

Contacto com o mundo do trabalho: as competências construídas no estágio pedagógico

MESQUITA-Pires, Cristina (cmmgp@ipb.pt)

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

RESUMO:

O artigo que se apresenta reflecte um estudo realizado com estagiários do curso de educação de infância e analisa as competências que estes consideram ter construído no contacto com os contextos profissionais. Utilizaram-se os portfólios dos estagiários como instrumento de recolha de dados, já que estes pretendem avaliar as competências construídas no decurso do estágio, fazendo sobressair aspectos interessantes de análise.

O estudo coloca em evidência que o estágio pedagógico potencia a construção de competências profissionais, embora os contornos desta construção variem largamente em função do modelo de acção educativa experimentado e do modelo de supervisão. Reconhece-se que a acção do educador de infância é de nível complexo e que se desenvolve na confluência de saberes de natureza diversa. A centralidade das interacções educador-criança configura-se como o quadro definidor da construção das competências profissionais. O estágio revela-se como um momento de socialização que permite aos futuros educadores um contacto com os valores, linguagens e corpo de saberes próprios da profissão, facilitando uma visão mais realista sobre o mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação de Infância, Formação inicial, Perfil de competências.

1. Conceptualização do Estudo

A formação de educadores de infância, em Portugal, está relacionada com uma diversidade de factores que vão muito além do acto formativo em contexto institucional e que se ligam intimamente à evolução da educação de infância, bem como às opções curriculares dos educadores de infância em contexto real.

As competências profissionais dos educadores de infância foram consideradas, durante muitos anos, de pouca exigência científica e pedagógica o que conduziu a uma

representação social pouco prestigiante da profissão. A este respeito Roldão (2002) refere que a

“própria representação social do saber que requerem estes níveis de escolarização, ainda largamente associados entre nós a fases de acompanhamento e controle de crianças, muito miscigenados com preocupações de *caring* e aspectos parafamiliares de apoio, a que tradicionalmente não se associavam grandes exigências científicas ou pedagógicas.” (p. 37).

As exigências sociais, a valorização progressiva atribuída à educação de infância, bem como a construção de uma identidade profissional, implicaram uma redefinição dos perfis destes profissionais no quadro da docência, da qual resultou um novo paradigma de formação, associada ao desenvolvimento pessoal e profissional (Roldão, 2002, Oliveira-Formosinho, 2002). Estes estudos, colocam em evidência que quanto melhor se conhecerem as características do pensamento do educador, mais possibilidades existem de identificar as suas necessidades de formação e encontrar estratégias formativas que sustentem o seu desenvolvimento profissional.

○ *Perfil de Competências do Educador de Infância* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) aponta, implicitamente, para uma interligação profunda entre o *educar* e o *cuidar* dada a vulnerabilidade que apresentam as crianças desta idade. O facto de haver uma profissionalização na docência deste sector de educação “constitui-se como uma exigência a que não se pode renunciar, pois que a infância é um período da realização afectiva, intelectual, sócio-relacional e intercultural de grande impacto no processo da humanização da pessoa” (p.159). A este respeito refere-nos Roldão (2002):

“na verdade o que se sabe hoje, sobre a emergência e desenvolvimento dos processos cognitivos, sobre a importância das experiências iniciais e os processos de aprendizagem de cada indivíduo levará necessariamente a reconhecer que a sólida formação científica e cultural, bem como o sólido saber do domínio dito pedagógico, são facetas de uma mesma moeda, a da profissionalidade docente, em qualquer dos níveis em que se exerce. Para compreender a emergência da leitura, requer-se tanto conhecimento científico, quanto para ensinar linguística no secundário, e ambos pedem um profundo saber educativo – saber como fazer os alunos apropriarem-se e darem sentido a essas dimensões do conhecimento” (p. 38).

Os educadores de infância têm uma acção profissional, em muitos aspectos, similar aos docentes de outros sectores de educação, mas tendo em consideração as características dos sujeitos com quem trabalham, os contextos onde desenvolvem a sua acção e as

estratégias que adoptam na sua actividade profissional (Oliveira-Formosinho, 2000), apresentam um saber estar e saber ser específico na profissão. Como refere Katz (citada por Oliveira-Formosinho, 2000) a profissionalidade docente “diz respeito ao crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia dos conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender ligadas ao exercício profissional dos educadores de infância” (p. 153).

A formação dos educadores de infância, como afirma Afonso (2002), deve assentar numa lógica de valorização desta etapa da vida humana, favorecendo a acção educativa que promova a igualdade de oportunidades, o respeito pela individualidade e o direito de cada criança ao desenvolvimento global das suas competências. A organização científica e pedagógica dos cursos deve pressupor o reconhecimento desta actividade profissional específica, que é suportada em saberes científicos e técnicos, especializados que exigem uma formação ao nível da licenciatura.

Assim, recomenda-se que os currículos sejam organizados tendo em conta uma maior: integração horizontal e vertical do plano de estudos; redução da carga horária semanal, valorizando um estudo investigativo e reflexivo; adequação e relevância dos conteúdos programáticos seleccionados; articulação das diversas componentes do currículo, nomeadamente na prática pedagógica, a qual tem que se integrar na lógica da formação em vez de ser entendida como um mero espaço de “contacto” ou de “aplicação” (Afonso 2002).

É neste sentido que Formosinho (2002) refere que o processo de *universitarização* da formação de Educadores de Infância conduziu a um processo de *academização*, o que fez com que a sua formação inicial se transformasse numa formação teórica afastada das preocupações dos práticos do terreno.

Contrariamente, a adopção de uma lógica mais profissionalizante na formação inicial de professores de crianças pequenas traduzir-se-ia, segundo Formosinho (2002), em inequívocos benefícios. Esta conceptualização seria acompanhada de uma fundamentação teórica mais sólida da acção educativa, apresentando-se como uma mais-valia na (re)contextualização sócio-pedagógica do trabalho dos educadores, promovendo o seu

estatuto sócio-profissional e favorecendo a melhoria da qualidade do atendimento às crianças.

Segundo Oliveira-Formosinho (2002) a prática sustenta o diálogo entre a acção-reflexão e a construção pessoal que se configura como ponto de intersecção das identidades individuais e colectivas, enfatizando assim uma dimensão ecológica dos sujeitos em formação, na perspectiva de Bronfenbrenner (1996). Utilizando as palavras da autora espera-se “que as práticas apoiem a ‘transição ecológica’ para a vida profissional. Assim, a prática pedagógica final é concebida como facilitadora da transição ecológica do contexto da instituição de formação para o contexto da profissão, através do contexto instituição onde se realizam as práticas” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.102).

É nesta transição ecológica que os estagiários poderão construir competências profissionais, o que remete para a necessária definição de um referencial de competências que orientem as opções formativas. Esse referencial permitirá avaliar as competências construídas e a construir futuramente.

Neste estudo assume-se como referencial de diálogo a proposta de Perrenoud (2000), e o Perfil de Específico do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

O referencial proposto por Perrenoud (2000) pretende apreender o “movimento da profissão”, agrupando as competências em dez grandes famílias: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem ; 2) administrar a progressão das aprendizagens ; 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam ; 4) envolver os alunos nas aprendizagens e no trabalho ; 5) trabalhar em equipa ; 6) participar da administração 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 própria formação contínua.

Segundo o investigador as competências enunciadas constituem um grupo geral, das quais derivam competências mais específicas, havendo interdependências e ligações entre elas. Desta enunciação emerge a ideia de competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p.15).

No Perfil de Específico do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto) são referidas competências nos seguintes domínios: 1) concepção e desenvolvimento do currículo - organização do ambiente educativo; observação, planificação e avaliação das crianças e da acção; interacção e relação educativa – 2) integração do currículo - da expressão, comunicação e do conhecimento do mundo.

Dialogaremos de seguida com os dados recolhidos, no sentido de compreender as percepções que os estagiários têm sobre as competências necessárias ao exercício profissional e à forma como as construíram no decurso do estágio pedagógico.

2. Trajecto da investigação e investigações metodológicas

Este estudo teve como foco principal a relevância do estágio pedagógico na construção de competências profissionais, procurando saber, concretamente, **que competências consideram os estagiários ter construído em situação de estágio.**

No decurso da investigação procurámos: identificar as competências enunciadas pelos estagiários e apreender o sentido das competências expresso nos seus discursos.

A investigação teve como contextualização institucional a Escola Superior de Educação de Bragança e procurou analisar os percursos formativos de cinco estagiários do quarto ano do curso de educação de infância. A escolha dos cinco sujeitos do estudo foi realizada aleatoriamente, num universo de 40 alunos. Privilegiámos a disponibilidade dos sujeitos, a diversidade contextual dos locais de estágio, bem como a riqueza das suas produções escritas. Os colaboradores realizaram estágio nas seguintes instituições: jardim-de-infância da rede pública (dois estagiários), instituição privada de solidariedade social laica (dois estagiários) e instituição privada de solidariedade social de carácter religioso (um estagiário).

A partir dos objectivos do estudo e tendo em conta os pressupostos inerentes a uma epistemologia da prática, que procura valorizar o processo formativo enquanto construção do conhecimento pela interacção e a reflexividade sobre a acção, os portfólios revelaram-se como um instrumento que poderia dar uma visão alargada das competências construídas. Enquanto instrumentos de reflexão evidenciam, além dos resultados, a compreensão holística (motivações, justificações, sentimentos, expectativas e consequências formativas) das intervenções realizadas, pelos formandos.

Num portfólio de uma educadora-estagiária, podíamos ler o seguinte:

“o nosso percurso, o nosso reflectir, a nossa certeza das incertezas, querem e precisam que lhes vamos dando corpo à medida que formos sentindo que a nossa existência enquanto seres com vida ganha e assume novos significados. E, no final, pouco a pouco, consoante o tempo for passando, quando a estrada larga já fizer parte do nosso horizonte, e ele for crescendo de muitos modos, nós lembrar-nos-emos de vir conversar com ele, como vida que é nossa conversará connosco, sempre pronto para ponderar às nossas novas perspectivas. Nós chamá-lo-emos pelo próprio nome – portfólio – e ele simplesmente se assumirá como nosso sempre, quaisquer que sejam os dígitos do calendário e os labirintos da sua/nossa existência futura” (Pereira, 2004).

Partindo da afirmação e sustentando-nos na perspectiva de Sousa (citado por Martins, 2002) poderíamos referir que criar um portfólio envolve reflexão escrita e autocrítica por parte do formando num esforço de apresentar um retrato completo de si próprio, o que torna o portfólio muito diferente de uma simples colecção de alguns trabalhos produzidos por eles. Além desta auto-reflexão, o portfólio deve constituir também uma oportunidade de interacção entre o formando e o professor a respeito do trabalho realizado. Conforme afirma Sá-Chaves (1998) o portfólio será um

“instrumento de diálogo entre formadores e formando que não são produzidos no final de um período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem em tempo útil outros modos de ler e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões”(pp. 139-140).

Foi partindo desta perspectiva que considerámos o portfólio como um instrumento capaz de nos fornecer indicadores importantes sobre as competências que os estagiários pensam ter construído no decurso do estágio pedagógico. Apesar de os portfólios apresentarem diferentes fontes para documentar a acção, para a recolha dos dados recorremos apenas às reflexões individuais. Analisámos o conteúdo dos relatos e através da leitura heurística fomos construindo um sistema de categorias que respondesse aos objectivos do estudo. Validámos as nossas inferências através do permanente diálogo entre os elementos teóricos e os dados empíricos apresentados sob a forma de relatos.

3)Discussão dos resultados

Da análise de conteúdo realizada emergiram seis categorias que traduzem as representações dos colaboradores sobre os saberes profissionais que consideram resultar do seu percurso formativo. Globalmente sobressaem as competências profissionais enunciadas

por Perrenoud (1999) e as expressas no *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*, que passaremos a explicitar de seguida.

a) Aplicação de dispositivos de diferenciação em contexto educativo

No domínio da “aplicação de dispositivos de diferenciação em contexto educativo”, alguns colaboradores ressaltam a importância da individualização do acto educativo e da construção de projectos curriculares de turma tendo em conta a especificidade do grupo de crianças.

(i) *“Tento adequar o tipo e o tempo de atenção a cada criança (...) tento sempre responder às necessidades afectivas de cada uma delas, pois elas são todas diferentes”.*

(ii) *“Sendo o PCT destinado a um grupo, as actividades e competência expostas nele têm o intuito de responder às suas necessidades e interesses específicos”.*

b) Organização e desenvolvimento de situações de aprendizagem potencialmente ricas e estimulantes

Salientamos a ênfase atribuída pelos sujeitos à categoria “organização e desenvolvimento de situações de aprendizagem potencialmente ricas e estimulantes”, onde são valorizadas (i) as estratégias lúdicas como impulsionadoras de aprendizagem; (ii) a organização do espaço, no sentido de potenciar a livre escolha das crianças; (iii) a aplicação de técnicas e materiais diversificados; (iv) a promoção do trabalho cooperativo como meio de favorecer práticas de cidadania e, (v) a promoção da investigação e resolução de problemas.

(i) *“São muitos os métodos utilizados para empreender tal forma de estar, mas sem dúvida o lúdico, o jogo dramático são pilares fundamentais em todo esse processo”.*

(ii) *“O espaço da sala de actividades funciona melhor quando as crianças fazem as suas próprias opções, quando dividido por áreas de trabalho. Acredito que uma sala deve ser mudada de disposição sempre que possa melhorar o ambiente de trabalho favorecendo não só as crianças como também o educador”.*

(iii) *“Na organização do ambiente educativo tentámos proporcionar às crianças experiências educativas diversificadas”.*

(iv) *“Nós incentivamos essas crianças a fazer os puzzles com a ajuda das outras crianças (...) existia uma partilha de saberes e de experiências e, também, uma inter-ajuda entre elas”.*

(v) *“A resolução de problemas e a tomada de decisões preparam a criança para enfrentar possíveis problemas do dia-a-dia e só assim conseguimos formar pessoas com autoconfiança, autocontrolo e autonomia”.*

c) Planificação flexível, sequencial e transversal

Referem ainda os colaboradores, que ao longo da formação inicial foram progressivamente construindo as necessárias competências que permitem pôr em prática uma “planificação flexível, sequencial e transversal”. Neste sentido, consideram ser necessário: (i) partir dos interesses das crianças; (ii) centrando nelas a acção educativa; (iii) adequar progressivamente as aprendizagens; (iv) agir na imprevisibilidade; (v) abordar transdisciplinarmente os conteúdos e, (vi) ter consciência de que a planificação escrita é um guia de acção e não um instrumento rígido de cumprimento obrigatório.

- (i) *“Procurámos perceber quais eram as necessidades das crianças, reajustámos o espaço e o tempo para que elas sintam prazer nas suas realizações sempre com a intencionalidade de promover aprendizagens significativas”.*
- (ii) *“Tentei utilizar uma aprendizagem pela descoberta procurando criar condições para que a criança pudesse construir novos e diferentes conhecimentos”.*
- (iii) *“Na elaboração [das planificações] procurei dar continuidade e sequencialidade às aprendizagens nos vários domínios”.*
- (iv) *“Nem sempre o que está planificado irá acontecer, temos que contar com o imprevisto”.*
- (v) *“Sinto-me cada vez mais à vontade em seleccionar temáticas com objectivos transversais”.*
- (vi) *“Aprendi que não devemos estar presos à planificação, esta serve apenas de orientação, o importante é apercebermo-nos das necessidades das crianças em determinados momentos”.*

d) Promoção de actividades com a comunidade educativa

Na dimensão relacional que se enquadra na categoria “promoção de actividades com a comunidade educativa” relevam-se as competências de (i) promoção do envolvimento dos pais e de (ii) outras instituições nas acções do Jardim de Infância, bem como, (iii) no desenvolvimento de projectos de parceria que possibilitem à criança um maior contacto com a realidade social.

- (i) *“O magusto (...) contou com a participação de toda a comunidade, incluindo os pais das crianças”.*
- (ii) *“Achamos pertinente desenvolver um encontro com pessoas diferentes que neste caso, eram adultos com deficiência”.*
- (iii) *“Foi de grande pertinência a Mini Feira do Livro (...) que contemplou outros Jardins-de-infância e elementos variados da comunidade geral”.*

e) Interações educativas num clima de segurança afectiva

Evidencia-se ainda a importância do desenvolvimento de “interacções educativas num clima de segurança afectiva” da qual releva: (i) a promoção do bem-estar da criança, (ii) da

sua autonomia; (iii) a adequação da linguagem às necessidades do grupo; (iv) o respeito e valorização pelas acções das crianças, (v) demonstrando também capacidade de se envolver afectivamente com elas.

- (i) *"Estamos conscientes que este bem-estar e segurança dependem também do ambiente educativo no qual a criança se sente acolhida, escutada o que contribui para a auto-estima e desejo de aprender".*
- (ii) *"Organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar uma exploração livre dos materiais, procura-se estabelecer com a criança negociações, no que respeita ao número de elementos nas áreas, permitindo decisões mais autónomas".*
- (iii) *"Na exploração dos conteúdos tentei utilizar uma linguagem correcta, simples adequada à idade do meu grupo de crianças".*
- (iv) *"Procurámos organizar os materiais dentro e fora da sala e sobretudo colocar os trabalhos das crianças nos placards (...) é também favorável ao desenvolvimento da criança pois aumenta a sua auto-estima, sentindo que o seu trabalho é valorizado".*
- (v) *"Envolvei-me em tudo o que fiz, com as crianças e com os adultos e criou-se uma ligação muito forte".*

f) Intencionalidade educativa

É ainda manifestada a "intencionalidade educativa" como meio necessário à acção pedagógica onde se inscrevem as competências: (i) de observação das crianças e dos contextos, (ii) a elaboração e desenvolvimento de projectos, (iii) a redefinição de estratégias a partir das avaliações realizadas sobre a acção educativa bem como, (iv) a necessária articulação entre a teoria e a prática.

- (i) *"Procurei observar melhor e com mais atenção as crianças com vista a planificar as actividades adequadas às suas necessidades".*
- (ii) *"Foi a partir deste momento que o PC começou a pulsar (...) senti uma mudança radicalmente positiva, na forma como interpretava e geria o acto pedagógico".*
- (iii) *"A avaliação e a reflexão sobre os projectos são necessárias para posteriores reformulações da acção educativa".*
- (iv) *"Tomei consciência que a intencionalidade do processo educativo passa por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, observar, planear, agir, avaliar e comunicar".*

4. Considerações emergentes

Globalmente, os colaboradores reconhecem ter construído competências profissionais no decurso da sua formação inicial. Os contornos dessa construção variam largamente em função do modelo de acção educativa experimentado durante o estágio, bem como do modelo de supervisão utilizado pelos formadores. Pela multiplicidade de competências

evidenciadas nos relatos dos portfólios julgamos poder afirmar que os estagiários reconhecem que a acção do educador de infância é de nível complexo e que se desenvolve na confluência de saberes de natureza diversa.

Parece ainda ficar explícito que para os colaboradores a centralidade das interacções educador-criança se configura como o quadro definidor da construção das competências profissionais. Salienta-se, nas produções descritivas a valorização da competência da criança e o apelo à sua implicação como elemento activo na construção das aprendizagens.

Realçam os discursos a consciencialização dos estagiários sobre as competências construídas e a construir como parte integrante do desenvolvimento profissional tornando-os mais cientes sobre o que seria essencial na sua aprendizagem como futuros educadores de infância.

No entanto muitas das reflexões parecem não ultrapassar a dimensão retórica, uma vez que se revela um desajuste entre o que os conceitos e acções realmente significam e os sentidos revelados nas verbalizações dos estagiários.

As nossas reflexões levam-nos a considerar que a necessária construção de competências profissionais de qualidade, ao longo da formação inicial, dependem da integração do estagiário em modelos de intervenção educativa mais alargados. Só assim se poderá apreender a complexidade das dimensões pedagógicas que se desenvolvem na acção do educador de infância e potenciar a construção de competências profissionais de qualidade.

Bibliografia

AFONSO, N. (2002). A avaliação da formação de educadores e professores do 1º ciclo nas universidades. *Infância e Educação*, 4, 5-17.

BARDIN, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BRONFENBRENNER, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.

DECRETO-LEI 241/2001 de 30 de Agosto *Perfil específico do educador de infância*

- FORMOSINHO, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação, 4*, 19-35.
- FRIDBERG, E. (1995). *O poder e a regra: dinâmicas da acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MARTINS, C. (2002). *Implementação de portfólios com futuros professores do 2º ciclo: uma experiência no estágio pedagógico de matemática*. Dissertação de Mestrado em Educação Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação, 1*, 153-173.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores: uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- PEREIRA, A. (2004). Portfólio reflexivo da prática pedagógica. Trabalho realizado no âmbito da Disciplina de Prática Pedagógica III, do Curso de Educação de Infância. Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação. (Trabalho policopiado).
- PERRENOUD, Ph. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- ROLDÃO, M. (2002a). A universitarização da formação de educadores de Infância e professores do 1º Ciclo: uma leitura de significados. *Infância e Educação, 4*, 36-41.
- SÁ-CHAVES, I. (1998). Porta-fólios: no fluir das concepções, das metodologias e dos instrumentos. In L. Almeida & J. Tavares (orgs.), *Conhecer, aprender, avaliar* (pp. 133-142). Porto: Porto Editora.