

formação, conhecimento e supervisão

contributos nas áreas da
formação de professores
e de outros profissionais

idália sá-chaves

estudos temáticos 1

unidade de investigação didáctica e tecnologia
na formação de formadores



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

título

Formação, conhecimento e supervisão

autor

Idália Sá-Chaves

design e serviços de prépress

Gabinete de Imagem
Fundação João Jacinto de Magalhães

impressão

Grafigamelas – Indústria Gráfica, Lda

edição

Universidade de Aveiro
Campus Universitário de Santiago
3810-193 Aveiro

1ª edição – julho 2000

2ª edição – junho 2007

3ª edição – maio 2011

tiragem

350 exemplares

depósito legal

329006/11

ISBN

978-972-789-343-0

catalogação recomendada

Sá-Chaves, Idália da Silva Carvalho

Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais / Idália Sá-Chaves. - 3ª ed. - Aveiro: UA Editorial, 2011. - 184 p. : il. - (Estudos temáticos / Universidade de Aveiro; 1)
ISBN 978-972-789-343-0 (brochado)

Formação profissional // Formação de professores // Conhecimento profissional // Supervisão

CDU 377

capítulo 5

educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis

Angelina Sanches e Idália Sá-Chaves

introdução

A ideia de que a educação pré-escolar tem que ser pautada pela exigência de novas respostas interventivas parece reunir hoje grande consenso a todos os níveis de intervenção, incluindo órgãos e instâncias de decisão, ao nível político. Este aspecto parece-nos particularmente pertinente porque, quer os aspectos estruturais de funcionamento da educação pré-escolar, quer os aspectos mais dinâmicos e qualitativos relativos à formação e actuação dos profissionais de educação de infância, têm constituído, desde sempre, motivo da nossa preocupação e questionamento, nomeadamente no confronto com alguns problemas que vimos constatando, tais como o isolamento a que muitas crianças e educadores se sentem votados em algumas regiões do país.

Procurando aprofundar a reflexão sobre estas questões, apresentamos um estudo desenvolvido no âmbito da formação inicial de educadores de infância e através do qual procurámos equacionar e identificar possíveis novas concepções de formação que desafiem e ajudem os futuros profissionais a responderem, de forma positiva e consistente às, sempre novas, exigências colocadas pelos diferentes contextos de acção em que se integram ou poderão vir a integrar-se.

Neste âmbito, e tomando como referentes conceptuais as dimensões do conhecimento profissional (SHULMAN, 1987) e uma nova epistemologia da prática desenvolvida sobretudo por Schön (1983; 1987), na qual o autor defende que nos processos de formação profissional não podem continuar a ignorar-se as características, cada vez mais evidentes, de complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores com que os contextos interferem nas práticas, pareceu-nos fundamental estudar, analisar e confirmar, por um lado, a natureza múltipla, diversa e incerta dos contextos de intervenção pré-escolar e, por outro, a natureza multidimensional do conhecimento profissional que, nos processos de acção e de supervisão, vai sendo consciencializado pelos participantes e que se pretende que seja mobilizado em novas formas de pensar e de agir.

Nota: este texto refere-se ao trabalho de pesquisa realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Supervisão, apresentada por Angelina Sanches à Universidade de Aveiro, em 1998, orientada por Idália Sá-Chaves e aprovada por unanimidade do júri, tendo sido apresentado em co-autoria no Encontro "Os Rostos da Educação de Infância" na Escola Superior de Educação de Bragança, em 1998.

Assim, começámos por realizar um estudo prévio sobre a situação da educação pré-escolar no distrito de Bragança, cujos resultados se apresentam e discutem em seguida.

caracterização dos contextos de educação pré-escolar: um estudo prévio

O quadro metodológico do pré-estudo integra-se no âmbito dos paradigmas de investigação de natureza qualitativa, estando subjacente ao seu desenvolvimento uma intenção compreensiva dos problemas, bem como o empenho na procura de soluções mais ajustadas para os problemas identificados. Adoptámos, para o efeito, uma metodologia de estudo de caso(s) que, em conformidade com Bruyne e outros (1991, *in*: PARDAL e CORREIA, 1995, p. 23), pode ser caracterizada na variante de *exploração* já que o objectivo da pesquisa foi procurar descobrir e renovar perspectivas de intervenção, abrindo perspectivas à reconceptualização da formação.

Situando-se a pesquisa empírica no distrito de Bragança, não foi pretensão do estudo conhecer a totalidade das situações nele vivenciadas, pelo que recorremos a uma *amostra*¹ que nos permitisse aproximar com razoável segurança do referido universo em análise. Os critérios tidos em conta para seleccionar os concelhos integrantes da amostra, nos quais se pretendeu fazer incidir o estudo foram: a não contiguidade dos concelhos no espaço geográfico distrital e a distribuição diferenciada dos índices de densidade populacional. De acordo com eles, foram seleccionados os concelhos de Mogadouro, de Bragança e de Mirandela.

Procurando obter uma informação mais aprofundada das situações em estudo recorremos a informação diversificada, de natureza qualitativa e quantitativa, por forma a encontrar dados que nos viassem a permitir caracterizar, quer a situação da educação pré-escolar, quer a problemática que a transcende, mas que ajuda a explicá-la, em termos da natureza das concepções de formação e de supervisão de profissionais de educação de infância.

Definimos, para análise, a recolha de informação referente a um período de cinco anos (que se situou entre os anos lectivos de 1991/92 e 1996/97), e tentámos conhecer e reflectir sobre as mudanças que nesse período ocorreram nos jardins de infância, quer em *contexto rural*, quer em *contexto urbano*, em cada um dos três concelhos, percebidos neste estudo como subcasos.

Para a classificação dos dados recorremos a um sistema de categorias, elaboradas a partir dos objectivos do estudo, através da leitura flutuante de toda a informação disponível e do prévio conhecimento teórico e prático da problemática de pesquisa. Procedimento que é sustentado, entre outros por Zabalza (1991, p. 20), quando afirma que *nenhuma investigação se faz desde um vazio doutrinário ou sem pré-concepções da realidade que procuramos estudar*. Assim, pareceu-nos fundamental integrar no sistema de análise as seguintes categorias:

- Variabilidade de frequência pré-escolar
- Instabilidade no funcionamento das instituições

¹ O conceito de amostra não é aqui utilizado nos termos que remetem para metodologias usadas nas ciências exactas. Ou seja, não se trata de conclusões acerca de realidades cuja caracterização possa extrapolar-se ou generalizar-se. E por serem específicas que se constituem como caso.

- Diversidade na constituição dos grupos
- Dinâmicas de desenvolvimento da educação pré-escolar
- Abrangência da educação pré-escolar
- Prospecção da distribuição da população pré-escolar por localidades rurais.

Os resultados obtidos permitem confirmar que os contextos de educação pré-escolar se apresentam sociologicamente instáveis e pouco previsíveis, registando-se, no período em análise, variabilidade e diversidade de situações entre *contextos*, entre *instituições* e entre *grupos*. Para o facto, concorrem múltiplos factores tais como a variação dos índices de natalidade, o movimento migratório das populações, a localização sociogeográfica das instituições, as dinâmicas locais, a entidade de tutela das instituições, a modalidade de educação pré-escolar em utilização e a idade das crianças, entre outros.

Numa leitura global e interpretativa dos resultados parece-nos de referir que a educação pré-escolar, em *contexto rural*, se confronta com a progressiva redução da população por grupo e por instituição, o que se traduz em incerteza de acesso e/ou continuidade de frequência para as crianças que dela carecem e à qual legalmente têm direito.

As taxas de frequência registam nitidas assimetrias entre os *contextos urbano e rural* e com grande desvantagem para este último. Algumas respostas alternativas criadas carecem de definição organizativa e jurídica, que assegure e garanta o seu futuro funcionamento. Assim, é fundamental e urgente criar respostas educativas capazes de reduzir as assimetrias de abrangência pré-escolar e de garantir a continuidade com qualidade dos serviços de atendimento.

A constituição dos grupos regista uma dimensão mais extensa em *contexto urbano* e em instituições da rede privada do que em *contexto rural* e em instituições da rede pública. Em *contexto urbano*, a dimensão extensa dos grupos apresenta-se como um dos problemas a superar e em *contexto rural* salienta-se a necessidade de manter em funcionamento grupos de menor dimensão.

Quanto à prospecção da população pré-escolar por localidades rurais, para 1998/99, observa-se que é em localidades com mais baixa densidade de população infantil, que a necessidade de serviços de atendimento pré-escolar mais se faz sentir. Porém, estas localidades dificilmente irão dispor de jardim de infância e a modalidade de itinerância já se constitui, em algumas delas, e poderá vir a constituir-se noutras, como uma alternativa viável. Assim, independentemente das modalidades criadas é desejável que sejam conceptualizadas estratégias de intervenção, que proporcionem a educação pré-escolar às crianças que dela carecem, sem ignorar o isolamento a que crianças e educadores estão votados, em determinados contextos.

Como considerações emergentes do pré-estudo parecem-nos de relevar:

- A necessidade de promover algumas mudanças, quer ao nível dos princípios organizativos e administrativos, quer ao nível dos processos de intervenção, por forma a que sejam encontradas respostas mais consentâneas e valorativas das realidades e especificidades deste tipo de serviço educacional.
- A importância de os programas de formação de educadores promoverem, aos profissionais deste nível educativo, o desenvolvimento de competências reflexivas, promotoras de um pensamento estratégico e facilitador de um tipo de intervenção educativa, consistente e também responsiva à diversidade e especificidade contextuais.
- A necessidade de, nos processos de formação e de intervenção, serem levadas em conta a diversidade, a complexidade e a incerteza com que os contextos de acção pré-escolar se apresentam.

enquadramento teórico do estudo concepções de desenvolvimento humano

Como suporte à conceptualização dos processos e das estratégias de formação que potenciem a ajuda individual para aprender e desenvolver-se, quer pessoal, quer profissionalmente, debruçámo-nos sobre as perspectivas de desenvolvimento e de aprendizagem de matriz construtivista e ecológica, recorrendo para o efeito a uma reflexão integradora dos contributos de autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bronfenbrenner. A pertinência dos mesmos advém do facto de os seus pressupostos teóricos permitirem estabelecer um fio orientador que, numa dimensão de complementaridade e de integração globalizante, repõe coerência na complexidade dos processos de ensino-aprendizagem, quer ao nível do processo de intervenção dos futuros educadores, enquanto formadores, quer em relação ao seu próprio processo de formação, enquanto formandos.

Faremos uma referência, ainda que breve, a alguns desses pressupostos e a partir deles procuraremos identificar alguns elementos que nos facilitem um exercício de pré-configuração da formação de profissionais de educação de infância.

Um desses aspectos é o reconhecimento, pelos autores, do papel activo e dinâmico da pessoa na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento. Assim, a formação não deve ser encarada como um processo de apenas ensinar alguém a ensinar, mas antes ajudar esse alguém a aprender e a desenvolver-se e a "tornar-se" professor/educador (ZEICHNER, 1983, *in* SOARES, 1995, p. 138).

Piaget (1975) defende como elementos determinantes de progresso na construção de conhecimento, os processos de equilíbrio e reequilíbrio das estruturas cognitivas, caracterizados por relações de interacção entre a assimilação e acomodação. Como factor de progresso considera o desequilíbrio ou conflito cognitivo, enquanto elemento impulsionador da procura de novos equilíbrios e levando à reorganização das estruturas cognitivas.

Assim, o recurso a metodologias desencadeadoras de conflito cognitivo constituem-se poten-

cialmente facilitadoras de desenvolvimento, porém, como evidenciam Inhelder, Sinclair e Bovet (1975) é preciso que a dificuldade operatória exigida pelo problema esteja próxima do nível cognitivo dos sujeitos, sendo os ganhos nulos quando o nível de dificuldade é afastado. A criação de um nível ótimo de incerteza, condição fundamental para que os formandos progredam, é tarefa difícil de concretizar pois como afirma Tavares (1995, p. 58) *não é fácil saber, na realidade, qual o nível de desenvolvimento dos sujeitos, as suas características e capacidades e o grau de dificuldade das tarefas, tendo em conta a sua complexidade e nível de abstracção*. Neste sentido, não só se torna necessário mobilizar saberes no âmbito do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos e de conhecimentos específicos de matérias, como também saberes práticos que, no dia a dia, vão sendo construídos através da observação e da reflexão sobre a acção educativa. Torna-se, ainda, pertinente o recurso a um tipo de aprendizagem por descoberta e também por resolução de problemas, permitindo colocar o sujeito em formação perante situações que o incitem à procura de soluções ou respostas para as questões problemáticas com que se defronta.

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky (1979) vem alertar para a acção mediadora que o educador e/ou supervisor e colegas podem assumir no processo de formação, podendo os alunos, com a sua ajuda, acederem a níveis de desempenho aos quais por si sós, seria difícil ou impossível. Considera-se, então, ser fundamental desenvolver interacções educativas que se situem dentro da zona de desenvolvimento proximal, entendida pelo autor (1979, p. 133) como *a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolução independente de um problema, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado através da resolução do problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes de o resolverem*.

O conceito de *andaime* de Bruner *et al* (1976, in: VASCONCELOS, 1997, p. 37) e de processos proximais de Bronfenbrenner (1987) tendem a expressar a mesma ideia. Assim, a prática pedagógica e, sobretudo, os encontros de reflexão (pré e pós-acção) deverão constituir-se como tempos e espaços privilegiados de interacção social nos quais, através da ajuda do outro, cada qual procure reequacionar conhecimentos adquiridos e apropriar-se de outros, procurando resolver problemas que teria mais dificuldades em solucionar sozinho.

Bronfenbrenner (1979) sublinha a importância dos contextos no comportamento e desenvolvimento humano, defendendo que, para a criança realizar todo o seu potencial de desenvolvimento, necessita de um contexto adequado, no qual possa interagir e desenvolver relações positivas e progressivamente mais complexas. Alerta para a multidimensionalidade de factores que devem ser levados em conta nesse processo, ligados estes a características pessoais dos elementos implicados, a características dos contextos físicos, sociais e culturais em que se integram e aos processos interaccionais que neles e entre eles ocorrem.

Decorrendo a formação num ecossistema que se articula entre a estrutura de formação e a instituição de intervenção ou de prática pedagógica (ALARCÃO e SÁ-CHAVES, 1994), as duas instituições devem ser lidas em conta na formação dos futuros profissionais como

espaços interactivos de desenvolvimento e de aprendizagem. A forma como estes contextos se apresentam, e sobretudo, como são percebidos pelos formandos são factores que influenciam a qualidade da sua formação e desenvolvimento profissional e pessoal, pelo que não devem ser descurados no processo de formação, bem como, outros de dimensão menos próximas, mas cuja influência é também importante.

Numa perspectiva formativa que se pretenda integradora e dinâmica é ainda fundamental que o futuro profissional seja confrontado com saberes actualizados e aferidos no contexto cultural em que se desenvolve a sua formação, permitindo-lhe integrar e mobilizar os instrumentos de que carece para um desempenho positivo da sua acção profissional.

a formação numa perspectiva reflexiva

No âmbito da problemática da formação e da supervisão atribuímos particular atenção aos contributos teóricos de autores tais como Schön (1983; 1987), Glickman (1985; 1987), Shulman (1987) e entre nós Alarcão (1991; 1996), Sá-Chaves (1994; 1996) e outros, cujos posicionamentos se enquadram numa abordagem reflexiva das práticas educativas e se constituem como perspectiva alternativa ao paradigma de formação de racionalidade tecnicista e instrumental.

Os modelos de formação sustentados pela abordagem reflexiva das práticas educativas admitem e valorizam a capacidade crítica e de intervenção criativa dos sujeitos em formação e ainda a natureza incerta, instável e indeterminada dos problemas e situações educativas, pelo que se constituem, em nosso entender, como elemento fundamental na pretensão de qualidade das experiências educativas a proporcionar na educação pré-escolar.

Pressupõe-se nestes modelos que se formem profissionais capazes de enfrentar e procurar soluções para os problemas que as situações educativas colocam e para as quais, segundo Schön (1983, in: ALARCÃO, 1996, p. 14), *nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares*. Neste sentido, como defende o autor, torna-se necessário e indispensável recorrer a outras fontes e ao domínio de outros saberes, que emergem de uma experiência reflectida e consciencializada e onde podem ser mobilizados conhecimentos, quer de natureza teórica, quer de natureza prática. Nesta perspectiva, nega-se a artificialidade da separação entre a teoria e a prática, encarando-as antes numa relação interaccional em que a teoria informa a prática e esta por sua vez, permite reequacionar e reorganizar os pressupostos teóricos, constituindo-se desse modo como uma fonte de conhecimento.

Como tal, a formação dos professores e de educadores deve permitir-lhes desenvolver capacidades e atitudes facilitadoras do recurso à teoria, não de forma cega ou acrítica, mas que os ajude a questionarem-se sobre ela, de modo a mobilizá-la ou rejeitá-la de forma consciente e de acordo com as situações concretas. Por outro lado, deve procurar, também que o conhecimento resultante da prática não seja integrado e assumido de forma mecanicista, inquestionável e

automática, pois o seu valor pedagógico dependerá do nível de consciência que dele o educador adquirir. Estamos, assim, perante um novo entendimento da prática educativa – uma nova epistemologia – em que se pretende que se desenvolva uma acção intencionalmente reflexiva. Aceita-se, nesta perspectiva, que o profissional em formação possa fazer experiências, cometer erros, mas também tomar consciência deles e tentar ultrapassá-los de modo a aceder a um saber-fazer que conduza à sua progressiva autonomia pedagógica. A reflexão sobre a prática (retrospectiva ou prospectiva) constitui-se, assim, como uma estratégia privilegiada para a construção e reconstrução de saberes profissionais, de atitudes e de competências. Como afirmam Killion e Todnem (1991, p. 14), a reflexão *é um dom que nos damos a nós mesmos, porque é através dela que se constrói conhecimento sobre o contexto de intervenção, se compreende a prática desenvolvida por cada profissional e se adquire o conhecimento para orientar a acção futura, desde que sustentada numa análise activa, persistente e cuidadosa.*

Como perfil de profissional a formar, o modelo de racionalidade crítico-reflexiva, pressupõe o professor/educador como prático com elevado grau de autonomia, um profissional que reflecte e toma decisões, capaz de criar e inovar no decurso da própria acção (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

a supervisão no processo de formação

Na linha de pensamento que vimos desenvolvendo a componente supervisiva assume particular importância, salientando Sá-Chaves (1994: 150) que *se trata de uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo.*

A supervisão é, neste sentido, entendida como um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor, podendo de acordo com a natureza da interacção criada, ser facilitado ou inibido. Para que este processo apoie e estimule cada um a progredir e a criar o seu estilo pessoal de intervenção é fundamental que as interacções se desenvolvam num ambiente de confiança e de interajuda afectiva e cognitivamente estimulante (ALARCÃO, 1991; OLIVEIRA, 1996). Com efeito, o supervisor deve procurar estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, por forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser, necessários a uma intervenção contextualizada e que só é possível através de um saber pensar consciente, situado e partilhado.

A natureza do conhecimento profissional a (re)construir pelo professor/educador merece, também, uma especial atenção, devendo este, em conformidade com Sá-Chaves (1997, p. 110-111) ser *um tipo de conhecimento aberto, dinâmico e flexível capaz de se tornar responsivo à especificidade de cada situação e momento.* Acentua ainda a autora que este tipo de conhecimento pode configurar uma estrutura multidimensional, integradora das múltiplas dimensões que interligam

entre si a informação proveniente da informação teórica e também a informação proveniente da realidade de cada situação (I. SÁ-CHAVES e I. ALARCÃO, 1997).²

Estas dimensões do conhecimento profissional reportam-se a um conjunto de competências que, também em nossa opinião, os professores/educadores devem desenvolver nos contextos de formação, tendo em conta a influência que exercem no seu pensamento pedagógico e consequentemente na sua intervenção educativa. Os cenários supervisivos que melhor permitam entrecruzar diferentes modos de olhar, de questionar e de iluminar as situações e os problemas, parecem ser aqueles que mais poderão contribuir para uma formação multidimensional e consistente, capaz de permitir a tomada de decisões para uma acção consciente e deliberada. Parece-nos que, tal tipo de conhecimento, poderá enquadrar-se no modelo de supervisão de tipo *não standard*, proposto por Sá-Chaves (1994), o qual pressupõe a integração coerente de diferentes perspectivas ou estilos supervisivos ajustados a cada situação, de modo a que o supervisor possa ajudar de forma personalizada os formandos a progredirem na construção das suas profissionalidade e personalidade.

opções metodológicas e opções de pesquisa

No estudo empírico procurámos compreender e analisar como é que os futuros educadores mobilizam os conhecimentos teóricos e práticos de que dispõem e como podem os contextos de formação e de supervisão contribuir para a evolução do seu pensamento e/ou conhecimento profissional. Ou seja, partindo do pressuposto que o conhecimento que o educador constrói, integrando dimensões do conhecimento acerca de si mesmo, das crianças, dos conteúdos, das estratégias e dos métodos de ensino-aprendizagem, dos contextos e dos valores educacionais não resulta somente do conhecimento teórico ao qual pode aceder, mas resulta sobretudo do confronto reflexivo e crítico com as situações práticas vivenciadas. De acordo com o suporte teórico, procurámos recolher dados que nos permitissem clarificar melhor estes processos e responder à questão: Que concepções de formação poderão ser facilitadoras da construção de um tipo de profissionalidade responsiva aos contextos que, tal como o estudo prévio demonstrou, se apresentam na educação pré-escolar, sempre com níveis elevados de instabilidade?

Neste sentido, foram motivo de preocupação o estudo dos processos intrapessoais de construção de conhecimento e de desenvolvimento pessoal e também a influência que os contextos de interacção e/ou formação desempenham nesses mesmos processos.

O principal objectivo foi identificar novas concepções de formação para o que procurámos formular as questões-guia que a seguir se indicam:

- Será que os contextos de acção, ao exigirem respostas adequadas à sua instabilidade, condicionam de forma diferenciada os processos reflexivos dos profissionais?
- Quais as necessidades formativas mais evidenciadas pelos educadores estagiários, enquanto sujeitos participantes neste estudo?
- Poderão os processos supervisivos constituir um contributo para uma abordagem de tipo reflexivo da acção pedagógica dos educadores estagiários?
- Em caso afirmativo, que princípios os devem sustentar?
- Como poderá a investigação-acção, ao problematizar a dialéctica entre as diferentes alternativas

² Estrutura à qual se faz referência no capítulo anterior (pág. 71).

de acção interventiva, conduzir à reconceptualização das concepções de formação?

Poder-se-á confirmar, neste estudo, a natureza da estrutura multidimensional do conhecimento profissional dos professores avançada por Sá-Chaves e Alarcão (1997; 1998)?

O estudo empírico decorreu no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica do último ano do curso de formação de Educadores de Infância da Escola Superior de Educação de Bragança, no ano lectivo de 1996/97, desenvolvendo-se num quadro de intervenção real do qual fez parte, enquanto supervisora/formadora, uma das autoras deste estudo.

À semelhança do que aconteceu no pré-estudo foi utilizada a metodologia de estudo de caso, na sua variante multicaso, procedimento de pesquisa que, de acordo com Pacheco (1995), além de proporcionar situações formativas, pode permitir aos educadores adquirirem um saber prático sobre o ensino, reflectindo sobre experiências "exemplares" de ensino. O caso é aqui entendido como o processo de desenvolvimento do grupo em formação e que foi constituído por um total de seis formandas, integradas em três grupos de estágio (ou subcasos), incluindo, portanto, cada grupo dois elementos. Os critérios que elegemos, para selecção dos grupos que integraram o estudo, foram a maior diversificação possível dos contextos de análise, tendo em conta nessa diversificação: os contextos geográficos; o tipo de tutela das instituições nas quais as educadoras estagiárias desenvolviam as suas práticas; e as modalidades de atendimento pré-escolar.

Integraram o estudo dois grupos, que realizavam a prática pedagógica em contexto urbano, um, numa instituição da rede pública (caso A), outro, numa instituição da rede privada de solidariedade social (caso B) e ainda um grupo situado em contexto rural e integrando a modalidade de itinerância (caso C).

Recorremos a instrumentos múltiplos de recolha de informação, sendo, todavia, utilizado, como fonte principal de dados, o conteúdo dos encontros de reflexão pré e pós-activas sujeito a posterior análise, após o seu registo audiogravado e a elaboração do respectivo protocolo.

Para cada grupo registámos um total de quatro encontros distribuídos por um período de dois meses, procurando recolher informação que pudesse facilitar o acesso a possíveis, ainda que ligeiras, mudanças nos processos de pensamento das formandas.

A análise de conteúdo foi centrada no primeiro e no último encontros, constituindo-se estes como o momento 1 e o momento 2, integrando cada um destes momentos duas fases: uma fase de reflexão pré-activa e outra pós-activa. Para classificação dos dados recorremos a um sistema de categorias relativas às dimensões do Conhecimento Profissional do Professor proposto por Sá-Chaves e Alarcão (1997) em diferentes contextos e níveis de formação, e que procurámos adaptar à realidade da educação pré-escolar.

análise e discussão de resultados

Do conjunto de questões que orientaram o desenvolvimento do estudo, retomemos, então, a primeira que procurava saber se os contextos de acção, ao exigirem respostas adequadas à sua instabilidade, condicionam, de forma diferenciada, os processos reflexivos dos profissionais.

Os resultados obtidos apontam no sentido de que todos os contextos, nos quais as formandas desenvolveram a sua acção e que integravam características organizacionais e dinâmicas educativas diferenciadas, contribuíram para que as formandas fossem progressivamente enriquecendo os seus processos reflexivos. Isto, porque, no decurso das quatro fases de análise, todas as formandas envolvidas no estudo registaram progressos, embora ligeiros, ao nível dos processos cognitivos que envolveram a (co)reflexão da acção educativa. Porém, os dados também revelam, que se registaram diferenças, quer na natureza do conhecimento mobilizado ao longo das sessões de reflexão, quer nas competências de mobilização desse mesmo conhecimento. Registaram-se, assim, algumas diferenças entre as formandas, sobretudo nas formas de interpretar e encarar a sua acção pedagógica. Diferenças essas que foram sendo atenuadas no decurso das sessões de reflexão. Podemos concluir que a contrastação interindividual de opiniões, crenças e valores, facultado e facilitado pelos processos de reflexão, permitiram que cada qual pudesse repensar e (re)construir os seus próprios saberes e contribuir para a (re)construção dos saberes dos outros.

Deste modo, os resultados parecem alertar para a influência dos factores contextuais e dos factores pessoais, na formação e desenvolvimento profissionais do educador, indo ao encontro dos pressupostos conceptuais de matriz construtivista e ecológica, que sustentaram o estudo.

Quanto às diferenças observadas, caso a caso, é de registar que, comparando os dados do momento 1 com os dados do momento 2, estes últimos apresentam processos cognitivos ligeiramente mais elaborados e flexíveis, perante a ocorrência de situações e problemas não previstos. A natureza dinâmica e diversa apresentada por cada uma das situações experienciadas, sempre de forma única e particular, por cada sujeito, parece ter contribuído, através dos processos de reflexão durante, após e antes de cada intervenção, para uma consciencialização progressiva da complexidade do acto educativo e para a mobilização e articulação de diferentes tipos de conhecimento facilitadores da sua compreensão, com vista a *arquitectar* estratégias de acção ajustadas.

Em cada um dos momentos registaram-se também diferenças entre a fase pré-activa e a pós-activa, apresentando esta última, índices de ocorrência das categorias elicítadas para o estudo, mais elevados, evidenciando assim a importância dos processos de acção e de reflexão sobre a acção na construção e explicitação do conhecimento. No que se refere às especificidades dos contextos de intervenção pré-escolar as formandas atribuíram, nos processos de reflexão, particular atenção à organização e gestão dos tempos educativos. Ou seja, a diversidade organizativa dos tempos de atendimento no pré-escolar, proporcionados por cada instituição, permitiu uma análise específica e contextualizada dos problemas e uma procura de soluções não *standard* (SÁ-CHAVES, 1994), por serem diferentes e particulares os problemas e as lógicas de procura de solução que lhes estavam subjacentes.

A influência dos contextos de acção foi ainda possível de observar na dimensão conhecimento das características dos aprendentes. Ou seja, a dimensão do grupo de crianças em que se integrou cada caso, parece ter influenciado a natureza do conhecimento que sobre as crianças foi construído. O caso C foi aquele que apresentou um conhecimento mais abrangente e mais

personalizado dos aprendentes, mas foi também aquele que implicou um menor número de crianças (sete). No caso B (com vinte e nove crianças) ou ainda no caso A (com vinte e cinco crianças) o conhecimento dos aprendentes apresentou-se menos rico, menos personalizado e individualizado. Registam ainda ligeiras diferenças entre o conhecimento manifestado pelos dois grupos, sendo ligeiramente favorável no caso A. As estratégias educativas são ainda um factor a ter em conta pois, por exemplo, numa sessão em que o caso B recorreu a estratégias de divisão do grupo, a fase pós-activa regista um maior índice de referências relativas ao conhecimento das crianças.

Não podemos deixar de relevar alguma consonância entre estes dados e as teses de autores como Bronfenbrenner (1987) e Hartup (1983, *in*: ESTEVAN, BADENES, 1996) quando estes autores referem a pertinência da variável *dimensão do grupo* na criação de ambientes de qualidade, apontando Hartup para a constituição de grupos com um máximo de dezoito a vinte crianças.

Quanto à questão 2, que procurava conhecer *quais as necessidades formativas mais evidenciadas pelos educadores estagiários, enquanto sujeitos participantes neste estudo*, os resultados permitem perceber a importância de um tipo de formação globalizante que favoreça simultaneamente a dimensão profissional e pessoal do desenvolvimento. Ou seja, as necessidades formativas reveladas pelas formandas variam de grupo para grupo, ao nível intragrupo e ainda de sessão para sessão de reflexão. Porém, também foi possível observar que, no decurso do estudo, todos os grupos registaram uma ligeira progressão na mobilização e articulação dos diferentes tipos de saber, do saber fazer e do saber pensar sobre as situações, tendendo para um conhecimento profissional multidimensional e progressivamente mais abrangente. Constatação que, apoiadas nos pressupostos de Shulman (1987) e retomados por Sá-Chaves e Alarcão (1997), nos permite concluir acerca da necessidade de promover um tipo de formação que contemple dimensões múltiplas na sua matriz, umas de carácter mais genérico e mais aberto e outras de carácter mais específico, mas sempre como saber integrado e uno que, em cada acção, se apresenta como uma estrutura global.

No que se refere à questão 3, na qual se questionava se *os processos supervisivos poderiam proporcionar alguns contributos para uma abordagem reflexiva da acção pedagógica dos educadores estagiários* os dados permitem-nos pensar que as interações supervisivas estabelecidas antes, durante e após a acção foram facilitadoras de uma acção reflexiva partilhada, procurando (re)construir e articular as dimensões teóricas e práticas do conhecimento e torná-las presentes para que, com base neles, cada um pudesse sustentar as práticas desenvolvidas e/ou observadas.

Assim, quanto à questão que pretendia conhecer *quais os princípios que deverão sustentar aquele processo reflexivo*, parece-nos de relevar que, tendo em conta os estilos de relacionamento supervisivo propostos por Glickman (1985, *in*: ALARCÃO e TAVARES, 1987), directivo, colaborativo e não directivo, constatámos no nosso estudo e tal como o autor prevê, que se tornou necessário recorrer reflexivamente a diferentes estilos de supervisão. Porém, foi também possível observar que as características de supervisão apresentadas, momento a momento pela

supervisora, não se integravam exclusivamente num modelo ou estilo supervísivo, parecendo ter a preocupação de se ajustarem a cada situação. Elementos que nos levam a confirmar a hipótese de conceptualização de um quarto modelo de intervenção supervísiva e que vai ao encontro do modelo configurado por Sá-Chaves (1994), como de estilo não *standard* que, conforme referimos, aponta para um tipo de acção formativa estratégica, contextualizada e personalizada.

Ainda relativamente à questão através da qual se procurava conhecer *como poderá a investigação-acção, ao problematizar a dialéctica entre as diferentes alternativas de acção interventiva, conduzir à reconceptualização das concepções de formação*, parece-nos de referir que o projecto de formação-investigação em que nos envolvemos foi conceptualizado e desenvolvido como estrutura globalizante, aberta e flexível a novas possibilidades do saber, do fazer e do pensar. Da análise do mesmo parece-nos ser possível concluir que o processo de formação deve ser alicerçado em princípios de construção colaborativa e participada, de estimulação e de encorajamento à procura e descoberta de novas e diferentes fontes de informação, capazes de responder às necessidades formativas de cada um e às especificidades e exigências colocadas por cada situação e momento de intervenção.

Por fim, no que se refere à questão que procurava conhecer *a coerência da estrutura subjacente ao conhecimento profissional dos professores*, os resultados permitem-nos pensar que se confirmou não apenas a mobilização de todas as dimensões do conhecimento profissional, referenciadas pelos autores, como também estas se foram tornando mais evidentes no decurso da acção reflexiva. Assim, parece-nos ser possível (re)afirmar a necessidade de se conceptualizarem programas de formação, centrados na reflexão crítica e contextualizada e integradores de um conhecimento de estrutura inter e multidimensional.

considerações finais

Em síntese, apresentamos algumas das ideias que nos parecem poder ajudar a reflectir e se possível a melhorar a formação dos profissionais de educação de infância.

Neste sentido, salientamos a necessidade de as estratégias de formação e /ou supervisão favorecerem:

- A construção e desenvolvimento de um conhecimento profissional aberto, flexível e dinâmico, que permita ao educador aceder a novas compreensões das situações e implicar-se na procura de soluções ajustadas aos problemas e às circunstâncias que as mesmas apresentam. Um conhecimento de estrutura multidimensional, integrador de múltiplos saberes, mas uno e sustentado em diversas fontes.
- Uma formação globalizante que, simultaneamente, favoreça as dimensões pessoal e profissional do desenvolvimento, sem perda de vista cada uma das dimensões específicas da prática educativa.
- O domínio de competências científicas, pedagógicas, técnicas e pessoais.
- O desenvolvimento continuado e contínuo, no qual se admita a possibilidade de cada profissional poder e dever continuar a formar-se e a desenvolver-se através da reflexão sobre as práticas.

- O desenvolvimento de estratégias supervisivas de estilo não *standard* por forma a ajudar cada qual a consciencializar melhor os diferentes tipos e níveis de conhecimento e de reflexão e também as suas dimensões de *não saber* bem como a consciência de não ser nunca possível prever tudo.

referências bibliográficas

- ALARCÃO, I., "Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores", in: *Cadernos CIDInE*, 1, 1991, p. 5-22.
- ALARCÃO, I., "Ser professor reflexivo", in: I. ALARCÃO (org.), *Formação reflexiva de professores/Estratégias de Supervisão*, CIDInE, Porto Editora, 1, 1996, p. 171-189.
- ALARCÃO, I.; SÁ-CHAVES, I., "Supervisão de professores e Desenvolvimento Humano. Uma perspectiva ecológica.", in: J. TAVARES (ed.), *Para intervir em educação*. Contributos dos Colóquios CIDInE., Aveiro, Edições CIDInE, 1994, p. 203-232.
- ALARCÃO, I. TAVARES, J., *Supervisão da prática pedagógica/uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Almedina, 1987.
- BRONFENBRENNER, U., *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós, 1979.
- BRUNER, J., *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid, Morata, 1988.
- ESTEVES, R.A.C., BADENES, L.V., "El Sistema familiar y el Sistema de los Iguales. La interdependência entre entornos de Crianza", in: R.A.C. ESTEVES, C.H. BLASI, *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación*. Ediciones Aljibe, 1996.
- GLICKMAN, C. e GORDON, S., "Clarifying Development Supervision", *Educational Leadership*, 44, (8), 1987, p. 64-70.
- KILION, J; TODNEM, G., "A process for Personal Theory Building", *Educational Leadership*, 48, 6, 1991, p. 14-16.
- MARCELO GARCIA, C., PARRILA LATAS, "El estudio de caso: uma estratégia para la formación del profesorado y la investigación didáctica", in: MARCELO GARCIA et al, *El estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla, Universidade de Sevilla, 1991.
- MARCELO GARCIA, C. et al., *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona, PPU, 1995.
- NÓVOA, A., "A formação de professores e profissão docente", in: A. NÓVOA (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 15-33.

PACHECO, J. A., *Formação de Professores/Teoria e Praxis*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995.

PERÉZ GÓMEZ, P., "O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo", in: A. NÓVOA (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992, p. 95-114.

PARDAL, L., CORREIA, E., *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto, Areal Editores, 1995.

PORTUGAL, G., "Contextos como facilitadores do desenvolvimento: suas características", in: J. TAVARES (ed.), *Para intervir em educação*. Aveiro, CIDInE, 1994, p. 233-247.

SÁ-CHAVES, I. *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Tese de doutoramento. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1994.

SÁ-CHAVES, I., "A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? Um estudo de caso na Universidade de Aveiro", in: I. SÁ-CHAVES (org.), *Percurso de Formação Profissional*, Porto, Porto Editora, 1997, p. 107-117.

SCHÖN, D., *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SOARES, I., "Supervisão e Inovação numa perspectiva Construtivista do Desenvolvimento", in: I. ALARCÃO, *Supervisão de Professores e Inovação educacional*. Aveiro, Edições CIDInE, 1995, p. 135-147.

SHULMAN, L., "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, vol. 57, 1, 1987, p. 1-8.

TAVARES, J. e ALARCÃO, I., *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra, Livraria Almedina, 1992.

VILLAR ANGULO, L.M., *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1995.

VYGOTSKY, L.S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica, 1978.

ZABALZA, M., *Los Diários de Classe. Documento para Estudiar Qualitativamente los dilemas prácticos de profesores*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A., 1991.