

# *Timetable*

*Future Challenges  
for Innovation,  
Business & Finance*

23rd AEDEM International Conference  
Paris (France) | September 1-2, 2014

**16:00 - 18:00**

**EDUCATIONAL INNOVATION (I)**

Conference Room S24

Chairman: Dra. Marta Pérís Ortiz

Universidad Politécnica de Valencia (Spain)

**CO-CREATING VALUE PROJECT AND COLLABORATIVE LEARNING IN MARKETING: AN APPLICATION TO HIGHER EDUCATION FIELD SPRINGER**

Antonio Navarro-García, anavarro@us.es, University of Seville (Spain)

Carlos Rueda-Armengot, crueda@doe.upv.es, Universitat Politècnica de València (Spain)

**FIRST CONTACT WITH THE WORD OF WORK: THE COMPETENCE BUILT IN THE TEACHING PRACTICES**

Cristina Mesquita, cmmgp@ipb.pt, Polytechnic Institute of Bragança (Portugal)

Rui Pedro Lopes, rlopes@ipb.pt, Polytechnic Institute of Bragança (Portugal)

José Alvarez García, pepealvarez@unex.es, University of Extremadura (Spain)

M<sup>a</sup> de la Cruz del Río Rama, delrio@uvigo.es, University of Vigo (Spain)

**A MODEL FOR IMPLEMENTING NON-ESPECIFIC COMPETENCIES (NSCs) IN DEGREE STUDIES, DEFINED USING A DELPHI STUDY IN SPANISH UNIVERSITIES**

Gloria Aparicio de Castro, gloria.aparicio@ehu.es, University of Basque Country (Spain)

MaiteRuízRoqueñi, maite.ruiz@ehu.es, University of Basque Country (Spain)

Elena Calalán, elena.catalan@ehu.es, University of Basque Country (Spain)

**EXPERIENCIA EN LA APLICACIÓN DE CASOS: INNOVANDO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE ECONOMÍA DE LA EMPRESA A TRAVÉS DEL MÉTODO DEL CASO**

Yolanda ChicaPáez, Yolanda.chica@ehu.es, University of Basque Country (Spain)

## **Dos contextos de formação aos contextos profissionais: socialização, supervisão e construção de competências**

Cristina Mesquita

[cmmgp@ipb.pt](mailto:cmmgp@ipb.pt)

*Polytechnic Institute of Bragança*

Rui Pedro Lopes

[rlopes@ipb.pt](mailto:rlopes@ipb.pt)

*Polytechnic Institute of Bragança*

José Álvarez García

[pepealvarez@unex.es](mailto:pepealvarez@unex.es)

*University of Extremadura*

María de la Cruz del Río Rama

[delrio@uvigo.es](mailto:delrio@uvigo.es)

*University of Vigo*

### **ABSTRACT**

Following the conceptual guidelines that are the basis for teacher training, the study presented in this paper has the objective of understanding the way kindergarten teachers combine, in the practicum, theoretical orientations and the models they observe in practice, as well as the professional competences they believe to have acquired during this training process. We valued qualitative methods for information gathering and analysis through semi-structured interviews and the trainees' portfolios. The conclusions explain the following aspects: (1) the training model; (2) the socializing process in professional contexts; (3) the supervision practice; (4) the acquired professional competences.

Several positive aspects as well as training model gaps appear from the analysis and interpretation of data. The representations concerning the socialization process of the kindergarten teacher trainees show that it is a moment of anguish, experiencing fear, doubt and uncertainty. The relational dimension and the contexts are assumed as behaviour and actions influencing factors. Facing the relations triggered in the context of the kindergarten teachers trainees, they adopt postures of submission, strategic redefinition, collaboration and quest. The competences built during the practicum are also stressed, such as: the articulation of the training model with the pre-school education specificities; the adequacy of the cooperating-teachers practices to broader intervention models; the supervising mediation as support to the building of profession competences.

**KEY WORDS:** Preschool Education, Initial Training, Competences Profile.

### **RESUMO**

Seguindo as orientações conceptuais que estruturam a formação na docência, este estudo pretende conhecer a forma como os educadores de infância conjugam, no momento de estágio, as orientações teóricas e os modelos que observam na prática, bem como as competências profissionais que consideram ter construído durante este processo formativo. Privilegiaram-se métodos qualitativos de recolha e análise da informação provenientes de

entrevistas semiestruturadas e dos portfólios dos estagiários, triangulando posteriormente os dados. As conclusões explicitam, na socialização dos estagiários, os seguintes aspectos: (1) Modelo de formação; (2) Processo de socialização nos contextos profissionais; (3) Práticas de supervisão e (4) Competências profissionais construídas.

Da análise e interpretação dos dados emergem os aspectos positivos e lacunas do modelo de formação. As representações sobre o processo de socialização dos estagiários evidenciam que o início do estágio é um momento de angústia, onde se vivenciam sentimentos de receio, dúvida e incerteza. Assumem-se a dimensão relacional e os contextos como factores influenciadores das ações e comportamentos, em situação de estágio. Nas práticas de supervisão coexistem orientações normativas, de distanciamento e colaborativas. Face às relações desencadeadas nos contextos os estagiários adoptam posturas de submissão, redefinição estratégica, colaboração e procura. Salientam-se também as competências construídas durante o estágio pedagógico. Com base nos resultados sugere-se: articulação do modelo de formação com a especificidade da educação de infância; adequação das práticas das educadoras-cooperantes a modelos mais largos de intervenção; mediação supervisiva como suporte na construção de competências profissionais.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação de infância; estágio curricular; perfil de competências.

## INTRODUÇÃO

A presente investigação teve como foco principal a formação de educadores de infância, mais especificamente sobre o momento de estágio. Os modelos de formação na docência, procuram que os formandos construam uma visão mais realista sobre a profissão através da sua imersão nos contextos organizacionais do trabalho. Esta transição – estágio curricular – constitui um momento particular da socialização na profissão, por todas as ansiedades, angústias, constrangimentos e expectativas que o educador-estagiário vivencia.

Os estágios curriculares constituem, em muitos casos, um jogo interior de máscaras e espelhos com que os estagiários se confrontam para ultrapassar os sentimentos de ambiguidade que lhes advém da sua excessiva dedicação e responsabilização e das dificuldades de se apropriarem das normas, valores, linguagens e posturas assumidas nos contextos profissionais. Esta ambiguidade é mais acentuada se o discurso teórico veiculado pela instituição formadora for incongruente com os modelos pedagógicos vivenciados nesses contextos.

Seguindo uma metodologia qualitativa foram realizadas entrevistas semiestruturadas a dez estagiários no sentido de perceber como é que em situação de estágio, eles conjugavam as orientações veiculadas na instituição de formação e a ação que se desenvolvia nos contextos profissionais. Este estudo pretendeu refletir sobre a socialização docente, a fim de encontrar caminhos que permitam salvaguardar a pertinência formativa deste momento iniciático e assegurar a construção de competências profissionais estruturantes para o futuro educador de infância. Decorrem ainda do estudo as competências construídas durante este momento de formação.

## MODELOS DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO NA DOCÊNCIA

Os modelos de formação de professores/educadores centram-se na perspectiva da construção de competências necessárias ao desempenho profissional (Marcelo-García, 1999). Defende-se que o desenho curricular de formação de educadores/professores deverá ter em conta a complexidade da formação e ajudar os formandos a ter uma atitude problematizadora de investigar o que ensinar e de investigar como ensinar, procurando articular a teoria com a prática, em contexto real.

A formação para a docência é da responsabilidade de instituições de ensino superior que, na maior parte dos casos, desenvolvem aquilo que se designa por modelo integrado, ou seja, procuram organizar os currículos de forma a incluírem as dimensões teóricas e a prática profissional (desenvolvendo atividades docentes em contexto real e em situação de supervisão), conduzindo à valorização académica do curso e, conseqüentemente, à consolidação da educação de infância enquanto área específica, tanto na docência, como na investigação (Afonso, 2002).

No entanto, o estudo de Afonso (2002), revela que esta lógica organizacional apresenta alguns pontos críticos, nomeadamente no que diz respeito à: (i) Educação de Infância e política educativa – a concepção e desenvolvimento dos cursos de formação inicial para educadores de infância deve assentar numa lógica de valorização desta etapa da vida humana, favorecendo a ação educativa que promova a igualdade de oportunidades, o respeito pela individualidade e o direito de cada criança ao desenvolvimento global das suas competências; (ii) identidade profissional – a organização científica e pedagógica dos cursos deve pressupor o reconhecimento desta atividade profissional específica, que é suportada em saberes científicos e técnicos, especializados que exigem uma formação ao nível da licenciatura; (iii) Educação de Infância e forma escolar – a atual definição da educação pré-escolar contém o risco da sua redução conceptual às exigências da escolarização, forçando ou reforçando ideias e práticas de forma escolar redutora em relação aos modelos mais globais de intervenção educativa na primeira infância; (iv) formação universitária e construção identitária – como expressão do reconhecimento institucional da profissão constitui um risco para a consciência identitária dos educadores, dadas as contradições entre os saberes profissionais de vocação mais holística e multidisciplinar (nós diríamos transdisciplinar) e os parâmetros disciplinares dos saberes académicos; (v) o valor acrescentado da formação universitária – seria importante reforçar a profissionalidade do educador de infância com o contributo da investigação científica, da reflexão crítica e da visão ampla dos problemas e dos processos que são próprios da cultura universitária, por forma a contrariar o praticismo e o trefismo que habitualmente caracterizam a formação profissional do nível não superior.

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 selecionados; 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”. Refere-se ainda a importância de reforçar a coordenação interdepartamental, promover o envolvimento dos alunos na organização da formação e na gestão pedagógica dos cursos; fortalecer a cultura de escola própria da formação profissional universitária e intensificar as relações institucionais das Universidades com o meio profissional (Afonso 2002).

É neste sentido que Formosinho (2002) refere que o processo de universitarização da formação de Educadores de Infância e de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, conduziu a um processo de academização, o que fez com que a formação se transformasse numa formação teórica afastada das preocupações dos práticos do terreno.

As mudanças ao nível dos educadores/professores e das escolas poderão, residir na adopção de novos modos de socialização profissional, o que implica que se valorize a estratégia de formação centrada nos contextos.

### **A articulação entre a teoria e a prática na formação para a docência**

O processo de formação compreende a construção de vários saberes, geralmente compartimentados entre saberes teóricos, ético-deontológicos e práticos. Os conceitos de teoria e prática correspondem a dois modos de apreensão diferentes: a teoria onde se

agrupam os saberes do conhecimento científico e a prática que assume o valor da experiência. A apreensão holística da complexa realidade educativa exige uma articulação coerente entre a teoria e a prática. O saber profissional deverá ser perspectivado no diálogo entre os conhecimentos científicos, a ação pedagógica e a ação ética privilegiando a construção de currículos transdisciplinares que tenham em conta a realidade específica da educação de infância, afastando-se de concepções mais mecanicistas na formação.

A iniciação à prática profissional é um período de integração intermédio, que coloca em evidência duas faces distintas e mesmo incongruentes no processo formativo: dum lado está a escola de formação, na qual o formando se vê como um aluno, e, do outro lado, está o mundo profissional que coloca o formando perante a ação para a qual tem que mobilizar competências pessoais e profissionais.

Daqui decorre que a integração progressiva dos formandos se realiza na confluência de duas subculturas ao nível da educação: a subcultura da instituição formadora e a subcultura das organizações onde futuramente poderão desenvolver a sua atividade profissional.

Esta linha de pensamento coloca em evidência a importância do diálogo entre as instituições envolvidas no processo formativo. Observa-se alguma dificuldade em partilhar os saberes numa lógica de formação cooperativa, entre os diferentes elementos envolvidos, concentrando esforços em torno do seu objecto de trabalho: os formandos e as crianças, tendo em vista a qualidade educativa.

O processo de socialização dos educadores de infância está intimamente ligado com a formação, que implica um espaço de socialização marcado pelos contextos institucionais e profissionais, onde constroem a sua identidade profissional. Neste sentido, o presente estudo encontra na perspectiva dialéctica e interacionista a sua sustentação.

Apesar do discurso teórico, durante a formação, valorizar as correntes pedagógicas que colocam o sujeito no centro da construção do seu próprio conhecimento, reconhecemos que, por vezes, o estagiário é confrontado com práticas diretivas e modelos tradicionais de supervisão. Sendo a ação de supervisão uma real dialéctica configurada em interações socializadoras e lógicas marcadas pelas convicções do educador-cooperante sobre a Educação de Infância, os modelos curriculares e as práticas pedagógicas, não devem todavia sobrevalorizar-se ou subverter-se às expectativas e motivações do estagiário no seu desejo de aprender a ser educador.

Mesmo não havendo mecanismos na formação que consigam resguardar esta realidade entende-se que a supervisão como mediação pode favorecer a integração do educador-estagiário. O modelo de supervisão mais vulgarmente adoptado pelas instituições formadoras do nosso país é o modelo clássico, que assenta na triangulação entre educador-estagiário/educador-cooperante e professor da Instituição Formadora (Oliveira-Formosinho, 2002). Esta organização triangular centra-se na necessidade de articular a teoria com a prática. A educação de infância detentora de uma profissionalidade específica necessita fundamentar as suas práticas profissionais o que determina uma atitude responsiva dos três atores intervenientes no processo formativo. No entanto, as parcerias encerram um elevado nível de complexidade. Além das representações que envolvem a profissão, determinadas pelas marcas históricas, as relações assimétricas que nalguns casos se desenvolvem entre os três elementos, podem ser factores inibidores no processo de socialização. As diferentes concepções de supervisão e de educação de infância que podem estar subjacentes às práticas pedagógicas e supervisivas do educador-cooperante e do professor de Prática Pedagógica geram zonas de ambiguidade no educador-estagiário, podendo estes, tal como salienta Lacey (1988), adoptar posturas de submissão estratégicas ou de adaptação internalizada.

Daqui a nossa convicção de que a complexidade e especificidade desta profissão implica que a formação se assuma como um momento que proporcione aos formandos a

construção de uma dimensão social que funcione como um agente propulsor na construção da identidade profissional.

É neste enquadramento que adquire particular importância a supervisão, já que se poderá constituir como um factor potenciador da socialização profissional dos futuros educadores, proporcionando também uma reflexão sobre os contextos de intervenção (re)equacionando as práticas neles desenvolvidas na perspectiva de encontrar uma melhor conceptualização para as referidas práticas.

### **A supervisão como factor potenciador do desenvolvimento profissional**

Atualmente, defende-se que as prática de supervisão devem desenvolver-se num clima “aberto, dialógico, flexível e disponível” (Sá-Chaves, 2000a, p.129). O conceito de supervisão adotado neste estudo, segue a linha de Oliveira-Formosinho (2002a) que refere que

a supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolvente (p.116).

Contudo, a ação supervisiva, só por si, não é condição substancial para que no processo se desenvolvam interações positivas que ajudem o estagiário a iniciar a sua caminhada profissional. Supervisionar implica estabelecer relações em dois sentidos: de distanciamento e de proximidade. O distanciamento possibilitará ao supervisor uma compreensão mais objectivada sobre as ações desenvolvidas contribuindo para atos reflexivos mais sustentados. A proximidade permitirá criar relações intra e interpessoais, que constituem a essência comunicacional no processo supervisivo. A ação conjunta na busca de soluções para os problemas, concentrando os saberes desenvolve posturas de auto-implicação, configurando-se numa envolvência mais humanizada das práticas de supervisão (Sá-Chaves, 2000a).

Neste sentido, e concordado com Oliveira-Formosinho (2002a), consideramos que um contexto educativo construtivista pode favorecer o desenvolvimento de modelos de supervisão que centrem a sua atuação nas necessidades do estagiário. A supervisão é potencialmente um processo que cria mudanças qualitativas na construção do significado, ao aumentar simultaneamente a consciência acerca do todo.

## **METODOLOGIA**

Tendo em conta as características do estudo privilegiou-se, como suporte metodológico, uma abordagem qualitativa por ser aquela que reúne uma base conceptual que suporta a operacionalização e análise dos dados recolhidos sobre a problemática em estudo.

### **Questões e objetivos da investigação**

O estudo procura responder à questão: como é que em situação de estágio, os estagiários conjugam a influência teórica e os modelos que são transmitidos na prática?

No decurso da investigação procuramos: identificar a influência do modelo de formação da instituição formadora no processo socializador dos estagiários; identificar os factores inibidores ou potenciadores de socialização profissional e as opções dos estagiários face aos mesmos; analisar as relações supervisivas que se desenvolvem nos contextos institucionais; compreender a congruência/incongruência existente entre o discurso teórico e as práticas profissionais e, as competências que são desenvolvidas durante este momento formativo.

### **Participantes e técnicas de recolha de dados**

O estudo procurou analisar as representações de dez estagiários durante o estágio pedagógico. Estes estagiários estavam integrados numa turma de 40 alunos e para a sua escolha foram privilegiadas os seguintes critérios: ter disponibilidade para colaborar no estudo; estarem integrados em contextos profissionais diversificados bem como a qualidade das suas produções escritas. Os estagiários que colaboraram no estudo desenvolveram o seu estágio em contextos de educação de infância públicos (quatro estagiários), instituições particulares de solidariedade social, laicas (quatro estagiários) e instituições particulares de solidariedade social, religiosas (dois estagiários)

A partir dos objectivos do estudo e tendo por base a decisão de utilizar uma metodologia qualitativa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas aos estagiários, por ser a técnica de recolha de dados que melhor responderia a essa opções metodológica.

Além desses instrumentos de recolha de dados utilizaram-se também os portfólios, enquanto instrumentos que favorecem a atividade metacognitiva dos estagiários, tornando-os capazes de tomar consciência das suas ações, confrontando-os com os meios, de que eles se servem para transpor os obstáculos e, portanto, que falam na primeira pessoa.

No estudo as representações dos estagiários sobre a sua integração nos contextos organizacionais foram recolhidas e analisadas de forma individualizada, procurando captar as idiosincrasias de cada sujeito. No entanto, a problemática convocada para a investigação aconselhou à realização de uma análise triangular, contrastando os dados recolhidos nas entrevistas dos formandos, dos relatos integrados nos portfólios e das entrevistas realizadas às educadoras-cooperantes.

Depois da recolha das produções linguísticas, presentes nas entrevistas e nos portfólios, procedeu-se à sua análise através de uma leitura flutuante em planos horizontal e vertical, o que tornou possível comparar a adequação dos objectivos e construir grelhas de análise a partir dos elementos constantes nas entrevistas e portfólios.

A análise foi realizada procurando inferir categorias, tanto das entrevistas como dos portfólios. As categorias que resultaram sobre as competências profissionais construídas tiveram como suporte conceptual o guia concebido por Perrenoud (2000) e o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Dec-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto).

Seguidamente, subdividiram-se as categorias em subcategorias, explicitadas por unidades de registo. Submeteram-se as categorias e as subcategorias à validação, através do “método dos juízes” o que permitiu uma maior fidelidade do sistema de categorização.

### **DISCUSSÃO DOS DADOS E PRINCIPAIS REFLEXÕES**

Seguidamente apresentaremos os dados emergentes dos protocolos das entrevistas e dos portfólios que nos permitirão analisar como é que, em situação de estágio, os educadores conjugam a influência teórica e os modelos vivenciados nos contextos profissionais e as competências que consideram ter construído no estágio pedagógico.

#### **Representações sobre o Modelo de formação**

A formação é considerada, por muitos, como um momento de construção de competências que visam a preparação do estagiário para a realidade profissional. Neste momento iniciático, estagiários apropriam-se dos significados da profissão e das suas especificidades.

Compreende-se, por isso que o contacto com a profissão clarifique as virtualidades e as fragilidades do modelo de formação. Este bloco temático salienta as representações que os educadores estagiários têm sobre o modelo de formação que experimentaram.

Os estagiários referem que a formação deverá constituir-se como um meio imediato de apropriação de normas de ação, que lhes possibilitem a resolução de problemas em

contexto educativo. Eles esperam que a formação os oriente no sentido das tarefas que devem desenvolver, como futuros profissionais, valorizando menos o contributo que cada disciplina poderá ter na formação multidisciplinar que o educador de infância deve possuir.

(i) “[Houve cadeiras] que não ensinaram como fazer (...) agora há outras cadeiras que eu sinceramente achei desnecessárias, para o nosso curso”.

(ii) “Há disciplinas que é mais para nós sabermos (...) Acho que a expressão plástica e a expressão dramática deveriam ter mais continuidade (...) para estarmos mais à vontade nas dramatizações e na apresentação de determinadas atividades de expressão plástica”.

Um grupo de entrevistados evidencia uma imagem desfasada sobre o formação, da qual resulta um modelo que valoriza a observação, a atenção às explicações do educador e a realização de experiências, atividades ou sessões práticas com processos e resultados pré-determinados.

Outro grupo de colaboradores parece ter uma visão mais alargada dos conhecimentos necessários ao exercício profissional. Considera-se que algumas disciplinas deveriam ser mais profundas, especificando melhor os conceitos e dando uma visão mais profissionalizante dos conteúdos abordados.

(i) “A principal lacuna, é que nós temos uma cadeira de métodos modelos e técnicas e falamos de muitos métodos e técnicas da educação pré-escolar mas não foram todos especificados ao pormenor (...) acho que isso a mim me faz falta preenchia-me mais se soubesse um pouco mais”.

(ii) “Todas as cadeiras me trouxeram algo de novo”.

(iii) “Acho que todos os alunos se questionaram para que é que aquilo servia, mas hoje já sinto necessidade dessa disciplina, porque nós vamos para uma localidade, para um meio diferente, temos necessidade de fazer uma recolha, histórica, geográfica e, nesse sentido, é necessário conhecer a população com quem vamos intervir. Eu acho que nesse sentido é muito importante”.

Reclamam-se espaços de debate sobre questões sociais, políticas e culturais e expressa-se a necessidade de haver uma disciplina de carácter mais ético que oriente os estagiários quando sentem mais dificuldade.

(1) “Deixo aqui expressa a necessidade de termos uma disciplina onde pudéssemos dialogar, refletir sobre os valores e conduta moral para haver uma partilha neste campo, que nos pudesse orientar, muitas das vezes que nos sentimos mais perdidos”.

Concordamos com a opinião dos colaboradores, já que entendemos a formação como uma prática de relação. Esta implica a existência de espaços, no decurso da formação inicial, que proporcionem ao formando a problematização da dimensão relacional.

De acordo com esta perspectiva, o sujeito em formação deverá ser ajudado a olhar para a sua própria interioridade. É aqui que residem algumas lacunas do modelo de formação, já que o plano de estudos denota uma incapacidade de perceber que o formando deveria ser ao mesmo tempo objecto e sujeito da formação (Estrela, M. T., 2002).

### **a) Concepções sobre a relação teoria e prática**

Os discursos dos entrevistados, no que se refere às concepções sobre a relação teoria e prática, levam-nos a perceber duas formas distintas de encarar o estágio. O estágio como um espaço de aplicação de saberes preexistentes onde o *tarefismo* se continua a constituir como atividade privilegiada.

(i) “Não estava a ver bem o curso como saber fazer um pouco de tudo (...) tenho que saber coser (...) tenho que saber coisas que nunca imaginei que tinha que saber fazer. (...). Se eu tivesse tido desde o início, desde o meu primeiro ano a prática acho que ainda era mais fácil nesta altura”;

(ii) *“O nosso percurso tende a ir do conhecimento teórico para a aplicação deste mesmo conhecimento. O agir espontaneamente vai-se adquirindo com a prática, como algo que se vai interiorizando”.*

(iii) *“Ao longo deste período de estágio tive de me socorrer do saber e das ferramentas ainda pouco trabalhadas, que fui aprendendo ao longo da minha formação”.*

Esta percepção é reforçada pela sobrevalorização atribuída ao conhecimento prático assumindo-se como uma forma de interiorização de modos de ação.

A ideia de prática como um laboratório de experimentação, reflexão e reformulação, valorizando a articulação entre a teoria e a prática, por forma a (des)construir saberes necessários ao seu exercício profissional, é também evidenciada por alguns estagiários.

(i) *“Procuro ser sensível tanto ao plano teórico como ao prático. Quando digo prático não me refiro à execução da planificação mas sim a uma série de factores humanos que condicionam o desempenho e comportamento das crianças (...) ainda assim não relego a teoria para segundo plano pois ela dá-nos o conforto íntimo de termos um suporte ao qual podemos recorrer, honestamente tudo parece vão quando nos confrontamos com situações e elas nos provocam aquela revolta aquele nó no estômago que teoria nenhuma parece desatar”.*

Parece-nos que esta interpretação consubstancia o estudo de Oliveira-Formosinho (2002c) onde é referido que a aprendizagem experiencial visa promover o perfil de desempenho do educador de infância, não sendo, no entanto, uma mera aplicação dos conhecimentos anteriormente desenvolvidos, “é pelo contrário uma componente curricular específica, com finalidades e objectivos próprios que devem ser articulados com os das outras componentes” (p.53).

O estágio tem valor positivo, já que possibilita uma apreensão holística da realidade educativa, dos problemas do quotidiano e das linguagens e normas da profissão.

(i) *“[No estágio] apercebemo-nos de tudo o que rodeia a educação de infância”;*

(ii) *“A importância da prática pedagógica na integração profissional é fundamental, o conhecer vários contextos educativos, diferentes formas de trabalho, constituem experiências positivas ou negativas, mas transmissoras de conhecimento para o nosso desenvolvimento profissional”;*

(iii) *“A prática pedagógica fornece-nos algo que não vem nos livros e com o qual nós temos que aprender a lidar, o contacto direto com os problemas diários e reais, cada um diferente do outro, para os quais às vezes não conseguimos na teoria encontrar a sua solução.”.*

O estágio pedagógico constituiu-se também como um momento de autodescoberta, de alteração de condutas pessoais e como um espaço de progressiva autonomização pessoal e profissional.

## **b) Aspectos positivos no modelo de formação**

As *“características positivas de alguns professores da [Instituição Formadora]”* são consideradas como um aspecto positivo no modelo de formação. São apontados pelo seu saber científico, pelas estratégias que utilizam na desmontagem das matérias e também pelas relações humanas estabelecidas com o formando.

(i) *“Fez-me gostar muito da matéria, sobretudo pela forma animada com que se desmontavam as coisas e como nos envolvia no processo de (des)construção partilhada dos conceitos”;*

(ii) *“[Essa professora era] aquele agente de mudança, que tanto se fala na escola e nos programas (...) que quer, que tem força, que luta pelos alunos e quer que todos sejam esse agente de mudança”.*

Evidencia-se nesta subcategoria a importância atribuída pelos colaboradores à dimensão relacional, onde se realçam as estratégias que ajudam os formandos, através de um trabalho cooperativo a analisar, a refletir e a criticar.

São realçados, nesta categoria aspectos do modelo de formação da instituição que apontam para as fragilidades descritas no estudo Afonso (2002): o reduzido número de horas de estágio; as estratégias de formação inadequadas dos professores; o desconhecimento que revelam da realidade específica da profissão; a redução conceptual da Educação de Infância às exigências da escolarização que conduzem a modelos de ação, inscritos na tradição académica, em prejuízo de modelos mais globais de intervenção e; a importância atribuída, pela maioria dos colaboradores, à prática pedagógica como mero espaço de aplicação e de treino de competências técnicas, em detrimento de uma visão da prática como um conhecimento específico, onde a articulação entre a teoria e a prática, sustentada pela reflexão, investigação e ação, conduzem o estagiário à apreensão do fenómeno educativo na sua globalidade.

### **Processo de socialização nos contextos profissionais**

O período de estágio é conhecido por ser um momento dilemático onde os desafios e tomadas de posição desencadeiam sentimentos de insegurança e incerteza, expondo o educador-estagiário a situações de elevada fragilidade. A passagem por este período formativo pode revelar-se mais angustiante ou compensadora dependendo da forma, *solitária ou solidária* (Sá-Chaves & Amaral, 2000), como se percorre este percurso. Sabemos que são diversos os factores que condicionam o processo integrador atribuindo-se grande relevância às educadoras-cooperantes, aos professores da prática pedagógica, aos contextos organizacionais, bem como aos modelos pedagógicos que se vivem na sala de atividades.

#### **a) Receios e sentimentos presentes no início do estágio**

A entrada para o estágio é caracterizada como uma época marcada pelo medo e pela frustração. Os colaboradores do nosso estudo relatam como sentimentos no início desta etapa: o medo de não corresponder às expectativas; a dificuldade de conjugar o tempo de prática com as disciplinas teóricas; o relacionamento interpessoal que se desenvolve a diferentes níveis (crianças, colegas, educadoras-cooperantes, e supervisores), bem como o ritmo de trabalho intenso que exige a preparação do estágio. Estas dificuldades provocam no educador-estagiário “*desorientação*” e “*desespero*”. As seguintes expressões são testemunhos da vulnerabilidade que os estagiários demonstram nesta fase:

(i) *“Embora por vezes seja difícil decifrar a mistura de sentimentos que nos invade e quando tudo é novo todas as sensações, boas e más se acentuam e nos marcam de forma mais vincada dificultando por vezes a nossa ação”.*

(ii) *“O facto de ser a minha primeira intervenção individual levou-me um pouco ao desespero”.*

(iii) *“Surgiram-se perguntas tais como: Serei bem aceite? Como reagir em determinadas situações? Será que conseguirei levar a cabo esta difícil e importante etapa?”.*

(iv) *“A ansiedade por quer que tudo começasse sem mais demoras pois quanto mais cedo me apercebesse do que me esperava, mais tempo teria para adoptar a postura mais correta”.*

(v) *“O meu momento de integração está a ser complicado, causando-me momentos de ansiedade o que me obriga a rezear e a antecipar todos os acontecimentos”.*

Os constrangimentos traduzem a forma como os colaboradores viveram a realidade profissional, revelando alguns desajustes entre a realidade concreta e as suas expectativas pessoais. Estes dissiparam-se com o decorrer do tempo e com as imagens positivas e/ou negativas que foram sendo construídas, contribuindo para o seu desenvolvimento.

É percebida uma transformação pessoal e profissional, sobretudo a partir do 2.º semestre, onde se desenharam posturas de maior maturidade e segurança na ação

educativa, configurando-se no aumento das expectativas face ao seu desempenho como estagiário.

(i) *“O meu envolvimento mais profundo começou em Fevereiro, depois da pausa pedagógica e de uma reflexão sobre o meu trajecto não me ser agradável”;*

(ii) *“Escolhi esta planificação porque retrata o início da minha ‘metamorfose’. Nesta semana não parecia a mesma, os medos e os receios haviam desaparecido, as crianças estavam bastantes receptivas ao que eu dizia e envolvidas no trabalho”;*

(iii). *“Ao assumir esta dimensão [ser capaz de defender teoricamente as minhas convicções] fui capaz de me libertar e de confiar no meu trabalho encarando as coisas com outro ânimo e com outro sorriso”;*

(iv) *Nesta fase o sentimento que nós temos é de que estamos a passar por uma fase diferente, provavelmente já nos estamos a sentir mais capacitados e, (...) já sentimos esta fase pré-profissional de transição”.*

O processo de socialização dos colaboradores neste estudo parece identificar-se com as fases apontadas por Lacey (1988), revelando que num primeiro momento os estagiários têm óptimas expectativas em relação ao seu estágio encontrando-se numa fase de *lua de mel*, ocorrendo no período observação dos contextos – 1<sup>as</sup> duas semanas de estágio (expressa no portfólio ao caracterizar o contexto). Numa 2<sup>a</sup> fase, quando os estagiários começam a perceber a complexidade que envolve o ato educativo, revelam atitudes de maior realismo. Quando os sentimentos de incapacidade começam a surgir, ao terem que lidar com o fracasso, surge um momento de crise, onde se desenvolvem sentimentos de desorientação, desânimo e até vontade de desistir. Por último, surge uma fase de *metamorfose*, em que o estagiário revela maior maturidade e segurança no domínio da ação educativa de forma holística, compreendendo os insucessos como formas de aprendizagem.

### **c) Factores potenciadores/inibidores da integração**

Os estagiários referem que existiram factores que facilitaram e outros que inibiram a sua integração profissional. Importa salientar que os factores potenciadores ou inibidores de integração, citados pelos colaboradores, são no essencial os mesmos, sendo a vivência de cada um que lhe atribui significado favorável ou desfavorável.

Os “factores intrínsecos”, referidos são encarados como elementos que permitiram, no essencial, a aprendizagem com a experiência vivenciada. A antecipação das características pessoais interligadas com as progressivas conquistas favorecem a autoaceitação.

(i) *“Seremos nós próprios e dissermos o que estamos a sentir acho que facilita”.*

(ii) *“Desde o início desta nova etapa tentei criar um clima de autonomia e confiança em mim mesma”.*

(iii) *“Defini desde logo como grande objectivo: realizar um bom estágio. Para tal teria que pensar positivo, tentar solucionar os meus problemas com calma”.*

Alguns discursos valorizam-se os factores intrínsecos como meios favoráveis ao desenvolvimento profissional, sugerindo que a potenciação dos mesmos depende da maneira como cada um organiza e integra as suas capacidades de modo a, numa circunstância particular, ser possível atuar de maneira mais adequada. No entanto, a natureza pessimista dos sujeitos pode não lhe permite viver as situações com o ânimo que desejariam, conduzindo-os a naturais sentimentos de frustração.

(i) *“O meu maior medo será sempre o mesmo ao longo do ano, falta de ânimo e capacidade de trabalho que conduzem à frustração”.*

(ii) *“Não tenho acompanhado esta evolução positiva, porque ando mais desanimado e tenho consciência que saio prejudicado mas não estou a falar em termos qualitativos, refiro-me à alegria com que se vivem as coisas, o dia à dia, o trabalho, as crianças (...) e como isso ajuda!”.*

Os problemas colocados levam-nos a considerar a importância do *sistema-pessoa* (Simões & Ralha-Simões, 1997) no processo formativo. A interioridade do sujeito desencadeou uma *clivagem* interna causadora de bloqueio e frustração.

As relações que se estabelecem com as educadoras-cooperantes, no decurso da formação inicial, são consideradas como factores potenciadores na integração profissional. Ressalta-se a existência de uma boa relação com a educadora-cooperante e expressa-se o bom relacionamento institucional assente num igualitário - “*quase como colegas de trabalho*”, o que favorece a integração.

Contudo, alguns discursos referem que as educadoras-cooperantes não se constituíram como uma mais-valia no processo formativo ao deixarem o educador-estagiário um pouco à sua sorte, durante os períodos de observação e cooperação, ao ausentarem-se com frequência da sala e ao não criarem momentos de reflexão sobre a ação educativa.

Também as relações que as educadoras-cooperantes mantêm com as crianças são reconhecidas como um meio de influência na sua conduta futura.

As afirmações de poder, assumidas por algumas educadoras-cooperantes, como sancionário e de controlo sobre a ação dos estagiários, representam um constrangimento.

(i) “*O que mais me magoou foi na primeira reflexão a nível da direção, a diretora, que também é cooperante dizer: ‘você estão aqui pela média, não venham cá com tretas por isso trabalhem’.*”

A influência que as educadoras-cooperantes exercem sobre os estagiários é, também, definida pelas relações de cumplicidade ou de confiança que são estabelecidas ao longo do processo de integração. Em nosso entender as afirmações de desconfiança inibem o processo socializador dos estagiários, que assumem um “estatuto de minoridade” e uma imagem desvalorizada de si mesmos.

(i) “*Uma educadora da instituição disse que tínhamos alguém por trás que nos ajudava a fazer o trabalho*”;

(ii) “*Eu acho que era vista pela educadora cooperante como simples mão-de-obra*”;

(iii) “*No JI o estagiário é escravo, porque não respeitam as nossas dificuldades financeiras*”.

As interações negativas que se desenvolvem a nível relacional, são muito mais marcantes para os estagiários, descobrindo-se nos seus discursos a insatisfação que a vivência lhes proporcionou.

(i) “*O que mais me chocou foi a educadora-cooperante, é boa profissional, mas há formas e formas de falar*”;

(ii) “[*A interação pouco frutuosa*] *fica para sempre bem explícita e como marca do meu percurso, as relações que se estabelecem são fundamentais, em todo o desenvolvimento do processo de crescimento, quer a nível afectivo, quer intelectual, a cooperação e a colaboração, a partilha de experiências é um bem maior do qual o estagiário precisa, como porto seguro*”.

Os modelos curriculares que as educadoras-cooperantes adoptam na ação educativa, não são motivadores para as práticas profissionais, evidenciando-se que imperam os métodos transmissivos onde se privilegiam as “*fichas de trabalho*” e dos quais resulta uma ação rotinizada e pouco enriquecedora para as crianças.

Os estagiários referem ainda, como factor limitador no processo de integração o peso da observação e avaliação a que estão sujeitas.

Às relações com os colegas são também atribuídas, nos discursos, valorizações positivas. Observa-se uma acentuação positiva nas relações com o colega com quem partilham o espaço de intervenção e uma acentuação mais negativa com os colegas do grupo/instituição.

Desta análise resulta a percepção de que para considerar um factor como positivo ou negativo ele tem de revelar a experiência real e única do sujeito em formação. Além disso, pensamos que nenhum destes factores isoladamente é suficientemente constrangedor ou

suficientemente potenciador da integração profissional. Evidencia-se que os contextos nos quais o educador-estagiário interage adquirem particular importância, já que as estruturas que os compõem e que encaixam umas nas outras, influenciam de forma direta ou, indireta o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

### **Práticas de supervisão**

Sendo a supervisão uma vertente do ato formativo que coloca em diálogo o estagiário a educadora-cooperante e o professor da instituição de formação, espera-se que dessa relação triangular resulte transação de conhecimento. No entanto, o desenvolvimento desta relação poderá ser condicionada pelas dimensões ocultas que nela se vão experienciando, pelas contingências próprias de cada situação, pela especificidade dos contextos e ainda pelas representações que os protagonistas possuem.

As categorias que resultam dos discursos dos estagiários permitem-nos analisar as relações supervisivas que se desenvolveram nos contextos. Na categoria “supervisão desejada” enunciam-se as crenças que os estagiários têm sobre o que deveria ser a ação supervisiva. As categorias: “as relações do triângulo de supervisão” e; “atitudes adoptadas pelo educador-estagiário” conduzem-nos à imagem que resultou da ação de supervisão que experimentaram, aos níveis de conflitualidade presentes nessa relação, bem como às atitudes que adoptaram.

#### **a) Supervisão desejada**

Resulta da análise da categoria “supervisão desejada” uma concepção de supervisão como uma possibilidade de construção cooperada de competências pessoais e profissionais, que permitam ao educador-estagiário a resolução de situações problemáticas reais.

Alguns discursos evidenciam a importância do confronto com a realidade profissional e as possibilidades de descoberta que esta lhe poderá proporcionar. Esta forma de encarar o processo formativo coloca o estagiário no centro da sua própria formação. Esta centralidade conferida ao sujeito em formação manifesta-se através da auto implicação e da responsabilidade que cada um atribui à formação.

*(i) “É preciso que haja abertura, da parte de quem está a formar-se para ver o que se aprende onde encaixa na prática”.*

Entendido desta forma, o processo formativo, objetiva a necessidade de ativar o desenvolvimento de capacidades de iniciativa dos sujeitos, no domínio do conhecimento da autogestão da formação e da autoanálise das condutas. A supervisão, nesta perspectiva, sustenta-se na promoção de ações onde os estagiários são incitados a agir, na qualidade de sujeitos autónomos tornando-se agentes da sua própria formação.

A expressão “*gostava de no estágio poder ser eu*” é reveladora de algum desencanto sobre o processo supervisivo, indiciando que a sua iniciativa e autonomia foi limitada pelas pressões exercidas nos contextos, induzindo-a a conformar-se com os modelos de saber e de poder previamente estabelecidos.

Valorizam-se também as ações da educadora-cooperante no plano do acompanhamento e do apoio, salientando-se a importância do envolvimento afectivo e da motivação para a ação:

*(i) “Fica bem ao educador cooperante ver se o estagiário está triste, o que tem, ter uma conversa para ver se o anima, e não estar sempre a mandar vir”.*

Neste caso, depreende-se que as condições relacionais, a natureza e a duração das interações eram determinadas pela educadora-cooperante. As relações de poder e de saber são, aqui, dissimétricas porque todas as ações do estagiário se processam debaixo de um total controlo da educadora-cooperante.

O processo supervisivo de algumas colaboradoras foi marcado por uma experiência de supervisão controlada e controladora da ação pedagógica, o que as levou a verbalizar o desejo de um processo formativo fundado sobre a iniciativa colaborativa dos atores –

educadora-cooperante e educador-estagiário – com vista à produção de novos saberes teóricos e experienciais indissociáveis do desenvolvimento de uma prática contextualizada na realidade educativa.

### **b) Relações do triângulo de supervisão**

As relações desenvolvidas pelo triângulo de supervisão são percebidas de diferentes formas pelos entrevistados. Sentem-se as discrepâncias nas orientações do professor de PP e da educadora-cooperante.

(i) *“Estávamos a tentar preparar de forma como tínhamos sido orientados pela supervisora e foi-nos dito [pela educadora-cooperante] que isso era impossível”.*

(ii) *“O educador quer que faça uma ficha, mas a professora não quer”.*

Uns discursos salientam que, por vezes a atitude da educadora-cooperante, face ao educador-estagiário, é diferente na presença do supervisor.

(i) *“Enquanto se desenvolvia a reunião de reflexão [na presença da professora] tudo estava bem, passando à prática já havia o tal bloqueio”.*

Outros, consideram existir coerência entre os discursos do professor da prática e da educadora-cooperante, sentiram que havia uma imposição de ambos os lados, de uma forma de atuação que não se coadunava com o que aprenderam nas disciplinas teóricas.

(i) *“Impõem dos dois lados, porque lá [na instituição cooperante] eu planifico, e quando mostro aqui a planificação não muda nada, penso que é imposto dos dois lados (...) O que falha é eu não fazer realmente aquilo que eu gostaria”.*

Um último grupo considera existir uma articulação entre o supervisor e a educadora-cooperante, resultante da definição clara dos papéis de cada um no processo formativo e da convergência de ideias sobre a ação educativa.

(i) *“A relação entre os três foi muito positiva, porque para além de ser muito construtivo, a troca de experiências e de conhecimento ajudou a minha formação”.*

(ii) *“É, quando este jogo de muitas peças funciona em sintonia, que se corre o risco de enviar para o terreno profissionais bem preparados. E depois deste trabalho feito, fica ao critério do indivíduo o caminho que toma a nível de desempenho profissional”.*

### **c) Atitudes adoptadas pelo estagiário**

Conhecidas as relações desenvolvidas pelo triângulo de formação, importa analisar as atitudes que os estagiários adoptaram em situação de estágio. Os discursos dos dez entrevistados revelam quatro formas diferentes de gerir a relação que se desenvolveu nos contextos (podendo adoptar o mesmo sujeito distintas atitudes em diferentes momentos), a saber: atitudes de submissão estratégica, de adaptação internalizada, de desafio e de colaboração/procura.

Descrevem-se situações de submissão estratégica face determinações da educadora-cooperante, salientando-se também conformismo face às orientações gerais da instituição e revelando-se a redefinição subtil de algumas estratégias de ação.

(i) *“Eu este ano faço como ela quer, mas quando eu for profissional eu é que sei por aquilo que vou optar”.*

(ii) *“Não estou a atuar de acordo com aquilo que aprendi para o ano quando estiver a trabalhar vou agir de acordo com esses princípios”.*

Existe, da parte de alguns estagiários uma atitude deliberada de experimentar, no sentido de saber como deve ser feito, recorrendo a um conjunto de estratégias de carácter utilitarista, consideradas como essenciais para o seu futuro profissional.

(i) *“Eu prefiro agora experimentar essa maneira para ver se está certo”.*

Percebem-se atitudes de desafio face aos padrões e normas instituídas. Estas atitudes, larvadas ou encobertas, exprimem-se em manifestações de desacordo, de recusa em continuar a submeter-se aos padrões instituídos, arranjando formas subtis de os alterar ou, desistindo como também, pela franca oposição assumindo intencionalmente uma ruptura relativamente aos procedimentos e atuações da educadora-cooperante.

(i) *“Tentamos dar a volta à situação sem que ninguém se aperceba (...) mas na planificação estão lá os objectivos e os conteúdos”.*

(ii) *“Arranjamos estratégias, e fez com que houvesse mudanças na sala (...) para as crianças explorarem sem os obrigar”.*

(iii) *“No início foi-nos sugerido, sermos nós a decorar conforme a época do ano que se estava a vivenciar, facto pelo qual manifestei a minha opinião, em que se deveriam ter em atenção os trabalhos das crianças e o que se estava a trabalhar no momento, dignificando-os e revelando também a comunidade todo o trabalho realizado tendo em conta a valorização da nossa profissão”.*

As formas de atuação descritas não se afastam muito da perspectiva de Lacey (1988), ao referir que o *neófito* se depara com três caminhos para se integrar profissionalmente. Nalguns casos, os estagiários tomam uma atitude de *adaptação internalizada* submetendo-se voluntariamente às normas que são impostas nos contextos e pelas relações, ajustando-se a elas sem as contrariar, revelando ser o estagiário que a instituição *enformou*. Noutros casos, em que o cumprimento é apenas exterior, realizam uma *submissão estratégica*.

O estagiário pode não concordar com as condicionantes que lhe são impostas e, sobre elas, manter reservas, mas dada a vulnerabilidade da situação em que se encontra assume uma camuflagem na forma de atuar. Mas há quem consiga *redefinir estratégias*, porque a sua natureza intrínseca lhe permite confrontar-se com o meio, apesar de não ter poder instituído para o fazer, consegue subtil ou declaradamente realizar algumas transformações de acordo com o seu sistema de crenças e valores.

Descobrimos uma outra atitude, nalguns estagiários, que resulta da relação de cooperação estabelecida com os supervisores. Não considerando a educadora-cooperante como um obstáculo mas como um recurso, estes entrevistados demonstram uma *atitude de colaboração e de procura*, própria de quem aceita como desafios pessoais as tarefas em que se vêm envolvidos, propostas ou não pela educadora-cooperante, assumindo-as como um processo de formação partilhado e coconstruído.

(i) *“Tinham responsabilidades no que fazia, no trabalho que estava a desempenhar, em tudo relacionado com a sala e também no jardim-de-infância. O respeito pelo meu trabalho e as minhas opiniões fizeram com que eu quisesse saber mais”.*

(ii) *“Nunca me senti inibido a dar a minha opinião, procuraram sempre incentivar-me a contribuir com o meu ponto de vista, eu procurava fundamentar-me sempre mais para o fazer”.*

As categorias “estratégias de supervisão” e “estratégias de avaliação” enfocam os meios supervisivos de apoio ao desenvolvimento de competências profissionais, que foram colocados ao serviço do educador-estagiário e que adquiriram maior significado na construção dessas competências.

Os estagiários inquiridos valorizam uma prática de supervisão que: conduza para novos caminhos de ação; se centre nos recursos de cada um e da própria organização, como meios de construção do conhecimento profissional; promova o desenvolvimento dos sujeitos, sustentado nas interações mediadoras, na comunicação franca e dialogante, na reflexão e na investigação sobre a ação.

Na maioria dos casos as relações que se estabelecem no triângulo de supervisão são de entendimento, revelando-se no entanto alguma discrepância na orientação dos estagiários, nomeadamente no que diz respeito aos modelos pedagógicos a implementar.

As atitudes adoptadas pelos estagiários face às práticas de supervisão experimentadas enquadram-se em quatro posturas. Uns submeteram-se estrategicamente às orientações das educadoras-cooperantes e da professora da instituição formadora, embora não concordassem com as orientações seguidas; outros tornaram-se voluntariamente nos educadores que os contextos impuseram, outros desenvolveram uma atitude de desafio não se conformando com os valores e normas veiculados pelas educadoras-cooperantes, conseguindo pequenas transformações na ação educativa, por último encontramos uma atitude de colaboração e de procura através da qual se aceitaram como desafios as propostas em que se envolviam.

### **Competências profissionais construídas durante o estágio pedagógico**

A natureza multidimensional do conhecimento profissional requer do educador de infância a construção de competências potenciadoras de uma ação profissional de qualidade. Nesta categoria emergem seis categorias que traduzem as representações dos colaboradores sobre os saberes que consideram resultar do seu percurso formativo. Globalmente, os entrevistados apontam para competências profissionais expressas no *Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância*.

#### **a) Aplicação de dispositivos de diferenciação em contexto educativo**

No domínio da “aplicação de dispositivos de diferenciação em contexto educativo”, evoca-se a importância da individualização do ato educativo e da construção de projetos 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, ou seja, o grupo com o qual trabalhamos, as atividades competência expostos neste projeto têm o intuito de responder às sus 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 impulsoras 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, ou outro, são pilares fundamentais em todo esse processo”.*

*(ii) “O espaço da sala de atividades 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 interajuda entre elas”.*

*(v) “A resolução de problemas e a tomada de decisões preparam para criança a 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 ação 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 ação 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 selecionar temáticas com objetivos 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 atividades com a comunidade educativa**

Na dimensão relacional que se enquadra na categoria “promoção de atividades com a comunidade educativa” relevam-se as competências de (i) promoção do envolvimento dos pais e de (ii) outras instituições nas ações do Jardim de Infância, bem como, (iii) no desenvolvimento de projetos 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, que estavam integrados numa instituição da cidade”;*

(iii) *“Foi de grande pertinência “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 ações 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 em que a criança se sente acolhida, escutada o que contribui para a autoestima e desejo de aprender”.*

(ii) *“Organizar o ambiente educativo de forma a proporcionar uma exploração livre dos materiais mas não só, procura-se ainda estabelecer com a criança negociações, no que respeita ao número de elementos frequentadores das áreas, permitindo decisões mais autónomas”.*

(iii) *“Na exploração dos conteúdos tentei utilizar uma linguagem correta, 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 de forma a dar a conhecer aos outros o que se vai desenvolvendo na sala (...) esta iniciativa é também favorável ao desenvolvimento da criança pois aumenta a sua autoestima, 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 ação pedagógica onde se inscrevem as competências: *(i)* de observação das crianças e dos contextos, *(ii)* a elaboração e desenvolvimento de projetos, *(iii)* a redefinição de estratégias de ação, a partir das avaliações realizadas sobre a ação 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 atividades adequadas às suas necessidades”.*

*(ii) “Foi a partir deste momento que o Projeto Curricular de Estabelecimento começou a vida (...) aqui começa uma nova etapa para o desenvolvimento das crianças (...) senti uma mudança radicalmente positiva, na forma como interpretava e geria o ato pedagógico”.*

*(iii) “A avaliação e a reflexão sobre os projetos é necessária para posteriores reformulações da ação educativa”.*

*(iv) “Tomei consciência que a intencionalidade do processo educativo passa necessariamente por diferentes etapas interligadas que se vão sucedendo e aprofundando, observar, planejar, agir, avaliar e comunicar. Estas etapas caracterizam a ação profissional do educador”.*

Globalmente, os colaboradores reconhecem ter construído competências profissionais no decurso da sua formação inicial. Pela multiplicidade de competências julgamos poder afirmar que os estagiários reconhecem que a ação do educador de infância é de nível complexo e que esta se desenvolve na confluência de saberes de diversas naturezas. Parece ainda ficar explícito que para os colaboradores a centralidade das interações educador-criança se configura como o quadro definidor da construção das competências profissionais. Apura-se pelas descrições realizadas a valorização da competência da criança e o apelo à sua implicação como elemento ativo na construção das aprendizagens.

Descobre-se, nos discursos dos estagiários, a consciencialização das competências construídas e a construir como parte integrante do seu desenvolvimento profissional tornando-os mais cientes sobre o que era essencial para a sua aprendizagem como futuros educadores de infância.

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dos resultados do estudo emerge que estagiários são conscientes das competências que construíram ou que pretendem construir, revelando um conhecimento ajustado sobre o que é essencial ao seu futuro profissional. A qualidade desta construção dependeu, em larga medida, do modelo pedagógico vivenciado, bem como das práticas de supervisão assumidas pelas educadoras-cooperantes.

Sugerem os resultados a necessidade de encontrar coerência entre as concepções curriculares veiculadas na escola de formação e as práticas profissionais que se desenvolvem em contexto. Importa reestruturar e inverter as abordagens tradicionais sobre as situações de formação, conjugando esforços que visem a construção de práticas formativas inovadoras. Seria necessário que a instituição formadora e os contextos reais de trabalho se articulassem pensando a prática específica de Educação de Infância sob olhares mais profundos de conhecimento e ação.

Como se observaram algumas dificuldades em partilhar os saberes numa lógica cooperativa, as ações de supervisão do educador-cooperante devem constituir-se como um factor de mediação, entre o conhecimento e do estagiário, no sentido de facilitar a reconstrução continuada de competências pessoais e profissionais.

A complexa rede de interações, estabelecida no processo supervisivo, exige uma enunciação franca dos papéis, bem como uma congruência entre as estratégias formativas do professor da instituição formadora e do educador-cooperante. A supervisão como mediação poderia favorecer a mudança ao nível da prática pedagógica e da prática formativa, o que implicaria, da parte de todos, uma (trans)formação. As competências Construídas ao longo do processo, ajustam-se ao perfil de desempenho profissional do educador de infância.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores e professores do 1º ciclo nas universidades. *Infância e Educação*, 4, 5- 17.
- Formosinho, J. (2002). A academização da formação dos professores de crianças. *Infância e Educação*, 4, 19-35.
- 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.
- Lacey, C. (1988). Professional socialization of teacher. In M. Dunkin (ed.), *The Int. Encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 634-645). Oxford: Pergamon Press.
- Sá-Chaves, I. (2000a). Supervisão, concepções e práticas. In I. Sá-Chaves (org.), *Formação conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp.123-142). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). 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.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre : Artmed Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus percursos conceptuais. *Revista de Educação*, 1, 17-29.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002c). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Infância e Educação*, 4, 42-68.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto de 2001. Diário da República nº 201 – I Série - A. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Ministério da Educação: Lisboa.
- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão. (org.), *Escola reflexiva e supervisão uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Simões, C. & Ralha-Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões de competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 37-57). Porto: Porto Editora.