista de supervisão* do Estágio, da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade do Minho.

O problema em estudo abarca o domínio científico da formação inicial de educadores de infância, em especial, a formação prática e a supervisão como apoio à construção de conhecimento profissional das educadoras de infância. Os casos selecionados para a realização deste estudo são estagiárias/educadoras e supervisoras cooperantes, com conhecimento e experiência alargada na supervisão do estágio profissionalizante de educadores. Os dados empíricos foram recolhidos através de entrevistas e de portefólios das estagiárias e submetidos a uma análise de conteúdo articulada com a revisão bibliográfica que constituiu o suporte teórico para a interpretação desses dados.

Com a realização deste trabalho, espera-se ter uma compreensão do modelo de supervisão já referido, dos papéis de supervisores e estagiários e do contributo do processo de supervisão da prática pedagógica para a construção de aprendizagens profissionais na formação inicial dos educadores de infância.

Este trabalho encontra-se dividido em seis capítulos. Ao longo dos primeiros dois capítulos, procedemos à revisão da literatura tendo em conta a temática que enquadra o nosso estudo. Assim, o primeiro capítulo aborda a questão da supervisão pedagógica como estratégia de formação e de desenvolvimento profissional de educador/professor. O segundo capítulo apresenta algumas perspetivas sobre a formação prática e o desenvolvimento profissional do educador-professor. O terceiro capítulo foi destacado exclusivamente para apresentar a formação do educador de infância em Cabo Verde. Segue-se a fundamentação metodológica do estudo e a apresentação e análise de dados nos capítulos quatro e cinco respetivamente.

CAPÍTULO I

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO EDUCADOR/PROFESSOR

1.0 conceito de supervisão pedagógica

Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa, da Porto Editora (2004), supervisão é 1: ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar; 2: função de supervisor (de *super* mais *visor*).

A supervisão (literalmente, *visão superior*, visão de um ponto de vista superior) é uma forma de controlo no seio de uma organização, e consiste em analisar, confirmar ou corrigir atos praticados pelos agentes ao serviço dessa organização (Tracy, 2002). Porém, conforme afirma Sá-Chaves (2000b), o prefixo *super*, do termo *supervisão*, não deve ser entendido numa dimensão vertical, no sentido de alguém que está hierarquicamente acima do outro. Segundo esta autora a supervisão deve ser vista numa perspetiva horizontal, em que uma pessoa com mais experiência partilha a sua experiência com o outro, faz a orientação e o acompanhamento deste no sentido de atingir um ponto alto na aprendizagem da profissão. O supervisor pretende encontrar estratégias, que promovam uma mais sustentada reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem do formando no contexto de formação.

Alarcão e Tavares (2003) definem a supervisão pedagógica, no âmbito da formação inicial de professor, *como um processo em que uma pessoa dotada de saberes e de experiências profissionais, em princípio considerada a mais informada, faz a orientação e o acompanhamento uma outra que está na sua fase de iniciação à profissão, no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento profissional e humano* (p.16). A supervisão é, assim, uma relação mútua e dinâmica, que encoraja e facilita o desenvolvimento do formando, ampliando os seus campos de conhecimentos e a sua autonomia profissional, de forma a poderem tornar-se profissionais ativos e autónomos.

Oliveira-Formosinho (2002a) entende a supervisão pedagógica como um conceito polissémico que varia de acordo com as *culturas, sociedades, administração pública, filosofias educativa, políticas educativas, teorias de formação de professores, conceção de formação de professores e de escola* (p.43). Para a autora, a supervisão ocorre em contextos formativos diversificados, nomeadamente na formação inicial de professores (no estágio) e na formação

continua (formação em contexto), e desempenha um importante papel no que se refere ao desenvolvimento profissional dos professores.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a) a supervisão na formação de educadores-professores pode ser definida como *um processo em que um professor experiente orienta um candidato a professor no seu desempenho docente e apoia a sua iniciação ao exercício pleno da sua profissão* (p.44), A ação supervisiva deverá contribuir para garantir a qualidade do dia a dia do contexto de formação e dos atores implicados. (Oliveira-Formosinho & Azevedo,2001).

Por sua vez, Flávia Vieira (1993) define a supervisão como *uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação* (p.11). Num processo de supervisão eficaz é fundamental que exista uma estruturação, ou seja, que exista um plano que oriente o desenvolvimento da ação supervisiva. Para a autora, numa ação supervisiva é importante a interação entre o supervisor e o supervisionado. O supervisor encoraja o processo de aprendizagem do formando procura manter o formando sempre informado sobre o processo de aprendizagem dando sugestões precisas para o desenvolvimento do mesmo e faz a avaliação dos processos supervisivos desenvolvidos no contexto de formação.

Na definição proposta por Moreira e Bizarro (2010), a supervisão é *uma atividade relacional e comunicativa associada a uma determinada ideologia da educação e o supervisor, um profissional que joga com o saber em função das oportunidades que o jogo lhe oferece* (p.14).

O supervisor, com o propósito de trabalhar tendo em vista a concretização do perfil do formando (professor), tende a ser um *docente/investigador que alia às competências pedagógicas competências investigativas sobre situações concretas do ensino e que seja um profissional ativo inovador/transformador de realidade* (Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002; p.41).

Em síntese, pode afirmar-se que, a supervisão é um processo de apoio, de ajuda, em que o supervisor, a pessoa dotada de experiencia, realiza o acompanhamento e a orientação do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do formando.

O trabalho do supervisor deve desenvolver-se no sentido de garantir a qualidade do processo de ensino aprendizagem do futuro profissional e a qualidade do serviço prestado por este no futuro. Realizar supervisão é, colaborar ativamente no processo de ensino aprendizagem do formando, a fim de poder desenvolver as competências inerentes à sua profissão e poder

exercê-la com autonomia. O supervisor é então, o pilar para o processo de desenvolvimento e da autonomia profissional do futuro profissional.

2. Funções da supervisão

A supervisão define-se por ser *a função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento do grupo e investigação ação* (Glickman, 1985) citado por Garmston Lipton e Kaiser 2002, p. 23).

Segundo Garmston, Lipton e Kaiser (2002) a supervisão tem três funções principais: o melhoramento da prática, o desenvolvimento potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade da autorrenovação da organização. Segundo os autores no que diz respeito ao melhoramento da prática, este pode ser o reflexo da motivação dos professores para a mudança. Sugere, assim, três áreas distintas: a instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal, a sua prática global e a prática do ensino em geral. A primeira área diz respeito ao crescimento do individuo dentro do seu estilo pessoal e profissional. Há que se ter o respeito pelas crenças, preferências e ritmo de cada um dos indivíduos. Ainda defendem os autores, que o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas pelo supervisor pode aumentar a eficácia da prática dos formandos.

A segunda função de supervisão diz respeito ao desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem, através do questionamento, da problematização das situações educativas e da reflexão. A supervisão deve permitir que o formando exponha os seus problemas e em colaboração encontre a saída para os mesmos. Neste contexto o supervisor é um desafiador da capacidade de pensamento do professor, contribuindo de certa forma por uma autonomia do mesmo. Tal pressupõe que o supervisor reflita sobre as suas ações e que seja o modelo para a atuação dos futuros profissionais. (Tracy, 2002).

Para Flávia Vieira (2006) *o bom formador é um prático reflexivo, pressuposto que está associado ao de que a prática é geradora de teoria* (p.18). Para esta autora, a reflexão sobre e na ação é muito importante no contexto da prática. A prática reflexiva contribui para uma maior liberdade e responsabilidade do formando em relação a sua formação, dá oportunidade ao formando de indagar sobre o seu processo de ensino e de aprendizagem profissional, ver qual é a melhor forma ou caminho para prosseguir.

O pressuposto de que *um profissional autónomo forma sujeitos autónomos*, inscreve-se, no entender da autora, numa *pedagogia para a autonomia*. Concebe-se, deste modo, a reflexão profissional como condição para que os supervisores se possam libertar de práticas pedagógicas transmissivas e reprodutoras, devendo o processo supervísivo ter enfoque no formando entendido como sujeito crítico e produtor criativo de saberes.

A terceira e última função da supervisão apontada pelos autores (Garmston, Lipton e Kaiser (2002), tem a ver com a promoção da capacidade de auto-renovação da organização. A competência, os conhecimentos e as atitudes desenvolvidas pelos professores são influenciados em grande parte pela cultura e dinâmicas do local de trabalho (contexto de formação prática). Então cabe ao supervisor como um *ecologista social* promover um ambiente de trabalho reflexivo de forma a contribuir para um melhor desenvolvimento de professores. Nesse ambiente os professores devem ser capazes de desenvolver como profissionais autónomos e independentes, com competências que lhes permitem exercer a profissão com uma responsabilidade de inovar o contexto de trabalho.

Neste contexto, Oliveira-Formosinho (2002a) afirma que a supervisão funciona como um núcleo orientador no exercício do docente como membro de uma escola, de uma comunidade. Desenvolve-se em função das expectativas sociais e profissionais, da docência, da sua profissão e do papel da escola.

Alarcão (2000, 2002), defende que o supervisor deve desempenhar o papel que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento da escola e pela qualidade do ensino ministrado nessa escola. Então para esta autora a função principal da supervisão centra-se no apoio e na ajuda que esta dá ao contexto de formação que pretende o melhoramento da escola e do processo ensino aprendizagem de todos os que por lá passam. Deste modo, segundo Alarcão (2002, p. 233) a função da supervisão centra-se:

- *Na colaboração de conceção do projeto de desenvolvimento da escola, o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários participantes;*
- *Na cooperação no processo de autoavaliação institucional e na análise das suas implicações;*
- *Em contribuir para a criação de condições e culturas de formação, contribuindo assim na identificação e resolução de problemas especialmente da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e principalmente, no contexto de metodologias de investigação-ação;*
- *No acompanhamento da formação e na integração dos novos agentes educativos;*
- *Na colaboração do processo de avaliação e do desempenho dos professores e dos funcionários;*
- *Em dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos;*

3. Os papéis do supervisor

Tal como diz Flávia Vieira (2006) os papéis do supervisor estão relacionados com as tarefas inerente ao processo de supervisão. Segundo Flávia Vieira (2006), *as tarefas do supervisor estão relacionados com os papéis que desempenha no contexto de supervisão (p. 29).*

-Compreender o saber disciplinar e o seu papel no currículo; Compreender a teoria e a prática; desafiar rotinas, convecções e transições (ser “subversivo”, se necessário); Partilhar rotinas, responsabilidades e decisões com os formandos; Reconhecer e aceitar que os formandos podem não pensar como o formador e quem nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão; Articular a dimensão pessoal de aprendizagem com a natureza social e interativa da cultura do local de trabalho; Promover a comunicação, pois todos têm o direito de se expressar e, assim, contribui-se para a coconstrução de sentidos; Recolher informações sobre os formandos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por exemplo, através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas e de listas de verificação, etc.); Analisar a informação recolhida com o objetivo de melhorar o processo de supervisão; Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos formandos na sua avaliação global (Flávia Vieira 2006, p. 29).

Apesar de ser extensa a lista das tarefas apresentadas, a tendência desta é crescer. Conforme Viveiros e Medeiros (2005) os formandos devem conceber o supervisor como *alguém que os ajuda no seu desenvolvimento profissional e pessoal, através da procura de significado para as suas atitudes e opções, ajudando-os a identificar os problemas, a planificar as estratégias de resolução dos mesmos, numa parceria em que enquadra os saberes do formando e do formador, mas que engloba, igualmente, igualmente, dúvidas e incertezas de um e de outro (p. 49).*

O supervisor tem a *responsabilidade de criar um clima relacional no qual a confiança e a empatia possam permitir o fogo das palavras, das imagens e das metáforas que descodifiquem os sentidos ocultos que as situações costumam guardar (Sá-chaves, 1994, p.149).*

Numa era de desenvolvimento das organizações para a aprendizagem, a competência do supervisor passa para além da sala de aula, mas também esta competência permiti-lhe promover o desenvolvimento da própria escola como principal contexto do desenvolvimento do professor. Assim, o supervisor torna-se um “ecologista social” que utiliza os recursos do sistema para o tornar mais adaptável e para promover a aprendizagem contínua.

No que concerne às competências do supervisor neste tipo de organização, que Alarcão apelida de *escola reflexiva*, e dado que ele se define como um profissional de desenvolvimento humano, a autora destaca as competências interpretativas, de análise e de avaliação, de dinamização da formação e relacionais. Na sua opinião, estas justificam-se dado que *fazer supervisão não é um processo meramente técnico* (Alarcão, 2002, p.234), mas, pelo contrário, um processo no qual se conjugam as dimensões cognitivas e relacionais, em função dos dois objetivos fundamentais: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários.

As tarefas do supervisor estão intimamente ligadas a etapas do processo supervisão. De acordo com alguns modelos de supervisão, o supervisor assume tarefas específicas em diferentes etapas supervisivas.

4. A interação na supervisão

O ser humano, estando aberto a novas aprendizagens, tem a tendência de aprender por meio da convivência com outras pessoas. Assim, na aprendizagem da profissão do educador, esta convivência é considerada uma aprendizagem por meio de interação, tendo um grande impacto no processo supervisão da formação prática, em particular na formação de educadores de infância (Oliveira-Formosinho, 2002).

Oliveira-Formosinho (2002), atribui uma atenção especial ao fator interação, defendendo que todo o processo de aprendizagem das crianças e dos adultos decorre por meio de interações. As pessoas aprendem através de processos de interação com os outros – as crianças aprendem na interação com os pais e irmãos, com os colegas, com o professor. A interação é também um conceito-chave na realização da aprendizagem dos adultos e, por consequência, uma dimensão chave da formação inicial de professores. A aprendizagem do formando está dependente das interações que este desenvolve com o seu formador, com os colegas de núcleo, com a educadora responsável pela sala onde ele está a realizar a sua prática pedagógica e sobretudo com as crianças considerados os beneficiários desse contexto formativo. Nesta lógica, Oliveira-Formosinho (2002) defende que *a interação é uma competência de ação profissional que pode ser apreendida e, portanto, deve ser ensinada em processo de supervisão* (p.122).

Para Vasconcelos (2009), a interação é a melhor forma do aprendiz (formando) desenvolver, de uma forma eficaz, a sua profissionalidade. Através do processo interativo, quer o

formando, quer o supervisor, têm uma grande probabilidade de aumentar a sua capacidade. Por via da interação com outras pessoas, integradas no contexto educativo a formação do estagiário pode ser refletida, repensada e reformulada, tornando-se um processo inovador, podendo vir a ter um impacto significativo na mudança de vida de um educador de infância e no processo ensino-aprendizagem, tanto do educador como das crianças

No contexto educativo (na sala de aula), onde a aprendizagem é valorizada, compreendida e praticada por todos, a interação contribui para uma mudança significativa relativamente à supervisão. Segundo Garmston, Lipton e Kaiser (2002), a interação neste campo tem como base as relações e interações com todos que fazem parte deste contexto. Estas relações contribuem na definição de objetivos, e, tem em atenção os resultados ao nível de um crescimento mútuo e do desenvolvimento profissional do formando. Na opinião desses autores, isto acontece por três razões:

- a) Porque o conhecimento está relacionado com o processo de ensino-aprendizagem num campo muito amplo. A formação é para os educadores uma forma eficaz de realizar aprendizagens e competências relativas à sua profissão, através de realização de atividades em grupo, que tem como finalidade o desenvolvimento profissional dos mesmos.
- b) Porque a cultura do local de trabalho influencia de uma forma ou de outra a prática da profissão do educador. A prática é base que sustenta a aprendizagem e o desenvolvimento profissional. Ao supervisor compete-lhe criar um ambiente que facilite esta aprendizagem e desenvolvimento profissional.
- c) A supervisão usufrui de um potencial que permite mostrar ao educador, que a melhor forma de crescer como profissional é através de diálogo, ou seja em interação.

Para os autores, a interação no contexto de formação, é um importante meio de construção, de desenvolvimento e aprendizagem do formando como futuro profissional. Na perspetiva de Alarcão e Sá Chaves (1994), no contexto onde se realiza a aprendizagem prática da profissão, a relação e interação são tidos como fatores determinantes para a realização dessa aprendizagem. Segundo as autoras, esses dois fatores exercem uma grande influência sobre o alargamento do repertório de conhecimentos do formando.

Sá-Chaves (1994), defende que para que os objetivos traçados na formação sejam cumpridos de forma eficaz, é de capital importância o estabelecimento de um clima de

interação/relações positivas, no contexto onde se realiza a formação. Este clima, implica uma boa comunicação entre o supervisor e o formando, que segundo a autora, estes podem ser considerados como o ponto estratégico para a construção e aprendizagem da profissão. É por meio desta relação e comunicação, que o formando tem a oportunidade de complementar e ampliar os seus conhecimentos, através da partilha que este realiza com o seu formador. Ainda a autora alega que, esta partilha dá um contributo indispensável no contexto de formação na prática, uma vez que o feedback que o formando recebe do formador, de tudo serve para o desenvolvimento profissional do formando como futuro profissional.

5. A supervisão como mediação do desenvolvimento profissional

De acordo com Garmston, Lipton e Kaiser (2002), a supervisão deve ser encarada como uma atividade de mediação do desenvolvimento organizacional e profissional, a qual requer conhecimento pedagógico, competências linguísticas e sensibilidade às relações humanas. Os autores delineiam nove princípios de mediação do desenvolvimento profissional, que são os seguintes:

- a) Cada pessoa percebe o mundo a partir da sua estrutura de referência única, pelo que o mediador deve tentar perceber como o mundo surge ao outro, através da recolha de dados, sem fazer qualquer tipo de julgamento;*
- b) As interações, quer planeadas, quer espontâneas, são mais eficazes quando têm um objetivo de transcendência, isto é, qualquer que seja o objetivo a curto prazo da supervisão mediadora, o objetivo mais lato é o desenvolvimento contínuo e a integração de um novo conhecimento;*
- c) A interação mediadora deve ir ao encontro da outra pessoa, na sua própria estrutura de referência, mas este é meramente um ponto de partida;*
- d) As pessoas fazem as escolhas mais acertadas para si próprias a qualquer momento, de acordo com o seu modelo de mundo. Assim, a supervisão deve libertar-se de julgamentos e avaliações, os quais iriam limitar a capacidade do sistema para trabalhar construtivamente com os professores;*
- e) Proporcionar escolhas – os mediadores eficazes consideram e oferecem opções;*
- f) Respeitar todas as mensagens: os mediadores competentes sabem que a comunicação ocorre, simultaneamente, em diferentes níveis, e respeitam as mensagens verbais e não-verbais;*
- g) Os recursos de que cada pessoa necessita encontram-se na sua própria neurologia ou história pessoal, e a supervisão pode facilitar o acesso a esses recursos internos e mediar o crescimento desenvolvimental;*
- h) Quanto maior for a adaptabilidade e flexibilidade do mediador, mais eficaz será a sua ação numa relação que resulte em crescimento. O facto de as mediações falharem deve-se, muitas vezes, à incapacidade do mediador de ser flexível;*
- i) Os resultados da supervisão mediada são atingidos ao nível psicológico (p.106).*

A tarefa do supervisor como mediador, e o repertório que deve ter de competências necessárias, vai para além da observação de comportamentos; deverá estabelecer, para além disso, um relacionamento com a aprendizagem dos alunos e possibilitar uma investigação sobre práticas eficazes. Estas competências incluem, ainda, *estratégias de mediação concebidas para facilitar a construção e expansão das capacidades reflexivas do professor e dos seus processos de compreensão e interpretação* (Garmston, Lipton e Kaiser, 2002, p.102). Desta forma, os supervisores mais eficazes serão capazes de utilizar diferentes abordagens, tendo por base as diferenças desenvolvimentais de cada indivíduo, pelo que, essa eficácia está largamente dependente do conhecimento das necessidades e dos estádios de desenvolvimento do adulto, bem como das estratégias de intervenção adequadas a cada estágio.

6. A avaliação na supervisão

A avaliação funciona como mediador num contexto que pretende o desenvolvimento e a qualidade da ação de um profissional. A avaliação, com o seu propósito de contribuir para o melhoramento da qualidade da educação e do ensino e o melhoramento ou desenvolvimento do profissional, deve ser sobretudo formativa visando o desenvolvimento do professor e a organização do contexto educativo (Alves & Flores, 2010; Simões, 2000)

Segundo Alves e Flores (2010), a função de avaliação varia em função do objeto a ser avaliado. Por isso, pode assim o supervisor desempenhar vários papéis por estar dependente desses objetos. A avaliação, então, não só relaciona com o resultado encontrado na aprendizagem, assim como valoriza a parte intrínseca e extrínseca do objeto. A avaliação é tida como fator importante para o fortalecimento do processo educativo, o desenvolvimento profissional do formando, atribuindo ao formando a oportunidade de fazer a sua autoavaliação no sentido de ponderar os seus próprios conhecimentos e aprendizagens adquiridas no contexto de formação (Alves & Flores, 2010).

A avaliação é a principal promotora do crescimento profissional e do crescimento do contexto educativo, funcionando como forma de assegurar a implementação de mudança. Assim, para as autoras, a avaliação pode ser vista como um campo interdisciplinar sendo que a avaliação do professor, do contexto e dos alunos faz-se de uma forma interligada.

Alves e Flores (2010), propõem o uso de várias estratégias ou modalidades de avaliação no âmbito da supervisão: a observação, a autoavaliação, o portfólio, a avaliação pelos pares, de entre outras.

Observação de aulas

Segundo as autoras a melhor forma de obter informação objetiva do formando, das atividades que este desenvolve no contexto de formação, em específico a formação prática, é através da observação. A observação da prática dos professores implica três momentos: a pré-observação, a observação e a pós-observação, com estes momentos pode a avaliação contribuir para o desenvolvimento global do formando, das aprendizagens realizadas e do contexto onde decorre a formação. Antes da realização da observação, é necessário fazer uma preparação prévia, pois uma observação só pode ser válida, quando os dados recolhidos podem servir como ponto de partida para uma reflexão construtiva na fase que segue a observação.

A autoavaliação

A autoavaliação implica o indivíduo no centro da observação de si mesmo, facultando a oportunidade deste fazer uma análise crítica das suas capacidades, aprendizagens no sentido de fazer a ponderação do seu campo de desenvolvimento, acordando assim para as melhores técnicas ou métodos que o levem a um caminho de melhoramento. A autoavaliação é vista assim como um meio de facilitar a *cultura de avaliação de professores* (Alves & Flores, 2010;p.238). O objetivo da autoavaliação é formar os professores; esta permite uma observação sobre o próprio objeto e permite-nos incidir a atenção na nossa prática profissional. No sentido de melhor ajudar os alunos, esta permite a regulação também da nossa profissão. Na avaliação deve o formando ter a oportunidade de realiza uma autoavaliação, esta autoavaliação apresenta vantagens importantes quer para o aluno quer para o professor, na medida em que através desta autoavaliação, consegue informações referente ao produto e ao processo de aprendizagem que podem servir de base na monitorização da prática pedagógica (Flávia Vieira, 1993).

Os portefólios

Este é considerado o principal instrumento de avaliação, o centro, ou melhor, uma peça fundamental para o desenvolvimento profissional. A formação prática do formando pode muito bem ser entendida e refletida pelo próprio formando através da elaboração de portefólios A elaboração do documento referido depende da aptidão e do interesse do formando em organizar, compilar um conjunto de documentos que são considerados importantes e pertinentes para a realização de uma avaliação crítica de si mesmo, dos seus atos. pode tornar-se num documento importante da atividade do docente, (Alves & Flores, 2010; Sá-Chaves, 2000a).

Segundo Sá-Chaves (2000a), os portfólios reflexivos trazem benefícios visíveis, quer no desempenho como formador, supervisor responsável pela prática pedagógica dos futuros educadores, quer no campo do desenvolvimento profissional do futuro educador. Assim, para autora, o desenvolvimento individual do formando tem uma relação direta com os portfólios reflexivos sendo estes um suporte relevante nesta fase de vida profissional do formando. Os portfólios reflexivos podem servir de instrumentos de avaliação do formando, de desenvolvimento profissional e de certificação profissional do mesmo.

A avaliação pelos pares

A avaliação pelos pares é uma forma de promover o desenvolvimento profissional e de criar autoestima nos futuros professores. (Bretel,2002 citado por Alves & Flores, 2010, p.240). Este tipo de avaliação vai ao encontro da supervisão pedagógica no contexto de formação prática. Onde o supervisor é o parceiro da formação refletindo e ajudando o formando a encontrar caminhos construtores da aprendizagem. A avaliação pelos pares, dizem as autoras, é um pouco diferente daquilo que acontece no estágio pedagógico. Esta são aprendizagens que são adquiridas por meio de colegas com um pouco mais de formação ou mais experientes.

7. Modelos de Supervisão na formação inicial de educadores/ professores

7.1. O modelo clínico

Do ponto de vista de Tracy (2002), a supervisão pedagógica, tal como é concebida hoje, tem a sua origem na denominada supervisão clínica. Esta centra-se, fundamentalmente, na interação entre o supervisor e o formando, com o objetivo duplo e simultâneo de melhorar o ensino dos professores e as aprendizagens dos alunos.

Tracy (2002), fazendo a abordagem de um conjunto de modelos que considera importante para a prática supervisiva, defende que não é possível afirmar a existência o melhor um modelo ou modelo ideal de supervisão na formação prática de profissionais.

De facto, a ação supervisiva implica uma complementaridade de modelos, no sentido de poder responder às necessidades e aos interesses dos formandos Segundo a autora podem existir vários modelos de supervisão, mas, de um certo modo, podemos dizer que todos são descendentes da supervisão clínica. A supervisão pedagógica, tal como hoje é concebida, tem a sua origem no que denominamos de supervisão clínica.

A supervisão é faseada e clínica, pois é um processo impulsionado por momentos de crescentes conhecimentos e pressupõe as fases de planificação, observação e avaliação (Alarcão & Tavares, 1987). O ciclo de supervisão centra-se na reflexão e no questionamento, principalmente sobre o ensino ministrado pelo formando, contrariando a noção do supervisor como modelo ou, numa perspetiva de racionalidade técnica, contrariando um ensino de mestria. Assim, o formando assume-se como criador e não como reproduzidor de conhecimentos, com base em dinâmicas de construção partilhadas (Alarcão e Tavares, 1987; Garmston, Lipton & Kaiser 2002; Vasconcelos 2009).

Alarcão e Tavares (2003), citando Mores, Cogan, Goldhammer e Anderson, teorizadores do cenário da supervisão clínica, valorizam o esforço conjunto do supervisor e do formando na análise dos fenómenos que ocorrem na sala de aula. Acreditam que, ao serem melhoradas as competências dos professores, se pode melhorar o desempenho dos alunos

O enfoque da supervisão clínica são os fenómenos da sala de aula, cuja análise e interpretação contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Neste processo, os intervenientes ativos e diretos são o supervisor e o formando e, de forma indireta, o aluno. Na supervisão clínica o espaço mais valorizado para o processo de ensino e de aprendizagem é a sala de aula, lugar onde desenvolve todas as atividades de formação na prática. Este espaço é denominado de *clínica*, a estratégia principal para a realização do ensino é passa pela relação que é estabelecida entre o supervisor e o formando (Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2005).

Para Moreira (2005), na supervisão clínica, quer o supervisor quer o formando são responsáveis pela supervisão que ocorre no contexto de formação. Estes fazem parte de uma só equipa, na medida em que o processo de supervisão desenvolve por meio de mediação de ambos, partilhando objetivos comuns na formação. Mas é de realçar que, o supervisor é destacado para dar ajuda ao formando na recolha de informação e no uso desta em direção ao seu próprio desenvolvimento.

7.2. O ciclo da supervisão clínica

De acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), na supervisão clínica, o papel do supervisor passa por ajudar o futuro profissional na realização da sua aprendizagem em direção ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. O supervisor é então considerado o promotor de conhecimento no contexto de formação na prática.

A supervisão clínica tem como espaço privilegiado para a realização das reflexões e para as análises de situações dos processos educativos, a sala onde desenvolve as aulas. O formando é então um profissional reflexivo com oportunidades de propagar a sua reflexão na e sobre a ação e o supervisor o facilitador dessas atividades.

No âmbito da supervisão clínica, existem várias propostas no que se refere às fases do seu ciclo, as quais são apresentadas por diferentes autores.

Cogan propõe um ciclo de supervisão clínica com oito fases: *Estabelecimento da relação supervisor/professor, planificação da aula, Planificação da estratégia de observação, Observação, Análise dos dados, Planificação da estratégia da discussão, Encontro pós-observação e Análise do ciclo da supervisão* (Cogan,1973 citado por Alarcão & Tavares, 2003,p.27).

Por sua vez, Goldhammer e outros (1980), citados por Alarcão e Tavares (1987), a supervisão clínica tem cinco fases: Encontro pré-observação; Observação; Planificação; Encontro pós-observação; Análise do ciclo da supervisão.

Trata-se de um ciclo contínuo, que contempla a reunião preparatória de observação, a observação, a análise da informação recolhida na observação e a definição de estratégias de intervenção, a reunião pós-observação e a avaliação formativa, sempre numa lógica de reflexão e de questionamento sobre o ensino (Alarcão & Tavares 1987),

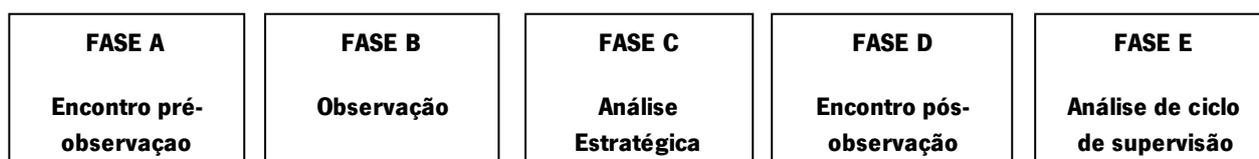


Figura 1 – Fases do ciclo da supervisão clínica segundo Goldhammer

A fase que **antecede a observação** revela-se de grande importância, porque pode significar o voto de confiança do supervisor em relação ao formando, se for possível criar um ambiente de abertura e interesse. Trata-se da fase de planificação de trabalho a desenvolver em aula, da escolha da sequência das atividades, da gestão do tempo das tarefas, das estratégias a utilizar, dos recursos a selecionar e dos modelos de interação com os alunos a privilegiar (Moreira,2005).

Uma preparação da aula a observar feita em cumplicidade trará, certamente, mais segurança ao formando, mesmo se for sujeita a sugestões ou a reparos. A construção não desresponsabiliza o formando; pelo contrário, torna-o mais consciente do seu trabalho.

Ainda Moreira (2005), o primeiro contato que se realiza entre o supervisor e o formando decorre nesta fase, com o objetivo de juntos organizarem o processo de desenvolvimento da formação na prática. Nesta fase esclarece-se a função, a estrutura, os objetivos pretendidos na formação, e, sobretudo, faz-se a previsão para a etapa que se segue, a observação. São determinados os aspetos importantes a ter em conta e as estratégias para resolver os problemas que possivelmente o estagiário possa encontrar. Trata-se de uma planificação prévia, antecipada sobre os problemas e os assuntos nos quais irá incidir a observação. Aqui inicia-se a construção do clima apropriado para construção de conhecimentos no contexto de formação na prática.

Na fase de **observação** deve-se sempre ter em conta os objetivos traçados anteriormente. Estes podem variar em cada sessão de observação, mas essa alteração deve ser sempre feita com o conhecimento do observado. Utilizam-se, frequentemente, grelhas de observação que poderão ser conjuntamente elaboradas ou brevemente discutidas. Durante a realização da mesma pode-se deparar com alguma mudança de comportamento do observador, nomeadamente o nervosismo resultante, simultaneamente, da inexperiência e da inevitabilidade de julgamento, sendo um fator inibidor da ação, mas que, através da prática, tende a diminuir e, eventualmente, a desaparecer. Esta fase destina-se à recolha de informação sobre os aspetos determinados na fase anterior e que será posteriormente analisada (Alarcão & Tavares, 2003).

Depois da observação, tendo em consideração o seu contexto ecológico, é destacado um tempo para formando e supervisor refletirem sobre atividades desenvolvidas a fim de poderem identificar, analisar e interpretar os momentos de êxito e os de menos sucesso durante prática observada. Após a identificação dos problemas, devem surgir propostas de estratégias para os superar. Este momento poderá significar um novo voto de confiança, se ambos, supervisor e formando, apostarem em soluções adequadas para melhorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. É então o momento em que decorre a análise individual do supervisor e do formando, relativo aos dados recolhidos de forma a atribuir um significado a estes dados. A reflexão do supervisor em torno dos dados recolhidos é uma estratégia que contribui para a legitimidade dos dados e para uma melhor compreensão e assimilação por parte dos professores na etapa que segue (Moreira, 2005).

No encontro **pós-observação**, é assim o momento em que procede-se com a análise e interpretação conjunta dos dados recolhidos. Essa descrição deve centrar-se no processo ensino-aprendizagem, de que o formando é agente, visando um novo plano de ação, um plano inovador. Nesta fase, o papel ativo do formando como autocrítico da sua prática é extremamente relevante, porque, só desta forma, poderá comprometer-se como uma ação subsequente. A autonomia vai-se conquistando justamente por estes processos de hetero e auto reflexão que enformam, gradualmente, um profissional. O supervisor tece ao formador considerações importantes tendo em conta a sua atuação, centrando as suas considerações nos aspetos positivos, dando feedbacks importantes para o melhoramento e desenvolvimento do formando. Desta forma o formando torna-se progressivamente mais autónomo com capacidade para identificar e refletir aspetos positivos e negativos durante a sua atuação, e por si só encontrar novas estratégias de ação. (Alarcão & Tavares, 2003; Moreira, 2005)

O último momento do ciclo diz respeito **à avaliação sintética e reflexiva** sobre a ação desenvolvida, tendo em conta os objetivos a que os formandos se tenham proposto. Tal como nos momentos anteriores, a reflexão entre formando e supervisor é conjunta sobre os acontecimentos ocorridos e são dados feedbacks importantes para a atuação do formando de modo a promover potencialidades de interação e o desenvolvimento de relações interpessoais (Moreira 2005)

7.3.0 modelo ecológico e sócio-construtivista de supervisão

A concetualização do modelo ecológico e sócio construtivista de supervisão é de Júlia Oliveira-Formosinho e esteve especialmente associada às atividades de intervenção, formação e investigação em torno da pedagogia da infância e do desenvolvimento profissional de educadores de infância, coordenadas pela autora entre 1991 e 2007 – no Centro de Formação de Professores e Educadores de Infância (CEFOPE) e posteriormente Instituto de Estudos da Criança – (IEC) da Universidade do Minho.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a, 2002b, 2005), a supervisão da prática pedagógica na formação de educadores de infância, numa perspetiva ecológica e socio-construtivista, está relacionada com o processo de apoio à aprendizagem e desenvolvimento profissional do formando, que conseqüentemente afeta também a aprendizagem das crianças, no contexto educativo onde desenvolve a sua prática.

No âmbito da formação inicial dos futuros educadores de infância o supervisor tende a ser um especialista que acompanha e orienta o formando, e a quem cabe fazer a avaliação das competências profissionais ou aprendizagens realizadas em contexto real de prática pedagógica. A conceção da supervisão está ainda associada ao papel que é desempenhado pelo supervisor cooperante, durante o percurso de formação prática e o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do futuro educador. A aprendizagem da profissão e o desenvolvimento profissional de um futuro educador de infância, só é possível por meio de experiência e de um contacto direto com o futuro contexto de trabalho, onde o formando tem a oportunidade de confrontar com a realidade da sua profissão.

Nessa fase de transição ecológica do formando como o futuro profissional, é atribuído uma grande importância ao papel que o supervisor cooperante desempenha no contexto de formação na prática. O apoio que o supervisor dá ao formando nesta altura, tendo em conta que este é o profissional com mais experiência, influencia decisivamente o desenvolvimento pessoal e profissional do formando e a sua atuação no futuro. A luz do modelo ecológico, no processo supervisivo cada formando é uma pessoa única, devendo ser respeitadas as suas necessidades atuais e futuras. Preconiza-se uma compreensão integrada e contextualizada das variáveis presentes nas situações educativas (Oliveira-Formosinho, 2002).

Ainda Oliveira-Formosinho, (1997, 2002b), ao teorizar sobre o desenvolvimento profissional dos educadores entende-o como trajeto de aprendizagem que é indissociável da vivência do educador nos ambientes ecológicos em que se insere. Inspirada em Brofenbrenner (1979), a autora argumenta que a ecologia do desenvolvimento profissional da estagiária envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre a estagiária e o ambiente em transformação em que ela está a profissionalizar-se. As experiências do educador /estagiário são afetadas pela estrutura criada através das relações entre os contextos diretos de aprendizagem – o mesossistema - e ainda, por outros níveis de relação e influência mais distantes – os níveis exossistémico e macrosistémico – que, não estando diretamente implicados na sua vivência de estágio afetam o percurso de aprendizagem profissional.

A supervisão é um processo enriquecedor da formação e, tem como função proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos educativos variados, facilitando a ocorrência de transições ecológicas que possibilitam aos estagiários o desempenho de novas atividades. Assume-se que a aprendizagem da profissão é um processo que envolve interações mútuas entre a estagiária e os contextos que asseguram a sua formação; situa o estagiário/educador em

contexto de trabalho, reconhece os processos de interação que aí desenvolve e o seu papel ativo na construção do seu desenvolvimento e na transformação dos seus ambientes. (Oliveira-Formosinho, 2005, 2007,2007a).

A mesma autora afirma que, tanto os modelos curriculares de educação de infância como o modelo de supervisão devem partilhar dos mesmo pressupostos de natureza socio-construtivistas quer na formação inicial quer na formação contínua. Numa perspetiva socio-construtivista, é indispensável a participação de todos os atores envolvidos no processo de formação e a sua implicação em processos colaborativos de trabalho (Oliveira-Formosinho, 2002,2005). *Os processos de mediação são de natureza reflexiva, participativa e colaborativa, pois que se fazem ou no espírito da investigação-ação colaborativa ou em ciclos de investigação ação colaborativa. A ação educativa no âmbito da supervisão pode constituir-se em ciclos de investigação-ação, que basicamente é um processo reflexivo composto por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão (Idem, 2005; p.21).*

Numa comunidade educativa que visa a transformação e o desenvolvimento da prática, a pedagogia de infância dispõe de todas as condições necessárias para contribuir para o desenvolvimento desta comunidade, sendo que a autora defende que a pedagogia de infância é a dimensão substantiva da ação supervisiva. A pedagogia da infância (apoiar) o desenvolvimento de um profissional reflexivo, tendo a oportunidade de realizar a reflexão sobre o antes, o durante e o depois da sua ação, com o intuito de melhorarmos as aprendizagens na prática. Neste processo de supervisão, a pedagogia de infância é assim o referencial importante para a formação.

No âmbito de uma pedagogia da infância transformativa, preconiza-se a instituição de um cotidiano educativo que conceptualiza a criança como uma pessoa com agência, não a espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 27).

No modelo ecológico e sócio - construtivista o conceito de supervisão situa-se ao nível dos processos de *integração, participação guiada e mediação* (Oliveira-Formosinho, 2005, p.18).

Quanto ao processo de integração, a supervisão, tem como objetivo principal dar apoio à aprendizagem dos formandos, fazer a integração dos mesmos no contexto e avaliar as aprendizagens realizadas pelos formandos.

A supervisão é ainda um processo de participação guiada, pois desenvolve-se por meio de experiências vividas de forma partilhada entre formandos e supervisores. Assim, o supervisor cooperante, forma equipa com o formando, de forma a promover oportunidades para que o formando seja um ser ativo e participativo em todas as atividades desenvolvidas não só na sua sala como na escola em geral.

A aprendizagem profissional como participação guiada é inseparável de um contexto pedagógico onde o aluno participa ativamente, realizando aprendizagens no âmbito educativo e transformando a experiência em saberes e significados, não no isolamento da responsabilidade individual, mas em companhia de membros mais experientes da comunidade profissional (Oliveira-Formosinho, 2005, p.19).

A mediação da aprendizagem do estagiário envolve a ação e a reflexão em equipa sobre o dia a dia das atividades educativas realizadas na sala e na escola. O supervisor partilha regularmente com o estagiário um conjunto de dados que dizem respeito ao seu crescimento profissional do e que estão na base das decisões que toma em torno das estratégias e conteúdos de supervisão. É por meio desta mediação que o supervisor consegue fazer uma ponte entre o que o formando já sabe e o que lhe falta saber para melhor exercer a sua profissão (Oliveira-Formosinho, 2005).

7.3.1. A pedagogia da infância como dimensão central da supervisão

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a), a pedagogia da infância no contexto de formação prática do educador de infância contribui para o desenvolvimento de todos os atores que nela participam direta ou indiretamente. Assim, neste contexto há que ter presente a construção de interações não só entre agentes de formação mas também entre o contexto real no qual o estagiário está a realizar o seu estágio e a universidade, no sentido de se criarem as condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento como profissional (Oliveira-Formosinho, 2002a, 2005, 2007).

O estágio tem uma finalidade profissionalizante, logo implica especificar de uma forma clara os objetivos, tarefas, referenciais e instrumentos de formação a serem desenvolvidos e utilizados de forma flexível para se adequarem às características particulares de cada estagiário e do contexto de prática pedagógica onde está a aprender.

Segundo a autora, o processo de interação entre estagiários e supervisores deve estar apoiado no conhecimento e na aprendizagem de referenciais pedagógicos partilhados, ou seja,

em os modelos curriculares para a educação de infância e num modelo de supervisão que partilhar entre si pressupostos de natureza socio-construtivista em relação à aprendizagem das crianças e à aprendizagem profissional do futuro educador. Nem os formandos nem as crianças devem ser vistos como seres passivos mas sim como ativos e com direito a participar nos seus próprios processos de construção de conhecimento. A pedagogia propõe uma aprendizagem que implica a participação e a reflexão dos seus autores. Para uma boa incorporação da criança no processo educativo, é indispensável o escutar e o apreciar o desenvolvimento da criança, tornando assim, essa aprendizagem num conhecimento partilhado. A autonomia dos mais pequenos está em dependência das interações que devem acontecer entre criança/criança e entre criança/adulto. Também a autonomia do formando depende das interações que desenvolve com o seu supervisor e com o contexto de formação no seu todo (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2008).

A pedagogia da infância e mais concretamente a aprendizagem de modelos pedagógicos para a educação de infância apoia a compreensão da especificidade da profissão em relação a aprendizagem das outras profissões, fundamenta a prática do futuro educador e promove a construção de conhecimento sobre a profissão. A formação prática deve desenvolver-se em articulação com os saberes pedagógicos, promovendo-se assim uma coesão entre a teoria, as crenças e os valores em torno da profissão. (Oliveira-Formosinho, 2002, 2007)

7.3.2. A organização do estágio e o currículo da supervisão

A forma única e singular de praticar a aprendizagem de uma experiência em contexto de trabalho é a de valorizar a componente da prática como sendo a base para todo o processo de aprendizagem. Só assim se pode dizer que se está perante uma formação de qualidade, assente na componente mais profissionalizante, num contexto de formação inicial (Oliveira-Formosinho, 2002a, Vasconcelos 2009, Caires, 2001). Esta centra-se no desenvolvimento do perfil de desempenho profissional do educador de infância. A prática, por ser um elemento central na aprendizagem profissional, abarca um conjunto de conhecimentos anteriormente desenvolvidos no percurso da formação inicial e corresponde à componente mais profissionalizante da formação (Formosinho, 2001;Oliveira-Formosinho, 2002a).

A prática pedagógica, segundo Oliveira-Formosinho (2002a), constitui-se como uma componente de extrema relevância na formação inicial, concretamente no período em que decorre o estágio pedagógico. É um meio de suporte para o aperfeiçoamento, que se realiza

através da experimentação e de tentativas, no sentido de proporcionar ao formando a ação num campo amplo de novas experiências de aprendizagens: *a nível das competências do desenvolvimento profissional e pessoal, a nível da metacognição profissional e a nível do contexto de trabalho* (p. 62).

No curso de Licenciatura em Educação de Infância (Pré-Bolonha) a prática pedagógica final era denominada de Estágio e realizada de forma intensiva no último ano de curso (2º semestre) com uma frequência de quatro dias por semana em salas de jardim de infância.

O estágio estava organizado em várias fases focalizadas no desenvolvimento de com objetivos e tarefas formativas específicas, progressivamente mais complexas e integradas (Oliveira-Formosinho, 2002).

As fases 1 e 2 tinham como finalidade favorecer a integração da estagiária no contexto de sala de práticas e na instituição e o estabelecimento de uma relação positiva com a educadora da sala (supervisora cooperante), com as crianças e outros agentes educativos desse contexto. A criação de um bom clima entre o supervisor e estagiária é muito importante nestas fases de iniciação. Assim, o supervisor deve tentar compreender quais os constrangimentos, dificuldades, objetivos e as necessidades futuras da estagiária, fazer o acolhimento da estagiária no sentido de fazer uma reflexão conjunta e selecionar estratégias de apoio superviso. Nestas fases pretende-se ainda que o estagiário desenvolva competências de observação das crianças, das atividades desenvolvidas pela educadora e da organização do contexto de aprendizagem. Nesta primeira etapa formativa o estagiário procura conhecer as crianças e a dinâmica pedagógica própria da sala. A criação de uma boa relação com adultos e crianças têm um peso importante no percurso de aprendizagem profissional. Ao supervisor cabe criar um clima de abertura e de confiança de forma a conhecer a estagiária.

A prática do estagiário vai-se tornando mais complexa, tendo em conta a imersão progressiva na rotina diária e semanal da sala e da instituição (Oliveira-Formosinho, 2002b). O estagiária deve iniciar uma participação mais ativa nos vários tempos da rotina diária da sala e acompanhar a planificação, desenvolvimento e avaliação das atividades realizando ainda registos de observação em conjunto com a supervisora cooperante.

A estagiária deverá fazer progressos na aprendizagem da gestão de momentos da rotina diária e procurar aperfeiçoar as competências de observação das crianças e do contexto educativo. A principal tarefa formativa centra-se agora no desenvolvimento de competências de gestão dos tempos da rotina diária. Existe uma centração no desenvolvimento da prática

pedagógica, onde a planificação irá ter como base a observação de crianças e o modelo curricular como referencial teórico, levando em conta sempre a cultura envolvente da criança. Esta é a fase em que os estagiários com todos os suportes de conhecimentos adquiridos, começam a planificar e a refletir sobre a sua ação. Espera-se que a estagiária assuma o desenvolvimento integral da rotina diária e semanal.

Acentua-se também a reflexão entre o estagiário e o supervisor cooperante quanto aos progressos e as dificuldades sentidas nas atividades e nos projetos desenvolvidos pela estagiária. Para a realização da observação e avaliação da sua ação pedagógica ela utiliza um instrumento de observação curricular o Perfil de Implementação do Programa – PIP (Fundação High Scope, 1989). Este instrumento permite à estagiária observar e avaliar a qualidade da organização do ambiente físico de aprendizagem e da rotina diária da sala, observar e tomar consciência da qualidade das interações que estabelece com as crianças e com os adultos da equipa educativa.

Quanto à supervisão, esta é a fase em que o apoio para ação e a sua reflexão é muito importante. A realização de um vídeo sobre a prática da estagiária é também uma estratégia supervisiva de capital importância para a estagiária, uma vez que ela pode observar o seu desempenho, ponderar as suas aprendizagens, podendo ver a sua atuação no campo da prática e assim poder refletir em conjunto com a sua supervisora dificuldades e conquistas. Estagiária e supervisoras (cooperante e universitária) participam primeiro individualmente e depois em conjunto neste balanço do percurso de aprendizagem profissional. O uso do PIP permite a umas e outras ter um olhar crítico e fazer uma reflexão crítica sobre as observações realizadas. O PIP é um instrumento que permite ao estagiário fazer uma reflexão crítica sobre a sua ação, ajuda na perceção da avaliação das crianças, uma vez que esta não deve ser feita antes de se fazer a avaliação do contexto, de forma a perceber que tipo de oportunidades são preciso criar ainda nesse contexto em benefício da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças.

Nesta altura espera-se que o estagiário já esteja capacitado de forma a refletir sobre a experiência da sua aprendizagem profissional, podendo assim elaborar um projeto de desenvolvimento profissional que se pretende realizar na fase seguinte.

Pretende-se que o estagiário desenvolva capacidades reflexivas e de sua autoavaliação com o propósito de elaborar um projeto que visa o progresso na aprendizagem da profissão, isto tudo baseado nos objetivos que foram elaborados em conjunto com os supervisores e na análise das suas reflexões. Estes processos acontecem no âmbito de práticas supervisivas de natureza

colaborativa da prática de supervisão apoiadas de num clima positivo de interação e relação com o supervisor cooperante e restante equipa educativa.

Na etapa final de estágio espera-se que a estagiária possa consolidar as competências profissionais praticas já adquiridas e avançar no sentido dos objetivos de desenvolvimento profissional ainda por concretizar. Neste momento final o estágio, pretende-se fazer a avaliação de todas as aprendizagens realizadas durante esse período.

Uma das estratégias de acompanhamento, documentação e avaliação do percurso de estágio é o portefólio reflexivo da prática. A sua construção assenta na escrita de reflexões semanais da estagiária sobre as dificuldades e aprendizagens mais significativas. Estas reflexões vão sendo comentadas através do feedback escrito da supervisora universitária e partilhadas nos Seminários de Prática Pedagógica realizados na Universidade uma vez por semana.

O portefólio reflexivo de estágio pretende fazer uma documentação do processo de aprendizagem profissional realizado no contexto da formação prática, para que seja possível uma reflexão e um diálogo sobre aquilo que foi registado no portefólio. Oliveira-Formosinho (2002b), defende que o portefólio reflexivo do estagiário, tem uma relevância significativa no que diz respeito à documentação das aprendizagens realizadas durante todo o percurso da formação na prática.

Cabe ao supervisor da universidade acompanhar o processo de estágio através de visitas aos centros, nas reuniões individuais com os alunos e orientadores cooperantes e promover a realização de seminários.

Aos supervisores universitários, compete ainda clarificar os pressupostos, objetivos, tarefas formativas e avaliação do estágio, orientar o processo de aprendizagem profissional da estagiária, e ajudar a encontrar estratégias e meios para a resolução de problemas e dificuldades identificadas pelos estagiários e pelas supervisoras cooperantes e promover o desenvolvimento da reflexividade destes atores. Cabe ainda ao supervisor universitário fazer a avaliação das aprendizagens profissionais realizadas durante o estágio. Esta avaliação é partilhada por todos os atores envolvidos no processo de aprendizagem do estagiário. A informação que foi sendo recolhida através do acompanhamento dos formandos e da construção do portefólio reflexivo de estágio sustenta o diálogo e as decisões no âmbito da avaliação sumativa deste percurso.

7.3.3. O papel do supervisor cooperante

O supervisor cooperante é considerado um protagonista importante do percurso de aprendizagem profissional do estagiário, por ser aquele que vivencia mais de perto a sua experiência e o seu crescimento profissional. Cabe ao supervisor cooperante desenvolver um clima positivo, um clima de confiança, para que o formando se sinta à vontade para expor as suas dúvidas, dificuldades e soluções para os seus problemas, partilhar conquistas em direção a uma aprendizagem profissional prática cada vez mais autónoma (Oliveira-Formosinho, 2002b).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002), o supervisor cooperante tem um papel central na aprendizagem do formando durante o estágio fazendo equipa com o estagiário e desenvolvendo um trabalho pedagógico de forma colaborativa, fundamentado em abordagens curriculares para a educação de infância de cariz construtivista. Oliveira-Formosinho (2002) defende que *a construção da aprendizagem profissional tem, assim, raízes complexas: pessoais e sociais, teóricas e práticas* (p. 114).

Para o estagiário o supervisor cooperante funciona muitas vezes como modelo de atuação profissional mas deve proporcionar ao estagiário condições para que ele possa desenvolver uma identidade profissional própria.

A partilha de conhecimento e de experiência que acontece entre estagiário e supervisor cooperante no contexto de estágio é relevante para a consolidação da teoria na prática. O supervisor cooperante deve ter capacidades de comunicação e de partilha da sua experiência e dos seus saberes profissionais e procurar esclarecer a sua fundamentação do ponto de vista pedagógico, concetual e ético.

As informações e conhecimento do supervisor cooperante acerca da aprendizagem profissional do estagiário permitem-lhe assumir uma participação real na avaliação do estágio

7.3.4. Papéis do supervisor cooperante e do estagiário

Fases do estágio	Papel do supervisor cooperante	Papel do estagiário
Fase 1	<p>Fazer a integração do formando no contexto educativo onde este vai desenvolver as aprendizagens profissionais.</p> <p>Fazer o acolhimento do formando na sua sala, proporcionando-lhe um clima de relação positiva, dar oportunidade para a abertura do aluno para realizar a sua auto-observação.</p> <p>Apoiar o formando na realização da observação das crianças e do contexto e na compreensão da informação que recolhe.</p>	<p>Procurar estabelecer interações positivas com as crianças e a supervisora cooperante e restante equipa educativa. Observar a organização do contexto de aprendizagem e as crianças.</p>
Fase 2	<p>Disponibilizar para observar e dialogar com o formando sobre a sua rotina diária, sobre o projeto educativo e sobre a forma de concretizar este projeto na sala</p>	<p>Procurar compreender melhor a instituição de acolhimento, no que se refere à sua dinâmica organizacional e pedagógica e seu respetivo projeto educativo.</p>
Fase3	<p>Ajuda/apoiar neste processo de planificação e no uso de técnicas e instrumentos de observação da criança e do contexto de aprendizagem</p>	<p>Planificar atividades, tendo por base a observação das crianças e o referencial pedagógico que é utilizado na sala. Fazer a reflexão sobre a intervenção pedagógica desenvolvida.</p>
Fase 4	<p>Proporcionar diálogo com o formando sobre o fluir das atividades e projetos que vão sendo desenvolvidos pelo formando durante a semana</p> <p>Refletir e avaliar os pontos fortes e menos fortes da ação do formando dando feedback e sugestões de melhoria.</p>	<p>Atuar na prática de forma a concretizar a planificação realizada, e iniciar a experimentação da rotina diária. Realizar a reflexão e a autoavaliação sobre a sua ação de forma autónoma.</p>
Fase5	<p>Apoiar o formando na realização deste processo</p> <p>Realizar um vídeo que permite fazer a reflexão sobre a atuação do formando.</p> <p>Ajudar na utilização do PIP ou de outro instrumento de observação e auto avaliação.</p>	<p>Planificar e a refletir sobre intervenção pedagógica desenvolvida.</p> <p>Desenvolver a rotina diária e semanal de forma integrada com autonomia</p>
Fase6	<p>Colaborar no processo de reflexão e avaliação do formando</p>	<p>Através do portefólio reflexivo, fazer a documentação das aprendizagens profissionais que foram realizadas durante o estágio, de forma a permitir a reflexão e a avaliação</p>
Fase7	<p>Criar mecanismos de apoio para a concretização dos objetivos destacados como prioritários, ligado à estagiária, à sala, à instituição educativa</p>	<p>Identificar as áreas de aprendizagem profissional onde se verificam ganhos e/ou lacunas a ultrapassar.</p>
Fase 8	<p>Realizar a avaliação das aprendizagens profissionais realizadas</p>	<p>Participar na realização de avaliação final</p>

Quadro 1. Papéis do supervisor cooperante e do estagiário (Oliveira-Formosinho, 2002b)

CAPITULO II - FORMAÇÃO PRÁTICA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR/EDUCADOR

1.Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores

Segundo a Lei de Base do Sistema Educativo - LBSE de 2005 revista, os educadores de infância adquirem a qualificação profissional através de um curso superior organizado de acordo com as necessidades do desempenho profissional no respetivo nível de educação. Os perfis de competência e de formação de educadores são definidos pelo governo, através do decreto-lei nº 49/2005. Esta formação, segundo a Lei mencionada, é realizada nas escolas superiores de educação e em estabelecimentos de ensino universitário. É, porém, da responsabilidade do governo a definição dos recursos humanos e materiais necessários, para que seja garantido o nível científico da formação adquirida. A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas por educadores de infância, sendo a docência, em todos os níveis e ciclos de ensino, assegurada por professores detentores de um diploma, que certifique a formação profissional específica, e que se encontram devidamente habilitados para o efeito.

No artigo 34º, da referida lei, afirma-se que a formação inicial de nível superior proporciona aos educadores e aos professores, de todos os níveis de educação e ensino, a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e sociais adequadas ao exercício da função. Esta formação deve complementar e atualizar a formação inicial numa perspetiva de educação permanente. A formação deve decorrer de forma integrada, proporcionando uma formação capaz de promover uma prática reflexiva e a inovação nos contextos educativos.

2. Relevância da formação prática na profissionalização do educador/professor

Vários autores (Blanco 1999; Caires,2001; Caires e Almeida, 2002; Formosinho 2002,2009; Formosinho e Niza 2009; Ribeiro 2011; Vasconcelos 2009; Flávia Vieira, 2006) defendem a importância da formação na prática no processo de formação inicial dos professores/ educadores, e em especial na aprendizagem das competências e do desenvolvimento profissionais.

Formosinho (2009), considera que nos países europeus e americanos, o processo de *universitarização* da formação de professores assumiu um carácter *academizante*. Segundo o autor, este processo não contribui para o sucesso da formação inicial de professores, mas

transformou-a numa formação na qual a teoria está afastada da prática. Falar de formação prática é falar de uma formação que visa um ponto de encontro entre vários conhecimentos no percurso da formação inicial, uma vez que este é o momento durante o qual se realiza a prática correspondente à intensa interação entre a investigação e o ensino.

As práticas docentes, de uma forma ou de outra, exercem uma grande influência sobre a ação do professor na sua fase de formação inicial. Esta formação está sujeita a uma transmissão de base de legitimidade profissional, por meio de uma interação intensiva com o contexto educativo e com o supervisor. Para este autor, o processo de prática constitui-se como um momento de intensa aprendizagem e de concretização teórica, pois é o principal fator influenciador e responsável pelo desenvolvimento, eficácia e eficiência do professor. A atuação do futuro docente está dependente da qualidade da prática no percurso da sua formação inicial. Na opinião do autor é impossível realizar a aprendizagem da profissão sem ter o contacto direto com o contexto real da sua profissão. (Formosinho, 2002, 2009).

Para Formosinho e Niza (2009), com a nova perspetiva de organização de formação de professores, a prática ganhou uma dimensão real, em que os formandos, professores têm a possibilidade de refletirem sobre as suas aprendizagens e construir aprendizagens adequadas às suas profissões. Esta formação capacita os professores, tornando-os capazes de contribuir para o sucesso educativo numa sociedade heterogénea. Esta capacitação propõe automaticamente ter pessoas capacitadas no mercado de trabalho que através das suas prestações de serviços contribuirão também para uma sociedade qualificada.

Flávia Vieira (1998) propõe que a formação prática para o exercício da docência, deve ter como objetivos o desenvolvimento de um perfil que integre:

- *Atitudes: Postura crítico-reflexiva/investigativa face à prática profissional (questionamento, abertura à inovação, legitimação da autonomia como meta educativa).*
- *Saberes: Teórico/metodológico/ investigativo (pedagogia para autonomia)*
- *Capacidades: Consciencialização, confronto, posicionamento, experimentação (p.239)*

Ainda do ponto de vista de Ribeiro (2002), a formação na prática dos educadores-professores deve ter os seguintes objetivos:

- *Fomentar o desenvolvimento de competências heurísticas, necessária a concretização da ação educativa, enquanto potenciadoras da construção do saber, saber-fazer, e saber-ser.*
- *Proporcionar instrumentos de conceptualização e de implementação de ação na perspetiva do projeto*
- *Potenciar o desenvolvimento das capacidades dos formandos de problematizarem a realidade educativa com a qual se confrontam na prática pedagógica*

- *Fomentar o desenvolvimento de capacidades de investigação ação, como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional*
- *Fomentar o desenvolvimento da de ações educativas racionais e situadas, assentes no reconhecimento do sentido histórico e cultural que favoreçam a vitalidade e o sucesso da educação pré-escolar (p.89).*

Na perspetiva de Vasconcelos (2009) a prática pedagógica final merece uma atenção especial na formação, sendo que esta é considerada a componente mais profissionalizante da formação. Esta prática, sendo um instrumento central na construção da identidade profissional deve focar-se nas análises de situações profissionais reais, orientando - se *para o desenvolvimento de competências não apenas técnicas, sociais e pessoais, numa linha de trabalho projeto privilegiado o trabalho numa equipa reflexiva (p.74).*

Oliveira-Formosinho (2002b) defende que a prática pedagógica é a componente mais importante e especial da formação do educador de infância. Segundo a autora, esta oferece aos formandos oportunidades de vivenciarem e de experimentarem a profissão num contexto próprio de trabalho. Se a prática é o núcleo gerador das aprendizagens na fase de iniciação da profissão, uma prática pedagógica de qualidade é aquela que toma como campo de referência a pedagogia da infância, que entende o formando como um sujeito ativo e participativo na aprendizagem da profissão. Para um melhor desenvolvimento do futuro profissional, é de grande relevância que haja a ligação entre a escola de formação prática e a universidade.

Também Caires e Almeida (2002) afirmam que o estágio é uma das etapas mais relevante da formação, um momento de aprendizagem intensiva que dá ao formando uma oportunidade de estabelecer um contacto direto com o mundo da profissão O formando pode, aprofundar os seus conhecimentos, experimentar o confronto entre a teoria e a prática, consolidar a teoria na prática (Flávia Vieira, 2006). O estágio permite aos formandos não só a oportunidade de se integrarem num contexto real de trabalho, mas também, de conhecer e fazer parte das suas rotinas, valores e culturas, podendo assim aplicar os seus conhecimentos (teoria) adquiridos. *Entre os ganhos desta experiência formativa podemos destacar, nomeadamente, a maior maturidade e confiança nas suas capacidades mais realista no mundo profissional em termos daquilo que é exigido e que e lhe proporcionado, e o conjunto de competências profissionais que aumentará a sua empregabilidade e capacidade de adaptação ao mundo de trabalho (Caires e Almeida, 2002, p. 290).*

É da responsabilidade da Universidade traçar as metas ou facultar um guia de orientação para o desenvolvimento do estágio, promover um encontro atempado entre formadores (terreno

e universidade) e estagiários logo no início do estágio, a fim de definirem por meio de negociações os objetivos do estágio, o tempo, as atividades e as competências que se pretende desenvolver durante esta fase de formação. Cabe ao supervisor da universidade dar apoio e acompanhar o estagiário e proceder à avaliação do mesmo.

Tardif et. al, (1998) citado por (Formosinho e Niza, 2009, p.122), numa prática pedagógica que tem em vista sempre o benefício do aprendiz (aluno), é importante ter em considerações os seguintes fatores:

- *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 referências de competências capazes de melhorar a prática profissional e a formação de professores;*
- *A colaboração entre investigadores e professores para a valorização das experiências e dos saberes práticos dos profissionais, particularmente como estímulo à inovação;*
- *A promoção da autonomia dos professores, favorecendo a sua participação na gestão coletiva da educação, dando mais poder às escolas e aos profissionais;*
- *A integração dos pais e dos outros atores sociais e locais na vida das escolas e nos processos de decisão sobre os alunos envolvendo-os a eles próprios;*
- *A introdução de procedimentos de avaliação e de acompanhamento individual ou coletivo nas práticas de ensino, de forma a fazer evoluir essas práticas e desenvolver a profissionalidade dos professores.*

A componente de formação prática na formação inicial de professores dever ser desenvolvida em plena articulação com os contextos práticos de formação. Porém, por vezes, nota-se uma desarticulação entre a formação, a exigência dos contextos e as diversidades nas práticas do formando (Formosinho, 2009; Vasconcelos, 2009).

Zeichner (1992) defende que existe um conjunto de obstáculos que pode colocar em causa o valor educativo da prática pedagógica num contexto de formação. Vejamos:

1- A anterior visão dominante do praticum como uma aprendizagem não mediada e não estruturada, que tem subjacente a ideia de que basta colocar os alunos mestres junto de bons professores para que se obtenham bons resultados.

2- A ausência de um currículo explícito para o praticum e de uma ligação estreita entre as aprendizagens na universidade e nas escolas.

3- A qualidade irregular da supervisão do praticum e a falta de preparação formal, quer dos orientadores universitários, quer dos orientadores da escola.

4 - O estatuto inferior dos “ estudos clínicos” nas instituições terciárias, o que resulta, com frequência, numa exigência de recursos para o praticum e num acréscimo de trabalho para os docentes universitários envolvidos na formação clínica de professores.

5- A importância secundária concedida nas escolas primárias e secundárias_Habitualmente, as preocupações dos professores centram-se na aprendizagem dos alunos nas salas de aula, e não no processo de aprender a ensinar.

6. A discrepância entre o papel do profissional envolvido numa prática reflexiva, que emite julgamentos e toma decisões sobre o currículo e o ensino, e o papel do professor como técnico que exerce, de forma eficiente, as instruções governamentais e as políticas educativas.(p. 119)

3. Referenciais para a formação prática do educador de infância

3.1. Perfil de Desempenho Profissional do Educador de Infância

O educador de infância pode apresentar algumas características similares às de outros professores, mas difere nas atividades que realiza e na dimensão da sua interação. A ligação que se tem com a infância, e as tarefas e os papéis que se desenvolvem, são as razões pelas quais existe uma diferença entre a característica do educador e a de outros professores (Oliveira-Formosinho 2002,2002a; Leite, 2002). O perfil específico do educador de infância (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto) define as competências a adquirir para o desempenho do educador de infância. Segundo este Decreto-lei, o educador deve desenvolver um conjunto de competências ligadas à sua profissão, na prática, e ao currículo específico para a educação de infância. O Educador de Infância deve saber tomar decisões fundamentadas sobre a organização e da avaliação do espaço educativo capaz de proporcionar às crianças um desenvolvimento integral.

O Educador de Infância deve aprender a observar a criança e o contexto para adequar melhor a sua planificação às necessidades e aos interesses de cada criança ou de um grupo, tendo em conta os objetivos a atingir no processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

A planificação curricular deve ser flexível, de forma a incluir as propostas implícitas e explícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas e emergentes no processo educativo; deve proporcionar atividades que abranjam os vários domínios curriculares e as diversas áreas do desenvolvimento das crianças.

O estabelecimento de relações e interações com crianças e adultos são competências importantes no perfil de um Educador de Infância. Assim, este profissional deve saber relacionar-se com as crianças e com os seus familiares, de modo a ser um suporte de segurança afetiva e um promotor da autonomia das crianças. Deve fazer com que as crianças e as suas famílias se envolvam em todas as atividades que se desenvolvem no contexto educativo.

A criança tem de se sentir valorizada no contexto de aprendizagem e o educador deve ser capaz de despertar nela autoestima e confiança para participar no seu processo de ensino e aprendizagem, no respeito pelas características da etapa de desenvolvimento em que se encontra.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002c), a profissionalidade específica do educador de infância tem que ver com a capacidade que este tem em desenvolver a sua ação, de forma eficaz, junto das crianças e dos seus familiares, tendo por base os conhecimentos e as competências adquiridos. Assim, esta particularidade encontra-se relacionada com as aprendizagens dos saberes feitas nesta profissão. O trabalho do educador situa-se sempre entre o cuidar e o educar sendo este um fator de diferenciação entre a profissão de educador de infância e a de outros professores.

A criança, na medida em que é um ser em crescimento e em desenvolvimento, com um conjunto de necessidades específicas, exige do educador conhecimentos amplos, a fim de que possa abarcar a complexidade do seu mundo. Então, o educador de infância é um grande ecologista nesse contexto, permitindo um desenvolvimento integrado da criança; está, desta forma, dependente das interações, relações e integrações, as quais são recorrentes nos contextos educativos. (Oliveira-Formosinho 2002c; Formosinho, 2002)

De facto, a aprendizagem desta profissão é um processo complexo, devido à sua exigência e à complexidade das necessidades dos beneficiários e à complexidade de interação que é exigida ao educador. Este deve desenvolver um trabalho de forma articulada que lhe permita interagir com os contextos da criança e dos seus familiares (Cardona, 1997; Oliveira-Formosinho, 2002; Vasconcelos, 2009).

A qualidade do processo ensino aprendizagem das crianças exige do educador uma intencionalidade pedagógica que tem de assentar na observação e na escuta das crianças para construir conhecimento sobre as mesmas e saber adequar a sua ação de forma a responder às suas necessidades

A especificidade da profissão de educador de infância centra-se, assim, na organização do ambiente educativo, na observação, na planificação e na avaliação educativa e no desenvolvimento de um currículo de forma integrada. Envolve também, o domínio de competências de reflexividade sobre a prática profissional, competências de trabalho em equipa com outros docentes e a capacidade de estabelecer relações com as famílias e a comunidade (Kishimoto,2002; Vasconcelos,2009).

3.2. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)

As orientações curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças (Orientações curriculares). Estas orientações são tidas, como pontos de apoio para a prática pedagógica dos educadores e para a sua coerência profissional.

. À luz das orientações curriculares, o educador deve ser visto como um construtor de conhecimentos, capaz de gerir o seu próprio currículo. Durante a construção do currículo, o educador deve ter sempre em conta o conhecimento que as crianças e os seus familiares já possuem,

assim como a comunidade, deve considerar aquilo que é prioridade para a comunidade educativa e o que mais carece nos outros níveis educativos.

Uma vez que a educação pré-escolar é tida como a primeira etapa da educação básica, as orientações curriculares são, certamente, um “ponto de apoio” que garante a sua qualidade, sendo, conseqüentemente, o motor da cidadania e a base para um processo de ensino-aprendizagem integral das crianças. São estas orientações que dão uma estrutura ao desenvolvimento educacional que acontece durante o ciclo de vida de uma pessoa.

De acordo com as orientações curriculares para a educação pré-escolar, a criança deve ser vista como a protagonista na construção dos seus conhecimentos. Cabe ao Educador de Infância ter a capacidade de partir dos conhecimentos prévios da criança, de modo a promover oportunidades para que esta possa realizar e fundamentar novas aprendizagens. Assim, o educador deve conduzir o processo de ensino e aprendizagem das crianças de forma que esses dois componentes (ensino e aprendizagem) possam caminhar lado a lado e nunca de forma separada.

A construção de conhecimentos deve ocorrer de forma articulada, com o propósito de garantir um desenvolvimento integral das crianças. No contexto educativo que pretende contribuir para um desenvolvimento equilibrado das crianças, deve-se praticar uma pedagogia diferenciada que crie a possibilidade de todos beneficiarem de uma aprendizagem cooperativa e de um desenvolvimento integral.

Para garantir o desenvolvimento integral e equilibrado das crianças, é importante ter em conta o papel do Educador de Infância relativamente à organização do ambiente educativo, ou seja, à organização dos espaços e dos tempos pedagógicos, à organização dos grupos, do estabelecimento educativo, da relação com os pais e com os outros parceiros educativos. A

organização do ambiente educativo serve de suporte à conceção e ao desenvolvimento de atividades curriculares integradas indo ao encontro dos seus objetivos e dos interesses das crianças.

É importante para o desenvolvimento das crianças proporcionar situações de aprendizagem em torno de três áreas de conteúdo curricular: Formação Pessoal e Social; Expressão e Comunicação e Conhecimento do Mundo. Estas áreas de conteúdo curricular e seus respetivos domínios constituem referências para o planeamento, desenvolvimento e a avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem das crianças.

O processo educativo deve desenrolar-se de uma forma continuada devendo atribuir-se valor ao conhecimento que a criança já traz, procurando, assim, promover condições que lhe permitam ter sucesso nas aprendizagens que se seguem. As OCEPE destacam ainda a importância das competências profissionais de observação, planificação e avaliação curricular como aspetos a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que conduzem o educador a uma adequação da sua prática educativa às necessidades das crianças.

CAPITULO III - A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA EM CABO VERDE

1. O sistema Educativo Cabo-Verdiano

1.1. Enquadramento

A constituição Cabo – Verdiana garante o direito de todo o cidadão à educação. Deste modo, a lei de base do Sistema Educativo lei nº 2/2010, estabelece o quadro legal sobre a qual assenta toda a estrutura organizativa do atual sistema educativo para o qual tem contribuído um conjunto de profundas Reformas Educativas que vêm sendo implementadas e com sucesso. Se o sistema é um conjunto organizado que integra elementos que concorrem para o mesmo fim, logo podemos definir como Varela (2004, p.5) o Sistema Educativo como sendo “um conjunto integrado de estruturas, meios e ações diversas que concorrem para assegurar às pessoas com direito à educação num determinado contexto.”

País sem recursos naturais convivendo com uma situação de seca, Cabo Verde aposta na valorização do fator humano como sendo a sua principal riqueza. Investir fortemente na educação é considerada uma estratégia chave para o desenvolvimento. A educação para o desenvolvimento é vista como um desígnio nacional, constituindo a formação profissional uma prioridade e uma aposta a ser ganha.

Segundo a lei de base nº2/2010, o Sistema Educativo Cabo – Verdiano visa promover um ensino de qualidade e gerar competências, sempre familiarizando com as novas tecnologias, com os avanços da ciência e produção de conhecimentos e é através deles se concretiza o direito à educação e sobre a responsabilidade do estado e ainda com a parceria e iniciativa/privada (Lei nº 2//2010 de 7 de maio).

De acordo com as normas e leis que regulam o Sistema Educativo Cabo-Verdiano, pela função que esta exerce na comunidade educativa e não só, esta está submissa a uma classificação prévia. Segundo Varela (2004, p.5-6), o sistema educativo Cabo Verdiano é classificado:

- *Pela sua relação com o meio, este é um sistema aberto, pois está em plena relação com o meio envolvente.*
- *Pela sua estrutura, este é um sistema composto, pois integra um subsistema que por sua vez pode ser composto em níveis inferiores de análise.*
- *Pela sua previsibilidade, é um sistema probabilístico, na medida em que é afetada por fatores imprevisíveis ou limitadamente previsíveis.*
- *Pelo seu dinamismo, é um sistema dinâmico, pois para efeitos do seu estudo são considerados todas ou algumas das suas variações no tempo. Evolui consoante o contexto espaço temporal e socio-cultural.*

- *Pela sua estabilidade, é um sistema estável, visto que tem uma capacidade de resistência em relação aos fatores de perturbação.*
- *Pela sua origem, é um sistema artificial, tendo em conta que foi criado pelo homem.*
- *Pelas suas componentes, é um sistema social visto que é composto por pessoas.*
- *Pela sua forma de regulação, é um sistema concetual (está formado por ideias e raciocínios).*

1.2. Objetivos e princípios gerais do sistema educativo em Cabo – Verde

De acordo com a lei de base que enforma todo o Sistema Educativo Cabo – Verdiano (lei nº2/2010), princípios gerais e os objetivos da política educativa Cabo – Verdiana são os seguintes:

- Promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspetiva universal;
- Formar a consciência ética e cívica do indivíduo;
- Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho e designadamente a produção material;
- Imprimir na formação uma valência científica e técnica que permita a participação do indivíduo através do trabalho no desenvolvimento sócio – económico;
- Promover a criatividade, a inovação e a investigação como fatores de desenvolvimento nacional;
- Preparar o educando para uma constante reflexão sobre os valores espirituais éticos morais e cívicos e proporcionar – lhe equilibrado desenvolvimento físico;
- Reforçar a consciências e unidade nacionais;
- Estimular a preservação e a reafirmação dos valores culturais e do património nacional;
- Contribuir para o conhecimento e o respeito dos direitos dos homens e desenvolver o espírito da tolerância e solidariedade;
- Fomentar a participação da população nas atividades educativas.

1.3. Estrutura do Sistema Educativo

De acordo com a lei nº 2/2010, o sistema educativo Cabo-Verdiano, está compreendido em subsistemas. Assim, o nosso sistema, à luz da Lei de Base do Sistema Educativo (1990) prevê os seguintes subsistemas:

- A educação pré-escolar;
- A educação escolar, que abrange o ensino básico, o secundário médio e o superior;
- A Educação extra – escolar (educação de adultos).

A educação **pré-escolar** tem por objetivo proporcionar às crianças, em idade compreendida entre os 4/6 anos de idade, um desenvolvimento equilibrado das suas potencialidades e garantir a sua preparação para o ingresso no sistema escolar. Ela é considerada uma formação suplementar ou complementar das responsabilidades educativas familiares, sendo assim, realizada no quadro da proteção à infância. A educação pré-escolar consiste num conjunto programado de ações educativas com uma dupla finalidade, no que se refere ao desenvolvimento equilibrado das crianças, tanto no ponto de vista educativo, quanto no sentido de transmissão de segurança em termos psicológicos, através de um processo de socialização necessária ao ingresso no sistema escolar.

A mesma lei considera a educação pré-escolar como sendo facultativa, podendo ser realizada em jardins de infância das autarquias locais ou das instituições privadas oficialmente reconhecidas pelo Ministério da Educação e Ensino superior.

De acordo com o Plano Estratégico de (2003, p. 21), no ano letivo 2000/2001, a educação pré-escolar possuía uma rede de jardins de infância espalhada por todos os concelhos do país, enquadrando cerca de 19.800 crianças.

A grande maioria da gestão da educação pré-escolar é efetuada pelas Câmaras Municipais (55% do total), pela OMCV (16%), pelas organizações religiosas (11%) e pelas entidades privadas (7.5%). As restantes entidades como ONGS, OICS e a Cruz Vermelha gerem apenas 10,5% do total dos jardins de infância, sendo que estas iniciativas são estimuladas e apoiadas pelo Estado.

Nos últimos anos, o setor sofreu alguns constrangimentos por diferentes motivos como a instabilidade de organização e de cooperação por parte de algumas ONGS o que fez com que as Câmaras Municipais assumissem a gestão de um grande número de jardins de infância, isto porque a maioria dos jardins não estava a seguir as normas do Ministério de Educação e Ensino Superior (Plano Estratégico para a Educação, 2003).

Em Cabo Verde, todas as crianças ao completarem os seis anos de idade já ingressam no ensino básico, tendo frequentado ou não o jardim de infância. Este sistema, segundo a LBSE n.º2/2010), tem uma duração de seis anos, com a finalidade de dotar a criança de uma preparação básica globalizante, que a capacite para a compreensão de si enquanto indivíduo e parte de um coletivo. O ensino nesse nível é de carácter obrigatório. É de salientar, entretanto, que a nova proposta de revisão curricular propõe um alargamento da escolaridade obrigatória para mais dois anos, somando um total de oito anos.

Segundo a Lei de Base do Sistema Educativo acima referido, o período que pode ser tomado como complemento do ensino básico é o **ensino secundário**. Esta fase ou nível de ensino complementa o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões obtidos pela criança no ciclo de estudos precedente e permite-lhe adquirir novas capacidades (competências) e aptidões físicas necessárias à intervenção criativa na sua vida ativa (sociedade). No ensino secundário, a partir do segundo ciclo existem duas vias: a geral e a técnica. O sistema médio é de natureza profissionalizante e tem, geralmente, a duração de três anos, sendo realizado em estabelecimentos públicos e privados sob a tutela do Ministério de Educação; a via geral capacita os alunos para o ingresso no ensino superior (L. B. S. E. 2010).

Por último temos a **educação extraescolar** que se desenvolve em dois níveis: educação básica de adultos que abrange a alfabetização e pós alfabetização e outras ações de educação permanente e especial.

2. Educação de infância em Cabo Verde

A educação de infância surgiu há mais de 150 anos, com o intuito de promover a criação de uma vasta gama de intervenção educativa visando o desenvolvimento das crianças pequenas e não só. Pretendia-se com isso implementar atividades especiais junto das crianças que corriam o risco de serem vítimas do insucesso escolar (Spodek 2002).

Em Cabo Verde, a preocupação com a infância ainda é um facto muito recente. A partir da década de 70, tendo em conta a preocupação das mães em dar uma vida melhor para os seus filhos, então muitas vezes tiveram que ausentar de casa à procura desta vida. Para sair de casa sentiram a necessidade de ter uma pessoa ou um lugar seguro nos quais poderiam deixar os seus filhos. E conseqüentemente, nesse contexto, as crianças começaram, de uma forma espontânea e tradicional, a aprender a contar, conhecer letras alfabéticas, e as regras de uma boa convivência. A aprendizagem decorria através de brincadeiras, não apresentando assim um carácter obrigatório.

A importância desse ato foi reconhecido pelas autoridades, que se consciencializaram sobre os efeitos benéficos de uma intervenção precoce nas crianças, reconhecendo as falhas no cumprimento de um dos direitos da criança existente na Declaração dos Direitos Humanos e da criança.

Na década de 90, é aprovado no parlamento a lei de Base “ Lei n° 103/90 de dezembro, 1999, artigo 14º”, onde à fase do pré – escolar é atribuída um caráter facultativo, a criança com a idade compreendida entre os 0-6 anos pode frequentar este ensino.

Em qualquer país do mundo a educação de infância é um assunto de extrema relevância e Cabo Verde não foge à regra. Sobretudo nos últimos anos, o Estado tem despendido muito esforço de forma a conseguir levar adiante uma melhoria nas condições educativas do pré-escolar, dado que cada vez mais esta fase vem assumindo notável preponderância no desenvolvimento integral individual.

Segundo a lei nº2 de 2010, a Educação de Infância em Cabo Verde acentua-se mais na educação pré-escolar que se enquadra nos objetivos de proteção da infância e consubstancia-se num conjunto de ações articuladas com a família, visando por um lado o desenvolvimento da criança e, por outro lado a sua preparação para o ingresso no ensino básico. Assim, segundo esta nova lei de base do sistema educativo cabo-verdiano, a educação pré-escolar de frequência facultativa mais destinado às crianças com idade compreendida entre os 4 anos e a idade do ingresso no ensino básico.

É de salientar que nas condições de Cabo Verde, a educação pré-escolar deve ser uma resposta simultaneamente social e educativa dependendo, na maioria, da sua qualidade e credibilidade, da complementação e coexistência dessas vertentes.

O MEES (Ministério de Educação e Ensino Superior, 1990) tem a responsabilidade da coordenação pedagógica da Educação pré-escolar a nível nacional, e em cada concelho a coordenação pedagógica é assegurada pelas delegações escolares. Existe uma coordenadora do ensino pré-escolar com certa autonomia, tendo como tarefa auxiliar, orientar e promover tudo o que está relacionado com este setor no concelho em que está inserida.

A educação pré-escolar tem como finalidade apoiar o desenvolvimento equilibrado das potencialidades da criança, possibilitar à criança a observação e a compreensão do meio que a cerca, contribuir para a estabilidade e segurança afetiva da criança, facilitar o processo de socialização da criança, promover a aprendizagem das línguas oficiais, e, de pelo menos a uma língua estrangeira e por último favorecer a revelação de características específicas da criança e garantir uma eficiente orientação das suas capacidades (Guias de atividades curriculares para a educação de infância, p.9).

Para que a intervenção educativa seja de qualidade, os educadores devem ter em conta o contexto educativo adequado à idade e ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional das

crianças; acolher as crianças, estabelecendo um relacionamento afetivo e construindo um ambiente seguro baseado na confiança, promover empatia e respeito mútuo; fornecer atenção especial às crianças que apresentam maior dificuldade na adaptação, procurando ajudá-las a ter uma boa integração e favorecer processos que permitam que a criança aprenda, tendo em conta a sua própria ação, valorizando uma boa imagem de si e estimulando a sua imaginação (*Idem*).

Segundo a lei nº 103/90, na prática pedagógica, a criança é tomada como o centro da aprendizagem, participando, colaborando e manifestando os seus interesses e executando a sua iniciativa e autonomia. Neste contexto, importa promover e apoiar atividades lúdicas, como o jogo de faz de conta e outras brincadeiras, de acordo com as áreas de conteúdo (área do desenvolvimento pessoal e social, comunicação e expressão do conhecimento do mundo) e numa perspetiva integrada, valorizando os pré-requisitos de aprendizagem das crianças e criando um ambiente estimulante e seguro para que se possa construir uma aprendizagem significativa (lei nº 103/1990).

3. Perfil do Educador de Infância em Cabo Verde

A educação hoje é algo que suscita muita preocupação e exige uma atenção especial. Uma preciosidade que nasce com o homem e permanece ao longo da sua existência, de uma forma dinâmica, pois está em constante mudança e acompanha a evolução deste em todas as fases da sua vida. Consideramo-la de extrema importância para a transformação e para o desenvolvimento da sociedade humana, por isso, podemos dizer que é de grande valia o papel que o educador infantil desempenha junto das crianças em sintonia com os familiares.

De acordo com (Guia de Atividades Curriculares para a Educação de Infância) ao educador de infância compete-lhe, através da sua prática pedagógica, tornar o jardim de infância um estabelecimento de educação de qualidade, orientado para o desenvolvimento integral da criança e de apoio à família. Para isso, o educador deve observar, planejar, intervir e avaliar a sua ação pedagógica, articulando com a família e com os outros parceiros educativos, comunicando os resultados da sua intervenção, o que implica que o educador desempenhe outras funções específicas como a observação das crianças em seu ambiente escolar e social, o que permite conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças que ajudaram no planeamento e na avaliação das suas atividades nos jardins.

Cabe ainda ao educador detetar as dificuldades dos educandos, promover a intervenção precoce, zelar pela saúde e higiene, organizar os espaços, os materiais e o tempo, com base na

observação dos interesses e necessidades dos seus educandos, proporcionando atividades integradoras em vários domínios curriculares. É também da competência do educador de infância envolver os pais /encarregados de educação e a comunidade consciencializando-os para a participação e envolvimento ativo no trabalho desenvolvido no jardim de infância, e ainda solicitar o apoio e colaborar com os parceiros, nacionais e internacionais, que trabalham em benefício da criança. Para terminar, o educador deverá facilitar a transição das crianças para o ensino básico integrado, colaborando com os professores do 1º ciclo no sentido de uma efetiva articulação entre os dois níveis educativos (Guia de Atividades Curriculares para a Educação de Infância).

3.1. Formação de Educadores de Infância em Cabo Verde

Baseado no sistema educativo, em Cabo Verde, a pequena infância tem sido abarcado mais a idade do pré-escolar, as crianças dos zero aos três anos de idade não tem sido dada a devida atenção. Com os novos desafios do século XXI, segundo o (Projeto de licenciatura em educação de infância, 2005), houve a explosão de um leque de temáticas nas quais foram considerados importantes para serem trabalhadas com as crianças em idade pré-escolar, no sentido de melhor se prepararem para o ingresso na fase seguinte. Temáticas essas que (a educação para a tolerância, paz e compreensão, a educação ambiental, a educação sexual, a educação para a saúde, educação em matéria, direitos humanos e cidadania, a educação para a segurança e a educação para o uso de novas tecnologias) que exigem profissionais preparados.

Assim, segundo este mesmo documento, o educador de infância tem uma responsabilidade no que se refere ao desenvolvimento integral da criança, para tal cabe ao educador de infância ter uma capacitação no sentido de dar resposta a necessidade da criança. Ainda segundo o mesmo ministério, para que o desenvolvimento do trabalho do educador vá ao encontro dos objetivos preconizados na lei de base do sistema educativo para o pré- escolar houve a necessidade de promover a capacitação dos agentes educativos através de formação inicial e contínua.

Com essa inquietação que em 2005 houve a abertura da primeira formação de educadores de infância em Cabo Verde ministrado pelo ISE (Instituto Superior de Educação, atual), atual UNICV (Universidade Cabo Verde), onde foi pronunciado que o curso de educação de infância destina-se essencialmente à formação superior de educadores qualificados para trabalhar com crianças em idade pré-escolar.

3.2. Objetivos do curso de Educação de infância

A formação em educação de infância em Cabo Verde tem a duração de quatro anos. Assim foi dividida em duas partes, a parte teórica e a parte prática (estágio pedagógico) que teve num total de 150 horas.

De acordo com o dossier do curso de educação de infância (Projeto de licenciatura em educação de infância, 2005), a formação inicial de educadores tem as seguintes finalidades:

- Formar profissionais com habilitação própria para a educação pré-escolar;
- Formar quadros especializados, dinâmicos, capazes de promover o desenvolvimento harmonioso da criança;
- Capacitar educadores de infância para responderem às necessidades da educação pré-escolar em Cabo Verde e cumprirem objetivos preconizados na lei de base do sistema educativo.
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem.
- Dotar os formandos de um conjunto de conhecimentos teórico-práticos que lhes possibilitem a imediata integração no mercado de trabalho.
- Incentivar o ingresso dos educadores de infância no mercado de trabalho, através da criação dos seus próprios jardins de infância.
- Promover a qualidade de educação de infância em Cabo Verde.
- Capacitar os formandos com conhecimentos sólidos que lhes permitam detetar situações de risco, quer a nível do bem-estar físico da criança, quer a nível familiar.

3.3. Objetivos do estágio pedagógico

Segundo o Regulamento do Estágio Pedagógico do Ministério de Educação e Desporto, o estágio pedagógico constitui uma etapa comprovativa global para a obtenção dos diplomas nos cursos de formação de professores, ministrado pelo Instituto Superior de Educação (ISE). As atividades desenvolvidas no estágio pedagógico decorrem no contexto onde se desenvolve o estágio, funcionando assim em vários núcleos onde cada núcleo possui no máximo de 5 elementos, estagiários.

As atividades do estágio pedagógico visam:

- Desenvolver uma atitude crítica interveniente face às práticas docentes no sentido de encontrar soluções adequadas aos problemas inerentes a essas práticas;
- Implementar um ambiente de reflexão e análise sobre a formação científica e pedagógica.
- Fornecer oportunidades de contato com outros modelos e práticas de ensino;
- Fornecer, em situação real, o desenvolvimento de competência de ensino e de práticas educativas;
- Articular essas capacidades de reflexão e análise à prática pedagógica e didática;
- Desenvolver competência profissional, no campo científico, psicopedagógico, didático e racional;
- Promover a afirmação da sua identidade através de uma definição de estilo pessoal;

4. A Supervisão do Estágio

No campo de formação inicial de educadores de infância encontramos uma visão diferente de supervisão. Pela voz de duas supervisoras Universitárias do curso de formação inicial em Educação de infância, a supervisão é assim um processo de ajuda, de apoio em que o supervisor tem de estar apto para guiar o supervisionado. Assim, que tanto o supervisor como o supervisionado exercem uma responsabilidade sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do supervisionado. Para que possa haver uma boa aprendizagem, entre o supervisor e o supervisionado deve haver uma boa relação interação e negociação (Comunicação social, do dia 15 de dezembro de 2012).

Mais ainda, segundo umas das supervisoras, para o contexto de formação inicial em específico a formação prática, esta supervisão tem como finalidade, contribuir para o desenvolvimento profissional do formando. As supervisoras da universidade alegam ainda que durante o estágio o supervisor aprende muito com o supervisionado. O supervisor deve ser uma pessoa aberta com capacidade de promover uma aprendizagem por meio de interação, trocas de ideias e, com capacidade de negociar, dando assim a oportunidade de criatividade e iniciativa por parte do formando. Então, a supervisão, com o seu propósito de contribuir para o desenvolvimento do futuro profissional, visa orientar, ajudar, facilitar, ou seja cooperar, mostrando novos caminhos de aprendizagem no sentido de projetar com êxito na vida do formando. Para que possa haver uma boa aprendizagem da profissão, é importante o processo de interação, capacidade de negociação e a responsabilidade partilhada sobre a aprendizagem

profissional do futuro educador. A supervisão na formação inicial de professores/educadores, é assim concebida como forma de fazer a articulação da componente teórica com a prática.. Por isso, se considera a componente prática como sendo a mais importante e profissionalizante de todas componentes de formação inicial de formação inicial dos educadores de infância (Comunicação social, do dia 15 de dezembro de 2012).

5. A Supervisão educativa

Pretendemos apresentar um pequeno historial, uma visão geral sobre os momentos mais marcantes da supervisão na educação em Cabo Verde desde a independência (1975) até aos nossos dias. Dificilmente consegue abarcar todo o percurso de supervisão de uma forma pormenorizada. Mas é a nossa intenção fazer uma abordagem da supervisão, inclusivo dos vários atores do Ministério da Educação nas fases mais marcantes e significativas.

Desde 1975 que a supervisão em Cabo Verde tem sido entendida como inspeção escolar. Isto levou-nos a procura dos documentos que relata sobre a evolução da supervisão e o papel que esta desempenhou no contexto educativo (Supervisão inspetiva, orientação pedagógica, formação de professores e até mesmo a administração educativa).

A inspeção escolar em Cabo Verde acontece desde a época colonial. Os primeiros registos sobre a existência de um serviço de inspeção são encontrados no decreto nº 42082, de 1958 de 31 de dezembro, onde se vê regulamentada a diferença entre o vencimento atribuído aos inspetores escolares e o auferido pelo pessoal do quadro da carreira de professores primários a que eles pertenciam.

Conhece-se o decreto-lei nº 46447 de 1965, de 4 de setembro do então Ministério do Ultramar no seu preâmbulo, que refere a importância conferida a atuação de serviços de inspeção, como condição de eficiência.

No BO (Boletim Oficial) nº 36 no ano de 1965, Cabo Verde mencionaria no decreto expresso no sumário o seguinte: *promulga orgânica do serviço de inspeção das atividades de natureza cultural e pedagógicas exercidas nas províncias ultra marinha.*

Em janeiro de 1972 foram nomeados para o quadro geral do ultramar dois subinspetores na Praia e o outro em São Vicente, para coadjuvarem os inspetores em exercício.

As atividades letivas dos professores eram *vigiadas* pelos inspetores através de *visitas-surpresas*. Os professores eram avaliados pelos delegados escolares de modelos S/EP (Superiores/ Expetores Pedagógicos), mediante a informação prestada pelo diretor da escola.

Depois de 1975 foi feita a introdução á mudança, a primeira alteração feita foi no programa de ensino primário, sobretudo aqueles conteúdos marcadamente coloniais e que não tinham nada a ver com a realidade cabo-verdiana.

Após a independência em 1975 foi criado um curso de formação para supervisores com a duração de três anos, com a finalidade de formar profissionais com competências para apoiar os professores no exercício das suas funções pedagógicas. Neste curso de formação ingressaram alguns professores já habilitados com o curso de magistério primário.

Com a reestruturação do Ministério da Educação e Cultura, foram criados os serviços centrais deste ministério, que corresponde a um grupo de inspetores escolares, através do decreto nº 79/77 de 20 de agosto.

Até ao início dos anos 80, os liceus e as escolas do ensino primário estavam na dependência da Direção Geral da Educação sob a tutela do Ministério da Educação. As delegações escolares, subinspeções passaram a ser chamadas delegações de inspeção, chefiadas pelos subinspetores, dependentes hierarquicamente da inspeção-geral. Os inspetores eram chamados para darem a sua contribuição na alteração dos programas e dos livros adotados para o ensino primário, na elaboração do guia do professor e das provas de avaliação, para participar na organização e apoio às reuniões metodológicas no início do ano escolar, na avaliação do desempenho dos professores, na elaboração de relatórios, visitas às escolas, promoção de ações de formação para os professores e participação nas reuniões com pais e encarregados de educação.

Em 1987, através do decreto-lei 116 de 6 de novembro foi publicada a primeira lei orgânica do Ministério da Educação que define as atribuições de competências de cada departamento. A inspeção-geral surgiu com o objetivo de clarificando as atribuições e as competências do inspetor-geral e do corpo inspetivo. A direção geral de educação passou a ter algumas direções de serviços e uma dessas direções tutelava o Departamento de Inspeção e de Orientação Pedagógica (DIFOP) Direção de Informação, Formação e Organização Pedagógica. À inspeção foi atribuída essencialmente a função de controlo e de fiscalização. Se formalmente devia deixar de fazer orientação pedagógica, na prática os inspetores continuaram a fazer quase todo o trabalho que vinham a desenvolver antes da aprovação da lei orgânica, dado que DIFOP não foi dotado de técnicos em número suficiente para dar apoio a atividades pedagógicas, que vinha a ser feita pela IG (Inspeção Geral), em todas as escolas. Nas delegações do Ministério da

Educação criaram-se as equipas pedagógicas para o Ensino Básico Integrado, para dar apoio pedagógico aos professores e orientar a administração e gestão das escolas.

Como alavancas da reforma Educativa foram criados dois projetos, o PREBA (Projeto Renovação e Extensão do Ensino Básico) e o PRESE (Projeto de Renovação e Extensão do Ensino Secundário), em 1988/89, para a materialização das atividades planificadas no âmbito da reforma educativa, à IG (Inspeção Geral) foi atribuída a incumbência de acompanhar e avaliar as atividades desses projetos.

Em 1990 foi criada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 103/III. A 29 de dezembro,) onde foi estabelecida toda a estrutura do sistema educativo. Até 1994, a Inspeção Geral (IG) foi incumbida de acompanhar a formação em exercício dos professores da primeira e da segunda fase, (experiência piloto) e de apoiar a formação dos professores a partir de um novo modelo de avaliação e aprendizagem.

No início do ano letivo de 1994 foi generalizada em todas as escolas uma nova metodologia de ensino e aprendizagem, novos manuais escolares e novos sistemas de avaliação. Através do decreto-lei 78, de 27 de dezembro publicou-se o primeiro documento de regime das organizações de coordenação pedagógica para o ensino básico, institucionalizando as equipas pedagógicas com competências definidas.

De acordo com a inspetora geral da educação, em Cabo Verde a prática de supervisão tem sobretudo o carácter de inspeção. A supervisão educativa tem como objetivo principal, a verificação do cumprimento dos programas curriculares para os diversos níveis de ensino, deixando de “lado” o fator importante que é o processo de ensino- aprendizagem das crianças (Comunicação social, 22 de dezembro de 2011).

A inspetora geral de Cabo Verde, atribui uma grande importância ao papel que a avaliação exerce no processo de supervisão. Neste contexto, afirma a inspetora que há necessidade de estabelecer critérios de avaliação que regulem o desempenho da educadora. Um documento que permita avaliar o desempenho e mesmo, que exista uma forma, um tempo de fazer uma reflexão obrigatória entre o educador e o supervisor sobre o trabalho que está a ser desenvolvido pela educadora, do mesmo modo que se pode ter a oportunidade de realizar uma auto avaliação. Só assim o supervisor pode possuir conhecimento relativo ao desempenho do educador que lhe permite saber, em que a supervisão pode ajudar no sentido de melhorar a prática dos educadores. Segundo a inspetora, falta da prática de avaliação leva ao

desconhecimento da gestão dos educadores (Comunicação social, do dia 22 de dezembro de 2012).

O ato de supervisivo não é uma atividade que acontece espontaneamente, ou seja que pode ser feita por qualquer um e de qualquer maneira. Assim como para todas as outras profissões também para que esta tenha um impacto significativo num contexto educativo (educação pré- escolar), exige a capacitação de pessoais e a existência de requisitos importantes para o desenvolvimento da mesma.

Assim, pelas palavras da inspetora geral da educação de Cabo Verde, quer o supervisor cooperante quer o supervisor inspetor devem ter um perfil que adequa a esta profissão.

Deve ter um conjunto de conhecimentos/competências que lhe permita ter uma noção global da realidade das crianças no sentido de poder contribuir para o desenvolvimento da mesma, tendo em conta a faixa etária ou a etapa da vida da criança. Não menos importante o supervisor deve ter a sensibilidade desta faixa etária, tendo em conta a fragilidade e a necessidade das crianças é fundamental um perfil que lhe permita fazer a promoção do processo ensino aprendizagem de forma integral nas crianças.

Deve ainda o supervisor ter a capacidade de promover um bom relacionamento na sala de aula, visto que esse pode ajudar na criatividade e facilitação do trabalho do mesmo modo que ajuda na vida psicológico da criança. Por isso é de grande importância a capacitação das pessoas que trabalham com as crianças.

Ainda que o supervisor deve ter a capacidade de fazer a sua autoavaliação, e promover a reflexão no sentido de melhorar a sua *performance* e a do supervisando. É importante que o supervisor invista nesta fase de formação, só assim a supervisão poderá ter um impacto significativo na vida do futuro profissional (Comunicação social, do dia 22 de dezembro de 2012).

CAPITULO IV - METODOLOGIA DE ESTUDO

1. Fundamentação metodológica

Este capítulo destina-se à apresentação da opção metodológica utilizada neste estudo, assim como à justificação da escolha que fizemos. Começamos, então, por recordar os objetivos do estudo e, em seguida, faremos uma abordagem sobre o paradigma que enquadra o nosso estudo, o paradigma qualitativo.

O presente estudo situa-se no campo da formação de educadores de infância e, em particular, da supervisão pedagógica na formação prática durante o estágio, tendo como ponto de partida as seguintes questões:

- Qual é o papel que estagiárias e supervisores cooperantes atribuem à formação prática inicial do educador de infância?

-Qual a visão que estagiárias e supervisores cooperantes têm acerca da supervisão da prática pedagógica final-estágio?

1.1. Objetivos do estudo

Das questões que foram mencionadas resultam os seguintes objetivos de pesquisa:

- Apreender a relevância atribuída à prática pedagógica na formação inicial de educadores de infância;
- Compreender o papel da prática pedagógica supervisionada na aprendizagem da profissão d educador;
- Conhecer o *modelo ecológico e sócio-construtivista de supervisão* do Estágio, da Licenciatura em Educação de Infância da Universidade do Minho.

1.2. Enquadramento no paradigma de investigação qualitativo

Os objetivos do estudo levam-nos a privilegiar as linhas orientadoras de uma abordagem qualitativa de investigação. Como estudo qualitativo, baseia-se, especificamente, na utilização de dados qualitativos.

A metodologia qualitativa é concebida como um processo indutivo exploratório, que faz com que o quadro de análise do estudo vá sendo, progressivamente, elaborado através de um incessante questionamento de dados (Stake, 2009). O esquema de análise faz-se no início e no final da investigação, daí que se diga que a investigação qualitativa se interessa mais pelos

processos do que pelos resultados. O investigador entra no campo de pesquisa munido de um projeto de investigação sustentado por um quadro conceitual adequado, feito a partir de uma revisão bibliográfica suficientemente extensa e abrangente. A revisão bibliográfica continua, contudo, como tarefa concomitante da investigação no terreno. O investigador adota uma postura de *visitante* interessado que vê e ouve atentamente o que as pessoas dizem, no sentido de descobrir o modo como elas interpretam o mundo (Stake, 2009).

Segundo Stake (2009), para uma melhor compreensão do trabalho de um investigador qualitativo, é importante a realização do tratamento dos dados obtidos, ou seja, a organização das informações recolhidas, tendo sempre em conta as particularidades, pois é o objetivo mais importante de um estudo qualitativo. Então, um estudo qualitativo procura compreender e conhecer os fenómenos em estudo.

Bogdan e Biklen (1994), defendem que são cinco as características de uma investigação qualitativa. O pesquisador é o principal instrumento, enquanto o ambiente natural constitui a fonte direta para a obtenção de informações pretendidas. O contexto das ocorrências é de grande importância na investigação qualitativa, na medida em que permite uma melhor compreensão do fenómeno em estudo.

A investigação qualitativa é descritiva, pois permite que o investigador faça uma recolha de dados através da conversação ou dos registos de imagens, e não por meio de números. Assim, o investigador tende a fazer uma descrição e uma análise rica dos dados, respeitando a forma como foram registados e transcritos. Para ilustrar e substanciar a apresentação, os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados. Bogdan e Bliklen (1994, p. 48) afirmam que “os dados incluem transcrições de entrevistas, nota de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registos oficiais.”

É de notar que o que mais interessa a um investigador qualitativo é o processo de investigação até chegar aos resultados ou ao produto do estudo. A análise de dados numa investigação qualitativa decorre de forma indutiva. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos não têm como propósito fazer a confirmação da hipótese construída, pois é à medida que se vão organizando e agrupando os dados recolhidos que se vai fazendo a construção das conceptualizações. É utilizada uma parte do estudo de forma a perceber quais as questões que têm maior relevância. Antes de efetuar a investigação não se pode deduzir quais são as questões mais importantes para a sua realização ou para dar resposta à hipótese levantada.

Neste estudo não se procura testar a hipótese nem avaliar, mas sim compreender experiências de outras pessoas e o sentido que elas lhes dão. Nesta investigação, os significados que as pessoas atribuem às coisas é de capital importância; a participação e as falas dos participantes são decisivas, uma vez que dão sentido ao trabalho de um investigador qualitativo (Bogdan e Biklen,1994).Para a realização deste estudo, a conversação e o significado que é atribuído ao fenómeno em estudo é de grande importância para a compreensão da mesma. Os dados recolhidos, tal como os autores mencionaram, vão ser descritos, mas respeitando a transcrição e o registo que foram feitos dos dados, para garantir o rigor e a credibilidade nos resultados encontrados, a fim de se apurar a verdadeira importância da supervisão da formação prática na formação inicial.

Do ponto de vista de Serrano (2002), o processo de análise de dados deve ser sistematizado, mantendo sempre uma relação de interdependência com os objetivos, o desenho do estudo pretendido. Segundo a autora, este não é um processo simples, é assim, um processo que implica interação, visando a identificação das propensões e, para facilitar as comparações e os possíveis contrastes, este pretende traduzi-las em categorias.

Num primeiro momento, a análise tem um papel específico de permitir fazer a exploração dos dados encontrados, começando-se, assim, uma fase de redução dos dados. Deste modo, para dar um rumo aos dados é necessário fazer a redução e transformar as informações encontradas em dados de compreensão e conteúdos significativos, que depois irão ser codificados. Neste processo de codificação, o investigador deve ter em mente sempre os objetivos traçados para o estudo, começando a codificação em grandes categorias, que, posteriormente, serão subdivididas.

Para Serrano (2002) os dados vão sendo organizados à medida que vão sendo recolhidos em função das ideias que mais interessam ao investigador. Este processo deve ser feito por meio de anotações e lembranças relativamente aos códigos e às suas relações, sendo que estes permitem formar uma ideia geral em função da união das diversas partes das informações recolhidas numa só (Serano,2002). Quando o investigador pretende seguir com uma posição indutiva de análise, este recurso deve acompanhar toda a pesquisa.

Depois de ter tudo numa linguagem só, cabe ao investigador proceder à interpretação dos dados. Assim, a sua tarefa é procurar nas diferentes categorias definidas algo que lhe permita fazer uma comparação ou diferenciação, no sentido de chegar a uma conclusão que satisfaça as inquietações do estudo. Para Serrano (2002), não podemos chamar a esta, a última fase ou

etapa pois à medida que vai se fazendo, vão surgindo novos planos e ideias, e assim sucessivamente.

1.3. A opção pelo estudo de caso

Tendo em conta a natureza do trabalho e os seus objetivos, previamente delineados, será utilizado o método de estudo de caso, fundamentado na análise e interpretação dos dados obtidos em entrevistas realizadas a um pequeno grupo de supervisores cooperantes, alunas-estagiárias e supervisores da Universidade do Minho.

O fenómeno aqui em estudo é a supervisão pedagógica na formação prática em estágio, tal como ela é vista e compreendida pelos respetivos autores que por ela passaram. Neste sentido, com este estudo pretende-se não só recolher informações sobre o objeto do estudo em causa, mas também fazer uma interpretação, transformando as informações em dados capazes de nos fazer conhecer e compreender a importância da formação prática em estágio e de supervisão pedagógica nesse contexto prático.

Segundo Stake (2009), o método de estudo de caso tem um carácter holístico, dado que herda esta característica da investigação qualitativa, e centra-se no fenómeno como um todo para chegar à sua compreensão. O objetivo do estudo de caso é compreender a sua complexidade, de forma que permita compreender a sua atividade diante das circunstâncias importantes

A natureza mais ou menos abrangente dos estudos de caso é determinada pelo tipo de caso que se pretende estudar e pelo desenho do projeto para esse fim.

O carácter interpretativo constante é a outra característica dos estudos de caso, implicando, por conseguinte, alterações nas questões iniciais, à medida que a investigação avança. Stake (2009) considera que as questões temáticas iniciais são fundamentais para orientar a seleção do tipo de dados que se pretende obter e das técnicas para a sua escolha.

Mas pode haver a necessidade de reformular questões, à medida que se avança na compreensão do fenómeno em estudo. Note-se que este estudo foi orientado pelas suas questões temáticas, e que com o desenvolvimento da investigação ou do estudo do fenómeno foram feitas algumas alterações conforme às necessidades sentidas.

Stake (2009) considera que esta metodologia do estudo de caso requer exigências intelectuais e emocionais por parte do investigador que outras estratégias metodológicas descuram. Lidar com a sensatez no relacionamento social durante o processo investigativo

parece ser uma tarefa bastante árdua, principalmente se pensarmos que o investigador se deve integrar no meio sem se implicar totalmente, estabelecer uma relação empática com os seus informantes sem se tornar demasiado familiar e que deve estar atento a tudo sem ser indiscreto.

Neste tipo de metodologia de investigação qualitativa, o papel do investigador é complexo, o que implica que tenha consciência, logo de início, das vantagens e das limitações do tipo de estudo em que se envolve. Muitas vezes, é no final do seu trabalho que o investigador se sente mais preparado tecnicamente, facto que o poderá motivar a proceder a novas investigações ou, ainda, a fazer a mudanças na sua investigação

De acordo com o autor acima referido, os objetivos da investigação determinam o carácter intrínseco, instrumental ou coletivo do estudo de caso. No primeiro tipo de pesquisa, o interesse recai sobre um caso particular, porque ele é intrinsecamente interessante, e o que se pretende é a sua compreensão profunda. No estudo de caso instrumental, o caso em si tem um interesse mais secundário, funcionando como um instrumento que facilita a compreensão de algo que vai para além dele, uma formação, uma característica. No caso deste estudo, ou desta pesquisa, trata-se de um estudo de caso de natureza instrumental, dado que os casos seleccionados constituem instrumentos para esclarecer ou compreender a relevância atribuída a formação prática no desenvolvimento profissional do educador e do modelo ecológico e socio-construtivista de supervisão.

Para a realização deste estudo de caso, foram seleccionadas supervisoras cooperantes e educadoras principiantes que estiveram envolvidas no estágio profissionalizante enquadrado pelo modelo ecológico e sócio-construtivista de supervisão e que possuem um conhecimento deste modelo. Tendo em conta o fenómeno em estudo, que é compreender a importância da supervisão da formação inicial de Educadores de Infância, as entrevistadas seleccionadas são as que melhor nos podem dar informações credíveis, que nos permitam conhecer a verdadeira importância que a supervisão tem na formação inicial de Educadores de Infância, visto que todas elas já tiveram uma passagem por este caminho.

Para Gómez, Flores e Jiménez (1999), os estudos de casos podem ser únicos e múltiplos. Para estes autores, o primeiro tem uma característica crítica, que nos permite fazer a apresentação de característica única e peculiar de um caso, para confirmar, complementar ou ainda, para ampliar os conhecimentos teóricos. O estudo de caso único tem um carácter revelador, pois o investigador tem a oportunidade de observar e analisar o fenómeno em estudo com precedentes inacessíveis, num contexto de investigação científica inacessível. O estudo de

casos múltiplos faz uso de vários casos únicos para chegar à realidade pretendida. Este baseia-se na *replicación*, ou seja, faz-se a contestação e a contradição dos resultados obtidos nas análises realizadas de forma parcial. Para este caso, a seleção dos casos é feita de forma a obter resultados similares.

O investigador determina o caso a ser estudado e tende centrar-se nos seus aspetos particulares. Bogdan e Biklen (1994) defendem que um estudo de caso comporta uma observação minuciosa sobre um determinado contexto, pessoas e acontecimentos. Ainda segundo esses dois autores, num estudo de caso o investigador escolhe pessoas ou contextos que lhe dá dados precisos para traçar os seus objetivos. *O investigador qualitativo tenta ter em consideração a relação desta parte com o todo, mas, pela necessidade de controlar a investigação, delimita a matéria em estudo* (Bogdan & Biklen, 1994,p.91).

Para a realização de um estudo de caso, existem fases a percorrer. Inicia-se com a recolha de dados, os quais, depois, são revistos e explorados, tendo em mente os objetivos que se pretendem atingir no trabalho. Assim, deve-se organizar e distribuir o tempo e fazer a seleção das pessoas que se pretende entrevistar e os pontos principais a tratar (Bogdan & Biklen, 1994).

1.4.Casos participantes

Stake (2009) considera que, num estudo de caso, é fundamental selecionar os tipos de dados que se pretendem obter para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo.

Para a realização deste estudo, foram selecionados dois grupos de sujeitos, estagiárias, supervisoras cooperantes. Os portefólios de estágio das estagiárias foram também instrumentos de análise para a realização deste estudo, uma vez que providenciam dados que nos permite confrontar com os das entrevistas e responder algumas das perguntas que foram traçados para o nosso estudo.

A seleção dos sujeitos para cada grupo teve em conta os seguintes critérios:

- Grupo de estagiárias: estagiárias integradas no âmbito do modelo de supervisão em estudo e com uma classificação igual ou superior a dezassete valores;
- Grupo de supervisoras: supervisoras cooperantes com a formação em Metodologia e Supervisão na Educação de Infância, com mais de cinco anos de experiência supervisiva e com o conhecimento prático do modelo ecológico e socio-construtivista de supervisão

1.5. Caracterização dos participantes do estudo

Participantes	Idade	Habilitações literárias	Experiência profissional	Especialização
Estagiária 1	29 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho	7 anos	Não tem
Estagiária 2	29 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho	6 anos	Não tem
Estagiária 3	30 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho.	2 anos	Não tem
Estagiária 4	27 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho	4 anos	Pós-graduação em Pedagogia Intercultural da Infância
Estagiária 5	23 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho	1 ano	Não tem
Estagiária 6	31 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho.	6 anos	Pós-graduação em Supervisão e Pedagogia da Infância
Estagiária 7	33 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho.	4 anos	Não tem
Estagiária 8	33 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho.	6 anos	Não tem
Estagiária 9	32 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho.	6 anos	Não tem
Estagiária 10	30 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho.	5anos	Não tem

Quadro 2- Caracterização das Estagiárias

Como podemos verificar, as dez estagiárias que colaboraram para a realização deste estudo, apresentam diferenças no que se refere aos atributos pessoais e trajetórias profissionais. Em relação à idade, as estagiárias entrevistadas têm uma idade compreendida entre os 23 e os 33 anos de idade.

Quanto às habilitações literárias, algumas são educadoras principiantes e algumas têm outras formações e uma especialização. As estagiárias 1,2,3,5,7,8,9 e 10, têm uma Licenciatura em Educação de Infância e, posteriormente, fizeram uma ação de formação contínua em Estratégias de Supervisão na Formação de Professores, a fim de poderem receber estagiários nas suas salas. Ainda referindo-nos à estagiária 1, esta fez formações de curto prazo em Educação Especial ligada à linguagem e outra em Envolvimento Parental. As estagiárias 4 e 6 têm uma Licenciatura em Educação de Infância e uma Pós-graduação, a 4 em Pedagogia

Intercultural e a 6 em Supervisão e Pedagogia da Infância. Ainda no que se refere à experiência profissional das estagiárias colaboradoras, está entre o 1 e os 7 anos de serviços. Como alunas da Licenciatura em Educação de Infância, todos realizaram o estágio enquadrado no modelo ecológico e socio-construtivista de supervisão.

Participantes	Idade	Habilitações literárias	Experiência Profissional	Formação contínua	Experiência como supervisora cooperante
Supervisora 1	48 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho.	19 anos	-CESE ¹ em Metodologia e Supervisão, na EI. -Ação de formação sobre temas ligados à profissão ²	10 anos
Supervisora 2	40 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho	12 anos	-CESE em Metodologia e Supervisão, na EI. -Ação de formação sobre temas ligados à profissão.	6 anos
Supervisora 3	38 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho.	16 anos	-CESE em Intervenção Precoce. -Ação de formação sobre temas relacionados com a profissão	9 anos
Supervisora 4	47 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho	19 anos	-CESE em Metodologia e Supervisão, na EI. -Ação de formação sobre temas ligados à profissão.	11 anos
Supervisora 5	44 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho	18 anos	-CESE em Metodologia e Supervisão, na EI. -Ação de formação sobre temas ligados à profissão.	10 anos
Supervisora 6	48 anos	Licenciatura em Educação de Infância, na Universidade do Minho	29 anos	-CESE em Metodologia e Supervisão, na EI. -Ação de formação sobre temas ligados à profissão.	20 anos

Quadro 3 - Caracterização das supervisoras

O tempo de experiência como supervisora cooperante das educadoras participantes varia entre os 6 e os 20 anos. Duas supervisoras cooperam com a formação prática em estágio há dez anos, uma há onze anos, uma há vinte anos, uma há seis anos e uma há 9 anos.

Pode afirmar-se que o número de anos de experiência das supervisoras cooperantes participantes no estudo é um indicador importante para garantir a confiança/validade dos dados recolhidos acerca do modelo de supervisão de estágio em estudo.

¹ Curso de Estudos Superiores Especializados em Metodologia e Supervisão

² As supervisoras cooperantes realizaram ações de formação contínua sobre várias temáticas (Formação de Formadores, Metodologia de Trabalho de Projeto, Abordagem Funcional da Oral e da Escrita, Qualidade de Aprendizagem na infância, Reorganização curricular, Formação em Contexto, Formação em Instrumentos de Observação)

Assim como podemos constatar na tabela acima, este estudo teve também a colaboração das supervisoras cooperantes. Por agora pretende-se fazer a descrição dos dados pessoais relativos às supervisoras cooperantes, que foram colaboradoras na realização desta pesquisa.

Os dados do quadro permitem-nos dizer que as cooperantes que colaboraram neste estudo, têm idades compreendidas entre os 38 a 48 anos. Todas possuem uma Licenciatura em Educação de Infância, uma ampla experiência profissional e com especialização em Metodologia e Supervisão na EI³, exceto 3 que possui uma especialização em Intervenção precoce⁴. Uma das supervisoras tem um Mestrado em Educação Multicultural e Envolvimento Parental. São supervisoras com vários anos de experiência de cooperação com a Universidade do Minho na formação inicial de educadores de infância.

2. Procedimentos de recolha de dados

2.1. A entrevista

No entender de Deketelle (1993), a entrevista é um método pelo qual se procede à recolha de informação, que consiste em conversas orais, individuais ou em grupos, tendo sido selecionadas, de uma forma cuidadosa, as pessoas que se pretendem entrevistar, a fim de obter informação sobre factos ou representações cujo grau de pertinência ou validade e flexibilidade são analisados na perspetiva dos objetivos de recolha de informação. Antes da sua realização, o pesquisador deve elaborar um plano consistente.

Tuckman (2002) defende que as entrevistas são utilizadas pelo investigador com o propósito de recolher informações diretamente comunicados por uma pessoa, para, depois, os transformar em dados possíveis de serem compreendidos. Assim, segundo este autor, o objetivo primário da entrevista é obter os dados de forma eficaz, garantindo, deste modo, a qualidade e a fidelidade (objetividade) dos dados obtidos.

A investigação proposta insere-se num paradigma naturalista de natureza descritiva que opta por um guião de entrevista semiestruturada a estagiárias (já educadoras) e supervisoras cooperantes como técnica privilegiada de recolha de dados. Nas palavras de Bogdan e Bilken (1994, p.134), *a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam coisas do mundo.*

³ Curso de Estudos Superiores Especializados em Metodologia e Supervisão

⁴ Curso de Estudos Superiores Especializados em Intervenção Precoce

As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se pela existência de um guião previamente preparado que serve de orientação ao seu desenvolvimento. O guião funciona como uma lista de verificação, sendo que a vantagem é a flexibilidade, por exemplo na ordem das perguntas, e a gradual adaptabilidade do entrevistador ao entrevistado.

Embora haja uma definição prévia de objetivos subjacentes à elaboração da entrevista e à definição de um planeamento relativamente à sua organização e à acessibilidade da linguagem das questões, outra das vantagens de uma entrevista semiestruturada é a garantia de uma liberdade na exploração dessas questões no decorrer da entrevista. Por outro lado, utiliza-se este tipo de entrevista para garantir que todos os informantes respondam às mesmas perguntas (Deketele, 1993).

No âmbito desta pesquisa, foram elaborados dois guiões de entrevista semiestruturada, por ser um tipo de entrevista muito utilizado no campo de uma investigação qualitativa. Uma primeira versão desses guiões foi utilizada em duas entrevistas com estagiárias e duas com supervisoras cooperantes. Posteriormente foram introduzidas alterações no sentido de ajustar as questões aos objetivos do estudo.

As entrevistas realizadas inicialmente pretendiam recolher as perceções dos sujeitos sobre a relevância atribuída à prática pedagógica supervisionada no percurso de formação inicial de um grupo de Educadores de infância da Universidade do Minho, compreender o papel da formação prática supervisionada na aprendizagem da profissão de educador e conhecer o modelo ecológico e socio-construtivista de supervisão da formação prática de educadores de infância

É de realçar que a este guião foi-se, gradualmente, acrescentando questões pertinentes que foram surgindo ao longo do estudo.

As entrevistas foram realizadas pela autora do estudo depois de ter entrado em contacto com as estagiárias e supervisoras seleccionadas e de lhes ter dado a conhecer os objetivos do estudo.

A realização das entrevistas teve em conta a disponibilidade de espaço e do tempo de cada uma das entrevistadas, tendo sido feitas em datas e locais propostas pelas mesmas e após o conhecimento sumário dos objetivos do estudo. Com autorização, todas as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

A seleção dos portefólios de estágio seguiu o mesmo critério para as seleções das pessoas a serem entrevistadas. Assim, para a realização deste trabalho foram selecionados os portefólios das estagiárias entrevistadas.

3. Análise de dados

Os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo. De acordo com Vala (1989), a análise de conteúdo é uma técnica precisa para as análises de material não estruturado e apresenta vantagens no tratamento de dados obtidos pela entrevista semiestruturada, pois permite a apreensão dos significados das respostas obtidas.

Como técnica de pesquisa é eficaz, mas exige uma explicitação maior dos procedimentos utilizados no estudo. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo permite uma compreensão aprofundada do objeto em estudo. A incidência desta análise podem ser os registos escritos, orais e visuais. Ao incidir sobre as falas das pessoas ou do emissor no âmbito das entrevistas possibilita uma descrição precisa e sistemática do conteúdo extraído da comunicação e a sua interpretação por forma a produzir dados reais sobre uma determinada situação.

A análise de conteúdo tem um vasto potencial de aplicação, dado o leque abrangente de técnicas disponíveis. Uma das mais utilizadas é a que o autor denomina de análise categórica ou método categorial. A análise categorial pretende fazer uma delimitação das unidades de codificação a partir da existência de incertezas nas codificações. De facto trata-se de um processo que envolve a codificação das características relevantes do conteúdo de uma mensagem transformando-as em unidades que permitem a sua descrição e análise precisa (Bardin, 2009; Pardal & Lopes, 2011). Procede-se a classificação dos elementos que constituem uma mensagem atribuindo um sentido ao que se pretende saber ou conhecer. Tem assim, um valor importante sobre a interpretação e compreensão dos dados recolhidos no percurso de um estudo.

No presente estudo os dados recolhidos através das entrevistas e dos portefólios foram sujeitos a uma análise de conteúdo tendo por base as questões e objetivos do estudo e os indícios relevantes para responder aos mesmos. Por meio desta análise, pretendeu-se garantir a credibilidade dos resultados encontrados desvendar a perceção das estagiárias e supervisoras acerca da formação prática no âmbito do estágio final da licenciatura em educação de infância e do processo de supervisão do mesmo.

Esta análise teve como suporte o enquadramento do modelo ecológico e socio-construtivista de supervisão e desenvolveu-se por etapas sugerida por Bardin (2009): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (*Idem*). A sistematização dos dados obtidos nas entrevistas é o primeiro passo a dar, sendo necessário ter sempre em conta dois critérios *a qualidade de pessoas implicadas na comunicação e a natureza de código e do suporte de mensagem* (p.37).

Assim, para análise de conteúdo deste estudo começou-se por fazer a transcrição das entrevistas e posteriormente uma primeira leitura de todos os dados extraídos na tentativa de os explorar, organizar e codificar. Foram definidas unidades de análise através de frases que justificam a presença dos indícios.

Para a organização e redução dos dados encontrados, foi-se organizando os dados em grandes categorias tendo sempre em conta as questões centrais do estudo. As grandes categorias encontradas deram origem a várias subcategorias

Procurou-se compreender as conceções relativas à formação prática inicial e à supervisão pedagógica do estágio no âmbito do modelo ecológico e sócio-construtivista de supervisão. A análise dos protocolos das entrevistas e do conteúdo dos portefólios das estagiárias resultou na definição de categorias e subcategorias que permitem a compreensão da temática em estudo e que se apresentam de seguida. Ainda é de realçar que esta análise resulta também do cruzamento dos dados das entrevistas e dos portefólios, com as fontes teóricas que fundamentaram o estudo.

4. As categorias de análise dos dados

Categoria 1- Perceções acerca da formação prática durante o estágio

- 1.1.Relevância Prática Pedagógica Final (estágio)
- 1.2- Organização do estágio
- 1.3- Aprendizagens profissionais realizadas
- 1.4-.Relevância dos modelos pedagógicos para a educação pré-escolar
- 1.4- Avaliação do estágio

Categoria 2- Perceções acerca do papel do Supervisor

Categoria 3- Percepções acerca das diferenças entre a formação prática inicial Pré e Pós Bolonha

CAPITULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

1. Análise dos dados

Neste capítulo apresenta-se a análise e interpretação dos dados provenientes das entrevistas realizadas aos casos participantes e aos portefólios de estágio. Os dados foram submetidos a uma análise de conteúdo a fim de apurarmos o seu verdadeiro sentido. Com o intuito de trabalhar e transformar os dados brutos em matérias de compreensão, e de fácil acesso procedeu-se à sua categorização e interpretação.

Categoria 1 - Perceções sobre a formação prática durante o estágio

1.1. Relevância do estágio no desenvolvimento profissional

Um dos objetivos do presente estudo era conhecer a relevância atribuída pelas estagiárias e supervisoras à formação prática inicial no âmbito do estágio, para a aprendizagem da profissão.

O estágio é uma oportunidade única de aprendizagem e desenvolvimento profissional permitindo ao futuro professor e educador construir competências inerentes ao seu perfil de docência (Alarcão, 1996).

Falar de formação prática é falar de uma formação que visa um ponto de encontro entre conhecimentos teóricos trabalhados no percurso da formação inicial e a prática pedagógica. É desejável que neste *encontro* se possa ligar a investigação ao ensino. (Formosinho, 2002).

As perceções dos casos participantes sobre a formação prática durante o estágio realçam o papel deste percurso na familiarização com o contexto da profissão. A prática pedagógica ao longo da licenciatura teve várias vantagens. Em primeiro lugar permitiu aos formandos antes da entrada no mercado de trabalho, ter um contacto direto com o contexto de trabalho, permitindo uma familiarização como o mesmo

A componente da prática serviu para evoluirmos, aprendendo a nossa profissão na prática com as supervisoras e através do contacto direto com o contexto profissional (E3).

Com a prática temos muito mais oportunidade de estarmos em contacto direto com o nosso futuro contexto de trabalho. A prática permitiu-nos antever o que nos esperava (E7).

Na perspectiva de Caires e Almeida (2001), o estágio é uma etapa oportunidade privilegiada para o formando se familiarizar com o mundo real da sua profissão e para desenvolver competências intrínsecas ao desempenho da mesma.

A componente teórica é a base para o desenvolvimento profissional durante o estágio.

A prática pedagógica, sendo central no processo de aprendizagem profissional do formando, tem como suporte orientador, um conjunto de conhecimentos teóricos construídos durante todo o percurso de formação inicial. (Oliveira-Formosinho 2002a; Tracy, 2002). Os conhecimentos teóricos construídos ao longo da formação são bagagens necessárias para que o profissional se oriente no mundo real, ou seja, são considerados como alicerces da prática. A teoria aprendida ganha não só um espaço de concretização, como também um espaço onde pode ser experimentada ganhando um sentido próprio (Caires e Almeida, 2001).

Eu considero que tive uma formação teórica nesta Universidade, muito boa...ela foi um alicerce para a aprendizagem na prática (E1).

Aliando a teoria à prática, tudo fica mais fácil de compreenderos conhecimentos começam a fazer mais sentido. A teoria é a base para a prática (E5).

A teoria foi a base para a atuação na prática deu-nos uma bagagem enorme para a prática, desde como planificar até a organização de materiais, espaço e tempo educativo (E6).

O estágio é percecionado como oportunidade para contextualizar e consolidar a teoria na prática, ou seja, para retomar os conhecimentos teóricos e relacionar esses conhecimentos com as experiências de prática pedagógica.

A prática for fundamental para compreender e aprofundar os saberes teóricos (E4).

A prática foi um meio de construir as aprendizagens profissionais a partir das teorias aprendidas (E6).

Só com a prática conseguimos dar um sentido à aprendizagem teórica construída durante toda formação (E10).

“O estágio é uma ponte para fazer a consolidação entre a teoria aprendida e a prática...., com base na prática tínhamos sempre a oportunidade de compreender melhor a teoria e de vivenciar no real o que é ser um Educador de Infância. Só com casos práticos é que podemos ver concretamente como é que podemos resolver uma determinada situação e perceber o significado de alguns saberes teóricos ... Só com a prática é que é possível

desenvolver a capacidade de observar, planificar e avaliar, de refletir sobre a nossa ação. É com a prática que se aprende a contextualizar as aprendizagens, por exemplo aprender como adaptar um modelo curricular aprendido na universidade (SC1)

“Durante o estágio as alunas devem aprender a implementar a teoria na prática, fazendo sempre uma adaptação ao contexto de trabalho” (SC6)

Segundo Oliveira-Formosinho (2002a), prática pedagógica é uma componente de formação que proporciona ao formando um campo amplo de novas experiências associadas ao desempenho da profissão de educador de infância facilitando a realização de aprendizagens *a nível das competências do desenvolvimento profissional e pessoal, a nível da metacognição profissional e a nível do contexto de trabalho (p.62).*

A prática pedagógica é a peça fundamental no processo de formação inicial, sendo um instrumento decisivo para a construção da identidade profissional do educador. (Vasconcelos, 2009).

De acordo com as supervisoras, no que se refere a influência do estágio para a vida profissional no futuro, elas alegaram que esta fase por ser uma fase muito importante da formação na prática, esta será sempre uma referência para atuação no futuro. Pensam que tal como elas próprias, as estagiárias tenderão sempre a recordar o estágio como experiência relevante para orientar as suas práticas no contexto de trabalho.

Na verdade o que é aprendido durante o estágio será sempre uma referência para a atuação do futuro educador, tudo que a estagiária vivenciou durante este tempo irá refletir-se na sua atuação futura (SC2).

Por ser uma aprendizagem piloto, são as aprendizagens realizadas durante o estágio que irão utilizar no dia a dia como profissionais....Se tiveram boas referências, certamente que vão ser bons profissionais (SC6).

A construção da identidade profissional do professor inicia-se no contexto de formação inicial mais concretamente na formação prática, por meio de cruzamentos de saberes entre o formando e o formador (Alarcão & Roldão, 2008)

1.2.Organização do estágio

Oliveira-Formosinho (2002b) quando faz referência ao faseamento do estágio, deixa claro que, havia uma organização a seguir com determinadas etapas. Esta organização sugeria uma

previsão do processo de aprendizagem profissional durante o estágio e dos objetivos de formação pretendidos para cada fase/etapa do mesmo.

De acordo com o testemunho de estagiárias e supervisoras entrevistadas, a formação prática durante o estágio seguia uma calendarização pré-definida pela universidade, que pretendia orientar a ação de todos os atores mas de forma flexível e participada. Os percursos de estágio eram, assim, orientados por esse plano mas, dentro do respeito das particularidades de cada contexto.

Havia uma calendarização que acompanhava o desenvolvimento da estagiária num determinado período de tempo mas tendo em conta sempre as particularidades de cada uma (SC3).

Sim, elas tinham uma matriz da Universidade para o estágio, que apontava para uma orientação. Começavam por fazer observações, depois a colaborar em algumas atividades, a gerir toda a rotina. Na fase final elas são as próprias donas da sala sempre com o apoio da supervisora naquilo que precisarem (SC5).

Sim, havia orientações da Universidade, um plano delineava o processo de desenvolvimento da estagiária, com etapas na formação em que, a estagiária tem de atingir determinados objetivos mas com uma certa flexibilidade (SC6).

Durante o estágio as estagiárias são acompanhadas por educadoras de infância com conhecimento das gramáticas pedagógicas e de abordagem à supervisão de cariz construtivista.

Ainda na opinião de Oliveira-Formosinho (2002b), o faseamento do estágio, vai duma observação do que acontece na sala de aulas, das crianças e dos supervisores cooperantes num sentido de uma crescente participação das estagiárias nesse processo de aprendizagem. Este faseamento abarca também momentos de planificação e de realizações de reflexões sobre a ação desenvolvida no contexto do estágio.

Nos primeiros momentos os formandos começam por observar a atividade desenvolvida pelo supervisor cooperante e acompanham a sua rotina profissional. O formando deve ser progressivamente capaz de assumir e desempenhar tarefas de mais responsabilidade trabalhando conjuntamente com o supervisor.

As supervisoras dizem ainda haver um plano da Universidade que orientava o desenvolvimento do estágio. Para todas as entrevistadas a formação na prática seguia uma calendarização pré definida pela universidade que visava fazer uma orientação da formação do formando na prática.

Recorrendo ao ponto de vista de Oliveira-Formosinho, (2002a, 2007, 2007 a) esta diz-nos que existe sempre uma intencionalidade profissionalizante, na formação prática. Há objetivos a serem cumpridos durante esta formação, podemos até chamar uma estrutura norteadora desta formação. Durante este processo de formação, é importante a presença da flexibilidade, de forma a poder fazer a adaptação do plano, quer para o formando, quer para o contexto onde está a decorrer a formação.

Para Caires (2001), é da responsabilidade da Universidade traçar as metas ou facultar um guia de orientação para o desenvolvimento do estágio. Os supervisores universitários, orientadores cooperantes e alunos, devem reunir logo no início de estágio a fim de clarificar os objetivos, as atividades e as competências que se pretende desenvolver na referida etapa. Cabe ao supervisor da universidade acompanhar o processo de estágio através de visitas aos centros, nas reuniões individuais com os alunos e orientadores cooperantes e promover a realização de seminários.

O estágio pedagógico decorrido no último ano da formação dos educadores de infância, desenvolveu-se durante um determinado período de tempo, por meio de fases. Então, pelos indícios que encontramos nas entrevistas que realizamos com as supervisoras e estagiárias, todas afirmaram que o estágio iniciava com uma fase de observação, que durante duas primeiras semanas o estágio era destacado para as estagiárias realizarem a observação do contexto de sala e das atividades desenvolvidas pelo supervisor cooperante. Segundo as supervisoras e estagiárias, estas observações permitiam ao estagiário integrar e conhecer as rotinas, a sequência das atividades desenvolvidas neste contexto de sala de estágio.

Ultimamente as estagiárias estavam em estágio, desde o mês fevereiro até junho. Na primeira e segunda semana observam depois de uma forma gradual participavam na rotina diária do grupo (SC 1).

As estagiárias começavam por observar nos primeiros dois semanas as atividades que íamos realizar, assim vai tendo a noção das atividades e das sequências (SC 2).

O estágio iniciava com as semanas integração das estagiárias no contexto onde iam desenvolver a formação na prática, depois começam a realizar a observação que decorre mais ou menos nas primeiras duas semanas (SC 3).

Na altura em que realizei o meu estágio, este aconteceu durante cerca de 4 meses, 4 dias, começávamos nas duas primeiras semanas com a observação das atividades da supervisora cooperante assim íamos conhecendo a rotina da sala (E3).

Iniciamos o estágio com a observação da ação da educadora e sobre tudo das crianças da sala onde íamos realizar o nosso estágio e também de uma certa forma a observação insidio no contexto em geral do estágio (E4)

Depois da fase da observação, todas as supervisoras cooperantes e estagiárias afirmaram que de uma forma graduada iniciaram as suas intervenções na prática com a ajuda das mesmas, das cooperantes.

Depois de uma primeira fase de observação, que podia durar uma semana, iniciávamos a nossa intervenção sempre em articulação com a educadora de infância responsável pela sala (E1).

Depois deste período de observação começamos a intervir e fazer parte das atividades da sala (E 2).

...depois destas semanas começávamos a intervir pouco a pouco ate atingir uma dimensão maior, onde tornamos donos da sala, organizamos o espaço e materiais e realizamos atividades com as criança(E 3)

...gradualmente, dessas duas semanas elas começam a intervir com a nossa ajuda até que passam a ser donas da sala(SC2).

...depois a pouco a pouco começa a intervir nas atividades desenvolvidas até atingir um alargamento da sua intervenção(SC 3).

Passando mais ou menos duas semanas começaram com as suas intervenções fazendo parte da equipa da sala de forma graduada (SC4).

Esta imersão na prática era realizada gradualmente, em que, após o primeiro momento de observação dava lugar à atuação intervenção propriamente dita (SC 5).

Ainda no contexto da prática, dentro do procedimento do estágio, as supervisoras alegaram de que havia um momento em que é destacado depois das atividades para as reflexões entre a estagiária e a supervisora cooperante, no sentido avaliar as suas aprendizagens.

Havia um momento em que nos fazíamos as reflexões com elas que servia para avaliar as suas aprendizagens (SC 3)

Ainda dizem as supervisoras e estagiárias, que para além das estagiárias estarem no contexto de formação prática, a organização do estágio, prevê encontros entre os estagiários, os supervisores da Universidade e os supervisores cooperantes para realizar reflexões conjuntas, analisar em conjunto a formação na prática, partilhar experiências e receber feedback e projetar.

Ainda havia dias em que as estagiárias não estão no contexto da prática, nesses dias encontramos com elas juntamente com as supervisoras da universidade onde juntos refletia-mos sobre o que está a sendo a prática da estagiária (SC1).

Depois de estarem neste contexto de estágio havia momento de organização de seminários na Universidade onde íamos refletir em conjunto com as supervisoras da universidade sobre o decorrido na prática (SC2).

Á sexta-feira decorria o Seminário na Universidade do Minho com a nossa orientadora e/ou com todas as professoras e restantes colegas para partilhar experiências decorrentes da semana de estágio, esclarecer dúvidas. Também nos era pedido para realizarmos uma reflexão semanal sobre a nossa prática, desempenho, interação com as crianças, dúvidas, formas de ultrapassar os nossos obstáculos, entre outros (E2).

Um dia por semana aconteciam os Seminários na Universidade, em que nos juntávamos com as colegas e as professoras e debatíamos diversos assuntos relacionados com dúvidas apresentadas e com a partilha de experiências (E 3).

1.3.Aprendizagens profissionais realizadas

Os dados analisados revelam ainda as perceções dos casos participantes acerca das aprendizagens profissionais realizadas durante o estágio. Segundo Oliveira-Formosinho (2002c), a profissionalidade específica do educador de infância tem que ver com a capacidade para desenvolver a sua ação, de forma eficaz, junto das crianças e dos seus familiares, tendo por base um conjunto de saberes e competências que se relacionam com dimensões centrais da pedagogia da infância tais como a organização do espaço e dos materiais pedagógicos, a organização da rotina educativa, as interações com as crianças, a observação, planificação e avaliação curricular e o desenvolvimento de projetos e atividades que integram áreas e domínios de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 1998, 2007).

Organizar o ambiente educativo

De acordo com as perceções de estagiárias e supervisoras a experiência de estágio favoreceu o desenvolvimento de conhecimentos e competências para observar e para tomar decisões pedagogicamente fundamentadas ao nível da organização do espaço e dos materiais de aprendizagem e da rotina diária numa sala de jardim de infância.

Senti que desenvolvi competências, no que toca à organização do espaço, materiais da sala de atividades para promover a autonomia das crianças. Ainda aprendi a organizar a rotina diária (E4).

No decorrer destes meses, pude tomar consciência que se a organização dos espaços e materiais é uma das primeiras formas de intervenção do educador, a organização da rotina diária deverá ser a segunda” (PE1).

Ao longo destes meses de estágio fui compreendendo a importância da organização do espaço pedagógico e dos materiais como uma dimensão curricular que condiciona em larga medida o processo de ensino-aprendizagem das crianças e a sua ação na construção de conhecimentos e experiências significativas para o seu desenvolvimento. (PE2)

Sobre esta questão várias supervisoras cooperantes destacam a importância do enquadramento destas aprendizagens profissionais, no conhecimento teórico e na prática de modelos curriculares de cariz construtivista nos contextos de estágio, em especial do modelo High/Scope e do Modelo da Escola Moderna (MEM) para a educação pré-escolar.

Conhecer o modelo curricular High Scope ajudou a estagiária a ter a compreensão de como o espaço educativo promove o desenvolvimento integral das crianças, e de como organizar um contexto educativo (SC3).

Como futuros educadores de infância, os modelos deram um contributo importante, a nível do conhecimento da organização do espaço da sala e dos materiais para promover o desenvolvimento das crianças (SC4).

A prática de um modelo curricular torna mais clara a ênfase dada à organização do espaço e materiais de forma lógica e acessível, dando possibilidades de uma maior apropriação por parte das crianças desse espaço para aprender Também possibilitou à estagiária desenvolver um maior interesse para com as interações que podiam desenvolver-se entre as crianças e entre estas e os adultos (SC5).

A organização do espaço físico na sala de um jardim de infância é a primeira forma de intervenção de um educador, ao nível dos currículos que se situam numa perspetiva interacionistas/construtivista. Segundo o modelo curricular High/Scope (Hohmann& Weikart,1997), para um bom desenvolvimento das aprendizagens, as crianças precisam de um ambiente físico organizado que lhes proporcione oportunidades de aprendizagem pela ação. Numa sala de educação pré-escolar é importante que as áreas de atividade permitam às criança desenvolver uma diversidade de *experiências-chave*⁵ de aprendizagem relacionadas com a iniciativa, as relações interpessoais, a linguagem e a literacia, a matemática, a música e o movimento. Em contextos de educação pré-escolar o educador de infância tem a

⁵ As experiências-chave são *chaves* no sentido em que são essenciais para que as crianças construam conhecimentos. As experiências-chave são experiências no sentido de que são participativas, frequentemente auto iniciadas, e tem lugar de forma repetitiva em muitos e diferentes contextos num período de tempo alargado (Hohmann & weikart, 1997, p. 454).

responsabilidade de organizar o ambiente físico de aprendizagem, posicionando as áreas de interesse e os respetivos materiais da sala, de forma organizada, com uma lógica que a criança conhece e que facilita o seu uso e exploração sem depender dos adultos. Esta organização deve proporcionar às crianças uma vivência pluridimensional do quotidiano durante a construção das suas aprendizagens. (Oliveira-Formosinho, 2007).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o educador deve saber organizar o ambiente educativo de forma a responder às necessidades das crianças, fomentando a realização de aprendizagens em todas as áreas e domínios curriculares. Da responsabilidade do educador de infância é também a organização do tempo pedagógico no sentido de criar uma rotina diária na sala com momentos diversificados de atividade em função dos interesses e das necessidades detetadas a partir da observação das crianças do seu grupo.

Observar, planificar e avaliar

A análise dos dados obtidos nas entrevistas com as estagiárias põe em evidência as suas perceções acerca da realização de aprendizagens profissionais em torno da observação da criança e do contexto, da planificação e avaliação das atividades pedagógicas. As estagiárias afirmam que durante o estágio foi possível desenvolver competências de observação e de registo e sobretudo aprender a observar as crianças com intencionalidade.

Esta capacidade de observar para depois agir, permitiu-me tomar consciência das verdadeiras capacidades e interesses das crianças.... fui capaz através das observação descobrir quais os interesses e as necessidades das crianças (PE2).

Comecei a perceber as necessidades e os interesses das crianças através da observação, passei a ter um foco quando realizava as minhas observações para melhor compreendê-las (E2.).

Aprendi também a realizar observação das crianças, fazíamos registos de incidentes críticos e registos contínuos (E7).

...tive a oportunidade de aprender que a observação da ação das crianças, é uma estratégia que nos ajuda a compreender e adequar o processo educativo às suas necessidades. Penso que fui desenvolvendo com a prática uma maior capacidade de fazer registos de observação mais objetivos e mais detalhados (PE1).

Também as supervisoras referem que durante o estágio as estagiárias deviam desenvolver competências de observação, sendo esta uma conquista essencial ao um desempenho profissional do educador de infância.

Elas tinham que aprender a observar com olhos de ver, porque só a partir de uma boa observação é que se pode fazer uma boa planificação (SC5).

Aprender a observar é uma competência profissional importante a adquirir neste processo de aprendizagem da profissão do educador de infância (SC 6).

Parente (2002), defende que a observação sendo uma competência profissional fundamental do educador necessita de ser aprendida através de treino. O futuro educador deve aprender a observar com intencionalidade e rigor para garantir a credibilidade das informações que recolhe. *Observar pressupõe atitude de atenção mais cuidadosa e mais dirigida para o fenómeno a ser observado, uma atitude que se diferencia do olhar vulgar da observação do dia a dia.* Por meio da observação torna-se possível fazer registos de dados importantes, que permitem uma maior compreensão e um conhecimento mais aprofundado sobre os problemas. (Parente, 2002, p. 174).

Durante o estágio, o processo de supervisão deve incentivar o estagiário a desenvolver competências de observação da criança e do contexto de aprendizagem. (Oliveira-Formosinho, 2002). Cabe ao supervisor criar ao formando oportunidades, de realizar com ele, um conjunto de aprendizagens que o capacitem para desempenhar a sua futura profissão (Sanches e Sá-Chaves, 2000).

Segundo as estagiárias entrevistadas a aquisição de competências de observação /avaliação das crianças e do contexto educativo, foi apoiada no uso de alguns referenciais teóricos, especificamente, nas experiências-chave High/Scope e nas áreas de conteúdo curricular para a educação pré-escolar e, ainda, no uso de instrumentos de observação e avaliação curricular propostos pelo modelo High/Scope, nomeadamente o PIP⁶ e o COR.⁷

Aprendi a usar as Experiências-Chave o Registo de Observação da Criança (COR) e as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares para guiar a observação das aprendizagens das crianças (E2).

⁶ O Perfil de Implementação do Programa (PIP) (High/Scope, 1989) é um instrumento para avaliar o nível de implementação do currículo de High/Scope numa variedade de aplicação do programa. O PIP pode ser usado como instrumento de avaliação, como auxiliar de formação contínua e um meio de garantir o controle da qualidade nos programas de educação de infância.

⁷ O COR – Registo de Observação da Criança (High/Scope, 1993) é um instrumento de observação adequado ao desenvolvimento da criança dos 3 aos 6 anos de idade para aplicação em contextos formais de atendimento à infância e programas de apoio familiar.

Ao longo do meu estágio, para avaliação das crianças fui aprendendo a fazer registos diários com base no conhecimento dos itens do COR (Registo de Observação da Criança) e do PIP (Perfil de Implementação do Programa (E5)).

O instrumento utilizado para a observação e a avaliação da criança foi o COR. Este permitia-nos ter um conhecimento global da criança e melhor adequar o nosso trabalho pedagógico as necessidades delas(E8)

A conquista de competências de observação e avaliação curricular possibilita um melhor conhecimento das crianças e das suas necessidades e interesses, sendo que a partir daí o adulto poderá ter mais sucesso nas suas ações, procedendo com a sua planificação de encontro às necessidades e interesses manifestadas pelas crianças (Oliveira-Formosinho, 2007a; Hohmann & Weikart, 1997).

Os dados recolhidos nas entrevistas e nos portefólios das estagiárias apontam para uma estreita relação entre a aprendizagem de competências de observação e avaliação da crianças e ganhos ao nível da competência de planificação curricular adequada às capacidades, interesses e necessidades identificadas no grupo de crianças.

... planificávamos mediante os registos da observação. Na verdade, todos os dias planificávamos para o dia seguinte com base nos registos elaborados, tendo em conta os interesses e a as necessidades observadas nas crianças. A partir daí podemos desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças, com verdadeira intencionalidade educativa. (P1).

Aprendi que a planificação surge a partir daquilo que os adultos sabem das crianças, através das observações, sabendo quais os seus interesses (P2).

Planificávamos as atividades, preparávamos os materiais, tendo em conta as necessidades e as iniciativas que observávamos nas crianças (E3).

Aprendi também que a planificação deve respeitar os interesses das crianças.... conseguir planificar estratégias e atividades pedagógicas em função dos interesses e necessidades das crianças foi uma aprendizagem difícil (E9)

Os testemunhos de várias supervisoras cooperantes vão no mesmo sentido dos dados recolhidos junto das estagiárias e confirmando que a aprendizagem profissional em torno da planificação de estratégias e atividades pedagógicas era um dos objetivos da formação prática durante o estágio que ganhava verdadeiro significado na sua relação com o desenvolvimento da capacidade de observação das estagiárias.

Durante a formação na prática, elas deviam ir ganhando capacidade para planificar as atividades diárias com progressiva autonomia (SC5).

Ao fim de algumas semanas a estagiária tinha de tomar a iniciativa de planificar as atividades para os tempos de grande e de pequeno grupo de acordo com as necessidades das crianças (SC6)

O trabalho do educador de infância exige também competências a nível da planificação. De acordo com o Perfil Específico de Desempenho profissional do educador de infância deve... *o educador deve observar cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de atividades e projetos adequados às necessidades da criança e do grupo s aos objetivos de desenvolvimento e da aprendizagem. Deve ainda planificar atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares* (Decreto nº 241/2001, art3). Ainda segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Planear o processo educativo de acordo com aquilo que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar, social, é condições para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e de aprendizagens.

Através da observação, é possível constatar, quais os interesses e as necessidades das crianças. A partir daí, o educador pode proceder com sua planificação, com o propósito de responder a esses interesses e necessidades.

Refletir sobre a prática pedagógica

Segundo as estagiárias entrevistadas, um educador de infância tem de desenvolver a capacidade para refletir de forma crítica a sua ação e o estágio foi uma oportunidade muito relevante para fazer esta aprendizagem. Dizem elas ter aprendido a refletir sobre as suas ações não só para melhorar as suas práticas e a aprendizagem das crianças mas também para tomar consciência das dificuldades e ganhos em termos pessoais e profissionais.

Durante o meu estágio, eu aprendi a pensar sobre a minha atuação, a pensar sobre as coisas e o porquê de seguir este caminho o outro. Sobretudo aprendi a pensar o que era melhor para as crianças em cada momento (E1)

Com base nos conhecimentos adquiridos sobre os modelos curriculares e na fundamentação teórica, pude refletir sobre a minha própria ação (E5).

Aprendi sobretudo a ser uma profissional reflexiva, por causa das reflexões diárias e semanais que fazíamos, impunha-me fazer reflexões sobre as minhas atuações E6).

As sessões de reflexões realizadas durante o estágio tiveram efeito de tal maneira que aprendi a pensar, a refletir sobre a minha ação, sobre o que tinha sido bom e o que poderia ter feito para melhorar o menos bom (E10).

Para Oliveira-Formosinho (2007), ser profissional reflexivo, é fecundar, antes durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para significar o já feito (p.14). Na opinião de Ribeiro (2011), a reflexão sobre a prática educativa é um pilar da intencionalidade educativa do educador de infância; a reflexão sistemática⁸ sobre a sua ação, tem como finalidade responder às necessidades de desenvolvimento das crianças.

O desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor é essencial à construção de conhecimento acerca da profissão docente. A reflexão é um suporte para desenvolver uma compreensão da sua prática profissional e do impacto que ela tem na aprendizagem dos alunos, para resolver de problemas e para melhorar da sua intervenção no contexto onde trabalha. Em contexto de estágio a prática diária da reflexão torna possível a autoavaliação do estagiário, leva-o a construir a sua própria forma de conhecer e de fazer e ajuda-o a progredir como profissional. (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996; Alarcão e Roldão, 2008).

De acordo com as supervisoras, ao longo do estágio as alunas necessitam de desenvolver a capacidade para refletir sobre o que observam, o que fazem e o que pensam ou decidem. Esta aprendizagem ajuda-as a adaptar-se à especificidade do contexto de estágio, a ligar a teoria à prática e a tomar consciência do seu próprio percurso de aprendizagem.

Um futuro educador tem de fazer reflexões sobre a suas praticas de forma a perceber aquilo que aprendeu (a teoria) e como aplicar na prática conforme o contexto “ As reflexões no final do dia em particular, as reflexões em conjunto com todas as estagiárias e supervisoras, foram ‘por meio das interações que serviam para fazer já uma reflexão mais ampla do que foi o estágio. (SC1).

Ao longo do estágio era fundamental promover nas estagiárias a capacidade de reflexão sobre a ação individual e em conjunto com equipa educativa. Ao final do dia fazemos sempre uma reflexão que servia para partilhar, trocar de ideias, dar sugestões que serão certamente útil para as novas atuações e planificação do dia seguinte. (SC5).

⁸ O educador realiza a reflexão sobre a sua ação de forma muito organizada, ou seja está sempre atenta a sua ação, a tudo que faz no sentido de verificar a satisfação em relação às necessidades das crianças.

Durante o estágio nos fazíamos reflexões sobre o que foi feito, trocando expressões e experiências tentando juntas encontrar um novo caminho ou uma nova maneira de fazer...Nessas reflexões e trocas de experiências eram momentos de grandes crescimento (SC6).

De facto, a prática reflexiva contribui para uma maior liberdade e responsabilidade do formando em relação a sua formação. Esta prática dá oportunidade ao formando de indagar sobre o seu processo de ensino e de aprendizagem profissional, ver qual é a melhor forma ou caminho para prosseguir. (Flávia Vieira, 2006).

As rotinas de trabalho em equipa assentes na colaboração entre estagiária e supervisora foram mencionadas nos testemunhos dos casos participantes neste estudo e consideradas como a condição essencial para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática pedagógica.

Fazíamos sempre um trabalho em equipa, as supervisoras serviam de apoio para encontros de soluções. (E1)

O trabalho em equipa dentro da sala e entre as salas do jardim de infância, foi uma marca por excelência do meu percurso de aprendizagem (PE1).

As reuniões em equipa têm-me permitido refletir mais acerca do meu trabalho com as crianças, o que se assume essencial para uma aprendizagem ativa..os adultos refletem acerca das suas intenções educativas e estratégias adequadas ao grupo de crianças (PE2).

Hohmann e Weikart (1997), defendem que trabalhar em equipa permite um alargamento e aprofundamento no campo profissional. Através da realização de trabalhos em equipa, torna-se possível a partilha de abordagens educacionais comuns e ao mesmo tempo a partilha de experiências profissionais que contribui cada vez mais para um enriquecimento no campo profissional. O trabalho em equipa permite aos educadores trocarem ideias sobre os comportamentos das crianças, e, juntos discutir e encontrar estratégias adequadas para melhorar a sua intervenção pedagógica junto das mesmas. O trabalho em equipa é um processo que implica um aprender através da ação por meio de interação e apoio, e de um clima onde haja respeito entre todos os que fazem parte desta equipa. Então dizem esses autores que, por meio de um trabalho em equipa *os adultos são aprendizes ativos que permanentemente constroem uma nova compreensão a cerca da melhor forma de trabalharem com as crianças* (p.130).

Desenvolver competências de interação com crianças e adultos

Segundo Oliveira-Formosinho (2002c) uma característica específica da profissão do educador diz respeito a um nível muito alargado de interação que exige o trabalho de educador. O desempenho do educador implica interações com um grupo de pessoas que estão de uma certa forma ligada ao contexto educativo da criança. *A interação a vários níveis e com vários parceiros está no coração da profissão das educadoras* (p.138).

O educador com o propósito de promover um desenvolvimento integral das crianças, estabelece interação não só com as crianças mas, com todo o contexto envolvente da criança, no sentido de conhecer e compreender melhor a criança, e de saber como intervir junto da mesma, podendo dar algum contributo para o seu desenvolvimento.

As perceções das estagiárias sugerem que o desenvolvimento de competências de interação foi um dos principais desafios experimentados durante o estágio.

Aprendi a estabelecer interação com as crianças e com os outros adultos que estiveram envolvidos na vida destas crianças, esta interação com os familiares ajudava-me a conhecer melhor as necessidades das crianças (E6).

Na verdade, ao longo do estágio pude melhorar a qualidade das minhas interações com as crianças e com os adultos, esta foi sem dúvida, uma das principais aprendizagens que realizei (PE1).

Ao longo deste tempo de estágio a minha interação com as crianças foi crescendo diariamente. Se inicialmente observava a experiência da supervisora cooperante e a da auxiliar educativa, quando interagiam com grupos de crianças, posteriormente o meu envolvimento com as crianças foi-se alargando na medida em que consegui conquistar a confiança das crianças e conhece-las melhor e elas a nos. Todo o trabalho realizado em grupo proporcionou momentos importantes de interação (PE6).

Ainda sobre a aprendizagem profissional em torno da dimensão pedagógica das interações tanto estagiárias como supervisoras aludem à necessidade de aprender a respeitar a individualidade de cada criança e a reconhecer a sua competência para participar ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

Aprendi a respeitar os interesses e o ritmo de cada uma delas (E1).

A primeira aprendizagem que eu realizei tem a ver com o respeito pelas crianças, respeito pelas suas diferenças e atributos (E5).

Ao longo desses meses, procurei respeitar a individualidade de cada criança, procurando estratégias adequadas e diferenciadas com cada grupo, respeitando sempre o tempo de cada um para pensar e adequando sempre o meu tom de voz quando falava com o grupo (PE2).

O respeito pela criança requer o reconhecimento e a defesa dos seus direitos implica conhecer cada criança, a sua competência, saber o que mais lhe interessa o que quer aprender e como deve fazê-lo de modo a que essa aprendizagem tenha significado.

O educador de Infância deve sempre ouvir a criança e atribuir um significado à sua fala, *dar vez e voz* à sua participação, no respeito pelas diferenças em presença no grupo de crianças (Lino, 1998; Oliveira-Formosinho, 1996).

Também as supervisoras cooperantes entendem que a dimensão pedagógica da interação é central no percurso de desenvolvimento profissional do futuro educador. Dizem elas que os formandos devem aprender e ser capaz de realizar interação num campo muito alargado, tendo em conta a profissão do educador de infância, esta implica a competência a este nível.

As estagiárias devem desenvolver este lado de saber interagir com todos os membros que de uma forma ou de outra está ligada à criançaa interagir com todas as crianças inclusive todos os agentes que se encontravam ligadas a elas (SC1).

....a nível das interações tem que aprenderem a interagir com todos. (SC 2).

O trabalho de um indicador, implica a capacidade de fazer interações num campo muito amplo, por isso esta é uma aprendizagem indispensável para a profissão de um educador de infância. Cabe ao formando desenvolver a capacidade de poder realizar interações em grandes dimensões (SC 4).

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2002), a interação é também um conceito-chave na realização da aprendizagem dos adultos e, por consequência, uma dimensão chave na formação inicial de professores. A aprendizagem do formando está dependente das interações que este desenvolve com o seu formador, com os pares de estágio, com a educadora responsável pela sala onde está a realizar a sua prática pedagógica e ainda com as crianças consideradas as beneficiárias desse contexto formativo.

A ecologia do desenvolvimento profissional da estagiária envolve o estudo de processos de interação mútua e progressiva entre a estagiária, ativa e em crescimento, e o ambiente em transformação em que em que essa está a profissionalizar-se (...) (Oliveira-Formosinho, 2002 p.99).

Para a aprendizagem e o desenvolvimento do futuro professor, quer a interação que o formando realiza com o contexto de formação quer a interação com todos aqueles que fazem parte deste contexto de formação, é fundamental para o sucesso da aprendizagem profissional (Alarcão & Roldão, 2008). Esta é a perceção de estagiárias e supervisoras quando referem que as interações com os adultos e as crianças em contexto de estágio foram relevantes para promover o desenvolvimento profissional.

A interação teve um grande papel, isto porque é em interação é que nós vivemos, aprendemos e crescemos, por meio de partilha conseguimos aprender muito sobre as crianças e a nossa própria profissão (E1).

As interações e relações com crianças e com os adultos foram um aspeto que marcou a minha aprendizagem durante o estágio... nós aprendemos com toda gente, é em interação é que realizamos as nossas aprendizagens, interagindo com as crianças com os adultos, todos esses momentos são momento onde podemos crescer (E8).

...a interação é um fator determinante neste contexto de formação prática, porque podemos trocar ideias e encontrar novos caminhos para aprendizagem.(SC3).

As interações desenvolvidas durante o estágio são um importante meio de partilha de conhecimentos, experiências, ideias, dificuldades e sucessos, contribuindo para o auto conhecimento da própria estagiária, o conhecimento sobre os outros atores envolvidos no processo educativo das crianças e o conhecimento sobre a escola como organização. A interação é o melhor meio para o formando poder desenvolver de uma forma eficaz a sua profissionalidade. Através da interação com outras pessoas, integradas no contexto educativo onde decorre a formação prática, essa formação poderá ser, repensada e reformulada, tornando-se um processo inovador, o que terá um impacto significativo na mudança de vida de um educador de infância e no processo ensino-aprendizagem, tanto do educador como das crianças (Sá-Chaves,1994; Vasconcelos, 2009).

1.4.Relevância dos modelos pedagógicos para a educação pré-escolar

Uma das características do *modelo ecológico e sócio-construtivista de supervisão na formação de educadores de infância* é a assunção da pedagogia de infância como conteúdo central da supervisão.

Para Oliveira-Formosinho (2002a), a presença da pedagogia de infância no contexto de supervisão/formação visa promover o desenvolvimento de todos os atores que participam na

formação dos futuros educadores. As relações e interações entre estes atores centram-se na partilha de um referencial teórico comum de base construtivista com a finalidade de promover a inovação e melhoria não só na formação das estagiárias como na realização da aprendizagem das crianças.

Quando questionadas sobre os referenciais pedagógicos que serviam de base à prática da supervisão todas as supervisoras cooperantes mencionam abordagens curriculares de educação de infância de cariz socio-construtivista, nomeadamente o Modelo Curricular High/Scope, o modelo da Escola Moderna Portuguesa, e a Metodologia de Trabalho de Projeto (Katz & Chard, 1997).

Segundo Oliveira-Formosinho, (2007), *O modelo curricular é um importante andaime para apoiar o professor na procura de um cotidiano com intencionalidade educacional, em que as crianças envolvam-se, persistam, aprendam e desenvolvem um habitus para aprender* (p. 30). A aprendizagem destes modelos parece ter sido um suporte para aprender a organizar o ambiente físico de aprendizagem, a rotina diária, as interações entre outros.para aprender a tomar decisões em torno de algumas “dimensões centrais da pedagogia da infância” .

Os modelos curriculares são fundamentais no processo de desenvolvimento profissionalOs modelos curriculares foram-se tornando guias para o planeamento e avaliação das práticas pedagógicas, em todas as suas dimensões: interação adulto-criança, interação adulto-adulto, interação criança-criança, organização dos espaços e materiais, organização da rotina, envolvimento parental, observação, planeamento e avaliação de atividades, observação e avaliação das crianças, envolvimento da comunidade, entre outras. “Os modelos curriculares foram importantes guias para todo o meu desenvolvimento como futuro profissional para orientar o desenvolvimento das atividades na prática . (E1)

Esses modelos foram muito importante para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que me ensinou a ser, reflexiva e ativa, ajudou-me a ter a noção de como organizar um espaço e tempo educativo que visa o desenvolvimento integral das crianças (E5).

Os modelos curriculares dão apoio sustentado ao desenvolvimento dos estagiários. Esses modelos usam instrumentos privilegiados para documentar o processo de desenvolvimento / aprendizagem de cada estagiário e consequentemente sustentar o processo de desenvolvimento profissional. (SC1)

Foi possível extrair dados das entrevistas que nos permitem dizer que tanto estagiárias como supervisoras consideram que a aprendizagem prática de alguns destes modelos curriculares deu contributos importantes para aprendizagem da profissão e parecem ter sido

importantes instrumentos de mediação entre a teoria e prática. Os modelos funcionaram como um guia/suporte da aprendizagem profissional das estagiárias.

O conhecimento de modelos curriculares de cariz participativo ajudou-me a crescer como um profissional reflexiva. Os meninos começam desde cedo a ter a noção da organização do tempo na sala, as rotinas, as sequências de atividades. O modelo High-Scope foi uma diretriz, foi um guia para planificar a minha ação, para pensar sobre ela e melhorá-la. Eu considero-o um modelo muito completo, que nos permite ter um trabalho orientado, que facilita a aprendizagem das crianças e a nossa também como futuros educadores. (E7).

Para se perceber a organização de uma sala de jardim de infância é importante conhecer e entender a realidade curricular da mesma, assim como os pressupostos que cada um dos modelos curriculares defende. Formosinho (1998) afirma que *os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar (p. 12).*

1.5.A avaliação do estágio

Durante o estágio pedagógico e segundo as estagiárias entrevistadas o processo de avaliação foi muito bom e relevante para o crescimento e desenvolvimento como profissionais. Também para as supervisoras, a avaliação é considerada um fator importante no processo de formação na prática dando um contributo significativo no crescimento do futuro profissional.

Considero que a avaliação era muito boa e muito bem coordenada. Eramos avaliadas a vários níveis, Éramos incentivadas a refletir constantemente sobre nós e sobre o nosso trabalho. Isso permitiu-nos crescer consideravelmente e melhorar substancialmente a nossa conduta profissional. Eramos participantes na nossa avaliação (E1).

Acho que os critérios de avaliação utilizados foram boas e adequados à nossa prática de estágio como forma de avaliar o nosso pensamento, os nossos conhecimentos, e sobretudo a nossa prática (E2)

A avaliação feita ao longo de todo o estágio foi muito relevante, visto que a partir dela eu podia saber quais são as competências já alcançadas e aquelas a que devia prestar mais atenção, para poder sempre melhorar. Por exemplo, pelas reflexões que íamos realizando sempre sobre a noção atuação e desempenho (E4).

A avaliação de um estagiário realiza-se em contextos de aprendizagem relevantes para a sua prática futura, pois é muito importante realiza-la, uma vez que ajuda no crescimento da vida profissional das estagiárias Considero que qualquer estagiário deve ter conhecimento de todos os parâmetros de avaliação, sendo que eles devem ser

planeados e organizados em função das metas da formação e das especificidades próprias de cada contexto de estágio (SC 5).

Alves e Flores (2010), propõe o uso de várias estratégias ou modalidades de avaliação no âmbito da supervisão: a observação, a autoavaliação, o portfólio, a avaliação pelos pares e pelos alunos.

De acordo supervisoras e estagiárias entrevistadas durante o estágio a avaliação foi um processo contínuo com uma finalidade essencialmente formativa e sustentado no uso de vários procedimentos e instrumentos. Assim, fazem referência às reflexões semanais sobre a prática pedagógica, à apresentação de trabalhos realizados individualmente e em grupos nos Seminários na Universidade, registos em vídeo de práticas, à elaboração do portefólio reflexivo de estágio.

A minha avaliação tinha por base reflexões diárias e semanais. Outros instrumentos utilizados na foram os vídeos, a observação da supervisora universitária e o P.I.P. O Portefólio de estágio também foi mais um instrumento que foi tido em conta na minha avaliação (E1).

As estagiárias eram avaliadas mediante a realização de dois vídeos. A avaliação através dos vídeos era feita com base nos parâmetros sugeridos pelo perfil do educador de infância e escala de empenhamento do adulto) .Era realizada uma primeira, bem como uma segunda avaliação através de um vídeo durante ciclo Planear- Fazer- Rever (SC2).

Na perspetiva de Oliveira-Formosinho (2002), a realização de vídeos de práticas é uma estratégia de avaliação formativa importante para o estagiário, uma vez que este pode observar o seu desempenho e refletir sobre as suas aprendizagens A equipa formada por estagiária e supervisoras participa ativamente na reflexão conjunta destes vídeos.

As entrevistadas perceberam o portefólio reflexivo sobretudo como instrumento de avaliação do estágio. Na opinião de Sá-Chaves (2000a), os portfólios reflexivos são um suporte relevante nesta fase de vida profissional do formando fomentando uma autossupervisão, o controlo da sua própria formação e o desenvolvimento da sua autonomia profissional.

A avaliação do estagiário deve promover a compreensão do seu trabalho em direção a melhoria de qualidade de aprendizagens dos alunos. O supervisor é o parceiro realiza a observação da pratica do estagiário, partilha e analisa reflexivamente com ele os dados dessa

observação ajudando o formando a detetar sucessos e problemas e a identificar estratégias de resolução destes últimos (Flávia Vieira, 2006).

Relativamente a avaliação final do estágio tanto as supervisoras como as estagiárias a percebem como um processo partilhado entre supervisora cooperante e supervisora universitária.

A avaliação das estagiárias era feita em conjunto, pelas supervisoras cooperantes e supervisoras da universidade, num momento da reflexão em torno da prática desenvolvida pela estagiária (SC1).

As participantes na avaliação do estágio era a supervisora do terreno e a supervisora da universidade que era responsável pela aluna. Penso que foi uma avaliação partilhada, refletida e equilibrada entre todos (SC6).

A minha avaliação foi realizada pela educadora cooperante e orientadora do estágio, a professora da universidade. Esta fase foi difícil, muito trabalhosa, exigente,... no entanto, as aprendizagens aconteceram e foram reconhecidas no processo de avaliação (E10).

Categoria 2 - Perceções acerca do papel do supervisor

Tanto estagiárias como supervisoras destacam/identificam um conjunto de funções associadas ao papel do supervisor no âmbito do modelo ecológico e socio-construtivista de supervisão.

Criar um clima relacional positivo

A primeira dessas funções diz respeito à criação de um clima relacional positivo no âmbito do processo de supervisão.

Na perspetiva de Alarcão e Sá-Chaves (2000, p. 150), o desenvolvimento pessoal e profissional do formando, é condicionado pelas interações e relações, e, sobretudo pelo clima relacional que é estabelecido no contexto de formação prática.

No processo de supervisão é essencial a criação de um ambiente positivo, de uma relação de confiança entre a estagiária e a supervisora, a qual pesa muito, porque sem essa confiança não iria partilhar com ela os meus medos e as minhas dificuldades (E1).

Tem que se criar um ambiente de confiança e um clima positivo, mostrando sempre ser uma profissional que colabora com a estagiária e não a inspeciona (E3).

A supervisora cooperante foi um modelo profissional e uma referência que me preparou para o futuro, que me abriu as portas à experiência profissional, ajudou-me a ganhar confiança . Acima de tudo, a minha supervisora era um bom modelo de interação criando um clima positivo e de confiança com as estagiárias para elas se sentirem a vontade (E6).

A criação de um clima de respeito, confiança, entendimento e empatia no contexto da supervisão tem um peso importante no processo de aprendizagem profissional do formando favorecendo o desenvolvimento das suas competências de comunicação, de relacionamento interpessoal, um sentido de controlo e segurança mais elevado. O supervisor deve ser capaz de criar um clima de segurança no ambiente de trabalho mostrando abertura para dialogar e trocar ideias com o formando, facilitando a expressão das suas dúvidas, receios e dificuldades. (Caires, 2001;Moreira,2005)

Integrar a estagiária no contexto de prática

A supervisão numa perspetiva ecológica, é considerada um processo enriquecedor da formação e assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos educativos variados, facilitando a ocorrência de transições ecológicas que possibilitam aos estagiários o desempenho de novas atividades.

No modelo ecológico sócio construtivista de supervisão, argumenta-se que a integração da estagiária no contexto de práticas é fundamental no processo de iniciação da aprendizagem da profissão pois cria as condições para o conhecimento do contexto de estágio e da sua dinâmica educativa e organizacional (Oliveira-Formosinho, 2005,2007).

Uma das primeiras tarefas supervisivas que as estagiárias e supervisoras mencionam nas entrevistas e portefólios relaciona-se com a integração da estagiária no contexto de estágio. De uma maneira geral entendem esta função como sendo crucial para a adaptação da estagiária ao contexto institucional e ao grupo de crianças, para a criação de uma boa relação e um bom clima de trabalho em equipa e para o sucesso na aprendizagem profissional prática da estagiária.

Primeiro era integrar a estagiária na rotina de sala e fazê-la sentir-se um membro da sala, para poder sentir-se bem e depois ter o sucesso no seu trabalho e na sua aprendizagem. (SC1).

Fazer a integração da estagiária na sala e fazer com que ela se sentisse como um elemento da sala e fazer também a sua integração no contexto em geral da instituição era o meu primeiro passo (SC4).

A minha tarefa inicial era dar o primeiro passo importante que é ser recetiva, fazer a integração das estagiárias no contexto (SC6).

O processo de aprendizagem do estagiário desenvolve-se por meio da vivência experiencial da profissão, num contexto onde o formando é um ser ativo e participativo, com capacidade para transformar e dar sentido à aprendizagem realizada. O percurso que a estagiária faz, não é um percurso solitário, mas antes um percurso acompanhado e apoiado por profissionais mais experientes, os próprios colegas de estágio e mesmo das crianças.

O apoio na supervisão permite integrar o aluno na sala na sua organização e a sua aprendizagem com a das crianças. A supervisora cooperante assume a função de integrar a estagiária no contexto e na organização da sala, de ajudá-la a compreender e projeto educativo da instituição, o projeto curricular de grupo e a integrar-se na rotina diária e semanal da sala. (Oliveira-Formosinho, 2005, 2007).

Também para Caires e Almeida (1997), a supervisor tem um importante papel no que toca ao acolhimento e à integração do formando, no contexto onde este irá desenvolver a sua formação na prática, durante um determinado período de tempo.

Apoio e colaboração

A profissionalização do futuro profissional é influenciada pelo apoio que este recebe do seu supervisor na sua fase de iniciação e de aprendizagem da profissão (Oliveira-Formosinho, 2002b). A ação do supervisor, sendo este um profissional mais experiente, visa apoiar o formando na sua fase de iniciação de aprendizagem da profissão, contribuindo por um desenvolvimento pessoal e profissional do mesmo (Oliveira-Formosinho 2002a).

Oliveira-Formosinho (2002a, 2005), referindo-se ao modelo ecológico de supervisão, destaca o papel do supervisor, ou seja a ação supervisiva centrado numa dimensão de apoio e de colaboração. Segundo a autora, o supervisor deve sobretudo apoiar o formando neste percurso de iniciação à profissão, de forma a contribuir para uma inovação na formação, e sobretudo contribui para melhorar a ação educativa junto das crianças. *A supervisão é um processo de apoio aos processos de aprendizagem profissional da educadora estagiária, o qual está ao serviço de aprendizagem dos alunos (crianças pequenas)* (Oliveira-Formosinho, 2005p.9).

Segundo algumas das estagiárias, o supervisor cooperante foi um colaborador na sua aprendizagem, com capacidade para orientar e ajudar no desenvolvimento de aprendizagens profissionais. Sentiram que a supervisora cooperante a ajudou a encontrar o melhor caminho para superar as dificuldades encontradas.

A supervisora foi uma colaboradora não inspetora. Disponibilizava o tempo para parar com a estagiária, a fim de se fazer a reflexão sobre o decorrido e juntas, procurar um caminho para melhorar aquilo que talvez não tinha corrido bem. Assim é possível partilhar com a supervisora, dificuldades, no sentido de melhor ser acompanhada (E2).

A supervisora observava a minha prática no sentido de me apoiar. Estava sempre presente, fazendo o acompanhamento de perto para melhor ajudar ...havia um trabalho de partilha (E3).

Uma ação supervisiva de qualidade é aquela que o supervisor pedagógico é responsável e disponível para dar apoio necessário. Aquela que posiciona sempre como uma colaboradora, que coloca no lugar de outro para melhor intervir. Esta foi a minha experiência como formanda (E4).

De acordo com Oliveira -Formosinho (2002b), o supervisor deve mostrar *abertura aos interesses, necessidades, motivações e objetivos das estagiárias; disponibiliza-se ao diálogo sobre as questões mencionadas e outras que emergem no quotidiano complexo e no fluir pela velocidade das práticas educativas* (p.108).

Para maioria das estagiárias o supervisor cooperante desempenhou junto delas a função de apoio, caracterizado pela abertura, a presença e a disponibilidade para acompanhar de perto a sua intervenção pedagógica, incentivar a sua iniciativa e participação ativa no quotidiano educativo do contexto de estágio. A ação supervisiva deve pretender que as aprendizagens sejam construídas por meio de realização e experimentação, no sentido de formar profissionais autónomos e independentes

A minha supervisora cooperante contribuiu para que eu ganhar autonomia, capacidade de dominar, trabalhar com um grupo, saber colocar ao nível das crianças e saber implementar a teoria na práticacom o tempo eu consegui ganhar a capacidade de fazer e agir sem ter ninguém por detrás (E3).

Também as supervisoras associam ao seu papel o apoio e a orientação da estagiária numa lógica colaborativa e não inspetiva. Para maioria das supervisoras, o papel da supervisão é

sobre tudo apoiar e orientar o processo de aprendizagem da estagiária através da colaboração e partilha de saberes e experiências.

A organização do processo de formação durante o estágio era muito claro para facilitar a interação e um diálogo mais eficaz. Todos os que faziam parte deste processo de formação prática tinham o conhecimento das tarefas a serem desenvolvidas, isto ajudava e facilitava diálogo. Assim, diz umas das supervisoras, que o plano seguido na formação, permitia a realização de um trabalho colaborativo.

Numa perspetiva clínica de supervisão, a ação do supervisor deve desenvolver-se de forma colaborativa. O supervisor deve assumir-se como um companheiro da caminhada do formando. Este último deve poder ver no supervisor uma pessoa mais experiente mas capaz de colaborar no seu processo de aprendizagem. A ação da supervisão deve ser uma ação colaborativa, com vista a ajudar os formandos a resolverem os seus problemas e a aprenderem a questionar as suas práticas. (Tracy, 2002),

A supervisão é uma função norteadora do desenvolvimento e aprendizagens das estagiárias ...lá está a supervisora a mediar como orientadora e uma companheira de luta nesse processo de aprendizagem da estagiária onde esta partilha os seus conhecimentos com ela (SC1).

A supervisora tem um papel de apoio, e deve ser sempre mais um elemento de apoio que colabora em todo o momento da aprendizagem, não uma pessoa que pretende fazer a inspeção do trabalho de quem quer que seja O modelo permitia articular entre todos os parceiros um trabalho cooperativo em que toda a gente colabora e participa ativamente (SC5).

Como supervisora cabe-me o papel de ouvir a estagiária, deixar abertura para a criatividade e a iniciativa da mesma, vê-la como um ser ativo e participativo no seu processo de aprendizagem” Uma ação supervisiva de qualidade é aquela que apoia, orienta e que ajuda a estagiária a crescer (SC4).

Caires e Almeida (2001, p.232) citando Galvão (1990), defende que *o acompanhamento e a orientação que o formando vai recebendo do seu do seu supervisor e a confiança que este lhe vai transmitindo, asseguram a interiorização do seu papel de profissional, daí a sua relevância na construção da identidade destes alunos.* Conforme Alarcão e Tavares (2003), referidos anteriormente, o papel do supervisor no desenvolvimento profissional dos futuros profissionais, passa pelo apoio, ajuda e orientação que este faz a outro, menos experiente. É

este apoio, ajuda e orientação, que o formando recebe da sua supervisora durante a formação, sendo isto o que lhe permite realizar a construção da sua identidade profissional. (Caires,2001)

Ainda algumas supervisoras sugerem que o apoio centrado em estratégias de colaboração serve para desenvolver nas estagiárias competências profissionais, como por exemplo de resolução de problemas, de gestão dos grupos e de fundamentação da sua prática profissional.

Promover a reflexão sobre a prática pedagógica

Para as supervisoras cooperantes, o modelo de supervisão também favorecia uma dinâmica de formação sustentada na partilha de conhecimentos e na reflexão sobre a ação pedagógica no sentido de a melhorar. No discurso das supervisoras há evidências da prática supervisiva centrada em ciclos recursivos de observação, planificação, ação e avaliação conjunta entre formandos e formadores que no seu entender contribuíam para o desenvolvimento da capacidade reflexiva das estagiárias sobre as práticas.

No final de cada dia fazia uma reflexão com as estagiárias (reunião da equipa da sala) e depois havia um outro encontro com o grupo de todas as educadoras do centro, onde fazíamos uma reflexão conjunta com as outras estagiárias. Falávamos de todas as sensações sentidas durante as atividades desenvolvidas, (as preocupações, os medos) e assim falavam também o que tinham previsto para o dia seguinte, desta forma partilhávamos ideias para melhor ultrapassar as dificuldades encontradas nos dias anteriores (SC1).

Ao final do dia fazemos sempre uma reflexão e esta serviu para partilhar, trocar ideias, dar sugestões que serão certamente úteis para as novas atuações. Todo o trabalho da sala é partilhado, assim-todas as aprendizagens são construídas por meio desses fatores (SC6).

De facto, a supervisão deve ser assumida como um ciclo contínuo, que contempla a reunião preparatória da observação, a observação, a análise da informação recolhida na observação e a definição de estratégias de intervenção, a reunião pós-observação e a avaliação formativa, sempre numa lógica de reflexão e de questionamento sobre o ensino (Alarcão & Tavares 1987).

Também para as estagiárias, o papel do supervisor cooperante teve um impacto positivo no seu crescimento como profissionais reflexivas.

Para o meu desenvolvimento tiveram um grande impacto as reuniões que nós tivemos e as reflexões que fazíamos com as supervisoras, que nos permitiam refletir sobre o nosso trabalho e crescer como profissionaisfazíamos

sempre reflexões conjuntas onde partilhávamos as experiências vividas e, juntas, encontrávamos o caminho para fazer melhor nos dias que se seguiam. Estabelecia-se uma partilha entre supervisoras e estagiária, e entre as estagiárias, tendo sempre em conta o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem, não só das estagiárias, mas, sobretudo, das crianças. E esta partilha era muito importante para crescermos e partilharmos ideias nova (E1).

... desde o primeiro momento que a supervisão só veio trazer benefícios para o nosso desenvolvimento como profissionais. Dava-nos oportunidades de refletirmos sobre a nossa atuação e de encontrarmos o caminho para novas aprendizagens (E3)

Vários autores (Alarcão, 2002; Zeichner, 1993), defendem que cabe ao supervisor da prática pedagógica promover no futuro profissional, a capacidade de refletir sobre a sua ação profissional sendo esta indispensável ao seu crescimento como futuro profissional. O supervisor deve saber criar desafios que levem o formando a refletir sobre a sua ação e a ser capaz de fazer a uma autoavaliação em torno da aprendizagem profissional que vai desenvolvendo durante o estágio. Em relação a esta e a outras competências profissionais, o supervisor cooperante é um modelo de atuação durante a vida profissional dos futuros educadores. Ao supervisor cooperante, é atribuída uma maior responsabilidade no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento do formando na prática. Deste modo, fazendo referência à modelagem, à observação e à orientação do formando, este tem um papel primordial, cabendo-lhe partilhar as suas experiências, de forma a ajudar o formando a construir os seus conhecimentos. O supervisor deve e ceder ao formando oportunidades onde este possa implementar da melhor forma possível, os conhecimentos adquiridos durante a formação e por conseguinte permitir uma articulação da teoria com a prática. (Caires, 2001).

De facto, as supervisoras entrevistadas consideram que uma das principais características de uma supervisão de qualidade reside na utilização de estratégias que incentivem a estagiária a pensar de forma crítica sobre a sua prática. Para tal o supervisor tem também de ser um profissional reflexivo. Alarcão e Roldão (2010) defendem que *a reflexão é considerado como o promotor do conhecimento profissional, porque radica numa atitude de questionamento permanente- de se mesmo e das suas práticas- em que a reflexão vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões* (p.30),

Em síntese, tanto estagiárias como supervisoras, percecionam um conjunto de funções do supervisor no âmbito do modelo de supervisão de estágio aqui em estudo. A integração das estagiárias nos contextos de estágio, a criação de um clima positivo de interações, a estimulação

da capacidade de reflexão, o apoio e a colaboração do supervisor na aprendizagem profissional foram as funções mais associadas ao seu papel.

Outros aspetos associados ao processo de supervisão

De acordo com a maioria das supervisoras entrevistadas a ligação entre a universidade e o centro de práticas é um outro dos aspetos fator determina em larga medida a qualidade do processo de supervisão de estágio. Esta ligação deve ser próxima assente no conhecimento dos pressupostos, objetivos e tarefas de formação e de avaliação relativas os percursos de aprendizagem profissional do aluno.

Uma boa relação com a instituição de formação contribui para a qualidade do meu trabalho como supervisora..., tem de haver o respeito entre a universidade e o centro de estágioé preciso falar a mesma língua ... (SC4).

A proximidade entre a formação na Universidade e no contexto de estágio é fundamental para não se entrar em choques ou em divergência sobre o que devem aprender as estagiárias e sobre como avaliar essas aprendizagens (SC6).

Segundo Cochran- Smith (1999), o desenvolvimento profissional em contexto de trabalho requer a existência de uma ligação entre a universidade e a instituição de formação prática, para que se consiga uma coerência ao nível de pressupostos, finalidades e práticas de formação que assegure a qualidade da mesma.

Oliveira Formosinho (2002), ao falar da interação, recomenda que esta não se centre só entre pessoas e instituições, mas que o mais importante ainda é que haja um núcleo nas interações pedagógicas, que fazem partilhas do mesmo referencial teórico, epistemológico e curricular. O afastamento entre a universidade e a instituição de práticas, o desencontro entre aquilo que é dito pela universidade e aquilo que se diz e pratica no jardim de infância pode trazer consequências menos positivas para a aprendizagem do futuro educador. Este distanciamento não facilita o acompanhamento do estágio pelo supervisor da universidade e pode dificultar o conhecimento das dificuldades e ganhos reais na aprendizagem das estagiárias. (Caires & Almeida, 2001),

Categoria 3 - Percepção acerca das diferenças entre a formação inicial Pré- e Pós-Bolonha

Pela voz de estagiárias e supervisoras a formação prática inicial dos educadores de infância na licenciatura anterior a Bolonha era bastante valorizada e dava um importante contributo para assegurar a qualidade dos futuros profissionais ao criar as condições para a realização de uma aprendizagem sustentada da profissão.

Naquela altura havia uma grande valorização da componente da prática pedagógica..... e era possível aprender a profissão antes da entrada no mercado de trabalho, (E4).

A prática pedagógica era um pilar importante para a aprendizagem da profissão, havia um tempo alargado... próprio para construir e desenvolver competências profissionais" (SC6).

Na licenciatura em educação de infância a componente de formação prática estava pensada numa lógica de projeto desenvolvendo-se ao longo dos quatro anos do curso através de experiências de prática pedagógica em creche e em jardim de infância cada vez mais complexas e integradas que culminavam no estágio final (SC2).

A este propósito tanto as estagiárias como as supervisoras entrevistadas pensam que atualmente a formação inicial de educadores de infância não valoriza a componente da prática pedagógica.

Sobre as implicações do processo de Bolonha na formação de professores vários autores (Alarcão e Roldão 2008; Ponte,2005), chamam a atenção para o impacto negativo de uma prática pedagógica fragmentada *espartilhada* e para o distanciamento entre a formação teórica e a iniciação à profissão em contextos de trabalho.

Os dados recolhidos nas entrevistas revelam a percepção de que a diminuição do tempo de estágio veio trazer grandes problemas para formação, e, em particular, para a aprendizagem da profissão na prática. Afirmam que a diminuição do tempo de estágio durante a formação inicial tem expressão nas dificuldades das novas estagiárias para compreenderem a dinâmica pedagógica específica dos contextos de educação pré-escolar e para refletirem sobre o que observam e experimentam. Mencionam ainda que a prática das estagiárias, reflete-se de uma forma muito académica, voltada para a transmissão e não para a construção de conhecimentos com as crianças. Identificam na postura das estagiárias uma *hierarquia entre elas e as crianças*, sendo que a posição delas reflete mais a posição de *senhoras professoras* do que de educadoras

de infância. As estagiárias são de opinião de que, com a falta de tempo fica em causa a sua formação o desenvolvimento das competências exigidas para o desempenho da profissão.

A falta de tempo para prática, a diminuição de tempo para esta não permite que a estagiária tenha oportunidade para familiarizar com o seu futuro contexto de trabalhoNão há tempo para conhecer na verdade, a realidade da profissão de Educação de Infância(SC3).

Atualmente o estágio é mais curto, e quase que não há possibilidade de aprender com a prática, visto que esse lado quase que já desapareceu na formação (SC4).

O tempo destinado à prática pedagógica estava presente ao longo dos 4 anos da licenciatura. Era o tempo suficiente para realizar aprendizagens essenciais para entrar no mundo da profissão (SC5).

Havia tempo para as alunas fazerem o processamento das aprendizagens e para desenvolverem um conjunto de competências as competências necessárias para a qualidade da nossa profissão (SC6).

Segundo as estagiárias e supervisoras, para tudo há que ter um tempo, o trabalho do supervisor exige esse tempo visando a qualidade deste serviço prestado. A falta de tempo de prática pedagógica é um constrangimento mesmo para a qualidade da supervisão e da aprendizagem profissional a realizar durante a formação inicial dos educadores.

Para Guedes, Lourenço, Filipe, Almeida & Moreira (2007), uma preocupação da formação superior pós-Bolonha é dar resposta às necessidades ou às exigências do mercado de trabalho, da sociedade, e promover competências técnicas, relativas a cada área específica. Bolonha tem vantagens que estão relativamente ligadas ao método tradicional de ensino, pois preocupa-se somente com o enquadramento do futuro profissional, não se importando com a qualificação deste.

O processo de Bolonha tornou a formação de futuros profissionais, numa formação (compartimentada), e sem tempo que é necessário para que os estudantes possam realizar aprendizagens pertinentes que lhes permitem ser profissionais autónomos e com perfil específico para exercer a profissão (Serralheiro,2005).

CONCLUSÕES

De acordo com alguns autores (Alarcão e Tavares, 2003; Oliveira-Formosinho, 2005) a supervisão pedagógica na formação de professores e educadores é entendida como um processo de apoio, em que uma pessoa mais experiente apoia uma outra que está na sua fase de iniciação da aprendizagem da profissão, de modo a promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional e desempenhar com sucesso e eficácia as suas funções docentes.

A prática pedagógica supervisionada no âmbito do estágio, é uma oportunidade única para o futuro educador realizar aprendizagens profissionais por meio de uma vivência experiencial da profissão em contexto de trabalho com o apoio e orientação de profissionais mais competentes (Oliveira-Formosinho, 2005).

Ao chegar ao fim deste estudo retomam-se as perguntas de partida os objetivos iniciais da pesquisa para realizar algumas reflexões finais.

Assim pode dizer-se que os resultados deste estudo afirmam a relevância da formação prática inicial durante o estágio na construção da profissão de educador de infância. De acordo com Oliveira-Formosinho (2005), a prática pedagógica é entendida como uma componente curricular importante da formação inicial dos educadores dado permitir o início da vivência do formando no seu mundo profissional. Através desta vivência o formando deve desenvolver um perfil de competências profissionais práticas, associado a um desempenho profissional eficaz e responsável.

A análise dos dados recolhidos destaca ainda o papel crucial do supervisor cooperante no percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional do futuro educador e a influência da experiência vivida com um educador mais experiente no profissional que o formando vier a ser. Oliveira-Formosinho (2002), entende que a formação prática inicial que visa capacitar profissionais competentes deve criar condições para a realização do estágio profissionalizante num contexto de prática educativa de qualidade sob a orientação de profissionais competentes e especializados em metodologia e supervisão na educação de infância. Também Caires (2001) afirma que o supervisor cooperante tem um papel especialmente relevante no crescimento profissional do estagiário.

Através desta pesquisa foi possível compreender algumas características do modelo ecológico e sócio construtivista de supervisão do estágio na formação inicial de educadores de infância pré-Bolonha. Neste âmbito, destaca-se a visão do estagiário como sujeito competente,

com direito a participar ativamente na aprendizagem e desenvolvimento profissional, com capacidade para construir os seus próprios saberes, crenças e valores (Oliveira-Formosinho, 2002, 2002a, 2005).

Os casos participantes consideraram o estágio como uma etapa essencial para conhecer a realidade profissional e para aprender um leque de conhecimentos e de competências inerentes à profissão de educador de infância, pondo em evidência a possibilidade de realizar aprendizagens ao nível de dimensões centrais da pedagogia da infância (Oliveira-Formosinho 1998, 2007) tais como: a organização do espaço e materiais de aprendizagem, a organização duma rotina diária, as interações pedagógicas, o ciclo observação-planificação-ação-reflexão/avaliação e o trabalho em equipa.

O processo de supervisão foi considerado como uma base fundamental para a realização das aprendizagens ao nível destas dimensões. De facto, o trajeto de aprendizagem é indissociável à vivência do educador nos ambientes ecológicos em que se insere. No modelo ecológico e socio-construtivista, a supervisão é um fator importante no que se refere à melhoria do desempenho docente, o apoio dado pelo supervisor visa contribuir por uma inovação na formação (Oliveira-Formosinho, 2005).

Ao refletir sobre as práticas de supervisão utilizadas durante o estágio os sujeitos participantes no estudo realçam como fatores importantes no crescimento profissional, o clima de confiança entre estagiárias e supervisoras, a abertura e disponibilidade destas últimas, as estratégias de supervisão que privilegiam a colaboração, o apoio e a mediação na aprendizagem de competências de interação pedagógica, de observação, planificação e reflexão crítica sobre as práticas, bem como a concordância existente entre os dois contextos de formação (terreno e universidade). De facto, como referem Alarcão e Roldão (2008), *as novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e para estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autossupervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, e partilhar conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos que nela trabalham condições de desenvolvimento e de aprendizagem* (p.19).

A perceção do papel fundamental da pedagogia da infância para a aprendizagem profissional durante o estágio de futuros educadores foi outra conclusão sugerida pela análise dos dados recolhidos. Neste contexto, assume particular relevância a aprendizagem de modelos curriculares para a educação de infância de cariz construtivista mencionada por estagiárias e

supervisoras. O direito das estagiárias participarem no seu processo de desenvolvimento profissional apoia-se na partilha de referenciais para a prática educativa e para a supervisão. Estes referenciais fundamentam o diálogo entre supervisoras e formandas, guiam as suas práticas e a reflexão crítica sobre as mesmas. A supervisão assume a pedagogia de infância de cariz construtivista como sustentáculo da formação inicial e do desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância (Oliveira- Formosinho, 2002, 2005).

Por último, os resultados deste estudo sugerem ser necessário voltar a dar a atenção que é merecida à componente da prática pedagógica (estágio) no atual enquadramento da formação de educadores de infância. Sobre esta questão as perceções dos casos participantes vão de encontro à opinião de vários autores que entendem a prática pedagógica como uma etapa essencial para a realização de aprendizagens profissionais indispensáveis ao desenvolvimento de um perfil de desempenho profissional (Caires, 2001, Oliveira-Formosinho, 2002a, Vasconcelos, 2009).

Sendo que uma das características do modelo ecológico e sócio construtivista é de atribuir à pedagogia de infância uma posição central do processo de supervisão, gostaria de ter oportunidade de estudar e aprofundar os modelos curriculares de educação de infância mencionados por estagiárias e supervisoras e percecionados pelas mesmas como um suporte extremamente relevante para o seu próprio desenvolvimento profissional. A este propósito Tracy (2002), defende que *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* (p.26).

Como Educadora de Infância, que poderá a assumir funções como supervisora da prática pedagógica de futuros educadores de infância, realço o conhecimento desenvolvido sobre a temática em estudo, esperando que possa contribuir para a formação prática de educadores de infância e professores em Cabo Verde e lançar questões para a reflexão sobre o papel da supervisão na formação inicial de educadores de infância/professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amaral, M.J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.) *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-118). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In Isabel, A. (Org). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 171-179). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Isabel, A. (Org.) *Formação reflexiva de professores* (pp. 11-22). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.) *A supervisão na formação de professores I- Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: Uma perspetiva ecológica. In J. Tavares, *Para Intervir em educação* (pp. 201-232). Universidade Aveiro Edições CIDINE.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento Humano. Uma perspetiva ecológica. In I. Sá-Chaves, *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-170). Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspetiva de Desenvolvimento e de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Edição Pedagogo.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Edição Pedago

Alves, M. P. & Flores, M. S. (2010). *Trabalho Docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (Org). Coleção Educação e Formação.

Bardin, L. (2009), *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 LDA.

Blanco, N. (1999). Aprender a ser professor/a El papel del practicum na la formacion inicial. In A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz J. F. Angolo Rasco, *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación Y práctica* (pp. 379-398): Editores Akal Textos.

Bogdan, R, e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cardona, M. J. (1997). Para uma história de Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial. Porto: Porto Editora. LDA.

Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga Universidade do Minho: Grupo de missão para a qualidade do Ensino/Aprendizagem.

Caires, S. M. & Almeida, L. (2001). O estágio como espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: O papel da supervisão. In A. Gonçalves, L. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires. *Da universidade para o mundo de trabalho* (pp. 227-244). Universidade do Minho, Concelho Académico.

Caires, S. M. & Almeida, L. (2002). Os estágios curriculares: Contributo para a formação dos licenciados da Universidade do Minho. In A. S., Pauzada, L. S. Almeida, e R. M. Vasconcelos, *Contextos e dinâmicas da vida académica*. (pp. 287-315). Braga: Universidade do Minho.

Cochran-Smith, M. (1999). Reinventar las prácticas de magistério. In A. Perez Gómez, J. Barquin Ruiz Y. & Angolo R. *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica* (pp. 533-552) Editores: Akal texto.

Deketele, J. M. (1993). *Metodologia de recolha de dados – Fundamentos de observação, de questionário, de entrevista e de estudo de documentos*. 2ª Edição. Lisboa: Instituto Piaget.

Dicionário de Língua Portuguesa (2004). Porto Editora.

Estrela, M. T., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre a formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (1998). Préfácio. In J.Oliveira Formosinho (Org), *Modelos curriculares para a educação de infância*. (pp. 11-12). Porto: Porto Editora.

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, pp. 37-54.

Formosinho, J. (2002), A academização da formação de professores de crianças. *Infância e Educação; Investigação e Práticas*, 4, 19-35.

Formosinho, J, (2009). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119-139). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à profissão nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119-139). Porto Editora.

Garmston, R. J. Lipton, L. E. & Keiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira Formosinho, (Org). *A supervisão da formação de professores II. Da sala a pessoa*. (pp.18, 131). Porto: Porto Editora.

Gómez, G. Flores, J.& Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe, S.L.

Guedes, M. G., Lourenço, J. M., Filipe, A. I., Almeida, L. e Moreira, M. A. (2007). *Bolonha: Ensino aprendizagem por projeto*. Editores: Centro Atlântico. LDA.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Lisboa: Mac Graw Hill.

Hohmann, M., Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kishimoto, T. M. (2002). Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 107-115). São Paulo: Cortez Editora.

Leite, Y. U. F (2002). Formação dos profissionais em educação infantil: Pedagogia X normal superior. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 189-196). São Paulo: Cortez Editora.

Lino, D. (1998). O Modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Fomosinho (Org), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 93-135). Porto: Porto Editora.

Moreira, M. A. F. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do inglês: Processo de (co) construção de conhecimento profissional*. Tese de doutoramento. Centro de Investigação em Educação. Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

Moreira, M. A. & Bizarro, R. (2010). Supervisão pedagógica e Educação em Línguas: Ação, formação e investigação, In M. A. Moreira & R. Bizarro (Org.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (pp.11-15). Edições Pedagogo. Coleção Educação e Formação.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular do High/Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51-93). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1997) Em direção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, 10, 89-109.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org), *Modelos curriculares para a Educação de infância* (51-92). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interação educativa na supervisão de educadores estagiários. Um estudo longitudinal. In j. Oliveira-Formosinho, *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.

Oliveira – Formosino, J. (2002a). A supervisão pedagógica na formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Infância e educação. Investigação e práticas (Revista do GEDEI)* 4, 42 – 68.

Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Em direção a um modelo ecológico de supervisores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira Formosinho, *A supervisão na formação de professores 1: Da sala à escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002c). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In M. L. Machado (Org.), *Encontros e desencontros em educação infantil* (pp. 133-167). São Paulo: Cortez Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2005). Da formação dos professores de crianças pequenos- Ciclo da homologia formativa. In C. Guimarães (Org.), *Perspetivas para a educação infantil: Formação profissional e práticas educativas* (pp. 3-30). São Paulo Junqueira e Marin Editores.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto e M. Pinazza (Orga), *Pedagogias (s) da Infância; Dialogando com o passado e construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora S.A.

Oliveira-Formosinho, J. (Org) (2007a). Modelos Curriculares para a educação de infância: *Construindo uma praxis de participação*. 3ª edição atualizada. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2008). A construção social da moralidade: A voz das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org). *A escola vista pelas crianças* (pp. 31-54). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Azevedo, A. (2001). A qualidade do quotidiano no jardim- de-infância: As experiências de aprendizagens das crianças: In J.Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Orgs.). *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*(pp.182-185). Braga Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. & Lino, D. (2001). A qualidade no quotidiano do jardim de infância: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho e J. Formosinho (Org.), *Associação Criança: Um contexto de formação em contexto*, (pp201-211). Braga: Livraria Minho.

Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores.

Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, práticas e reflexões. In J. Oliveira - Formosinho, *A supervisão na formação de professores 1: Da sala à escola* (pp. 166-206). Porto: Porto Editora.

Ponte, J. P. (2005). O processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In J. Paulo Serralheiro (Org.), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 63- 73). Editora: Profedições. LDA.

Ribeiro, D. (2002). A formação prática dos educadores: Um projeto em desenvolvimento. *Infância e Educação- Investigação e Práticas* 4, pp. 88-94.

Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo: Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de inter discursividade. In M. Alfredo Moreira (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Edição Pedagogo.

Sá-Chaves, I. (1994). *A construção de conhecimentos pela análise reflexiva da práxis*. Dissertação de doutoramento em Didática na Especialização de Supervisão e formação. Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves. I. (2000a). Portefólios reflexivos - Estratégias de Formação e de Supervisão. Cadernos Didáticos. Série Supervisão Nº1. Aveiro: Unidade de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores de Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves. I. (2000b). Supervisão: Conceções e Práticas. In I. Sá-Chaves *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais* (pp.123-135). Universidade de Aveiro.

Sanches, A. & Sá-Chaves, I. (2000). Educação pré-escolar: Novas conceções de formação para contexto sociologicamente instáveis e pouco previsíveis. In I. Sá-Chaves. *Formação, conhecimento e supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp. 69-82). Universidade de Aveiro.

Serralheiro, J. P. (2005). O processo de Bolonha e as suas consequências. In J. P. Serralheiro (Org.), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 17-20). Editora: Profedições. LDA.

Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Texto Editora. LDA.

Serrano, G.P. (2002). *Investigacion cualitativa. Retos e interrogantes- II Técnicas y análisis de dados*. Madrid: Ed. La Muralla.

Spodek, B. (2002). Prefácio. In B. Spodek, *Manual de investigação em Educação de Infância*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkiah.

Stake, R. (2009). *Arte da investigação com estudos de casos*. Madrid: Ed Morata.

Tracy, S.J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira – Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala a escola* (pp. 19 - 91). Porto: Porto Editora.

Vala, J. (1989). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Orgs.) *Metodologia das ciências sociais* (pp. 103- 107). 3ª Edição. Porto: Edições Afrontamento

Vasconcelos, T. (2009). *Pratica pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Vieira, F. (1993). *Supervisão uma pratica reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edição ASA.

Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Dissertação de doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: a constituição de um quadro ético conceptual da supervisão pedagógica. In F. vieira, M. Barbosa,

M. Moreira, M. Paiva e I. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, M.F. (2010). *A Aprendizagem da Profissão: Um estudo de caso de Portefólios Reflexivos de Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança

Viveiros, H. & Medeiros, T. (2005). Modelos de Supervisão e desenvolvimento cognitivo de futuros profissionais do primeiro ciclo do ensino básico. In Alarcão, I. e Cachapaz, A. We Medeiros, T. *Supervisão: Investigação em contexto*. (pp. 39-62).

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: Uma perspetiva para os anos 90. In A. Novoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 115-158). Lisboa: Publicação Dom Quixote.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa. Educa.

Webgrafia

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo da Educação Pré-escolar. *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Consultado a 23 de março de 2012, in educação.te.pt/orientaçõescurriculares.

Legislação

Legislação Portuguesa

Decreto-Lei nº 240/01 de 30 de agosto - Perfil geral de desempenho profissional de educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários.

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico

Legislação Caboverdiana

Decreto nº 42082, de 1958 de 31 de dezembro.

Decreto-Lei nº 46447 de 1965, de 14 de setembro.

Decreto nº 79/77 de 1965 de 20 de agosto.

Decreto-Lei nº 116 de 1987 de 6 de novembro.

Lei nº 103/III/90 de 29 de dezembro, na nova redação dada pela Lei nº103/V/99 de 18 de outubro.

Lei nº 113/V/

Decreto nº2/10 de 7 de maio.

Outros Documentos

Guia de Atividades Curriculares para a Educação Pré-escolar (sd.). Ministério de Educação e Valorização dos Recursos Humanos. República de Cabo Verde.

Instituto Nacional de Estatística. Censo 2000 de Cabo Verde.

Plano Estratégico para a Educação. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. República de Cabo Verde. (2003).

Projeto de Licenciatura em Educação de Infância. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos Caboverdiano. (2005).

Regulamento do Estágio Pedagógico. Ministério da Educação e Desporto.

Relatório da Organização das Nações Unidas (2000).

Relatório do Banco Mundial (2004)

ANEXOS

ANEXO 1

Guião de entrevista - Estagiárias

No âmbito da pesquisa/estudo sobre “A supervisão pedagógica na formação inicial de educadores de infância ” foi elaborado o presente guião de entrevista que pretende recolher dados/informação sobre as perceções de estagiárias e supervisoras acerca do modelo de formação e supervisão da prática pedagógica final (estágio) da Licenciatura em Educação de Infância (pré-Bolonha), na Universidade do Minho.

Os dados recolhidos serão tratados de acordo com as regras de confidencialidade, anonimato e autorização de divulgação.

Idade:.....

Habilitações profissionais:.....

Experiência profissional:.....

Instituição onde fez a formação profissional inicial:

Formação contínua:

Questões:

- 1- Qual foi a importância que a componente da prática pedagógica teve na sua formação inicial? E a componente teórica?
- 2- Como é que estava organizado o estágio?
- 3- Quais as competências profissionais desenvolvidas durante o estágio?
- 4- Que contributos deram os modelos curriculares para a aprendizagem profissional durante o estágio?
- 5- Como foi feita a avaliação do seu estágio?
- 6- Que importância teve a supervisão no processo de desenvolvimento profissional?
- 7- Que perceção tem do papel dos supervisores cooperante e universitário?
- 8- O que pensa sobre a formação prática inicial de educadores na atualidade?

ANEXOS 2

Guião de entrevista - Supervisoras

No âmbito da pesquisa/estudo sobre “A supervisão pedagógica na formação inicial de educadores de infância ” foi elaborado o presente guião de entrevista que pretende recolher dados/informação sobre as perceções de estagiárias e supervisoras acerca do modelo de formação e supervisão da prática pedagógica final (estágio) da Licenciatura em Educação de Infância (pré-Bolonha), na Universidade do Minho.

Idade:.....

Habilitações literárias:.....

Experiência profissional:.....

Experiência como supervisora:.....

Formação contínua:.....

Questões

- 1- Que perceção tem acerca do modelo de estágio na Licenciatura em Educação de Infância (Pré-Bolonha)?
- 2- Que objetivos de formação estavam associados ao percurso de estágio?
- 3- Como estava organizado o estágio?
- 4- Que tipo de aprendizagens profissionais práticas devia fazer o futuro educador durante essa etapa?
- 5- Que contributos deram os modelos curriculares deram para o desenvolvimento profissional dos futuros educadores?
- 6- Como se processava a avaliação do estágio?
- 7- Qual é o papel da supervisão da prática pedagógica no desenvolvimento profissional da futura educadora?
- 8- Que funções e tarefas estavam associadas ao seu papel como supervisora?
- 9- Qual é a perceção que tem sobre o impacto das interações e relações no desenvolvimento profissional do estagiário?
- 10- Qual é a diferenças perceciona entre a formação prática inicial de educadores antes e depois do processo de Bolonha?

ANEXOS 3

Organigrama do sistema educativo Cabo Verdiano

