



UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Comissão Organizadora

Isabel P. Martins (UA - DDTE)
Gabriela Portugal (UA - DCE)
Maria Fernanda Couceiro (UA - DDTE)
Ofélia Libório (UA - DCE)
Luísa Álvares Pereira (UA - DDTE)
António Neto Mendes (UA - DCE)

Comissão Científica

Fátima Paixão (IP Cast. Branco - ESE)
Gabriela Portugal (UA - DCE)
Idália Sá-Chaves (UA - DDTE)
Isabel P. Martins (UA - DDTE)
Joaquim Bairrão (UP - FPCE)
José Tavares (UA - DCE)

1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA:

**Pré-Escolar
e 1º Ciclo
Básico**

CD-ROM	PC
	MAC

Sistema mínimo recomendado:
Pentium - 128MB Ram
Windows 98 (+) - 800x600px - 16 Bits
Adobe® Acrobat® Reader

ISBN: 972-789-156-X
Edição limitada e reservada (500 exemplares)

© DDTE 2005

Made with Macromedia® | Design e Programação • PAULA_MAR
CD-ROM produzido pelo Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa - Universidade de Aveiro

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
(1º CICLO DO EB) E EDUCADORES DE INFÂNCIA:
QUESTÕES DO PRESENTE
E PERSPECTIVAS FUTURAS

13 E 14 DE NOVEMBRO DE 2003

Gabriela Portugal & Luísa Álvares Pereira (Org.)

Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações

Maria Isabel Baptista

(mabel@ipb.pt)

Maria Angelina Sanches e-mail

(asanches@ipb.pt)

Escola Superior de Educação de Bragança

Introdução

Este pequeno estudo é uma tentativa de análise e reflexão relativa às representações que os futuros educadores de infância/professores apresentam das competências profissionais, em situação de estágio. Explora formas de personalização da sua formação inicial, em registos de reflexões individuais, fruto de vivências experienciadas em contextos reais.

A ideia de uma formação profissional dos professores, orientada para a construção e desenvolvimento de competências, tem vindo a constituir-se, nos últimos tempos, objecto de discussão e reflexão. Muitas questões e desconfianças se têm levantado sobre a temática, em parte pela ambiguidade e imprecisão conceptual e terminológica de competência(s). Embora o dissenso envolva a problemática em reflexão, é inegável que o profissional educador/professor necessita, para o desempenho da sua actividade, dominar determinadas competências profissionais, que não se reduzem de modo algum ao domínio técnico dos recursos didácticos.

Neste sentido, parece-nos pertinente reflectir sobre as competências a desenvolver na formação inicial de educadores de infância, a partir de representações sobre as mesmas.

As representações sobre as competências profissionais são, neste contexto, entendidas em conformidade com o pensamento de Charlier (1989), citado por Baillauquès (1998, p.42) como “instrumentos cognitivos de apreensão da realidade e de orientação das condutas” e como meios a partir dos quais os professores estruturam o seu comportamento de ensino e de aprendizagem.

É de considerar que o conhecimento profissional do professor não é somente científico ou pedagógico é, também, experiencial. Constitui-se de representações individuais, baseadas em experiências pessoais de natureza diversificada e influenciadas, umas vezes mais directamente que outras, pelas características dos contextos de interacção em que cada um se integra e actua. Este facto faz com que o futuro educador/professor promova certas apreciações que interferem nas concepções, ideias, valores, atitudes e opiniões de ordem profissional em relação às quais pode fazer incidir a sua reflexão e conduzi-lo a modificar as representações, anteriormente construídas, relativamente à sua futura actividade profissional (Ralha Simões, 1995).

Neste sentido, constituíram-se como objectivos deste estudo:

- Por em evidência as representações do educador estagiário sobre a dinâmica formativa;
- Descrever a evolução das ditas representações no processo formativo e profissional, bem como as variáveis que influenciam o desenvolvimento das mesmas;
- Captar a importância das representações na construção/integração das competências profissionais;
- Identificar indicadores que favoreçam o reajustamento do projecto de Prática Pedagógica, com vista a uma continuada melhoria.

Pondo a tónica nas representações que os estagiários apresentam de si e da sua formação, colocamos quatro questões que se constituem como eixos orientadores da pesquisa:

- Será que as representações que os educadores estagiários apresentam das práticas influenciam o desenvolvimento de competências profissionais?
- Que competências profissionais são mais evidenciadas, nas reflexões sobre a acção educativa, pelos educadores estagiários envolvidos no estudo?
- Será que os contextos de acção educativa, por natureza diversos, instáveis e imprevisíveis, influenciam diferenciadamente o desenvolvimento de competências?

- Como poderão os processos supervisivos contribuir para a construção e desenvolvimento das competências profissionais?

A importância da coerência das representações sobre competências profissionais com a ordem conceptual e experiencial, impõe-nos num enfoque teórico, que passamos a apresentar.

1. As Competências na formação inicial do educador/professor

A ideia de uma formação profissional de educadores/professores orientada para a construção e desenvolvimento de competências tem subjacente uma perspectiva formativa de matriz reflexiva e pressupõe que cada um se torne capaz de analisar, criticamente, as situações educativas para agir na complexidade e na incerteza da acção educativa. Formar este profissional requer que se ponha em prática uma formação centrada no formando, mobilizadora de estratégias diversificadas e diferenciadas e, também, facilitadora da construção das competências necessárias a um desempenho profissional positivo.

1.1. Em torno da noção de competência(s)

Conscientes da não existência, hoje em dia, de uma definição consensual sobre o conceito de competências, deter-nos-emos nos estudos de alguns autores que se têm debruçado sobre esta problemática.

Assim, tomando como referentes Paquay, Altet, Charlier e Perrenoud (1998, p. 15) as competências profissionais podem ser entendidas como “um conjunto diversificado de saberes profissionais, de esquemas de acção e atitudes, mobilizados no desempenho da profissão”, integrando dimensões de natureza cognitiva, afectiva, conotativa e prática. É no dizer de Rey (2002, p.183) “uma inteligência situacional” que consiste em mobilizar e integrar as capacidades adaptadas a uma série de situações variadas e imprevistas, que dão

sentido à aprendizagem. A resposta a estas situações traduz-se numa dupla dimensão de mobilização e integração.

Para Charlier (1998, p.103) as competências profissionais do professor integram articuladamente três dimensões: os saberes, os esquemas de acção e um repertório de condutas de rotinas.

Os *saberes* são entendidos, de acordo com o autor, como construtos pessoais, integrando representações e teorias que a pessoa mobiliza em função das situações e contextos específicos.

Os *esquemas de acção* reportam-se a esquemas de percepção, avaliação e decisão e permitem mobilizar e actualizar os saberes, transformando-os em competências. Permitem atribuir significado às situações e problemas identificados e agir de modo adequado.

As *condutas disponíveis* referem-se a condutas mais ou menos automatizadas que podemos mobilizar, através dos esquemas de acção, para agir numa situação particular.

Estas e outras definições em torno da noção de competências profissionais não são, contudo, de fácil compreensão, sendo geralmente associadas a capacidades. Embora não haja critérios epistemológicos e metodológicos válidos para fazer a distinção entre capacidades e competências, pensamos ser útil ver a questão sob o ponto de vista de polarização dos termos capacidade e competência. A capacidade aparece como uma operação mental, no âmbito do domínio cognitivo e abstracto, com um alto grau de generalidade, descrita fora do contexto de aprendizagem. É de difícil avaliação e objectiva-se mal a mestria de uma capacidade. A competência remete para um conjunto de processos operatórios, susceptíveis de observar e avaliar em contexto de aprendizagem, na base de certos indicadores, na altura de realizar uma tarefa ou dar resposta a uma situação mais ou menos complexa num dado contexto (Rey, 2002, p. 184). Estes aspectos estão subtilmente implícitos na definição de Formosinho e Niza (2002, p.18) que entendem por competências básicas para o desempenho profissional docente “a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas”.

Estamos, assim, perante perspectivas que associam as competências a um saber mobilizar (Le Boterf, 1994) e reorganizar, de forma integrada e equilibrada, conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes a fim de compreender determinada situação e reagir, de modo pertinente e oportuno, para fazer face à complexidade, singularidade e incerteza com que se apresenta. Neste sentido, quando falamos de competências referimo-nos a um conjunto de saberes, de natureza multidimensional mas una e sustentada em diversas fontes, atitudes e capacidades que permitam ao educador/professor compreender e implicar-se na procura de respostas ajustadas às situações problemáticas e circunstâncias que as mesmas apresentam.

Tomando como referência o paradigma do professor reflexivo, passamos a apresentar, de forma muito breve, algumas considerações em torno das competências necessária ao exercício profissional do educador/professor.

1.2. Que competências privilegiar na formação do educador/professor?

A necessidade de ancorar a formação inicial do educador/professor sobre uma base de competências que facilitem aos futuros profissionais enfrentar os desafios que os contextos e sistemas socioeducativos, em plena evolução, lhes reservam, leva-nos a apresentar a seguir considerações breves acerca das seguintes questões:

Que competências promover na formação profissional inicial do educador/professor?

Que perfil de educador/professor tomar como ponto de referência?

A noção de competência tem vindo a tornar-se o princípio organizador dos programas, das orientações metodológicas e das práticas de avaliação. Numa pedagogia baseada no desenvolvimento de competências o sujeito é o centro das preocupações de um “ensino educativo”, no dizer de Morin (2002, pp.10-11), sendo missão desse ensino transmitir, não o saber puro, mas uma cultura que permite compreender a nossa condição e ajudar-nos a viver, quer dizer, que favoreça uma forma de pensar aberta e livre. Na linha da querela “cabeças cheias ou cabeças bem feitas”, actualmente reacendida, a perspectiva operatória está implícita na noção de competência. Trata-se de saber agir com mestria numa dada situação, seja ela prática, de carácter utilitário ou teórico.

Muitas vezes a competência, na linha da sua natureza operatória, é descrita em termos de comportamentos observáveis, abstraindo o que ela tem de mais abstracto, relativamente ao sujeito e à finalidade dos comportamentos. Assim, não há competência sem um fim a atingir e sem intenção da parte do sujeito que a exerce, que a conceptualiza como a faculdade de organizar os saberes, os comportamentos e os processos, num dado contexto, com uma dada finalidade e intencionalidade. A este respeito, diz Fourez (1999), citado por Rey (2002, p.186): “As competências visam sempre as finalidades (e quando a gente o esquece, produz-se um ensino morto ...). Lembremo-nos que estas finalidades não são apenas utilitárias: elas podem também ser culturais”.

Não é fácil construir um conjunto de competências que se exigem ao profissional reflexivo. O papel e as funções do educador hoje apontam para uma transformação estrutural da profissão, no sentido de construir uma nova identidade profissional em termos de competência e de estatuto. A matéria é complexa e envolve, em nosso entender, o trabalho conjunto de teóricos e práticos, de organizadores/gestores da formação de professores.

As áreas de competências reconhecidas por Perrenoud (2000) como prioritárias na formação contínua de professores são, em nosso entender, também pertinentes para a formação inicial de educadores de infância/professores. O quadro equaciona as velhas e novas funções exigidas pela renovação da escola de massas e conseqüente heterogeneidade do público escolar, enunciando dez dimensões de competências gerais e, para cada uma, outras mais específicas. O campo de aplicação de uma competência no seio de famílias de situações confere-lhe um certo grau de transversalidade, que pode ser intra ou transdisciplinar, mesmo adisciplinar (Rey, 2002, p. 188). Dada a sua actual aceitação, passamos a fazer a citação das grandes competências enunciadas por Perrenoud (2000):

1. *Organizar e dirigir situações de aprendizagem;*
2. *Administrar a progressão das aprendizagens;*
3. *Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;*
4. *Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;*

5. *Trabalhar em equipa;*
6. *Participar da gestão da escola;*
7. *Informar e envolver os pais;*
8. *Utilizar novas tecnologias;*
9. *Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;*
10. *Administrar a sua própria formação contínua.*

O autor que vimos citando (2001) sugere ainda a necessidade de identificar uma décima primeira família de competências, reportando-se à capacidade de o professor *agir como um actor colectivo*, direccionada para os domínios da profissionalização, da prática reflexiva e da inovação pedagógica, aspecto que nos parece tornar-se pertinente, se considerarmos o contexto organizacional em que as escolas e professores, hoje, se integram.

O referencial de competências citado é discutível, bem como qualquer outro a que possamos recorrer. O Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário, bem como o perfil específico do Educador de Infância, publicitados nos Decretos-Lei nº 240/01 e 241/01 de 30 de Agosto, respectivamente, emanados do extinto INAFOP (in *Diário da República, I Série A*. N.º 201, 30-08-2001), contemplam, de certo modo, as famílias de competências acima referidas e constituem o quadro de orientação para a organização da formação inicial destes profissionais, contemplando as seguintes dimensões:

1. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
2. Dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade;
3. Dimensão social e ética;
4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Cada uma destas dimensões aponta para competências a serem construídas pelos referidos profissionais. Assim, na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem são relevadas competências relativas à concepção e desenvolvimento do currículo, no que se refere à organização de ambientes educativos, à planificação, à

observação/avaliação, e à relação e acção educativa; na dimensão participação na escola e de relação com a comunidade são valoradas competências relativas ao envolvimento na administração da escola, em projectos e actividades promovidos(as) e à interacção escola/família/comunidade; na dimensão social e ética são tidas em conta competências relativas aos deveres e dilemas éticos da profissão, no sentido de prevenir situações de indisciplina e violência, lutar contra os preconceitos e as discriminações, de promover a confiança, a autonomia, a integração e o sentido de responsabilidade, bem como a convivência democrática e a consciência cívica; na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida destacam-se as competências reflexivas e investigativas, com vista a serem agentes de inovação e mudança das práticas educativas nas escolas e reguladores da sua própria formação.

A construção de um repositório de competências, enquanto modelo, é uma escolha e encerra riscos. Não deve ser muito longa nem muito reduzida e deve apresentar-se como um campo de aplicação aberto, sendo cada formando um utilizador e produtor de competências. Deve ainda ter-se presente que o alto índice de variabilidade dentro de uma família de situações aumenta a dificuldade do transporte para outras situações.

Tendo presente estes aspectos, e no horizonte dos perfis, geral e específico do educador de infância, já anteriormente referidos, elaborámos, no âmbito do estágio pedagógico do Curso de Educação de Infância, uma lista de competências que incide nas dimensões a seguir discriminadas: planificação, organização do ambiente educativo, acção e relação educativa, observação/avaliação, participação na escola e relação com a comunidade; ética e deontologia profissional e desenvolvimento profissional. Para cada dimensão pensaram-se competências mais específicas, equacionadas na Ficha de Avaliação do Desempenho do Educador de Infância, um instrumento que dá a conhecer as competências que esperamos que os formandos desenvolvam no decurso do estágio. Trata-se de um instrumento que pretende constituir-se como um instrumento potenciador de reflexões individuais e grupais, auto-regulador da sua própria avaliação.

É de anotar que a orientação por competências muito gerais (macro-competências), sem a definição de complementares (micro-competências ou competências-elementos), implica o risco de se percorrer um caminho de olhos vendados, um pouco

ao acaso. É, ainda, importante na decomposição de competências globais em competências-elementos, não perder de vista uma prática global e integradora, a única que se torna eficaz face a uma situação problema saída da vida real (social, profissional ...). Como defende Rey (2002), as competências poderão permanecer inúteis se elas não puderem, depois de uma fase de aquisição inicial, ser reinvestidas noutras situações, mediante uma reflexão metacognitiva.

É, portanto, evidente que não basta ter bons projectos de formação para formar bons educadores/professores. É fundamental criar ambientes formativos dinâmicos, apoiados por supervisores competentes, que permitam aos formandos envolver-se activamente nas dinâmicas dos contextos, mobilizando o máximo de competências e fazendo o que for necessário para que possam ser construídas novas competências (Thurler, 2002).

1.3 Que ambientes formativos/supervisivos?

Realça-se, assim, a importância das práticas de formação serem desenvolvidas em ambientes de qualidade, entendendo-se por qualidade os atributos facilitadores de desenvolvimento dos intervenientes. Para que tal aconteça, devem ter-se em conta as seguintes dimensões:

- Ser criado um clima afectivo-relacional e cultural positivo que permita aos agentes envolvidos no processo formativo porem à disposição uns dos uns dos outros o máximo de recursos e potencialidades de conhecimentos, de imaginação, de afectividade, de técnicas e estratégias, de que cada um é capaz. (Alarcão & Tavares, 1987)
- Ser introduzida uma cultura de cooperação, que desenvolva hábitos de trabalho em equipa, concertação, colaboração e partilha e confrontação de saberes e experiências. (Altet, s/d). E, ainda, a preparação de uma cultura comum do exercício profissional, procurando que formandos e formadores se habituem a trocar experiências, a conceber e desenvolver projectos conjuntos;

- Incentivar a pesquisa, no sentido de ajudar os formandos a enquadrar e reenquadrar os problemas encontrados, a analisar os processos e a produzir saberes sobre as práticas em que se encontram envolvidos (*ibidem*);

- Combater a dicotomia entre a teoria e a prática e afirmar que a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Ela pode ocorrer nos diferentes dispositivos de formação que levam formadores e formandos a trabalharem juntos, nomeadamente, durante o acompanhamento das intervenções, a reflexão pré e pós activa das práticas e os seminários;

- Promover a articulação entre a formação inicial e contínua, procurando melhorar o desempenho de formandos e formadores.

Considerando a grande quantidade de tempo que os formandos passam nas instituições cooperantes e a influência que estas podem exercer no desenvolvimento profissional dos estagiários, é evidente que deve apostar-se em supervisores capazes de assumirem de forma positiva o seu papel e de optimizarem o tempo de estágio para que cada um possa progredir, o melhor possível, no processo de aprender a ensinar e tornar-se educador/professor. É sabido que, muitas vezes, as situações criadas em sala de aula promovem uma reprodução de modelos e não uma verdadeira aprendizagem. Assim, é importante desenvolver esforços no âmbito da formação de educadores cooperantes, relevando a importância da reflexão crítica sobre as práticas educativas e a influência das mesmas no desenvolvimento profissional dos educadores estagiários.

Calderhead (s/d, pp. 88-89) identifica um conjunto de áreas competências a ter em conta no desenvolvimento dos orientadores da prática pedagógica, nomeadamente:

- *Desenvolver uma linguagem para discutir o ensino*, facilitando-lhe falar das suas práticas e dialogar com os formandos;

- *Ser um praticante competente, capaz de demonstrar uma variedade de práticas*, o que exige confiança em si mesmo e competência;

- *Capacidade de aconselhamento*, no sentido de ajudar os formandos a perspectivar experiências, a encarar ansiedades e dúvidas e a fornecer o apoio necessário para superá-las;

- *Estabelecer metas*, por forma a ajudar os formandos a estabelecer metas motivadoras, apropriadas e exequíveis;
- *Entender os desenvolvimentos profissionais*, o que remete para a necessidade de tolerância e percepção de como se desenvolvem os formandos, as dificuldades que tendem a experimentar, as etapas de desenvolvimento por onde vão passando e ponderar sobre os contributos da formação para ajudá-los a progredir;
- *Abertura para avaliar a sua própria prática*, que reporta à capacidade para ser reflexivo e analítico sobre a sua própria prática. Ao avaliar as suas práticas tornam os conhecimentos e valores acessíveis aos estagiários e encorajam à abertura para procederem à auto-avaliação;
- *Colegiabilidade*, que se refere ao desenvolvimento de uma mentalidade colegial, conducente a uma acção conjunta, capaz de facilitar uma melhor identificação do que cada um não sabe e do que precisa aprender, mas também do apoio necessário para consegui-lo.

Depois desta breve revisão de literatura, necessária para o entendimento da importância das representações dos formandos sobre as competências profissionais, apreendidas das suas reflexões, passamos ao estudo empírico, através do qual, como referimos na introdução, procuramos equacionar as representações sobre as competências profissionais que os futuros educadores apresentam em situação de iniciação à actividade profissional.

2. Opções metodológicas

O estudo situa-se no âmbito do paradigma científico interpretativo, dentro de um modelo de investigação quali-quantitativo.

Apresenta as características de um estudo descritivo porque descreve as representações das práticas que nos permitem interpretar e compreender o que pensam os futuros educadores acerca das competências profissionais que necessitam desenvolver, considerando-os como sujeitos activos no processamento da informação, processo marcado pela natureza das estruturas ecológicas em que se integram.

Assim, as reflexões dos formandos, textos difíceis de consultar, porque as informações-chave estão dispersas, foram submetidas a uma análise de conteúdo efectuada em torno das dimensões profissionais que se constituíram categorias de análise, adiante identificadas. Mais do que procurar resultados pretendemos conhecer os significados, enquanto processos de consciencialização dos saberes, atitudes, comportamentos e procedimentos interiorizados pelos sujeitos implicados no estudo, bem como as crenças, convicções e expectativas que influenciam a sua formação e desenvolvimento profissionais.

Estamos conscientes das limitações das representações que são expressas pelos estagiários, pois como defende Dewey (1929), citado por Woods (1999, p. 37), “as apreciações e crenças relativas às acções a desenvolver nunca podem almejar mais do que uma realidade precária... A actividade prática lida com situações únicas e individualizadas que nunca são exactamente replicáveis e sobre as quais, consequentemente, não podemos ter garantias absolutas”.

Por isso, submetemo-las a um exame teórico e empírico, fazendo o confronto do registo da representação com os saberes teóricos disponíveis e comparando-as, sempre que possível, com uma realização prática ou com uma experiência similar.

Foi utilizada a metodologia de estudo de caso, sendo o caso, aqui, entendido como o processo de formação de um grupo de seis formandas do curso de formação inicial de Educação de Infância da Escola Superior de Bragança (ESEB), que realizaram a Prática Pedagógica III/estágio, no ano lectivo 2002/2003, integradas em três instituições diferentes (designadas no estudo por instituição “A”; “B”; “C”). A selecção do grupo de formandas deveu-se ao seguinte critério: seleccionar, aleatoriamente, duas formandas por instituição cooperante.

As instituições integram-se em contexto urbano e pertencem à rede Privada de Solidariedade Social, com entidades de tutela diferentes: “A” tutelada por uma ordem religiosa (onde se integravam as formandas designadas por F1 e F2); “B” pela Cáritas Diocesana (integrando as Formandas F3 e F4); e “C” pela Santa Casa da Misericórdia (integrando as Formandas F5 e F6).

Dadas as características do estudo, os resultados obtidos não podem generalizar-se ou aplicar-se a qualquer outra população, ainda que com características idênticas, situando-se antes na procura de compreensão da realidade formativa experienciada pelas formandas.

Recorremos a diferentes fontes de informação, sendo, todavia, utilizada como fonte principal de dados o conteúdo de duas reflexões escritas, realizadas a nível individual, uma no final do primeiro semestre e a outra no final do segundo (integradas no portfólio reflexivo de cada uma das formandas) e submetidas a uma análise de conteúdo, como já tivemos ocasião de referir. A análise dos dados relativos a estes dois momentos pretendeu detectar e compreender eventuais mudanças nas representações expressas pelas formandas sobre as competências requeridas pela acção educativa pré-escolar.

As categorias de análise para inserção das representações reportam-se às dimensões: planificação, intervenção educativa, organização do ambiente educativo, observação e avaliação, relação interpessoal, participação na escola e relação com a comunidade, ética e social e desenvolvimento profissional.

As quatro primeiras categorias (*planificação, intervenção educativa, organização do ambiente educativo, observação e avaliação*) são de carácter orientador no processo de ensino e aprendizagem, abrangendo representações relacionadas com: a concepção e concretização da acção educativa; a organização e gestão do tempo, espaços e recursos educativos; e a observação e avaliação da aprendizagem e desenvolvimento do grupo de crianças e do processo de ensino aprendizagem.

A categoria *dimensão relação interpessoal* envolve representações sobre a comunicação/diálogo, o trabalho em equipe, a gestão de crises e conflitos interpessoais.

A categoria *dimensão ética e social* ancora representações que retratam situações de disciplina/indisciplina, autoridade, responsabilidades, solidariedade, sentimentos de justiça e de luta contra preconceitos e discriminações.

Finalmente, a categoria *dimensão desenvolvimento profissional* reporta a todo um carácter profissionalizante, ou seja, ao questionar das práticas educativas, ao

equacionar o projecto de desenvolvimento pessoal e profissional e à implicação dos formandos em acções formativas.

É de anotar, que estas dimensões constam da Ficha de Avaliação de Desempenho dos formandos em situação de estágio.

2. Análise e discussão dos resultados

Retomando os objectivos e as questões do estudo, vamos efectuar uma leitura interpretativa dos resultados.

Assim, relembremos a primeira questão que procura *saber se as representações que os educadores estagiários apresentam das práticas influenciam o desenvolvimento de competências profissionais.*

Os resultados apontam no sentido de que as práticas educativas experienciadas suscitam processos reflexivos carregados de sentidos, afectando a forma como as formandas, envolvidas no estudo, percebem a formação, a profissão e a sua actuação. Assim, as reflexões, enquanto repositórios de representações das práticas, parecem constituir-se como elementos importantes para aceder à realidade formativa percebida pelas formandas em torno das competências profissionais. Permitem, ainda, aceder a informações que nos ajudam a compreender a forma como entendem a sua experiência, como orientam e desenvolvem a sua acção, a partir de conhecimentos teóricos e práticos, recriados a partir dos seus próprios sistemas de valor.

No Momento 1 as preocupações das formandas são muito centradas sobre si e sobre a sua intervenção, apresentando alguma proximidade com as preocupações que Ralha Simões (1995), apoiada nos trabalhos de Veenman (1984), considera corresponderem a uma primeira fase (de uma série de três) do processo de tornar-se professor/educador de infância.

No Momento 2 as formandas revelam já alguma descentração começando as representações a emergir naturalmente de um conjunto de saberes à priori, fruto de um trabalho de selecção, de síntese e de negociação, que conferem ao discurso uma natureza teórica e prática. Pressupõe-se, assim, que a construção e desenvolvimento de competências se apresenta como um processo progressivo e continuado. A título de

exemplo citamos dois registos da formanda (F3) que afirma no Momento 1: *“Ser bem aceite pelo grupo, ser capaz de estruturar bem os conteúdos, as estratégias e os materiais eram assuntos que me preocupavam bastante”*. E no Momento 2 (citando Silva, 1997, p. 25): *“...o conhecimento das características das crianças e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que estas sabem e são capazes de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades”*.

No que se refere à segunda questão na qual se questionava *que competências profissionais são mais evidenciadas, nas reflexões sobre a acção educativa, pelos educadores estagiários envolvidos no estudo*, os resultados sugerem, na sua globalidade, que a acção educativa pré-escolar em que se encontram envolvidos, requer a mobilização de competências de natureza diversificada para fazer face à complexidade das tarefas que, como futuros educadores, são chamados a desempenhar. São por natureza competências que mobilizam diferentes saberes, de natureza disciplinar, curricular, profissional e experiencial. No dizer de Tardif (2002), um saber plural. Desta característica se apercebe a formanda (F1) ao afirmar: *“... não é fácil conceber as situações educativas (...) A tarefa é complexa e implica saber integrar conhecimentos de várias áreas adquiridos nas diversas disciplinas do curso.”* E continua, referindo: *“...sinto dificuldade em actuar de improviso, sempre que surgem situações difíceis”*. (Momento 1).

O quadro a seguir apresentado dá conta dos índices de frequência totais dos registos de enunciados das seis formandas relativos às representações sobre as competências captadas no Momento 1 e no Momento 2.

Quadro 1- Frequências totais relativas às representações sobre competências profissionais

Categorias	Momento 1	Momento 2	Total
Planificação	22	27	49
Intervenção educativa	31	38	69

Organização do Ambiente educativo	17	20	37
Observação e avaliação	18	30	48
Relação interpessoal	27	29	56
Part. na escola e relação com a comunidade	6	18	24
Ética e social	15	28	43
Desenvolvimento Profissional	20	35	55
TOTAL	156	225	381

É de considerar que, comparando os dados do Momento 1 com os dados do Momento 2, em todas as dimensões, se regista uma evolução positiva na explicitação das representações das competências profissionais, embora com valores diferenciados.

O gráfico 1, a seguir apresentado, ajuda a ilustrar o que acabámos de afirmar:

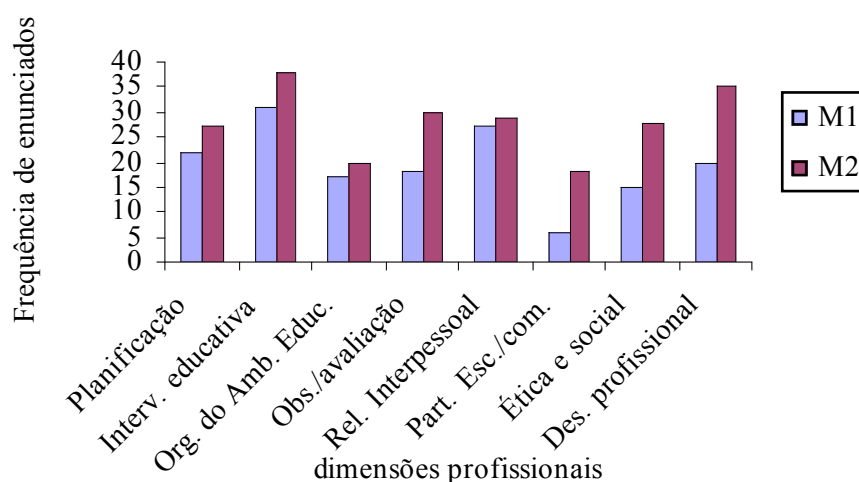


Gráfico 1 – Evolução da frequência de enunciados. Total das seis formandas

A dimensão mais evidenciada pelas formandas, quer no Momento 1 quer no Momento 2, é a *intervenção educativa* (com 31 e 38 enunciados, respectivamente) e a dimensão menos evidenciada é a *participação na escola e relação com a comunidade* (nomeadamente com 6 enunciados no Momento 1 e 18 enunciados no Momento 2).

As outras dimensões, apesar de registarem uma ligeira progressão entre o Momento 1 e Momento 2, apresentam índices diferenciados de valoração.

Numa análise mais pormenorizada procuraremos assinalar alguns aspectos relativos aos dois momentos analisados.

No que se refere à dimensão *intervenção educativa*, o fulcro de preocupações das formandas, no Momento 1, centra-se na mobilização de saberes e procedimentos que lhes permitam motivar e implicar as crianças nas actividades, com vista ao controlo do grupo e à sua satisfação pessoal. A título de exemplo citamos algumas afirmações das formandas, referindo (F5): “... *trabalhar com as crianças de forma alegre e confiante, é algo que me preocupa ao longo desta etapa (...) outro aspecto prende-se com o controlo do grupo de crianças por este ser muito activo e dinâmico.*” Continua dizendo: “... *os receios sentidos, no início, vão-se dissipando aos poucos, mas o controlo do grupo tem sido o mais difícil de alcançar...*”.

A formanda (F3) refere: “*Senti, principalmente, nas primeiras intervenções que as actividades que me propunha desenvolver não cativavam, devidamente, a atenção das crianças. Depois de reflectir sobre isso, conclui que precisava levar actividades mais ricas, com materiais diferentes e a forma como as actividades estavam a ser desenvolvidas precisava ser reformulada*”. E continua: “... *à medida que o tempo passa vou encontrando estratégias para tentar resolver essas dificuldades, o que por vezes não é fácil*”.

O tempo é percebido pelas formandas como factor a ter em conta no desenvolvimento de competências profissionais facilitadoras do controlo de grupo e implicação das crianças nas actividades, indo ao encontro da perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) e Portugal (1992, 1994) quando defendem que o factor tempo é um elemento fundamental para que possam ser desenvolvidas actividades progressivamente mais complexas e geradoras de uma ligação afectiva positiva entre o educador e a criança.

No Momento 2, o discurso das formandas apresenta níveis mais complexos de explicitação da intervenção educativa, deixando perceber a valorização de metodologias de matriz socioconstrutivista, através de uma intervenção de tipo colaborativo. Acentuam a importância de recorrer a estratégias diversificadas de

intervenção, de promover aprendizagens significativas e de aprender a contornar a imprevisibilidade e complexidade das situações educativas, bem como a procurar estratégias alternativas com vista a superar as dificuldades encontradas.

Alguns destes aspectos podem ser identificados nos seguintes enunciados:

Formanda (F1): “... *tive oportunidade de aprender várias estratégias de ensino, no sentido de contornar diferentes situações que foram surgindo, assim como optar por aquelas que me pareceram mais adequadas (...) consciencializei-me que tirar partido das situações espontâneas imprevisíveis é muito importante, por exemplo uma conversa informal abordada por uma criança (...) pode tornar-se num momento rico de aprendizagem*”.

A formanda (F4) assinala que: “...*foi essencial estimular a sua curiosidade, tirando partido de situações imprevisíveis e das actividades planificadas*”.

A *relação interpessoal* é, na globalidade dos dois momentos, a segunda dimensão mais evidenciada. No Momento 1, as formandas assinalam a sua relevância para o desenvolvimento e sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Acentuam atitudes e comportamentos facilitadores de diálogo, de partilha, de cooperação, de ajuda e de colaboração, afirmando a formanda (F3): “...*reconheço que, ao longo desta pequena caminhada, foi essencial a forma como todos os elementos se relacionaram para juntos superarmos muitas dificuldades com que nos deparámos*” e a formanda (F1): “...*o sucesso educativo depende muito da empatia que criamos*”.

Os resultados relativos ao Momento 2 permitem observar que as formandas atribuem um maior valor a questões relacionadas com o seu *desenvolvimento profissional* e com a *observação e avaliação* da acção educativa e formativa, apresentando, estas dimensões, um maior índice de enunciados do que a dimensão *relação interpessoal*. Todavia, o discurso das formandas revela uma progressiva maturidade nas relações estabelecidas com os diferentes intervenientes e que a qualidade das relações é percebida em função da satisfação e do apoio que proporcionam. Neste âmbito, a formanda (F3) assinala: “...*fui compreendendo a importância de trabalhar em grupo e desenvolver relações de cooperação e amizade com colegas de estágio, a supervisora da ESEB, as crianças, a educadora, a auxiliar e todas as funcionárias da instituição*”.

A formanda (F1) refere: “...eu e a minha colega estabelecemos ao longo do ano fortes relações de interajuda e cooperação, permitindo-nos desenvolver uma acção pedagógica bastante positiva“. E continua “...a supervisora e a educadora cooperante sempre se mostraram disponíveis, ajudando-me a estruturar ideias (...) a sua ajuda foi preciosa e extremamente útil”.

Relativamente à dimensão *desenvolvimento profissional*, é relevado pelas formandas, no Momento 1, a necessidade de ampliar e aprofundar a sua formação, valorando, nesse processo, os contributos da acção reflexiva, desenvolvida individualmente ou em grupo. Acentuam a importância da acção colaborativa, com espaços de reflexão que possam ajudar o grupo a crescer pessoal e profissionalmente. A formanda (F6) assinala: “ *Reflectimos em conjunto, antes da semana de estágio começar e quando termina (...), o que se tem constituído como factor de aperfeiçoamento da nossa prática. Tenho consciência que já aprendi muito, mas tenho muito mais para aprender e aprender implica uma procura e descoberta constantes*” (Momento 1).

Numa linha de continuidade, no Momento 2, as formandas acentuam a importância dos processos de análise e reflexão das práticas educativas, assinalando os progressos conseguidos e a necessidade de dar continuidade à sua formação, afirmando a formanda (F5): “*Durante este período de estágio constatei, em mim mesma, uma aprendizagem alcançada, que se traduziu numa modificação de determinados comportamentos (...). Encaro essa aprendizagem como uma acção educativa positiva, na qual me apoio no sentido de continuar a mudar, sempre para melhor, e não só para melhor de mim, mas também dos educandos que espero ter num futuro próximo*”.

Por sua vez a formanda (F1) assinala: “*...considerarei fundamental o facto de poder partilhar ideias com diversas pessoas, não só da instituição em que estou, mas também de outras instituições...*”.

O pensamento das formandas parece ir ao encontro do Projecto de Prática Pedagógica da ESEB, sendo os processos de reflexão organizados de forma a contemplar o encontro de formandos e supervisores, em pequeno e grande grupo, e a favorecer a partilha e questionamento de saberes e experiências, numa linha de formação e desenvolvimento profissional em continuidade para os diferentes intervenientes.

Quanto à dimensão *planificação* os resultados levam-nos a pensar que se trata de uma competência trabalhada e em parte adquirida no Momento 2, assinalando a formanda (F2): “*Relativamente à elaboração dos planos de intervenção notei, em mim, uma evolução progressiva (...) sinto-me mais à vontade em seleccionar temáticas interdisciplinares, tentando dar continuidade às aprendizagens nos vários domínios curriculares e garantindo o contacto com a cultura e com os instrumentos necessários para o desenvolvimento global das crianças, o que não acontecia anteriormente*”. Por sua vez a formanda (F6) relewa: “*...tomei consciência que a intencionalidade do processo educativo passa, necessariamente, por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, observar, planear, agir, avaliar e comunicar*”. Refira-se, neste sentido, que as planificações são, no dizer de Yinger (1977), citado por Altet (2000, p.113), o principal suporte para o estabelecimento de rotinas.

No que se refere à dimensão *observação e avaliação*, os dados revelam que, do Momento 1 para o Momento 2, as formandas manifestam uma progressiva evolução ao nível do conhecimento das características pessoais e de aprendizagem das crianças, de si mesmas e das colegas, bem como da análise reflexiva do processo formativo em que se encontram envolvidas.

Relativamente à dimensão *ética e social* as formandas centram os processos reflexivos em questões relativas aos valores e atitudes a ter em conta na acção pedagógica, bem como as responsabilidades requeridas pelo desempenho do educador de infância. Assinalam, sobretudo no Momento 2 a necessidade de adquirir competências que permitam compreender e agir em situação, mobilizando saberes e atitudes conducentes ao respeito pelas diferenças, à garantia de igualdade de oportunidades e ao agir com responsabilidade e com sentido de justiça. É, ainda, possível verificar no discurso das formandas uma ligeira descentração de si mesmas e da sua actuação para se preocuparem mais com as crianças, como evidencia o enunciado da formanda (F3): “*Aprendi, entre outras coisas, a valorizar cada gesto das crianças e a tentar perceber o porquê de determinados comportamentos e atitudes, obtendo, por vezes, respostas com as quais não estava à espera e nunca tinha pensado sequer nelas*”.

A *organização do ambiente educativo* é uma dimensão que nos aparece, nos dois Momentos analisados pouco valorizada. É, no entanto, de referir que ela é objecto de

análise, tal como a dimensão *observação e avaliação*, em outros documentos integrados nos portfólios reflexivos das formandas.

As exigências de mobilização de saberes e saberes fazer para organizar a rotina diária pré-escolar e o espaço sala, com áreas de actividades pertinentes do ponto de vista da aprendizagem e recreação das crianças, são os aspectos mais referenciados pelas formandas. A formanda (F3) ilustra algumas das preocupações identificadas, referindo: *“Quando decidimos (...) introduzir uma nova área deparámo-nos com algumas dificuldades e questionámo-nos várias vezes, “onde vamos introduzir a área? Será o local adequado para essa área? Quantas crianças podem ir ao mesmo tempo? Estas foram algumas das questões que nos surgiram e para as quais procuramos resposta nas sugestões das próprias crianças”*. E continua afirmando: *“...no meu futuro profissional não vou hesitar em introduzir áreas que se constituam como novidade e potencialmente desencadeadoras de actividades diversificada”*.

As representações no âmbito da *participação na escola e a relação com a comunidade*, como já foi referido anteriormente, são as que estão menos presentes no discurso reflexivo das formandas, nós diríamos quase ausentes no Momento 1. Os dados documentam a implicação no projecto educativo da instituição e em acções pontuais com pessoas e instituições da comunidade. Este aspecto releva a necessidade de tornar mais expressiva a participação dos formandos em actividades relacionadas com organização e gestão das instituições e de interacção com as famílias das crianças e comunidade, nomeadamente com associações culturais, recreativas, desportivas, etc.

No que se refere à terceira questão em que se questionava *se os contextos de acção educativa, por natureza diversos, instáveis e imprevisíveis, influenciam diferenciadamente o desenvolvimento de competências*, o discurso das formandas denota que começa a emergir uma tomada de consciência da importância das características dos contextos e da necessidade de mobilizar articuladamente saberes, atitudes e procedimentos para intervir “adequadamente“ em cada situação, como expressam os enunciados a seguir apresentados:

Formanda (F1): *“...a rotina diária da instituição, por vezes, dificulta a concretização dos nosso planos”*.

A formanda (F2), reportando-se à mesma instituição, diz: *O grau de exigência em termos de organização da instituição era, no início, por mim encarado como exagerado, levando-me por vezes a ficar confusa e com essa preocupação penso que perdi, um pouco, na relação com as crianças*”.

Integrada num outro contexto de intervenção a formanda (F6) assinala: *“Um aspecto favorável na instituição é a gestão do tempo, pois sendo este flexível não estamos sujeitos a limitações...”*

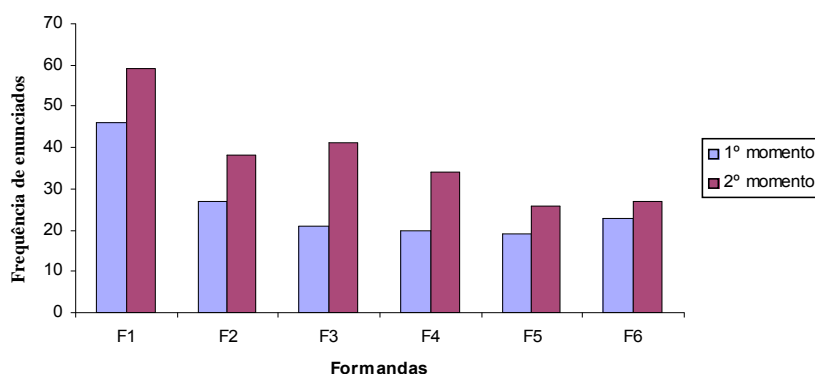


Gráfico 2 - Evolução total de enunciados por formanda

Os dados recolhidos não são concludentes no que se refere à influência que cada contexto pode ter exercido no desenvolvimento de competências profissionais, uma vez que as formandas, enquanto elementos activos na construção e desenvolvimento da sua profissionalidade, podem apropriar-se, de modo diferente, das potencialidades formativas que o contexto proporciona. Porém, os resultados do estudo deixam perceber que os índices de representações de competências expressas pelas formandas variam de um momento de análise para outro e, no interior destes momentos, de formanda para formanda e de grupo para grupo, ou seja, de instituição para instituição como sugere o gráfico 2.

A ligeira progressão, entre o Momento 1 e o Momento 2, no índice de enunciados é mais notória nas formandas (F3 e F4), integradas na instituição “B” e menos evidente nas formandas (F5 e F6), integradas na instituição “C”. A formanda (F1) da instituição “A” é aquela que, nos dois momentos analisados, apresenta um maior índice de enunciados.

Releva-se, neste sentido, a importância de os futuros educadores/professores se integrarem em contextos experiencialmente positivos e em processos de reflexão que

os ajudem a questionar, a explicitar e a melhorar as competências necessárias a um desempenho que se requer progressivamente mais competente e consistente.

No que se refere à questão nº 4 na qual se procura saber *como poderão os processos supervisivos contribuir para a construção e desenvolvimento das competências profissionais*, os dados sugerem que as estratégias de supervisão, quer numa relação supervisiva vertical, quer numa relação supervisiva horizontal (Sá-Chaves, 2000), se constituíram como elementos facilitadores de aprendizagem e desenvolvimento profissional e pessoal, remetendo para a valorização de estratégias de natureza colaborativa e cooperativa.

As formandas relevam a importância a ser atribuída aos diferentes momentos de interação supervisiva, nomeadamente os encontros de reflexão pré e pós activa.

A Formanda (F1) afirma, neste sentido: *“As reuniões pedagógicas semanais tornaram-se para mim muito significativas pelo facto de podermos partilhar ideias, reflectir acerca do que desenvolvemos, o porquê de determinados procedimentos (...) e frequentemente serem apresentadas sugestões para a resolução dos mesmos. Continua dizendo: “...a partilha de opiniões forma (...) um bom profissional”*.

A formanda (F6) dá conta da importância a atribuir ao grupo de pares no processo de formação e supervisão, relevando: *“...eu e a minha colega (...) reflectimos em conjunto antes da semana de estágio começar e quando termina. O feedback de uma e de outra tem sido para ambas muito importante, tem-se constituído como factor de aperfeiçoamento da nossa prática”*.

Após a análise dos dados, passamos a apresentar algumas considerações finais.

Considerações finais

As representações evidenciadas nas reflexões, enquanto discurso estruturado ou um esquema utilizado como um substituto do real complexo, não nos permitem uma aproximação puramente instrumental às competências – são imagens de cada formanda sobre situações práticas contextualizadas, que tornam visível uma formação global, integradora, produtora de sentidos, que aborda o processo formativo como uma sucessão de obstáculos a vencer ou a contornar para as educadoras adquirirem a

profissionalidade. Apontam para um aprender a ensinar expressivo e emergente, onde as finalidades são construídas durante o processo, numa interacção dialéctica entre os sujeitos, as situações e os contextos.

Os resultados apontam também, de forma evidente, para a elaboração de representações sobre competências veiculadas pelo projecto de estágio e adequadas às situações e aos contextos em que o mesmo se realiza, verificando-se um alargamento entre a representação espontânea de algumas competências nas diversas áreas profissionais, o contexto e o modelo teórico construído. São amostras de diálogos com situações variadas para reflectir os seus próprios esquemas mentais, analisá-los e tentar recuperar os pontos fortes e fracos, para os voltar a investir na prática.

Deste modo, pensamos que a análise das competências profissionais a partir das relações entre práticas e representações ajuda a desvendar alguns aspectos da (co)vivência do processo formativo dos futuros educadores/professores, na fase terminal da sua formação inicial, o estágio. Reconhecemos as limitações do estudo, mas também a sua contribuição para ajudar-nos a repensar e procurar melhorar as práticas formativas.

Assim, dentro de uma lógica de compreensividade, passamos a apresentar uma breve súmula da pesquisa, relevando os aspectos que se constituem como uma espécie de recomendações para procedermos a reajustamentos ao projecto de estágio do curso de educadoras de infância.

Foi possível verificar que as práticas são factor emergente de representações e vice versa. É, assim, de considerar a existência de um condicionalismo recíproco entre práticas e representações, no caso da presente pesquisa forçado por mecanismos próprios e instituídos: os espaços de reflexão que visam especificamente a integração e mobilização de competências profissionais.

As educadoras estagiárias apresentam de si e das suas práticas imagens variadas. Grosso modo, o início do estágio é dominado para muitas pela ansiedade e pelo medo do fracasso. São representações nem sempre positivas das práticas que, com a ajuda do supervisor, devem ser reinvestidas positivamente, no sentido de instalar, entre as estagiárias, um clima de auto-confiança e satisfação com o trabalho realizado e a realizar.

O Momento 2 é particularmente fértil em imagens de si em situação de prática, muitas vezes dominadas por um certo idealismo construído em torno de uma apologia da criança, ligado a “uma pedagogia militante”, no dizer de Baillauquès (1998, p.46), e centrado em actividades diversificadas, significativas, activas, diferenciadas, orientadas para a prática do trabalho cooperativo e grupal, no sentido de ajudar a vencer dificuldades e a criar condições estimulantes para o desenvolvimento de competências das crianças.

Estas imagens-ideias, de natureza intuitiva, afectiva e cognitiva, produto de uma experiência de vida e de teorias aprendidas, submetidas a uma boa análise das práticas educativas, no sentido de as teorizar, podem e devem ser orientadoras da sua conduta em situação da acção educativa e motores da construção e desenvolvimento de competências profissionais.

A intervenção educativa constitui o núcleo forte das representações das educadoras estagiárias, porém, é de ter em conta a baixa incidência em actividades diferenciadas, sendo raramente referenciados casos de dificuldades e possibilidades específicas manifestadas pelas crianças . Considerando a importância que deve ser dada a estas questões numa escola que se pretende que seja inclusiva e facilitadora de desenvolvimento de todos e de cada um dos seus membros, parece-nos ser um aspecto a ser reequacionado no projecto de formação, no sentido de favorecer a mobilização de saberes e atitudes neste campo.

Verificamos, ainda, que começam a emergir representações de tipo meta-reflexivo, porém, é necessário continuar a investir numa reflexão metacognitiva, para que o formando, ao voltar a equacionar o pensado sobre a situação, seja capaz de fazer julgamentos críticos sobre a mobilização dos processos, com vista a provocar reajustamentos aos processos em análise e fazer face a novas situações. Formar educadores/professores, hoje, é formar para a reflexão, para a análise, para criar e gerir cenários de intervenção, dando respostas a diversas situações e problemas, percebidos numa perspectiva macro, em alternância com visões meso e micro-sistémicas, de forma a desenvolver modelos dinâmicos e regeneradores de práticas profissionais. Logo, não é suficiente apostar apenas nas técnicas e recursos didácticos,

é preciso pensar a formação em termos de competências que facilitem a mobilização de saberes de natureza diversa em situações particulares (Rey, 2002).

Os resultados da pesquisa apontam também para um défice de representações da área profissional respeitante ao seu empenho na participação nas actividades administrativas escolares e na ligação da instituição pré-escolar ao meio em que a mesma se insere, no sentido de que este seja fonte de aprendizagens activas e significativas. Esta área profissional não é nova na formação inicial, mas ganhou destaque com o envolvimento do aluno em actividades que visem estimular a sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, de modo a saber agir em situação, a gerir as relações que estabelecem ou desenvolvem, tomando consciência dessas acções e relações através de uma análise crítica das mesmas. O projecto de formação não esquece este campo de formação, mas não basta querer, é preciso que a entidade formadora e os centros de práticas se impliquem em torná-la mais evidente e em favorecer a construção de parcerias em rede com a comunidade e as autoridades locais de educação. Estas redes locais podem ser alargadas a outras dentro e fora do país (Day, 2001, p. 277). Temos, portanto, de ser mais convincentes neste campo, criando instituições que pensam de forma sistémica. Ou seja, apostar em contextos ricos de educação e formação (Perrenoud, 2001).

Concluindo, salientamos os contributos do estudo, para que continuemos a incentivar e a valorizar as reflexões, enquanto meio de formação de professores reflexivos. São repositórios de representações que expressam um conhecimento individual em interacção com o outro, recriado em função de teorias aprendidas e de sistemas próprios de valor. Este pressuposto evidencia que a evolução das competências profissionais é um processo guiado pela dinâmica das interacções entre os intervenientes do processo formativo, marcado por aspectos que se centram no sujeito enquanto construtor da sua identidade pessoal e profissional e nos ambientes formativos que se querem ricos e estimulantes.

Não podemos deixar de anotar, ainda, o valor do estudo para (re)equacionarmos o Projecto de iniciação às actividades profissionais, em que nos encontramos envolvidas, no sentido de favorecer uma continuada melhoria dos processos e das práticas de formação.

Bibliografia

- ALARCÃO, I., TAVARES, J.. *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1987.
- ALTET, M.. *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 2000.
- ALTET, M.. “Qual a formação profissionalizante para desenvolver competências de “docente-profissional” e uma cultura profissional de actor?”, in TARDIF, M., LESSARD, C., GAUTHIER, C., *Formação dos Professores e contextos sociais*. Porto: Editora Rés, (s/d), pp. 61-76.
- BAILLAUQUES, S.. “Le travail des représentations dans la formation des enseignants”, in PAQUAY et al.(Éds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* . Paris/Bruxelles: De Boeck Université, 1998, p.41-61.
- BRONFENBRENNER. *The Ecology Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press, 1987.
- CALDERHEAD, J.. “Reforma na formação de professores: lições do Reino Unido”, in: TARDIF, M., LESSARD, C, GAUTHIER, C.. *Formação dos Professores e Contextos Sociais*. Porto: Rés, (s/d) p. 77-92.
- CHARLIER, É. (1998) “Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique”, in : PAQUAY, L. et al.. *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Paris/Bruxelles: De Boeck Université, 1998, pp. 97-117.
- DAY, C.. *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.
- FORMOSINHO, J., NIZA, S.. “Anexo às recomendações sobre a iniciação às actividades de iniciação à Prática Profissional nos Cursos de Formação inicial de Professores”, in *Recomendações sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: INAFOP, 2002.
- FELDMAN, D.. *Ajudar a ensinar. Relações entre didáctica e ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LE BOTERF, G.. *Le la compétence. Essai sur attarcteur étrange*. Paris : Les Editions d’Organisation, 1994.
- LE BOTERF, G.. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Éditions d’Organisation, 1997.
- LE BOTERF, G.. *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions d’Organisation, 2000.

- MARRERO ACOSTA, J.. “Teorías implícitas del profesorado: Un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza”, in: ESTEBARANZ, G., ARACELI SÁNCHEZ G., Victoria (eds.) *Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional. Conocimiento y Teorías Implícitas*. Sevilla: Imprenta Kronos, S. A., 1992.
- MORIN, E.. *Reformar o Pensamento. Repensar a reforma. A cabeça bem feita..* Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- PAQUAY, L., ALTET, M. Charlier, PERRENOUD, Ph. (Éds). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université, 1998, p.13-25.
- PERRENOUD, Ph.. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Ph.. et al.. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, Ph.. *O desenvolvimento da prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Ph.. *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed, (s/d).
- PERRENOUD, Ph.. “A formação dos Professores no século XXI”, in PERRENOUD et al. *As competências para ensinar no século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-31.
- SIMÕES, H. Ralha. *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE, 1995.
- PORTUGAL, G.. *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE, 1992.
- PORTUGAL, G.. “Contextos facilitadores de desenvolvimento: suas características”, in: TAVARES, J. (ed.). *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE, 1994, p.233-247.
- REY, B.. “La pédagogie des compétences dans la perspective de la transdisciplinarité”, in MAINGAIN, Alain et al.. *Approches didactiques de l’interdisciplinarité*. Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2002.
- SÁ-CHAVES, I.. *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.
- TARDIFF, M.. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Pétropolis, Rj: Editora Vozes, 2002.
- THURLER, M. G.. “O desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas”, in: PERRENOUD, Ph. et al.. *As competências para ensinar no século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.89-111.

Legislação:

Decreto-Lei nº 240/2001, Diário da República, I Série-A, de 30 de Agosto , nº 201.

Decreto-Lei nº 241/2001, Diário da República, IIª Série-A, de 30 de Agosto , nº 201.