

# APRENDER A SER EDUCADOR DE INFÂNCIA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

MESQUITA-PIRES, Cristina ([cmmgp@ipb.pt](mailto:cmmgp@ipb.pt))

Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação

## RESUMO

Centrando-se na especificidade da educação de infância e seguindo as orientações conceptuais que estruturam a formação inicial de professores este estudo pretende conhecer a forma como os educadores, no momento de estágio, conjugam as orientações teóricas e os modelos que observam na prática. Participaram no estudo dez estagiários e cinco educadores-cooperantes da ESEB. Privilegiaram-se métodos qualitativos de recolha e análise da informação provenientes de entrevistas semi-estruturadas e dos portfólios dos educadores-estagiários, triangulando posteriormente os dados. As conclusões explicitam com maior incidência, na socialização dos educadores-estagiários, os seguintes aspectos: (1) Modelo de formação inicial; (2) Processo de integração; (3) Práticas de supervisão.

No modelo de formação salientam-se aspectos positivos assim como algumas lacunas. As representações sobre o processo de integração dos educadores-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 acções e comportamentos dos educadores, em situação de estágio. Nas práticas de supervisão parecem coexistir orientações normativas, de distanciamento e colaborativas. Face às relações desencadeadas nos contextos os educadores-estagiários adoptam posturas de submissão, redefinição estratégica, colaboração e procura. 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

Formação inicial - Socialização profissional - Educação de infância - Práticas de supervisão

## Introdução

A presente investigação foi realizada no âmbito do Curso de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização Formação de Professores, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e que teve como focalização principal a formação inicial de educadores de infância.

Reconheço que ao longo da formação inicial se procura que os formandos construam uma visão mais realista sobre a profissão através da sua imersão nos contextos organizacionais do trabalho. Esta transição – estágio pedagógico – constitui um momento particular da socialização na profissão, por todas as ansiedades, angústias, constrangimentos e expectativas que o educador-estagiário vivencia.

Como docente duma ESE, com funções no departamento de Supervisão da Prática Pedagógica, observo estes sentimentos e ambiguidades que os educadores-estagiários experimentam. Pensando que este aspecto me pudesse ajudar a reconceptualizar o meu modelo de supervisão, propus-me realizar um estudo que salientasse as expectativas, constrangimentos e conflitos que se desenvolvem nos educadores-estagiários durante o período de estágio.

Fundamenta, ainda, esta pesquisa a minha convicção de que os estágios constituem em muitos casos, um *jogo interior de máscaras e espelhos* com que os educadores-estagiários se confrontam para ultrapassar os sentimentos de ambiguidade que lhes advém, por um lado, da sua excessiva dedicação e responsabilização e, por outro, das dificuldades de se apropriarem das normas, valores, linguagens e posturas assumidas nas instituições cooperantes. Esta ambiguidade é mais acentuada se o discurso teórico veiculado pela instituição formadora for incongruente com os modelos pedagógicos com os quais os educadores-estagiários contactam nas instituições cooperantes.

Seguindo uma metodologia qualitativa e tendo como colaboradores dez educadores-estagiários e cinco educadoras-cooperantes procurei, concretamente, saber como é que em situação de estágio, os educadores-estagiários conjugam a influência teórica e os modelos que são transmitidos na prática. Este estudo pretende reflectir sobre a socialização docente a fim de encontrar caminhos que permitam salvaguardar a pertinência formativa deste momento iniciático, no sentido de assegurar a construção de competências profissionais estruturantes para o futuro educador de infância.

## **1. Conceptualização do Estudo**

Na construção do quadro conceptual tive a preocupação de traçar uma linha investigativa alargada pondo em evidência as diferentes dimensões que se entrecruzam e influenciam o processo socializador dos educadores no momento de estágio.

Através da análise realizada, num primeiro momento, quis conhecer os processos de ruptura e de continuidade que se verificaram em torno da Educação de Infância no decurso do processo histórico, o perfil de competências dos profissionais, os aspectos que determinaram a sua especificidade profissional bem como as representações sociais sobre a profissão que funcionam como factores determinantes na construção da identidade profissional. Procurei ainda analisar distintas concepções teóricas que sustentam diferentes opções curriculares e que podem representar incongruências no processo de supervisão (diferença de concepções dos professores da instituição formadora e dos educadores-cooperantes), funcionando como um factor confrangedor no processo formativo do educador-estagiário. As questões relacionadas com o processo de formação e de profissionalização dos educadores de infância, o modo como vão construindo a identidade profissional, a relevância dos contextos institucionais onde se desenrola a formação, bem como as representações sociais sobre a profissão são elementos que nos ajudaram a fundamentar algumas considerações que emergem do estudo empírico.

Assim, a bibliografia especializada levou-me a perceber que a formação dos educadores de infância, tal como toda a formação de professores, se tem desenvolvido na interdependência de concepções de prática e de enquadramentos institucionais de educação e ensino. Apesar de alguma fragmentação no campo teórico da formação e na diversidade de programas, o que parece mais consensual é o papel que assumem hoje os docentes na dinâmica social. A profissionalidade específica dos educadores de infância evidencia a realidade profundamente interactiva da sua acção, para a qual convergem saberes complexos de natureza multidimensional.

O processo de socialização dos educadores de infância está intimamente ligado com a formação, que implica um espaço de socialização marcado pelos contextos institucionais, profissionais, socioeconómicos em que cada indivíduo vive. Mas é nos contextos de formação, perante o desenvolvimento da sua acção educativa, que os educadores de infância têm a possibilidade de construir a sua identidade profissional. Neste sentido, o presente estudo encontra na perspectiva dialéctica e interaccionista a sua sustentação.

Apesar do discurso teórico, durante a formação inicial do curso de Educação de Infância, valorizar as correntes pedagógicas que colocam o sujeito no centro da construção do seu próprio conhecimento, pressupondo que o educador mais do que dirigir deve mediar, reconheço que, por vezes, o educador-estagiário é confrontado

com práticas directivas e modelos tradicionais de educação de infância. Sendo a acção de supervisão uma real dialéctica configurada em interacções 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 actores 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 estratégica* ou de *adaptação internalizada*.

Daqui a minha 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 nova dimensão social que funcione como um agente propulsor na construção da identidade profissional. Entendo por isso que a formação dos educadores de infância deve ser *diferenciada e diferenciadora* favorecendo a construção de um tipo de conhecimento que, simultaneamente, os diferencie e os identifique profissionalmente (Alarcão & Sá-Chaves, 2000).

É dentro desta construção que atribuo um valor fundamental ao estágio pedagógico, porque acredito que ele constitui o primeiro contacto com o saber profissional específico que se desenvolve na confluência dos saberes teóricos e das

competências de natureza técnica, pedagógica e ético-deontológica. É durante este período que os educadores-estagiários têm a possibilidade de perceberem os esquemas, valores, normas e atitudes próprias da profissão, e que irão constituir um momento fundamental no processo socializador que estabelecerá as bases na construção da identidade profissional.

As práticas de supervisão deverão, por isso, ter em conta as necessidades do educador-estagiário, respeitando os modelos mais relacionados à sua forma de aprender a ser educador de infância. Advogo aqui, a necessidade de eclectismo na formação, uma vez que nenhum modelo, por si só, se pode revelar satisfatório em todas as dimensões (Estrela, M. T., 2002). Assim, a formação deverá constituir-se como um espaço de reflexão e questionamento do formando/educador, no sentido de melhorar o seu desempenho profissional.

## **2. Trajecto da investigação e opções metodológicas**

Optei por realizar um estudo que me pusesse em contacto directo com a realidade que me interessava conhecer e compreender mais profundamente procurando saber, concretamente, **como é que em situação de estágio, os educadores-estagiários conjugam a influência teórica e os modelos que são transmitidos na prática.**

No decurso da investigação procurei: identificar a influência do modelo de formação da instituição formadora no processo socializador dos educadores-estagiários; identificar os factores inibidores ou potenciadores de socialização profissional e as opções dos educadores-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.

O estudo teve como contextualização institucional a Escola Superior de Educação integrada no Instituto Politécnico de Bragança e procurou analisar os percursos formativos de dez educadores-estagiários do quarto ano do curso de educação de infância, durante o estágio pedagógico. A partir dos objectivos do estudo e tendo por base a decisão de utilizar uma metodologia qualitativa, optei pela realização de entrevistas *semiestruturadas*, aos educadores-estagiários e aos educadores-cooperantes que os acompanharam, por ser a técnica de recolha de dados que melhor responderia às opções metodológicas anteriormente definidas.

Além desses instrumentos de recolha de dados utilizei também os portfólios, já que são instrumentos que favorecem a actividade metacognitiva dos estagiários tornando-os capazes de tomar consciência das suas acções, 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 educadores-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, procedi 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. Seguidamente considerei importante subdividir as categorias em subcategorias, explicitadas por unidades de registo. Submeti as categorias e subcategorias, que emergiram das entrevistas, à validação, através do “método dos juízes”. Após a reunião com os codificadores reajustei duas subcategorias e transferei cinco unidades de registo para outras subcategorias, o que permitiu uma maior fidelidade do sistema de categorização.

Validei também as minhas inferências pelo permanente diálogo entre os elementos teóricos e os dados empíricos apresentados sob a forma de relatos.

### **3. Discussão dos Resultados**

Do processo de triangulação obtive uma análise global dos dados, da qual sobressaem sete blocos de análise. Na presente contextualização pareceu-me pertinente apresentar apenas quatro desses blocos:

### ***3.1. O modelo de formação***

Os dados recolhidos sugerem a existência de aspectos positivos no modelo de formação, bem como algumas fragilidades:

Como aspectos positivos salienta-se o equipamento; as instalações; o saber científico e a capacidade relacional de alguns dos seus professores; a existência de disciplinas de carácter transdisciplinar. Nos aspectos lacunares evidenciam-se: as poucas horas de prática pedagógica; a não existência de observação dos contextos no 1.º ano do curso; a carga lectiva excessiva no 1.º Semestre do 4.º ano; a desadequação dos conteúdos a abordar nalgumas disciplinas; a falta de conhecimento da realidade profissional; a inadequada atenção às especificidades profissionais em Educação de Infância. Da análise emergem duas formas distintas de conceber a prática pedagógica: uma que continua a considerá-la como uma mera aplicação de conhecimentos teóricos e outra que a compreende como um laboratório de investigação sobre a acção.

### ***3.2. Representações sobre a profissão***

Assume-se a existência de especificidade profissional em Educação de Infância. Salienta-se que a não existência de currículo formal; a acção pedagógica centrada na interacção social; a importante e necessária relação entre o aspecto afectivo/relacional e o pedagógico podem ser entendidos como uma mais-valia na assumpção dessa especificidade enquanto que a não obrigatoriedade de frequência das crianças, neste sector de educação é considerado como factor discriminatório.

Reconhece-se que o conhecimento do educador de infância é de natureza multidimensional, para o qual confluem saberes pedagógicos, científicos, técnicos, relacionais e éticos. Confirmam os dados, um fraco reconhecimento social da profissão já que esta se associa a funções de guarda, não se atribuindo valor às competências científicas e pedagógicas que o educador de infância deve possuir para o exercício da mesma.

### ***3.3. O processo de integração***

Da análise deste tema resulta a clara identificação dos factores potenciadores ou inibidores no processo socializador dos colaboradores, salientando-se o facto que para que um factor seja considerado positivo ou negativo ele tem de revelar a experiência

real e única do sujeito em formação. Além disso, penso 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 directa ou indirecta o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Mas não se pode perder de vista que os contextos formadores, numa perspectiva sistémica são todos os contextos com os quais o sujeito tem relação. Os papéis e as funções que os sujeitos desenvolvem num determinado momento não são estanques, antes pelo contrário eles comunicam entre si, e essa intercomunicação influencia as suas experiências enquanto sujeito em formação. Em alguns aspectos posso referir que esta intercomunicação funcionou como um agente potenciador do seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas em outros aspectos ela foi condicionadora desse mesmo desenvolvimento. Torna-se clara a socialização profissional numa perspectiva interaccionista ou dialéctica já que é apontada pelos diversos sujeitos a influência que os contextos exercem na activação do potencial de desenvolvimento profissional.

A valorização das interacções sociais desenvolvidas a nível micro parecem ser a nota dominante dos discursos, reconhecendo-se a importância do estabelecimento de relações de confiança e respeito entre todos os intervenientes no processo formador, sustentadas pela competência profissional das educadoras-cooperantes e pela gestão democrática do processo pedagógico.

### **3.4. Práticas de supervisão**

Da análise deste tema sobressaem os seguintes pontos:

i) Os educadores-estagiários inquiridos valorizam uma prática de supervisão que: conduza para novos caminhos de acção; 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 interacções mediadoras, na comunicação franca e dialogante, na reflexão e na investigação sobre a acção. São as experiências menos compensadoras que apelam para uma modalidade de supervisão onde cada educador-estagiário possa ser construtor activo do seu próprio processo formativo.

ii) Enquadram as práticas de supervisão dos educadores cooperantes em três orientações diferentes. Uma de *orientação normativa* que se aproxima de uma visão

tradicional da supervisão que sugere aos formandos posturas profissionais de acordo com procedimentos pré-determinados. Alguns educadores-estagiários dizem ter experimentado *atitudes de distanciamento* por parte dos educadores cooperantes. Foi-lhe atribuído um espaço de intervenção alargado, embora o poder da educadora-cooperante não tivesse sido suprimido ele escondia-se sob a forma de autonomia psicológica, que obrigava o educador-estagiário a perceber que normas e pressupostos de acção mais agradariam à educadora-cooperante. Um último grupo de estagiários revela ter beneficiando com a *relação cooperativa* que se estabeleceu com a educadora-cooperante. Destacam a partilha de responsabilidades, a investigação sobre a acção educativa e a autonomia na tomada de decisões. Revelam que desta experiência resultou a reconstrução dos saberes prévios e a construção de competências profissionais.

iii) As relações com o professor de prática pedagógica são descritas como sendo mais afectuosas. Apesar de ser um elemento externo à organização é visto, pela maioria dos colaboradores, como uma mais-valia no processo formativo entendendo a sua acção como um meio de dissolver a desarticulação entre teoria e prática. No entanto apesar das relações serem mais positivas para alguns inquiridos ele nem sempre é tido como um modelo a seguir.

iv) 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 educadores-estagiários, nomeadamente no que diz respeito aos modelos pedagógicos a implementar. As atitudes adoptadas pelos educadores-estagiários face às práticas de supervisão experimentadas enquadram-se em quatro posturas. Uns submeteram-se estrategicamente às orientações das educadoras-cooperantes e da professora de PP, 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 acção educativa, por último encontrámos uma atitude de colaboração e de procura através da qual se aceitaram como desafios as propostas em que se envolviam. Penso poder afirmar que as práticas de supervisão das educadoras-cooperantes são factores determinantes nas posturas assumidas pelos educadores-estagiários no decorrer do seu estágio.

## **4. Considerações emergentes**

Dos resultados do estudo emergem algumas considerações sobre a problemática que incluí em quatro linhas de pesquisa.

### ***4.1. Competências desenvolvidas durante a formação inicial***

Os educadores-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. A reflexão pré e pós activa, o trabalho cooperativo, e a auto e heteroavaliação, potenciaram a construção de significados sobre a realidade profissional ajudando-os a reconhecer as suas potencialidades, fragilidades e formas de estar ou de ser. O portfólio potenciou a reorganização do seu pensamento, melhorando as suas concepções, tornando mais clara a sua visão sobre a Educação de Infância.

### ***4.2. O modelo de formação e especificidade profissional em educação de infância***

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 acção.

### ***4.3. As interdependências contextuais e a influência socializadora sobre os educadores-estagiários***

Como é nos contextos, perante o desenvolvimento da acção educativa, que os educadores de infância têm a possibilidade de construir a sua identidade profissional importaria desenvolver o conceito *ecológico da formação*, tendo em conta as interacções e as interdependências que os contextos exercem sobre eles. Para tal, seria necessário

repensar o papel da supervisão como meio de favorecer a construção de uma imagem mais ajustada na socialização profissional dos educadores-estagiários.

#### **4.4. A supervisão como mediação na construção de competências profissionais**

Como se observaram algumas dificuldades em partilhar os saberes numa lógica cooperativa, penso que: as acções de supervisão do educador-cooperante devem constituir-se como um factor de mediação, entre o conhecimento e o educador-estagiário, que facilite a reconstrução continuada de competências pessoais e profissionais.

A complexa rede de interacções, 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.

### **Referências Bibliográficas**

ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (org.), *Formação conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.

ESTRELA, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus percursos conceptuais. *Revista de Educação*, 1, 17-29.

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.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2000). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto/criança. *Infância e Educação*, 1, 153-173.