



A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante os processos de supervisão em estágio

Ana Artur Marques

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORA : *Maria Assunção Folque Mendonça*

COORIENTADORA : *Teresa Maria Sena de Vasconcelos*

ÉVORA, JULHO, 2015





Contactos:
Universidade de Évora
Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA
Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94
7002-554 Évora | Portugal
Tel: (+351) 266 706 581
Fax: (+351) 266 744 677
email: iifa@uevora.pt

Qualquer escolha de uma prática pedagógica implica uma concepção de aluno e pode, com o tempo, ser adotada por ele ou por ela como a maneira adequada de pensar o processo de aprendizagem. É que a escolha de uma pedagogia transmite inevitavelmente uma concepção do processo aprendizagem e do próprio professor. A pedagogia nunca é inocente. É um meio que veicula a sua própria mensagem.

Bruner (2000, p. 93)

À minha filha Catarina

AGRADECIMENTOS

À orientadora Professora Doutora Assunção Folque que ao intervir na minha ZDP, permitiu que alcançasse patamares de aprendizagem mais avançados através da reflexão questionadora e crítica. O seu apoio foi fundamental para a concretização deste trabalho: “Keep going! Keep going!”

À coorientadora Professora Doutora Teresa Vasconcelos que neste caminho contribuiu com os seus conselhos e sugestões sábias. Os seus comentários foram fundamentais.

A ambas por acreditarem em mim e pela imensa paciência que tiveram neste meu processo de aprendizagem, construído em momentos de descontinuidade sempre atrás do “*run away object*”. A ambas a minha imensa gratidão.

Às e aos colegas do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora pela solidariedade ao facilitarem as minhas tarefas no contexto da docência e pelo incentivo que sempre me deram. Destaco a Conceição, a Fátinha, a Assunção, a Olga, a Ana Paula, o Luís, o Paulo, a Ângela e a Isabel.

Ao diretor do curso de Doutoramento em Ciências da Educação, Prof. António Neto pelo apoio e incentivo prestados.

Aos professores e professoras do Curso de Doutoramento em Ciências da Educação que alimentaram a minha aprendizagem.

À Universidade de Évora por todas as condições que me facultou para a realização deste trabalho.

Às Escolas Superiores de Educação que me acolheram de portas abertas e permitiram a realização desta investigação.

Às instituições cooperantes pela disponibilidade em colaborar na investigação.

A todas as participantes no estudo, as alunas já educadoras, as supervisoras, as educadoras cooperantes que me facultaram o seu modo de pensar e de agir, os seus contextos

de

trabalho profissional, sempre com disponibilidade e interesse. Aprendi imenso com todas. Ensinara-me a compreender realidades diferentes do que conhecia até então.

Às amigas que me apoiaram em tempos difíceis, tornando mais fácil lidar com a vida ao longo destes anos. Destaco a Paula pelo seu cuidado.

À família pelo cuidado permanente, mesmo à distância, e pela força das suas palavras de incentivo.

À minha filha pelo esforço imenso que teve na fase de revisão e formatação deste instrumento cultural que também mediou a minha aprendizagem. Pelo apoio moral e afetuoso. Por acreditar sempre em mim... e por TUDO.

RESUMO

O presente estudo, de natureza qualitativa, procura perceber como é construído o conhecimento profissional das alunas futuras educadoras de infância no último ano da sua formação, durante o processo de supervisão em estágio. Desenvolveu-se em duas Escolas Superiores de Educação e acompanhou os diversos momentos do processo de supervisão entre supervisoras, alunas e educadoras cooperantes, em cada uma das ESE. A metodologia de estudo de caso múltiplo utiliza entrevistas semiestruturadas a alunas, educadoras cooperantes, supervisoras das ESE e diretoras dos cursos bem como a observação participante nos contextos de supervisão nos jardins-de-infância e nas ESE e a análise documental dos produtos escritos das alunas e supervisoras assim como dos documentos orientadores das ESE e dos Jardins-de-Infância. A análise dos processos de supervisão e da aprendizagem profissional das alunas suporta-se na teoria da atividade ou Cultural Historical Activity Theory (CHAT) como instrumento teórico que permite compreender a complexidade da aprendizagem profissional em contexto de estágio, mobilizando também o conhecimento científico nas áreas de supervisão e formação de professores/educadores. A partir de uma descrição e caracterização dos processos de supervisão, identificam-se os instrumentos envolvidos na mediação das aprendizagens, as tarefas do estágio, as regras e a divisão do trabalho e os objetos de aprendizagem vividos pelas alunas, supervisoras e cooperantes durante o estágio. O estudo sugere que as situações de tensão durante o estágio são fator de promoção da aprendizagem profissional desde que identificadas e que o papel dos supervisores é fundamental nesse processo. Os tempos de interação dialógica entre supervisores alunos e cooperantes são fundamentais para a reconstrução do significado das atividades de natureza profissional em que as alunas se envolvem.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica, estágio, formação de professores, teoria da atividade, aprendizagem, estudo de caso múltiplo.

The construction of professional learning of preschool teachers during the supervision processes in internship

ABSTRACT

The present qualitative study seeks to understand how professional learning of preschool teachers is constructed throughout the supervision process in internship during the last year of their initial teacher's training. It was developed in two polytechnics and it followed supervision moments between one supervisor and two students and between one supervisor and two dyads of students, in each Polytechnic. A multiple case-study design uses semi-structured interviews to the students, the cooperating teachers, the institutional supervisors and the course director, as well as participant observation in supervision contexts in pre-schools and in the polytechnics, and documental analysis of the written products of students and supervisors and the institutional documents. The analysis of the supervision processes and the pre-school student/teachers professional learning uses Cultural Historical Activity Theory (CHAT) as a theoretical tool, which allows understanding the complexity of professional learning in internship contexts, drawing also in research about teacher's training and supervision processes. Based on a description and characterisation of the supervision process the study identifies the tools involved in mediation, the internship tasks its rules and division of labour and the learning objects experienced and expressed by the students, supervisors and cooperating teachers during internship. The study suggests that the situations of tension during the internship are factor to promote professional learning since identified and that the role of the supervisors is essential in this process. The dialogic interaction times between supervisors, student teacher's and cooperating teachers are essential for the reconstruction of the meaning of the professional nature activities in which the students are involved.

Key-words: Pedagogical supervision, internship, teacher education, cultural historical activity theory, learning, multiple case study.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	11
1. A formação inicial de educadores de infância.....	13
1.1. Abordagens concetuais da formação de educadores/professores.....	14
1.1.1. O paradigma baseado em competências.....	15
1.1.2. O paradigma baseado na orientação pessoal	16
1.1.3. O paradigma baseado na reflexão e investigação.....	17
1.2. A aprendizagem profissional dos educadores: uma construção, social histórica e cultural.....	18
1.3. Marcas na história da formação dos educadores de infância em Portugal: construções políticas	19
1.4. O desenvolvimento profissional dos alunos nos contextos de aprendizagem profissional	23
1.5. A intencionalidade educativa	25
1.6. A prática reflexiva como estratégia de aprendizagem profissional.....	26
1.7. Algumas orientações para a formação inicial.....	29
2. A supervisão da prática pedagógica na formação inicial	31
2.1. Supervisão pedagógica: uma atividade de interação entre estagiários, cooperantes e professores do ensino superior	34
2.1.1. Supervisores, os interlocutores da aprendizagem profissional.....	37
2.1.2. A dimensão dialógica na construção de significados.....	39

2.1.3. Tensões e dilemas entre supervisores e estagiários.....	40
2.2. Cenários de supervisão	43
2.3.O ciclo de supervisão.....	47
2.3.1. O feedback na promoção da aprendizagem.....	49
2.4. O estágio a pares.....	53
3. Uma abordagem cultural, social e histórica da aprendizagem	55
3.1. A teoria histórica-cultural da atividade (Cultural-Historical Activity Theory: CHAT) 58	
3.1.1. O objeto da atividade.....	65
3.1.2. As contradições internas no sistema de atividade	66
3.1.3. A aprendizagem expansiva.....	66
Capítulo II – Metodologia	67
Metodologia da Investigação.....	69
1. Enquadramento teórico de análise.....	69
2. Problemática da investigação	69
3. Objetivos e questões orientadores da investigação	70
4. Abordagem investigativa.....	72
4.1. O estudo de caso.....	73
4.2. A triangulação	74
5. Procedimentos metodológicos.....	74
5.1. O acesso aos contextos	75
5.2. O processo de recolha de dados	77

5.2.1. A observação participante	77
5.2.2. As entrevistas	79
5.2.3. Análise documental	82
5.3. A dimensão ética da investigação	83
5.4. Procedimentos de análise	84
Capítulo III – Caso A	87
Organização da Prática Pedagógica na ESE A	89
1. As práticas pedagógicas ao longo do curso na ESE A	89
2. O estágio final da licenciatura em Educação de Infância da ESE A	97
2.1. Tarefas e instrumentos de apoio ao estágio supervisionado.....	97
2.1.1. O Diário de Campo.....	99
2.1.2. Parâmetros de Avaliação da Intervenção Educativa IV e Síntese dos Parâmetros de Avaliação.....	104
3. A estrutura do processo de supervisão na ESE A	106
3.1. Os tempos de tutoria.....	106
3.2. A supervisão no contexto do jardim-de-infância	112
3.2.1. A observação no jardim-de-infância	113
3.2.2. A reunião pós-observação	115
3.3. O Seminário de Projeto	118
4. Os contextos do estágio no jardim-de-infância	122
5. Processos de construção da aprendizagem profissional na ESE A	125

5.1.	O processo de construção das aprendizagens profissionais da Ana.....	126
5.2.	O processo de construção das aprendizagens profissionais da Catarina.....	146
6.	Síntese do Caso A.....	160
	Capítulo IV – Caso B	163
	A Organização da Prática Pedagógica na ESE B	165
1.	As práticas pedagógicas ao longo do curso na ESE B	165
2.	O estágio final da licenciatura em Educação de Infância da ESE B	172
2.1.	Tarefas e instrumentos de apoio ao estágio supervisionado.....	173
2.1.1.	O planeamento semanal e o planeamento diário	174
2.1.2.	Grelha de avaliação	177
2.1.3.	A reflexão semanal	179
2.1.4.	O trabalho de projeto.....	181
2.1.5.	O relatório da PP V	182
2.1.6.	A exposição na ESE B.....	182
3.	A estrutura do processo de supervisão na ESE B.....	183
3.1.	O atendimento na ESE B.....	183
3.2.	A observação no jardim-de-infância	186
3.3.	A reunião pós-observação	188
3.4.	O Seminário.....	191
4.	O contexto do estágio no jardim-de-infância	193
5.	Processos de construção da aprendizagem profissional na ESE B	195

5.1. O processo de construção das aprendizagens profissionais da Marta e da Cláudia	196
5.2. O processo de construção das aprendizagens profissionais da Dina e da Olga	214
6. Síntese do Caso B.....	229
CONCLUSÕES.....	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	255
ANEXOS e APÊNDICES	273

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Representação gráfica do sistema primeira geração da teoria da atividade. .	61
Figura 2 – Representação gráfica do sistema da atividade humana.	61
Figura 3- O sistema de atividade de aprendizagem das alunas no estágio supervisionado	85
Figura 4 - Grelha de apoio à planificação semanal e desenvolvimento curricular integrado.....	100
Figura 5 - Organização diária da intervenção educativa.....	101
Figura 6 - Exemplo de feedback escrito.....	108
Figura 7 - Planeamento mensal de janeiro.....	128
Figura 8 - Planificação Semanal da Ana	129
Figura 9 – Planeamento mensal de maio.....	130
Figura 10 - Organização diária da intervenção educativa inicial.	149
Figura 11 - Organização da intervenção educativa final.	151
Figura 12 – Grelha do Plano Semanal da ESE B.	174
Figura 13 – Grelha do Plano Diário da ESE B.....	175
Figura 14 – Exemplo de uma grelha semanal da Marta e Cláudia.....	201
Figura 15 – Exemplo de um plano diário da Marta e Cláudia.....	202
Figura 16 – Exemplo de planeamento semanal da Dina e Olga.....	217
Figura 17 – Exemplo de planificação diária da Dina e Olga.....	218

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação das participantes com siglas e nomes fictícios	75
Quadro 2 – Identificação das entrevistas realizadas, de acordo com as fases (1 ^a e 2 ^a) e as participantes (DC – Diretora de Curso, S – supervisora, E – educadora cooperante e Alunas – nomes fictícios).	81
Quadro 3 - Documentos analisados e respetiva finalidade.....	82
Quadro 4 – Organização da Intervenção Educativa na ESE A.....	90
Quadro 5 - Organização da Prática Pedagógica na ESE B.....	166

ÍNDICE DE ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO I – Regulamento da Intervenção Educativa da ESE A	275
ANEXO II – Programa da Disciplina de Intervenção Educativa IV da ESE.....	285
ANEXO III – Diário de Campo – ESE A.....	299
ANEXO IV - Parâmetros de Avaliação da Intervenção Educativa IV da ESE A.....	307
ANEXO V - Síntese dos Parâmetros de Avaliação da Disciplina de Intervenção Educativa IV da ESE A	317
ANEXO VI – Regulamento da Prática Pedagógica do Curso de Formação Inicial de Educação de Infância da ESE B.....	321
ANEXO VII – Programa de Seminário III da ESE B	333
ANEXO VIII – Grelha de avaliação da Prática Pedagógica V da ESE B.....	341
APÊNDICE I – Carta aos Diretores das ESE.....	345
APÊNDICE II – Exemplo de contrato de investigação com as alunas	349
APÊNDICE III – Guiões das primeiras entrevistas às alunas, supervisoras e educadoras cooperantes	353
APÊNDICE IV – Guiões das segundas entrevistas às alunas, supervisoras e educadoras cooperantes	365
APÊNDICE V – Tipologias de feedback escrito.....	377
APÊNDICE VI – Tipologias de feedback nas reuniões pós-observação	383
APÊNDICE VII – Categorização dos níveis de reflexão escrita da Ana e da Catarina	395
APÊNDICE VIII – Categorização dos níveis de reflexão escrita da Marta e da Cláudia.....	403
APÊNDICE IX – Categorização dos níveis de reflexão escrita da Dina e da Olga	413

INTRODUÇÃO

O estudo que se apresenta insere-se no contexto da formação inicial de educadores de infância e incide sobre o processo de construção da aprendizagem profissional durante o estágio supervisionado. Nesta circunstância o estágio enquadra-se no estatuto curricular da prática pedagógica e corresponde ao período final dos antigos cursos de formação inicial de professores. Isto significa que a pesquisa empírica se desenvolveu no 4º ano das já extintas Licenciaturas em Educação de Infância com a duração de quatro anos sendo que no ano letivo 2009/2010, em que procedemos à recolha de dados, foi o último ano em que esta modalidade formativa funcionou. Entretanto e já em curso na altura, esta estrutura foi alterada no âmbito das políticas europeias decorrentes do Processo de Bolonha com a finalidade de harmonizar o sistema de ensino superior europeu. Não obstante esta alteração, o estágio enquanto período de tempo final, contínuo e mais extenso da formação inicial (Formosinho & Niza, 2009) tem hoje correspondência com a Prática de Ensino Supervisionada dos atuais planos de estudo dos mestrados. Neste modelo de formação, hoje em funcionamento e apesar das mudanças conceituais e organizativas a que foi sujeito relativamente ao anterior, a formação inicial continua a privilegiar a experiência na componente prática supervisionada dos futuros educadores de infância. Sob este ponto de vista o foco do nosso estudo mantém a sua atualidade e pertinência uma vez que a aprendizagem profissional durante o estágio continua a englobar os mesmos protagonistas em interação contextualizada. A tríade supervisiva composta por estagiário, supervisor da instituição de formação e educador cooperante (Matias & Vasconcelos, 2010) continua a agir nos mesmos contextos de prática e o processo de supervisão continua a ser a estratégia privilegiada na função fundamental de mediação da atividade de aprendizagem profissional dos educadores/professores em formação.

Motivações e contextualização do estudo

A escolha desta investigação foi orientada por vários motivos que se cruzam e complementam. Um de natureza profissional e pessoal, está associado à nossa função

enquanto docente no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora com responsabilidades no estágio dos educadores de infância e professores. Outra motivação que nos desafiou, consideramo-la de natureza científica e foi desencadeada pela necessidade, indicada em vários estudos no campo das ciências da educação, de se continuar a desenvolver investigação sobre a formação inicial de professores com incidência sobre os processos de construção do conhecimento profissional.

Em relação ao primeiro aspeto e enquanto profissional de educação, considerámos importante desenvolver uma investigação que servisse a nossa aprendizagem de modo a que os saberes aí adquiridos pudessem ser integrados na nossa prática supervisiva. Como sugere Formosinho (2009), a investigação feita no domínio da docência do formador acresce o seu próprio ensino. Importa assim que o objeto de estudo e o motivo que o orientam sejam comunicantes e transacionáveis com as necessidades do formador. Esta dialogia intencional pode então ser integrada nas futuras atividades formativas.

A experiência construída no âmbito da supervisão pedagógica com educadores de infância em estágio ao longo de mais de uma década suscitou o interesse genuíno em compreender como se processa a construção das aprendizagens profissionais enquanto fenómeno complexo dinâmico e contextualizado, de modo a adequar com mais eficácia a nossa intervenção futura. Sabemos que a qualidade da formação está diretamente relacionada com o desempenho que os alunos agora em formação vão ter no exercício da sua profissão (Alarcão & Roldão, 2008) e que existe uma ligação intrínseca entre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos formandos e o tipo de mediação supervisiva que os acompanha (Sá-Chaves, 2002).

A partir do conhecimento empírico que fomos construindo através das interações múltiplas com alunos e com educadores cooperantes, nas quais são utilizados os instrumentos culturais da profissão como, por exemplo, a escrita reflexiva e partilhada entre nós, as estruturas de apoio ao planeamento e a linguagem oral, fomos também refletindo sobre a nossa própria prática. Nessa reflexão questionávamos o modo como os alunos se apropriavam dos conhecimentos e dos instrumentos que lhes eram disponibilizados e como os utilizavam ao serviço da sua aprendizagem. Nesse exercício

de problematização interessava-nos sobretudo compreender como os alunos em estágio constroem os saberes necessários ao exercício da docência em educação de infância.

Em simultâneo tivemos presentes recomendações nacionais (Estela, Esteves & Rodrigues, 2002; Fernandes, 2009) e internacionais (Loughran, 2009; OCDE, 2005; OCDE, 2011) que afirmam a necessidade em desenvolver investigação no âmbito da formação inicial de modo a aprofundar o conhecimento sobre as dinâmicas de aprendizagem dos alunos que ocorrem durante a supervisão pedagógica para compreender melhor o processo no qual o conhecimento é transformado (Edwards, 2001). Permanece pois a necessidade de investigação centrada na observação e questionamento dos contextos prática e na escuta dos intervenientes uma vez que o contexto social de aprendizagem assume aqui especial relevância enquanto espaço de oportunidades para a construção dos saberes.

Apesar de a investigação sobre formação de professores ser já muito explorada (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Feiman-Nemser, 2012) este tema continua a revelar-se de interesse para os investigadores. Os avanços do conhecimento sobre como se aprende e sobre a infância têm alimentado a necessidade de encontrar respostas e compreender as novas questões que vão surgindo à luz dos contextos sociais e educativos em permanente mudança. Parte dos estudos na formação inicial têm-se debruçado sobre o processo de construção da profissão em início de carreira (Flores & Day, 2006), sobre como os professores na formação constroem as suas práticas (Calderhead, 1996, Kagan, 1992).

A abordagem da formação no contexto supervisivo da formação inicial sob o ponto de vista dos formandos durante o estágio, também tem sido alvo de interesse (Alarcão & Tavares, 2003; Caires, 2003; Caires & Almeida, 2005). Porém, tem sido reduzida a quantidade de estudos na formação inicial de educadores de infância (Esteves, Estrela & Rodrigues, 2002). Relativamente à formação destes profissionais predominam os estudos sobre as práticas de supervisão (Oliveira- Formosinho 2002), sobre o papel do supervisor na aprendizagem de estagiárias através da participação conjunta com educadoras cooperantes (Severino, 2007; Vasconcelos, 2007), sobre a construção da profissão pela participação na elaboração do Projeto Curricular de Grupo (Ludovico,

2011) ou no processo supervisoivo recorrendo às conceções dos alunos sobre o papel dos supervisores (Matias & Vasconcelos, 2010).

Embora estes exemplos de estudos realizados em Portugal tenham dado o seu contributo para a compreensão dos processos supervisoivos, na sua maioria, são baseados nas perspetivas dos alunos sobre as dificuldades que encontram no estágio estabelecendo relações com os estilos de supervisão utilizados ou identificando limitações de natureza contextual. Investigações que tivessem, em simultâneo, focado na aprendizagem, que tivessem descrito os processos de apropriação do conhecimento profissional centrado nos contextos sociais e culturais da prática, englobando as perspetivas de todos os envolvidos e contemplando os instrumentos de mediação utilizados não foram, todavia, por nós identificadas. Daí decorreu a necessidade por nós sentida, de desenvolver um estudo detalhado que pudesse contribuir para ampliar o conhecimento produzido em contexto de prática na formação inicial de educadores de infância.

Sendo o nosso objeto de estudo a construção das aprendizagens profissionais em contexto da prática, decidimos recorrer à teoria sócio-histórica e cultural (CHAT), a qual tem recentemente vindo a ser considerada um referencial adequado para analisar contextos de atividade profissional, dado o seu potencial na identificação das componentes que constituem uma qualquer atividade humana com dimensão prática (Roth et al., 2004).

A CHAT oferece, ao investigador, uma visão mais ampla e informada do seu estudo, uma vez que consegue dar uma perspetiva global sobre o sistema de atividade em que se desenrola a atividade, e em simultâneo, porque ao eleger um indivíduo ou vários como os sujeitos da atividade, pode obter informação através da interpretação sobre como a atividade é por eles construída. Esta visão global sobre o sistema e sobre a perspetiva do sujeito possibilita uma análise mais compreensiva sobre a atividade em estudo (Engeström & Miettinen, 1999), através, por exemplo, da análise do desenvolvimento da consciência do sujeito sobre o que está a aprender, dentro da atividade prática, considerando o modo como a atividade está organizada socialmente e as condições em que ocorre (Daniels, 2004b). No âmbito da nossa investigação, tal corresponde à aprendizagem das estagiárias no contexto da supervisão pedagógica.

Como assinalam Jahreie e Ottesen (2010), embora seja imensa a investigação produzida sobre a formação de professores, comparativamente, existem apenas alguns estudos sob o referencial teórico e analítico da CHAT, no campo da prática pedagógica na formação inicial, que procuram perceber com detalhe o que acontece durante o processo de aprendizagem dos que nela participam (Douglas, 2012a; Douglas, 2012b).

Esta constatação constituiu-se então como mais um motivo orientador do presente estudo pois a interpretação assim proposta permite aproximar as relações entre a investigação pedagógica e as situações de ensino e de aprendizagem de um modo mais compreensivo (Edwards, 2001; van Oers, 1998; van Huizen, van Oers & Wubbles, 2005). Serve assim o propósito do nosso estudo para compreender como se processa a aprendizagem a partir das vozes dos que realizam a atividade prática (as alunas, as supervisoras da instituição formadora e educadoras cooperantes), da análise dos instrumentos culturais utilizados e do modo como se organiza socialmente essa mesma prática.

Tivemos também presente os trabalhos desenvolvidos por Edwards (2001, 2004) que sob o referencial histórico-cultural da aprendizagem e da teoria da atividade tem desenvolvido investigação sobre a formação inicial de professores.

Nessa linha de orientação a aprendizagem é um processo de transformação (Edwards, 2001). A transformação do conhecimento diz respeito ao processo através do qual o ser humano modifica o seu pensamento e as suas ações, interpreta o mundo agindo e dialogando com ele, e pela sua intervenção no contexto também o transforma (Edwards, 2005). Sob este ponto de vista aprender é um processo de desenvolvimento humano, cujo enfoque é dado ao contexto e às interações que as pessoas nele desenvolvem utilizando os instrumentos culturais disponíveis. Nesta perspectiva sociocultural da aprendizagem elimina-se a dicotomia entre o individual e o contextual dando-se primazia ao sistema em que ocorre a atividade (Engeström, 2001), neste caso a atividade de aprendizagem profissional dos educadores de infância durante o estágio supervisionado.

Apropriámo-nos então das palavras de Nóvoa (2002) quando diz: “é preciso ir além dos ‘discursos de superfície’ e procurar uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos

educativos. Estudar. Conhecer. Investigar.” (p.29). É preciso reconhecer a importância dos contextos de formação e aprender a partir deles, reconhecer a dimensão explícita mas também a dimensão tácita do conhecimento aí produzido, observando os intervenientes em ação para perceber o que fazem e como o fazem (Eraut, 2000).

Caracterização do estudo

No sentido da exposição anterior considerámos pertinente e adequado formular o seguinte objetivo como matiz orientadora da investigação:

- Compreender como se constrói o conhecimento profissional dos alunos de educação de infância no processo de supervisão durante o seu estágio.

Sendo este um objetivo de âmbito geral que pretendeu enquadrar e situar globalmente a problemática e para termos um foco mais preciso sobre o que na verdade queríamos apreender, estruturámos um conjunto de três objetivos específicos que permitissem diferenciar as suas componentes e orientar de forma mais definida o nosso objeto de investigação estabelecendo a fronteira do fenómeno a compreender. São eles:

- 1) Descrever processos de supervisão e de construção do conhecimento, as condições em que ocorrem e os instrumentos de mediação utilizados.
- 2) Perceber como se constroem e negociam os significados nos processos de supervisão entre os alunos estagiários, supervisores e educadores cooperantes.
- 3) Conhecer as implicações do estágio na construção do conhecimento profissional dos futuros educadores de infância.

São objetivos que contemplam elementos de natureza estrutural, processual e de resultado sobre o fenómeno que pretendemos conhecer em detalhe. Para definir o foco analítico formulámos três grupos de questões que se enquadram, respetivamente, em cada um dos três objetivos específicos:

1. Quais as tarefas de planificação, monitorização e avaliação envolvidas nos processos de supervisão?

- 1.1. Quais os instrumentos culturais estruturadores e definidores das atividades de supervisão em que participam os alunos e como são utilizados?
- 1.2. Quais as perspectivas dos participantes sobre essas tarefas?
2. Como são construídos e negociados os significados sobre a aprendizagem profissional durante o processo de supervisão entre os alunos e os supervisores e entre os alunos e os educadores cooperantes?
 - 2.1. Como se processa a mediação da aprendizagem entre o supervisor e os alunos e entre o educador cooperante e os alunos, em função do contexto e das tarefas a realizar?
 - 2.2. Quais as perspectivas dos participantes sobre como é construída a aprendizagem profissional?
3. Qual a transformação observável nos alunos durante a prática contextualizada?
 - 3.1. Que implicações ao nível da sua ação e reflexão?
 - 3.2. Qual o impacto do processo de supervisão na sua aprendizagem durante o estágio?

De acordo com os objetivos definidos e as questões formuladas assumimos que a investigação deveria adotar perfil qualitativo e que o desenho metodológico a utilizar deveria ter por base o estudo de caso (Stake, 2007), estratégia que nos pareceu a mais adequada, atendendo à natureza situada, complexa e dinâmica do fenómeno que procurávamos compreender.

Abraçamos assim o desafio de entrar, como investigadora, no contexto da formação inicial de educadores de infância durante a prática supervisionada, analisando com as ferramentas que consideramos adequadas, o modo como as práticas profissionais são construídas, o modo como os instrumentos culturais de mediação do conhecimento são utilizados, assim como os significados que lhes são atribuídos através das conceções que lhes estão subjacentes nas perspectivas das participantes (alunos, supervisores e educadores cooperantes).

Para que os resultados fossem mais consistentes realizámos o estudo em duas Escolas Superiores de Educação (ESE), acompanhando o estágio de duas alunas num contexto e de duas díades (aluna-aluna) no outro. O nosso acompanhamento traduziu-se na observação participante e centrou-se nos momentos de supervisão no jardim-de-infância e nas ESE, sempre que a supervisora da ESE desempenhava a sua atividade, e em tempos de supervisão na ESE, como tutorias e seminários. Realizamos entrevistas a todas as envolvidas no processo, designadamente alunas, educadoras cooperantes e supervisoras, em dois momentos do estágio. Para recolha de dados utilizámos ainda documentação variada como as produções escritas das alunas e documentos institucionais.

A descrição, análise e interpretação dos dados constitui uma parte fundamental da investigação que se apresenta e exigiu uma atitude empática da nossa parte no sentido de minimizar as nossas conceções e juízos de valor que condicionassem ou enviesassem a nossa interpretação (Miles & Huberman, 1994).

Tinhamos a expectativa que os resultados do estudo pudessem contribuir para um olhar mais minucioso sobre o significado e mediação da aprendizagem profissional dos professores e educadores no quadro da nova configuração da formação inicial ao nível do mestrado e no contexto da Prática de Ensino Supervisionada.

Organização do estudo

O estudo que se apresenta está organizado em cinco capítulos cujo conteúdo foi pensado de acordo com as nossas necessidades em dar resposta à finalidade do mesmo.

O primeiro capítulo corresponde ao enquadramento teórico e está estruturado em três eixos que procuraram criar um referencial concetual que sustentasse o estudo e onde este se situasse no campo epistemológico.

O primeiro eixo, por nós considerado como o macrosistema que enquadra a problemática em estudo, é sobre a formação inicial de educadores de infância. Inicia-se com uma abordagem sobre a aprendizagem profissional e situa-se o estudo no contexto da formação inicial de professores/educadores. Nele são ainda identificadas os paradigmas cujos contributos têm sido mais influentes e preponderantes nesta

modalidade formativa. Faz-se de seguida uma incursão sobre a história da formação inicial de educadores destacando momentos que consideramos mais significativos da valorização profissional dos educadores de infância. Apresentamos também algumas etapas do processo de aprendizagem dos alunos em contexto do estágio e abordamos a intencionalidade educativa e a prática reflexiva como componentes para o desenvolvimento da profissionalidade. Finalmente, e ainda nesta parte do capítulo, apresentam-se algumas orientações para a formação inicial de professores e educadores e uma proposta de formação suportada na perspetiva sociocultural da aprendizagem.

O segundo eixo incide sobre os processos de supervisão pedagógica sendo nele realçadas algumas componentes fundamentais para a compreensão desses processos e a sua influência na aprendizagem dos alunos. Abordam-se definições de supervisão e as funções do supervisor enquanto elemento com particulares responsabilidades na formação. Apresentam-se e tipificam-se também os cenários que enquadram modos de operacionalizar a supervisão de acordo com diferentes perspetivas sobre o ensino-aprendizagem. São ainda abordados os papéis dos participantes envolvidos no processo superviso assim como a descrição do ciclo de supervisão. Como elemento integrante do ciclo de supervisão é dado particular destaque ao feedback como estratégia de comunicação entre supervisores e formandos e instrumento de mediação da aprendizagem para a construção de significados comuns. Reflete-se ainda sobre o estágio a pares, enquanto experiência de aprendizagem profissional potenciadora do trabalho cooperativo. Apresentam-se aqui os benefícios e os desafios que esta modalidade encerra para os participantes envolvidos no processo superviso.

Por fim, e no terceiro ponto do capítulo, com correspondência ao terceiro eixo, caracterizamos a perspetiva socio histórico-cultural da atividade onde identificamos as conceções que a consubstanciam e que compreendem a aprendizagem como um processo socialmente contextualizado, mediado pelos instrumentos culturais. Damos particular destaque à concetualização do sistema de atividade proposto por Engeström, (2001) uma vez que, para além de enquadrar o nosso estudo ao nível concetual, configurou-se também como estrutura analítica.

É no segundo capítulo, referente à metodologia, que situamos a problemática da vertente empírica da investigação e apresentamos os procedimentos metodológicos que presidiram ao estudo, guiados pelos objetivos e pelas perguntas orientadoras do fenómeno que procurámos apreender. Identificam-se as opções metodológicas adotadas assim como o percurso analítico utilizado.

No terceiro e quarto capítulos, apresentamos respetivamente os Casos A e B da nossa investigação sobre os quais fazemos a análise e interpretação da estrutura de formação inicial das ESE, centrada nas práticas pedagógicas com particular enfoque no estágio supervisionado. Apresentamos também a análise das estruturas supervisivas utilizadas nos contextos e, para terminar, a descrição, interpretação e análise do processo de construção profissional das alunas durante o estágio supervisionado. Aqui construiu-se uma narrativa que faz emergir os aspetos que constituíram o processo de aprendizagem das alunas.

Na última componente do relatório que dá corpo à presente tese de doutoramento, apresentamos as conclusões onde confrontamos os resultados com os objetivos do estudo e discutimos as marcas mais evidentes, procurando coerência com o enquadramento teórico e metodológico. Elaboramos ainda uma reflexão sobre o estudo, evidenciando os seus principais contributos e implicações, em função dos objetivos e questões de partida. Terminamos com uma reflexão pessoal sobre a nossa aprendizagem no âmbito da investigação realizada.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A formação inicial de educadores de infância

A formação inicial de educadores/professores é considerada uma etapa de aprendizagem formal, intencionalmente organizada em torno de um programa de formação, que se baseia no conhecimento considerado apropriado para a aprendizagem profissional dos futuros educadores. Como tal, uma das suas finalidades reside em criar oportunidades que sirvam essa aprendizagem. A articulação entre formação e desenvolvimento profissional (Pacheco & Flores, 1999) é então encetada na formação inicial enquanto primeira etapa formal promotora de crescimento profissional (Canário, 2002; Nóvoa, 1992; Roldão, 2001) uma vez que apoia e orienta o desenvolvimento do aluno enquanto futuro profissional (Ponte, 1998).

Porém, a aprendizagem profissional não se inicia nem se esgota nesta etapa. É um processo contínuo, provisório e inacabado que envolve etapas diferenciadas (Ponte, 1998; Montero, 2005) associadas ao contínuo de experiências que os alunos, futuros educadores, têm ao longo da sua vida, quer antes quer depois da formação inicial. Sobre este aspeto Formosinho e Niza (2002) lembram que a formação se inicia no momento em que o aluno começa a sua escolaridade e ganha experiência sobre o que é ser professor. “A formação pessoal e a formação escolares anteriores à frequência de um curso de formação de professores constituem, nesta situação singular, uma fase de formação pré-profissional” (p.15). Nesta perspetiva, são associadas as representações socioculturais (Roldão, 2005) que os estudantes adquiriram durante o seu percurso académico, nas escolas, ao observar e sentir a ação dos professores. Por outro lado, enquanto aprendizagem continuada, exige do professor um comprometimento com a sua formação enquanto processo em permanente reconstrução e transformação ao longo da vida sendo que a fronteira entre formação contínua e formação inicial é diminuta (García, 1999).

É neste sentido que as atuais linhas de política europeia sobre formação de professores, assinalam a urgência em criar um sistema de formação onde os formandos adquiram competências profissionais que lhes permitam ao longo da toda a carreira assumir o compromisso com a prática refletida e com a investigação (OCDE, 2005; Commission of the European Communities, 2007). Esta orientação tem por base o que hoje é

conhecido sobre o impacto da ação intencionalizada dos professores na qualidade do processo de aprendizagem. A formação desenvolvida nas instituições de formação inicial é, deste ponto de vista, um elemento chave na aprendizagem dos futuros professores e, por consequência, na formação das crianças com as quais vão desenvolver a sua ação educativa. Enquanto processo dinâmico e evolutivo, a formação deve assumir um carácter sistemático e organizado, que será mais eficaz quanto maior for a interação entre os que nela participam. Ao mesmo tempo, essas interações devem partir de interesses, necessidades ou problemas dos formandos, criando espaço para a resolução de problemas (García, 1999).

1.1. Abordagens conceituais da formação de educadores/professores

São várias as elaborações teóricas definidas como paradigmas, orientações globais ou modelos de formação, que descrevem modos de agir e pensar do professor (Esteves, 2001). Algumas categorizações são definidas como tradições (Sá-Chaves, 2002), outras como modelos (Estrela, 2002), paradigmas (van Huizen, van Oers & Wubbles, 2005) e outros como orientações conceituais (Feiman-Nemser & Parker, 1990). Os diferentes olhares têm em comum a ambição de identificar pressupostos que informam e sustentam a formação sobre as características da ação e/ou pensamento do professor, nas suas diferentes funções, associada às classificações que enunciam.

Perante a diversidade, optámos pela organização proposta por van Huizen, van Oers e Wubbles (2005), que consideram ser três os paradigmas que na atualidade informam a formação. Resultam do reconhecimento do papel fundamental do professor no processo ensino aprendizagem e do esforço de explicitar as finalidades e os meios da formação de professores, tornando possível a sua discussão de modo mais participado. Os paradigmas são elaborações teóricas que não se concretizam por completo na prática (Esteves, 2001) e dizem respeito “ao conjunto de conhecimentos, crenças e convicções que, em determinado momento, são partilhados por uma comunidade científica” (Sá-Chaves, 2008, p.60) e que, neste caso, inspiram a formação de professores. Temos assim, o paradigma baseado em competências, o paradigma baseado na orientação pessoal e o paradigma baseado na reflexão e na investigação.

1.1.1. O paradigma baseado em competências

Este paradigma esteve, num primeiro momento, associado ao lado visível do desempenho do professor, cuja ação exigia um determinado tipo de comportamentos padronizados. A formação era desenhada de acordo com objetivos e critérios de avaliação explícitos que, ao privilegiar o aspeto instrumental da ação do professor, limitavam-na. É neste contexto que surgem as designações de professor, como "técnico" ou "executivo", ligadas a perfis de desempenho muito discriminados, alvo de críticas cada vez mais generalizadas (van Huizen, van Oers & Wubbles, 2005).

No entanto, este modo de pensar a formação tem sofrido reconceptualizações associadas às características do professor e do aluno (Sá-Chaves, 2002; Esteves, 2009) que melhor respondem às exigências e necessidades de um determinado momento histórico e social, com os contributos da investigação também ela em permanente evolução.

Num primeiro momento, nas décadas de 60 e 70, teve correspondência com o modelo standard, associado ao desempenho eficaz do professor, privilegiando o aspeto instrumental do ensino (van Huizen, van Oers & Wubbles, 2005). Diz respeito à “qualidade que separará profissionais competentes de professores incompetentes, professores mais e menos competentes” (Esteves, 2009, p.38). Num segundo momento, nas décadas de 70 e 80, o conceito de competência foi sendo redefinido originando primeiro a construção de perfis de competências, de inspiração behaviorista, muito discriminados e associados à conceção de microensino (Esteves, 2009), para a construção de perfis de índole geral. Esta última proposta centrou-se principalmente nos “modos como os profissionais se tornam competentes e destacou um conjunto de qualidades pessoais relevantes, para além das características científico-técnicas inerentes à ação” (Esteves, 2009, p.41). Neste sentido, o desenvolvimento de competência é associado ao desenvolvimento pessoal (Sá-Chaves, 2002).

A reconceptualização deste paradigma conduziu ao que hoje conhecemos como a formação baseada em competências, na qual é suposto que os professores desenvolvam um conjunto de competências mais abrangentes e mais adequadas ao que hoje lhes é pedido no exercício da docência (Esteves, 2009; Sá-Chaves, 2002). Em atualização constante, uma competência pode hoje ser definida como um “saber que se traduz na

capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático (...) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, selecioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação” (Roldão, 2005, p.20). São competências que ultrapassam o saber-fazer mas que integram e gerem esses saberes, em situações particulares, permitindo adaptá-los às necessidades do momento. Para além de se originarem na experiência do profissional, também se constroem através de um processo de formação, no qual, “(...) a reflexão sobre as práticas é, em si mesma, um motor essencial de inovação” (Perrenoud, 1997, p.186).

1.1.2. O paradigma baseado na orientação pessoal

Neste enquadramento o professor é considerado como o elemento chave do seu processo de desenvolvimento e que o exercício da profissão requer o ajustamento permanente entre o professor enquanto pessoa e o professor enquanto docente. Uma das críticas geralmente apontada a este paradigma diz respeito ao risco de colocar a ênfase na dimensão pessoal subvalorizando a dimensão institucional e pública da profissão. Os elementos sociais e contextuais da ação do professor podem ser negligenciados como fator inseparável do desenvolvimento pessoal (van Huizen, van Oers & Wubbles, 2005). Como lembra Sá-Chaves (2002) “o conhecimento não deriva da experiência prévia de uma forma simplista. Deriva sobretudo da interação que ocorre durante a resolução de problemas” (p.121). Como reflexo deste paradigma, numa perspetiva construtivista da formação, van Huizen, van Oers e Wubbles (2005) dão como exemplo a ideia de que as conceções iniciais dos estudantes, resultantes da sua experiência anterior enquanto alunos, podem apresentar-se como força de bloqueio à aprendizagem e guiar as suas ações futuras, caso não emergjam para o nível consciente, durante a formação. Como tal é necessário compreender as perspetivas dos alunos sobre o que é ser professor para a partir delas desconstruir e reconstruir significados sobre a profissão. É neste sentido que Esteves (2001) realça que para a construção da profissionalidade na formação inicial é fundamental “conhecer e escolher as necessidades e interesses que cada aluno possa manifestar para o ajudar a passar do papel de aluno para o papel de professor e a encontrar o seu próprio estilo de ser professor” (p.222). Associados a esta abordagem estão, por exemplo, os estudos sobre a identidade, narrativas e histórias de vida.

1.1.3. O paradigma baseado na reflexão e investigação

A reflexão associada à investigação constitui o cerne deste paradigma, tendo como ponto de partida a ideia de que o conhecimento profissional não é estável nem completamente adquirido. A reflexão permanente sobre as experiências vividas em contexto de trabalho é fundamental para que a aprendizagem se concretize. A reflexão aqui entendida deve ser usada como estratégia de aprendizagem contextualizada sobre situações concretas (van Huizen, van Oers & Wubbles, 2005). No entanto, convém não esquecer que por vezes, nos contextos formativos, existe um discurso marcadamente retórico sobre a reflexão (Montero, 2005) na medida que não se clarifica e explicita o que significa refletir, sobre o quê e com que finalidade. Como constata a autora,

“ (...) quando se passa das declarações de princípio ao campo da prática observamos um escasso interesse em explicitar o conteúdo dessa reflexão, em saber que mudanças implica para o trabalho no ensino e o facto de exercer como professor reflexivo, que condições o tornam possível e como se materializa na prática exercer como tal” (Montero, 2005, p.228).

Sob este ponto de vista é realçada a importância da reflexão como instrumento para a mudança projetiva numa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Em relação à dimensão investigativa integrada neste paradigma, a mesma surge como uma atividade intencional que procura resolver um problema do contexto da prática. (van Huizen, van Oers & Wubbles, 2005). O objetivo é que os futuros professores se apropriem de modos de problematizar, analisar e interpretar situações dos seus contextos de trabalho (Esteves, 2001). A formação, é neste sentido, uma oportunidade para que os formando adquiram uma atitude investigativa, necessária a quem se defronta no decurso da profissão com problemas emergentes decorrentes da experiência prática em permanente dinâmica.

Os autores que mais contribuíram para utilização da reflexão e investigação como paradigma de formação foram Donald Schön e Stenhouse, sendo ainda referidos os estudos de Ponte (1998, 2002) como exemplo do processo investigação-ação (van Huizen, van Oers & Wubbles, 2005). Para Schön (1995), por exemplo, não se pode

perder de vista que abordar o conceito de reflexão no campo da formação de professores requer clarificar aspetos constituintes do pensamento do prático como a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação.

1.2. A aprendizagem profissional dos educadores: uma construção, social histórica e cultural

A especificidade dos profissionais de educação de infância é assinalada como estando relacionada com as características das crianças até aos 6 anos, com o tipo de contextos de trabalho dos educadores (creches e jardins-de-infância), com as múltiplas interações que estabelecem (famílias, outros profissionais) e com o tipo de ação que desenvolvem (Oliveira-Formosinho, 2000) associadas ao conceito de *educare* (Caldwell, 2005). Em simultâneo, a evolução histórica da formação dos educadores de infância, construída na diversidade, e as perspetivas sobre a infância dos 0 aos 6 anos, contribuíram para que estes profissionais sejam encarados, hoje, nas suas particularidades (Cardona, 2009). Trata-se do reconhecimento do processo de construção social e cultural da identidade profissional, na permanente interação entre o passado e o presente, associado ao tipo de práticas e à história do desenvolvimento da profissão (Sarmiento, 2002).

Porém, se ao longo da história da formação inicial dos educadores de infância se enfatizou a sua especificidade, atualmente defende-se que esta formação deve ser enquadrada num referencial comum ao grupo profissional dos professores em geral. Como assinala Cardona (2006):

“Apesar de se considerar fundamental que desde a formação inicial seja valorizado o que de mais importante se acumulou na cultura específica do grupo profissional, cada vez mais é reconhecida a necessidade de promover um sentimento de pertença a um sistema educativo mais amplo, em que as educadoras se posicionam a par de todos os outros docentes” (p.61).

Os estudos desenvolvidos por Afonso e Canário (2002) sobre a organização e gestão da formação inicial, fazem também emergir a particularidade destes profissionais, ao considerarem “a educação de infância como uma atividade profissional específica” (p.31), atendendo à faixa etária das crianças, e alertam para os riscos da “consistência

identitária dos educadores” (p.31) no cruzamento da organização disciplinar da academia com os saberes profissionais “holísticos e multidisciplinares” (p.31). Em simultâneo, consideram o risco como um desafio no sentido da valorização profissional. De qualquer modo, e na perspectiva de Ponte (2006) com a qual concordamos, o saber profissional de todos os docentes é caracterizado pela “mobilização, produção e utilização de saberes de natureza diversa (científicos, pedagógico-didáticos, organizacionais, técnico-práticos), organizados e integrados adequadamente em função da acção concreta a desenvolver em cada situação de prática profissional” (p. 3). Pode assim ser entendido que a diferenciação dos contextos de prática será um forte determinante da especificidade dos saberes dos docentes.

Mais recentemente, ao comparar os Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º ciclo (Decreto-Lei 241/2001) Vasconcelos (2009) considera que as diferenças não são significativas e que a formação e a cultura destes dois profissionais se devem aproximar cada vez mais “em abono do desenvolvimento da criança como um todo não fragmentado” (p.64). Apesar das particularidades, nos documentos acima referidos podemos identificar elementos transversais para a construção da profissionalidade de ambos os docentes.

Será então na relação entre os saberes particulares e comuns que se irá reconstruindo a identidade profissional dos educadores de infância na ampla complexidade do saber e do saber fazer necessário à docência.

1.3. Marcas na história da formação dos educadores de infância em Portugal: construções políticas

Escolhemos para este ponto o que consideramos serem momentos fundamentais na valorização da educação de infância e dos seus profissionais no contexto democrático português, marcados pela oficialização progressiva que reconhece os educadores de infância enquanto profissionais fundamentais na estrutura educativa do país. Interessamo-nos aqui situar algumas etapas que permitam enquadrar o estudo que desenvolvemos,

sendo que um desenvolvimento completo desta temática tem sido aprofundado por outros autores como por exemplo Cardona (2006).

Com a reorganização do sistema educativo português através da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), a formação inicial dos professores e educadores é definida por princípios gerais comuns a outros docentes. Conceitos como ensino, aprendizagem, competências, conhecimento estão ausentes desta proposta. No entanto, podemos perceber que estão implícitas ideias que suscitam a necessidade de articulação teórico-prática, de investigação, a autoformação cooperada, a participação e a homologia de processos formativos (ainda sem esta formulação). São concepções emergentes na cultura profissional que integram processos de aprendizagem, que se enquadram nos paradigmas de formação de professores e que indicam o caminho a percorrer. De acordo com o documento a formação dos educadores de infância é assegurada por Escolas Superiores de Educação (ESE) e é sugerido que os cursos possam ser ministrados em universidades. Os cursos têm aqui a duração de três anos e os educadores são considerados bacharéis.

A conceção expressa na LBSE foi posteriormente reelaborada e organizada (Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de outubro). Neste documento são indicadas as áreas do conhecimento sobre as quais a formação inicial deve contemplar entendendo a “reflexão, autonomia, cooperação e participação” como um conjunto de atitudes a desenvolver associadas à formação pessoal e social, tal como a “interiorização de valores deontológicos”. Fala em “competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica”, sem particularizar, e a investigação surge agora associada à análise crítica e à inovação como atitudes a desenvolver durante esta formação.

No final da década de 90, os cursos de formação de educadores de infância foram definidos com o grau académico de licenciatura com a duração de 4 anos (Lei nº 115/97 de 9 de setembro), constituindo uma valorização do estatuto profissional e social destes docentes. Esta alteração foi significativa sob o ponto de vista social da profissionalidade dos educadores de infância uma vez que lhes atribuiu um estatuto paritário perante os professores dos restantes níveis de ensino. Em simultâneo com o desenvolvimento e expansão da rede pré-escolar definida no Decreto-Lei nº147/97, a educação pré-escolar

é reconhecida como a primeira etapa da educação básica e assim integrada no sistema educativo. Foram igualmente publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que afirmam a intencionalidade educativa como a base da ação do educador de infância “para planejar, avaliar, estabelecer relações com as famílias, a escola e a comunidade e as experiências a propor em diversas áreas de conteúdo” (Folque, 2012, p.47). Nesta conjuntura os educadores de infância começam a assumir um papel de maior relevância social e a ser progressivamente compreendidos como docentes por parte dos professores dos outros níveis de ensino, assim como pela comunidade em geral. Mas este caminho ainda não está terminado.

Já em 2001, foi definido o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto) que “consagra a/o educador de infância como ‘profissional do seu ofício’” (Vasconcelos, 2009, p.67) reconhecendo finalmente a sua importância na aprendizagem das crianças até aos 6 anos. No documento são explicitadas competências que o educador deve utilizar na sua ação intencionalizada em duas grandes dimensões: conceção e desenvolvimento do currículo e integração do currículo. Para cada uma destas dimensões de intervenção são definidas capacidades no âmbito do saber e do saber fazer da profissão que se cruzam com algumas das orientações contidas nas OCEPE. Em relação à primeira são elencadas um conjunto de proposições em relação à organização do ambiente educativo, à observação planeamento e avaliação e à relação e ação educativa. Relativamente à segunda, são dadas indicações para a promoção da aprendizagem das crianças através da integração curricular no âmbito da expressão e comunicação e no âmbito do conhecimento do mundo.

De notar que a criação simultânea do Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 240/2001) vem apontar quatro grandes eixos de referência para a construção da atividade profissional dos educadores e professores e que se expressam nas dimensões: a) profissional, social e ética; b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) participação na escola e relação com a comunidade; d) desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Assim, este Perfil geral e o Perfil específico que temos vindo a referir, em complemento com as OCEPE constituem um referencial para a atividade profissional dos educadores e apresentam um conjunto de indicadores que se afirmavam (e continuam a afirmar) como uma referência para a construção dos currículos da formação inicial em educação de infância.

Já no contexto do Processo de Bolonha foram definidas novas condições de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro) promovendo-a para o grau de Mestre de acordo com o Decreto-Lei nº 74 /2006 de 24 de fevereiro, o que significa uma acrescida valorização social, científica e profissional dos educadores e dos professores. Esta mudança operacionaliza a formação de educadores e professores em dois ciclos. O 1º ciclo corresponde a uma formação de três anos que corresponde à Licenciatura em Educação Básica sem a qual não é possível aceder ao mestrado que corresponde ao 2º ciclo de formação e no qual se faz a profissionalização.

De referir que as medidas políticas mais recentes para a formação de educadores e professores foram definidas pelo Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de março, com o propósito de reforçar a qualificação dos educadores e professores. Assim foi acrescida a duração dos mestrados em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois para três semestres, sendo que o mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico passou de três para quatro semestres, acrescentando o tempo de formação nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional. Este acréscimo parece reconhecer a necessidade de mais formação em diferentes áreas do saber, o que é positivo, mas não pode deixar de refletir, e essa tarefa cabe aos formadores de professores, de compreender que os sujeitos em formação vão exercer na monodocência. Este fator de suma importância, específico dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo, deve exigir o permanente diálogo entre formadores para uma maior articulação disciplinar de modo a evitar os riscos a que Formosinho (2009) se tem referido como a lógica académica na qual a prevalece a segmentação do conhecimento em detrimento da lógica integrada e transdisciplinar do mesmo. Não bastará ter mais tempo e mais conteúdos curriculares na formação inicial se a qualidade não for melhorada pelos seus protagonistas.

1.4. O desenvolvimento profissional dos alunos nos contextos de aprendizagem profissional

Estudos sobre o processo de aprendizagem dos alunos nos contextos das escolas têm revelado que estes passam por diferentes fases, nem sempre sequenciais, que caracterizam o seu modo de agir e pensar, quando confrontados com a realidade dos contextos profissionais.

Maynard (2001) apresenta uma revisão da investigação produzida sobre esse processo da qual selecionamos quatro estudos. Diz-nos a autora que Fuller e Bown (1975) identificaram três fases, relacionadas com diferentes tipos de preocupação dos aprendizes de professor, que designaram como a fase de “sobrevivência”, a fase de “mestria”, relacionada com a execução de tarefas, e a de “impacto”. Nesta última, ou os estagiários se tornam resistentes à mudança, depois de se instalarem na rotina do contexto, ou assumem uma atitude mais consciente sobre as consequências das suas ações e aceitam o feedback que lhes é dado.

Sobre o trabalho de Calderhead (1987), diz-nos que também ele identificou três momentos: “fiting in”, “passing the test and exploring” (Maynard, 2001, p.40). No primeiro momento, o estagiário deseja enquadrar-se no modo de agir do professor, mesmo que esse modo não corresponda às suas conceções sobre a prática, assumindo uma atitude pragmática de sobrevivência. Em seguida, começa a agir em conformidade com o que dele é esperado pelo professor, de modo a parecer competente. Aqui, a preocupação do estagiário prende-se com o que o professor pensa sobre ele e com o tentar corresponder às expectativas. Na última fase, começa então a explorar a dinâmica do contexto apresentado mas com uma capacidade reflexiva superficial.

Nos trabalhos de Guillaume e Rudney (1993) tipificam-se cinco categorias de preocupações relacionadas com: planeamento e a avaliação; trabalho com os alunos; trabalho com os professores cooperantes; trabalho com outros profissionais e transição para o exercício profissional. Neste caso, o tipo de preocupações vai sendo diferente à medida que os estagiários se envolvem em atividades cada vez mais complexas e adquirem uma maior autonomia (Maynard, 2001).

Por seu lado, Furlong e Maynard, (1995) também identificaram cinco fases que designaram como “early idealism, personal survival, dealing with difficulties, hitting the plateau and moving on” (Maynard, 2001, p.40). No contexto deste estudo não se identificaram preocupações diferentes nos diversos momentos, mas sim que as mesmas preocupações eram encaradas de modo diferente, pelos estagiários, ao longo do seu envolvimento no contexto. Por exemplo, numa fase inicial as crianças são consideradas como aliados, depois como um grupo e só mais tarde os encaram na sua individualidade e como aprendizes. Também as atividades de aprendizagem são encaradas de modo diferente nesse percurso. Primeiro são vistas como uma estratégia de controlo sobre o grupo (enquanto fazem coisas estão ocupadas), depois como uma estratégia para impressionar o professor e, finalmente, são consideradas como oportunidades de aprendizagem para as crianças (Maynard, 2001).

Estes estudos permitem perceber que a entrada nos contextos de prática não é fácil e que podem existir diferentes focos de preocupação nas trajetórias de quem está a iniciar-se na profissão. Os momentos de tensão e ao mesmo tempo de desafio, parecem estar associados ao tipo de saber que é necessário mobilizar pelo aprendiz de professor num determinado contexto social, numa determinada situação, também ela particular. Por exemplo, ter de gerir um grupo de crianças, aprender a planificar o trabalho com uma finalidade, enquadrar-se nas práticas dos professores cooperantes são fatores que num primeiro momento se assumem como primordiais para quem se está a iniciar como professor. À medida que estas dificuldades iniciais vão sendo progressivamente ultrapassadas, os aprendizes começam então a focar a sua atenção na ação pensada e refletida de ensinar. Estas mudanças podem ser consideradas, em nossa opinião, como a aquisição de conhecimentos caracterizadores da docência (Roldão, 2008) que estão intrinsecamente associados à finalidade da ação dos professores. Não basta porém conhecer o currículo, os seus conteúdos e os processos metodológicos que permitiram aos alunos aprender, há saberes que apenas se adquirem fazendo, na ação, e que dependem do ambiente educativo onde interagem adultos e crianças.

1.5. A intencionalidade educativa

A intencionalidade educativa é uma das características que define o educador de infância na sua ação. Ter intencionalidade educativa significa que a educadora de infância é capaz de tomar decisões sobre a sua ação com vista a alcançar propósitos educativos, em relação ao grupo de crianças com quem desenvolve a sua ação.

De acordo com as OCEPE, o planeamento enquanto reflexo da intenção educativa deve ter em conta a articulação das diferentes áreas de conteúdo, deve ser flexível de modo a integrar propostas decorrentes da escuta das crianças, das situações emergentes, envolvendo a participação das crianças (Ministério da Educação, 1997). A avaliação exige a tomada de consciência sobre como se desenvolveu a ação e qual o seu impacto junto das crianças de modo a permitir a regulação do processo e assim promover experiências de aprendizagens significativas e diferenciadas.

O planeamento na educação de infância “é a atitude crítica do educador diante do seu trabalho docente (...) marca a intencionalidade do processo educativo mas não pode ficar só na intenção, ou melhor, só na imaginação, na conceção” (Ostetto, 2000). Deste modo o planeamento tem de ser passado à forma escrita, documentado. Para a autora, o planeamento na educação de infância pode ser baseado em cinco perspetivas: (i) baseado em listas de atividades; (ii) baseado em datas comemorativas; (iii) baseado no desenvolvimento infantil; (iv) baseado em temas e (v) baseado em conteúdos incluídos nas áreas de conhecimento. Incluímos também o planeamento baseado em trabalho de projeto (Folque, 2012; Vasconcelos, 2009).

A intencionalidade educativa exige ao educador que conjugue e articule os conhecimentos decorrentes da observação que faz das crianças sobre as suas competências e necessidades, do currículo, das estratégias de diferenciação pedagógica que deverá utilizar, da sua ação refletida e da avaliação sobre o impacto da sua ação. Exige o que Roldão (2008) assinala como articulação entre o saber sobre a prática de ensinar, o saber fazer, sobre como fazer e sobre a finalidade do que se faz. Nesta perspetiva, o planeamento assume particular significado na concretização da intencionalidade educativa constituindo-se numa atividade profissional imprescindível para tomar decisões. Trata-se de explicitar através da escrita a ação do professor na

relação com um conjunto de fatores contextuais (Mutton, Hagger & Burn, 2010) como a organização do cenário educativo e a proposta de atividades na qual participam explicita e/ou implicitamente as crianças. Esta concepção de planeamento não faz do mesmo uma estrutura rígida a ser aplicada na prática. Ele assume-se como uma estrutura orientadora e flexível que pode e deve adequar-se ao quotidiano da sala de jardim-de-infância, à realidade emergente que por vezes se sobrepõe ao anteriormente estipulado. Será neste diálogo entre o planificado e a sua adequação *à posteriori* que se joga uma das complexas aprendizagens dos educadores: a competência para tomar decisões na ação, perante o inesperado.

Planear enquanto marca da atividade profissional docente é considerada uma das atividades de suma importância a realizar durante o estágio (John, 2006; Mutton, Hagger & Burn, 2010). Por que é uma atividade exigente e difícil Mutton, Hagger e Burn, (2010) sugerem que deverá ser desenvolvida cooperadamente de modo a que os alunos se apropriem do conhecimento dos professores experientes. Nessa atividade conjunta e de acordo com o estudo de John (2006) tanto o conteúdo do planeamento como a sua finalidade devem ser alvo de feedback que encorage a estruturar o pensamento e a clarificar ideias através por exemplo, de perguntas sobre a finalidade que orienta essa atividade.

Apesar do planeamento ser tradicionalmente entendido como uma preparação para a prática ou “blueprint for action” (John, 2006, p. 495), a sua concepção e função pode ser entendida como uma atividade prática (John, 2006). Neste sentido o planeamento, enquanto suporte escrito assume a função de mediador da intervenção, e a sua escrita implica reflexividade e questionamento sobre a ação por antecipação.

1.6. A prática reflexiva como estratégia de aprendizagem profissional

A prática reflexiva tem sido e continua a ser amplamente valorizada no campo da formação inicial sendo reconhecido o seu potencial formativo. A prática reflexiva é referida como um processo individual (Zeichner & Liston, 1996) mas também coletivo (Collin & Karsenti, 2011). Quando desenvolvida em interação, centrada na análise de

problemas é uma estratégia potencialmente formadora (Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2002). É também considerada uma meta-competência, no sentido em é utilizada transversalmente para apoiar e desenvolver outras competências (Collin & Karsenti, 2011). Muitas das atuais abordagens sobre a reflexão decorrem das conceções iniciais de Dewey (2010) e de Shön (1995, 2000) sendo muitas vezes assumida como estratégia para a melhor compreensão de quem a utiliza, assim como para produzir transformação sobre o conhecimento.

Ottesen (2007) considera a reflexão um processo discursivo “in which an object is elicited from the flow of events and expanded in communicative actions” (p.42). Nesta definição identificamos a centralidade do caráter dialógico que as interações entre quem aprende e quem ajuda a aprender assumem, no sentido de expandir significados, reconstruindo-os através da interlocução. As conversas entre estagiários e supervisores podem deste modo constituir oportunidades para o desenvolvimento desta ação. No entanto, podemos sempre fazer a distinção entre reflexão como uma meta na formação inicial e reflexão como um instrumento para a mediação da aprendizagem (Ottesen, 2007). No primeiro caso, a reflexão, ou a atitude reflexiva, pode ser uma finalidade a atingir, enquanto no segundo caso, pode ser um instrumento cultural utilizado em interação dialógica entre estagiário e supervisor.

Na formação inicial podemos entender dois tipos de reflexão: (i) a individual, que é induzida através de diários e portfólios, e (ii) a coletiva, que exige a presença de outros (Collin & Karsenti, 2011). Contudo, não podemos esquecer que mesmo a forma escrita supõe a existência de outros, ainda que ausentes no espaço e no tempo (Wells, 2002a). Por outros, entende-se aqui, autores de livros e até mesmo o supervisor quando dá feedback, também ele escrito. A reflexão quando induzida através de suportes de escrita deve ser acompanhada de regras que explicitem qual a finalidade da atividade proposta (Thorpe, 2004). De facto, os instrumentos utilizados (e.g. diários, planos de aula) podem constituir um elemento importante de suporte à reflexão, mas na perspetiva de Zeichner (2003) a conceção dos mesmos deve ser pensada, não como um fim em si mesmo, mas como um meio promotor de reflexão tendo em consideração a finalidade a que se destina: o desenvolvimento profissional.

A dimensão reflexiva, enquanto força motriz do desenvolvimento profissional, constitui um dos alvos de interesse na investigação sobre formação de professores. Neste sentido, o pensamento reflexivo é uma exigência profissional prosseguida em muitos dos cursos de formação inicial (Collin & Karsenti, 2011). Como estratégia encorajadora da prática reflexiva dos futuros professores, são por vezes utilizados registos escritos como diários e portfólios. Podemos considerar este tipo de instrumentos como mediadores de aprendizagem na medida em que podem promover uma prática mais consciente através da análise de situações vivenciadas pelos anos nos contextos profissionais.

Para compreender os níveis de reflexão, Kember, McKay, Sinclair e Wong (2008, p.372) apresentam um conjunto de quatro categorias de análise que permitem identificar níveis de reflexão sob a forma escrita, numa progressão que abrange o nível mais superficial até ao nível mais aprofundado. São elas:

- 1) “Habitual action/non reflection
- 2) Understanding
- 3) Reflection
- 4) Critical reflection”

O primeiro nível, não reflexivo, corresponde à introdução de ideias no texto por associação ao assunto que abordam, sem no entanto desenvolver o pensamento sobre a mesma e portanto sem revelar compreensão. Neste nível, parte do discurso corresponde a uma reprodução ou adaptação das ideias de outrem. De notar que, em estudo anterior, Kember (1999), e com suporte no trabalho de Jack Mezirow, avançou que o nível não reflexivo engloba também a escrita introspetiva centrada em aspetos emocionais. No segundo nível, a compreensão, ainda não é tida como reflexão mas já considera que existe algum esforço de aprendizagem por parte do aluno. Neste caso, os conceitos teóricos são utilizados e identificados mas o aluno não constrói ainda pensamento próprio sobre os mesmos, nem os relaciona com a sua experiência prática. Quer dizer que o aluno está ainda muito suportado na referência teórica, percebe que existe uma ligação mas não é capaz de a explicitar. O nível reflexivo decorre do nível de compreensão, sendo que, neste caso, o aluno já relaciona conceitos teóricos com as suas experiências da ação prática. Deste ponto de vista, as situações da prática são interpretadas e analisadas na sua relação com conceções teóricas. A reflexão crítica, o

nível mais elevado, implica que a escrita contenha evidências de mudança de perspectiva sobre o pensamento inicial do aluno (Kember, et al., 2008). De acordo com os autores, deve ser atribuído ao texto o nível mais elevado de reflexão que se identificar na totalidade do mesmo sendo possível criar categorias intermédias.

1.7. Algumas orientações para a formação inicial

Os estudos sobre os cursos de formação inicial de professores e educadores, desenvolvidos por Afonso e Canário (2002), realçam, na maioria dos casos, falta de clareza sobre os princípios orientadores da formação. Este aspeto traduz-se na fraca articulação entre as várias componentes curriculares, cujos conteúdos são pouco adequados às necessidades da formação, e na falta de articulação com a prática pedagógica. Algumas das recomendações apontam para que a componente da prática pedagógica seja concebida de modo integrado, por oposição a uma lógica de “aplicação” ou de “contacto” e que as relações institucionais com as escolas sejam reforçadas através de projetos de investigação comuns (Afonso, 2002, p.34).

Sobre os cursos de educação de infância é defendida uma conceção de formação que articule a dimensão académica com a dimensão dos contextos profissionais de modo a contrariar o “praticismo” e o “tarefismo” que “ainda predominam em muitas instituições de formação” (Afonso, 2002, p.32). É neste sentido que muitos dos constructos sobre aprender a ser professor se têm deslocado de uma perspectiva individual para uma perspectiva coletiva mais colaborativa e contextualizada uma vez que o contexto de aprendizagem por excelência é o contexto de trabalho dos educadores.

Recentemente Edwards, Ellis e Smagorinsky (2010), apresentam um conjunto de ideias chave que na perspectiva histórico-cultural, devem ser consideradas para a compreensão da aprendizagem profissional dos professores durante a formação inicial. São elas:

- a) a relação dialética entre momentos de continuidade e mudança e momentos de reprodução e transformação das estruturas sociais e das relações, sustentados por uma complexa cronologia de desenvolvimento;

- b) o reconhecimento que em todos os contextos há conhecimentos válidos, e que a aprendizagem implica a capacidade de aceder e compreender esses conhecimentos, transformando-os;
- c) a compreensão de que aprender a ensinar é um processo contínuo, mediado, de apropriação da prática social, e cultural valorizada nos contextos;
- d) a assunção das práticas como foco de análise assim como os instrumentos de mediação nelas utilizados e as concepções que os validam, e ainda como eles induzem a prática nos contextos onde são utilizados;
- e) a consideração de que as transições entre o contexto da prática e as escolas de formação são uma oportunidade para a investigação;
- f) a problematização dos currículos dos cursos de formação à luz das concepções e das metodologias que utilizam.

Estes pressupostos consideram a natureza complexa e social das aprendizagens assim como as relações e interações entre contextos de formação (escolas e instituições formadoras) na promoção de oportunidades para processo de aquisição do conhecimento dos alunos. Confirmam a centralidade das práticas enquanto objeto de análise integradas num sistema de atividade socialmente mediada. Nesta mediação é dada particular relevância aos instrumentos utilizados quer ao nível da sua função (para que servem e como são utilizados) quer ao nível do significado que lhes é atribuído (quais as concepções que os fundamentam). As autoras apontam também o que consideramos ser o princípio isomórfico da formação pelo qual as práticas a desenvolver pelos futuros professores devem ser congruentes com as práticas de formação nas instituições formadoras, designadamente ao nível dos processos de ensino- aprendizagem.

Igualmente ao conceber socioculturalmente a formação inicial van Huizen, van Oers e Wubbles (2005) consideram ser necessário se assumir a existência de concepções iniciais dos alunos sobre o que significa ensinar, desconstruindo preconceitos individuais através do confronto com o seu significado público para se alcançarem significados comuns. Esta reconstrução de concepções implica um contexto favorável à interlocução e à explicitação, verbalizada entre formadores e formandos, tendo como base para o diálogo os contextos onde decorre a intervenção dos alunos. Outras permissas indicadas

pelos autores vão no sentido de se construírem espaços de aprendizagem interativa desenvolvida em cooperação entre alunos (entendemos aqui o trabalho entre pares) uma vez que esta estratégia promove mais oportunidades de negociação e de construção de referenciais comuns. Também o encorajamento para tomar decisões e iniciativas pode ser promovido, reconhecendo que esta é uma realidade que os futuros professores vão enfrentar durante o seu percurso profissional. Para que tal seja possível os alunos em estágio têm de experimentar a docência para progressivamente construírem a sua identidade profissional enquanto membros da comunidade dos professores, lidando com as dificuldades que daí possam resultar.

2. A supervisão da prática pedagógica na formação inicial

A formação inicial de professores/educadores, não se reduzindo à formação académica, integra vários outros momentos que acontecem em cenários reais de sala de aula/jardim-de-infância. Esses momentos curriculares são designados de prática pedagógica. Nos cursos de formação inicial de professores/educadores, a sua integração no currículo acontece em vários momentos ao longo do mesmo. Esses tempos são progressivamente alargados, desde o primeiro ao quarto ano, sendo que, neste último ano, a prática pedagógica assume a designação de estágio.

O estágio, enquanto etapa final da formação inicial, assume particular importância na vida pessoal e profissional dos futuros professores (Simões, 1996), tem uma dimensão sistémica e ecológica (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Oliveira-Formosinho, 1997) e portanto complexa, onde acontecem relações e interações entre os alunos estagiários, os supervisores cooperantes, os supervisores institucionais, os contextos de sala de jardim-de-infância e de formação. Estes aspetos são indissociáveis e essenciais no processo formativo dos alunos em estágio (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Ralha-Simões, 1995; Alarcão & Tavares, 2003). É um momento de “formação e transformação”, de “tensão dinâmica” vivido pelos alunos (Britzman, 1991), um momento de articulação e de potencial construção de significados, onde se estabelecem pontes entre aprendizagens anteriores e a realidade contextualizada da prática pedagógica.

Segundo Formosinho (2009), a prática pedagógica é uma componente curricular intencional “cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (Formosinho, 2009, p.104). Espera-se que os alunos aprendam as competências básicas necessárias ao exercício da profissão. Ou seja, que sejam capazes de mobilizar “saberes necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente no quotidiano das escolas” (Formosinho & Niza, 2002).

Convém não esquecer que, no resultado dos estudos desenvolvidos no âmbito do INAFOP (Instituto Nacional de Apoio à Formação dos Professores), Esteves, Estrela e Rodrigues (2002) identificaram algumas fragilidades no que concerne à incongruência “entre os objetivos, as estratégias e as práticas realizadas no âmbito da prática pedagógica” (p.36), destacando: (i) a “falta de congruência entre o modelo legislado e o modelo realizado, evidenciada no desfasamento entre a desejada integração da componente da especialidade e da componente pedagógico-didática e a prática *desintegrada* que é efetivamente realizada”; (ii) a deficiente “articulação entre a formação proporcionada e as exigências escolares” e (iii) a existência de “diferentes práticas dos formadores, denunciadoras das diferentes perspetivas quanto à finalidade do estágio” (p.36). Como consequência deste diagnóstico, as autoras apresentam um conjunto de recomendações que pretendem contribuir para a minimização destas debilidades, das quais podemos salientar: (i) a necessidade de revisão da estrutura da prática pedagógica por parte da instituição formadora, em termos organizativo e estruturais; (ii) a necessidade de aferir as conceções relativas aos objetivos do estágio; (iii) a necessidade na explicitação das actividades a realizar pelos alunos; (iv) o envolvimento dos intervenientes em momentos comuns para discussão e partilha de experiências e (v) o entendimento da prática pedagógica como intervenção na escola e não só na sala de aula e como espaço de resposta às necessidades e objetivos de formação do aluno.

Torna-se ainda pertinente citar as propostas enunciadas por Esteves, Estrela e Rodrigues (2002, p.37), como orientações para a prática pedagógica no âmbito da supervisão:

“- a prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;

- a prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;
- a prática pedagógica deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- por isso, deve favorecer o trabalho de projeto que promove a convergência de diferentes saberes e a cooperação de diferentes atores para a sua condução, orientada para finalidades conscientes, contextualizadas e negociadas;
- a prática pedagógica deve focar não apenas a sala de aula, mas toda a actividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- a prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;
- a prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interacção entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados.”

Estamos perante um conjunto de assunções que revelam as condições de um cenário potencialmente ideal para o qual a organização da prática, em situação concreta deverá convergir. São orientações que se interligam e que devem ser assumidas como desafios, no sentido em que solicitam conhecimentos e competências de ordem pessoal e social, científica e pedagógica (Tavares, 1997), constituindo os pilares da educação – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser” (Delors, 1996).

Nesta perspetiva, a prática pedagógica assume particular importância, enquanto “cenário de supervisão” (Galveias, 2008), no qual se criam oportunidades de aprendizagem através da participação dos alunos no quotidiano das salas de aula, na escola, na relação e na interação com os profissionais. Tem como finalidades, relativamente ao aluno, a compreensão das problemáticas sobre o processo ensino-aprendizagem que surgem na ação docente, a utilização de hábitos reflexivos, o desenvolvimento de atitudes colaborativas e de cooperação com os pares e com os outros elementos que participam no contexto social e cultural (Formosinho e Niza,

2009). Mas, a aprendizagem profissional, como já se percebeu, não acontece pela mera imersão no contexto. A par com a prática pedagógica surge a necessidade de supervisão dessa mesma prática pedagógica. Dito de outro modo, a aprendizagem profissional necessita interlocutores que facilitem a reconstrução do conhecimento e conduzam os alunos em aprendizagem para patamares de conhecimento que por si só não alcançam num primeiro momento.

2.1. Supervisão pedagógica: uma atividade de interação entre estagiários, cooperantes e professores do ensino superior

Desde o final dos anos 80 do século XX, o campo da supervisão pedagógica é alvo de interesse por parte dos investigadores portugueses, num primeiro momento preocupados com a necessidade de desenvolvimento profissional dos professores e mais tarde preocupados com a qualidade das escolas. A supervisão pedagógica, estando intimamente ligada aos processos de ensino/aprendizagem da profissão, é considerada uma estratégia importante para o avanço dos saberes e competências dos professores, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua. Muitas vezes, na literatura, nem sempre é possível distinguir qual o contexto de supervisão em foco, se se trata da formação inicial, ou da formação contínua. Contudo, o seu objeto é sempre a promoção da aprendizagem profissional, quer num ou noutro caso.

As conceções de supervisão desenvolvidas percorreram um caminho cujo foco inicial se centrava mais na perspetiva individual do aluno em estágio ou do professor em formação, deslocando-se progressivamente para um olhar mais sistémico, centrado na escola como contexto comunitário de aprendizagem, (Alarcão, 2010; Vasconcelos, 2009). Esta segunda perspetiva é explorada como uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores e, em simultâneo, como um estímulo para a mudança social nas escolas (Feiman-Nemser & Parker, 1993; Hargreaves & Fullan, 2000). Conseguir formar professores agentes de mudança, comprometidos com a educação dos futuros alunos e com a sua própria formação ao longo da vida, interventores nas escolas, é hoje um dos grandes desafios da supervisão (Hargreaves & Fullan, 2000). Esta mudança assume o professor como um agente de influência no contexto onde intervém e onde é, simultaneamente, influenciado pelo próprio contexto

mediado pelos pares, através da reflexão sobre as suas ações e concepções sobre o ensinar e o aprender e sobre as questões pedagógicas e educativas que orientam a sua prática.

Na formação inicial, a supervisão representa um importante processo, e ao mesmo tempo uma estrutura de mediação à aprendizagem dos estagiários (Edwards & Collison, 1996) e a formação encontra uma estratégia de ajuda à co-construção dos saberes da profissão. É um espaço e um tempo para a relação entre os participantes no processo de ensino-aprendizagem “relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nesta relação, se trans(acionam)” (Sá- Chaves, 2000, p.166). O desafio para os supervisores é criar experiências e interações que ajudem os futuros professores/educadores a construir os conhecimentos e saberes necessários ao exercício da docência, a desenvolver a sua profissionalidade (Feiman-Nemser, 2001). O desafio para os estagiários é a aprendizagem da profissão, através da observação do contexto, da reflexão e análise sobre as suas ações, da interação com os supervisores. Trata-se de aprenderem a ser “thinking practitioners” (Edwards & Collison, 1996), para que progressivamente sejam capazes de estabelecer ligações entre a ação e o pensamento, entre os saberes da profissão e os académicos (Formosinho & Niza, 2001; Nóvoa, 1992; Schön, 2000; Zeichner, 1993).

Com a supervisão das experiências vividas pelos estagiários no contexto da prática profissional procura-se estabelecer a regulação dos processos de ensino-aprendizagem entre a teoria e prática, envolvendo tarefas de planeamento, monitorização e de avaliação (Vieira, 1993, 2006). É um processo em que um professor com mais conhecimentos e com mais experiência faz a orientação do aprendiz de professor (Alarcão & Tavares, 2003), numa continuada reconstrução dos saberes profissionais e pessoais dos implicados (Sá-Chaves, 2000) que, no entender de Vieira (2009), deve ser “transformadora e emancipatória”. Pretende-se que os futuros professores problematizem as situações do contexto de sala de aula, questionando-as, analisando-as e refletindo sobre elas, para tomar decisões (Esteves, 2001).

Supervisionar é também ensinar (Edwards & Collison, 1996) e ensinar é “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 1998, p.5), através da organização “de situações de

aprendizagem que coloquem os alunos em condições de as enfrentar com a ajuda adequada, perseguindo o desenvolvimento da sua autonomia e essa meta-capacidade (...) de aprender a aprender e de aprender durante toda a vida.” (Montero, 2005, p.29). Neste sentido, a supervisão deve possibilitar a formação de professores socialmente implicados, capazes de responder aos desafios que o ato educativo coloca na atualidade e na sua vida futura (Edwards, 1998; Feiman-Nemser, 1998; Wang & Odell, 2002; Vieira, 2010). Implica escutar e atender

“(...) ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade /impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio dever.” (Sá-Chaves, 2000, p.127)

A complexidade do processo pressupõe conhecimentos profissionais diferenciados, entre quem supervisiona e quem é supervisionado, provocando interações desafiadoras, que questionem a realidade. Fazem emergir a necessidade de um tempo continuado, uma vez que as tarefas envolvidas são complexas – implicam a observação, o planeamento, a ação, a reflexão, a monitorização, a avaliação, o diálogo (Oliveira-Formosinho, 1997) – e se desenvolvem em ciclos continuados, de modo a tornar os participantes cada vez mais conscientes da sua própria aprendizagem e mais competentes nas tarefas da docência. Para ser eficaz, a supervisão deve ser frequente e sistemática, consistente, centrada em competências essenciais relacionadas com a formação, deve fornecer indicações objetivas e oportunas, e o feedback deve conter propostas específicas e prospetivas. Em simultâneo, o sentido biunívoco do desenvolvimento profissional deve sustentar uma interação colaborativa, mais horizontal, menos hierarquizada (Alarcão, 2010; Alarcão & Roldão, 2008; Hargreaves & Fullan, 2000; Vieira 2009).

Supervisionar a prática pedagógica é assim um processo dinâmico e complexo que exige do supervisor a capacidade de criar condições para a aprendizagem dos estagiários no sentido destes serem capazes de ir dominando o próprio processo de aprendizagem, para aprenderem sobre o ensinar. Por outro lado, exige dos estagiários envolvimento na atividade de aprendizagem. É um processo multifacetado, faseado, continuado e cíclico (Alarcão & Tavares, 2003), que envolve interações permanentes entre os participantes e

os contextos de prática de modo a negociar e construir significados sobre o processo de aprendizagem em curso (Edwards & Collison, 1996). Esta interação ocorre de modo mais estruturado durante as conversas entre supervisores e estagiários, através das quais os estagiários refletem, partilham informação, constroem significados, e vão-se apropriando da linguagem, das normas da comunidade de prática onde participam (Edwards & Collison, 1996; Maynard, 2000; Vieira 1993). Muitas destas conversas coincidem com o ciclo de supervisão, que engloba os momentos antes, durante e depois da observação da ação dos estagiários, nos quais o papel dos supervisores assume particular importância (Borko & Mayfield, 1995) e sobre o qual falaremos adiante.

2.1.1. Supervisores, os interlocutores da aprendizagem profissional

Depois de enquadrar a supervisão no contexto do estágio, identificando finalidades e características e princípios orientadores, vamos agora focar a atenção sobre o papel dos participantes no processo supervisivo na sua função de mediadores do conhecimento profissional enquanto utilizadores da linguagem.

No contexto do estágio, o estagiário, o supervisor cooperante do contexto da prática e o supervisor da instituição de formação, constituem a tríade supervisiva e é nesta relação que se joga parte importante da aprendizagem dos alunos na construção e reconstrução de competências pessoais e profissionais (Matias & Vasconcelos, 2010). Ambos os supervisores têm um papel vital diferenciado mas complementar. Em Portugal, os supervisores que acompanham diariamente o estagiário na prática pedagógica são designados por educadores cooperantes e os supervisores da instituição formadora são designados habitualmente como tutores ou orientadores da prática/estágio. Noutros países como por exemplo em Inglaterra, os supervisores do contexto do estágio designam-se por mentores enquanto os supervisores da instituição de formação são chamados de tutores (Furlong, 2000). Na revisão de literatura baseada em contexto português, a palavra supervisor surge geralmente associada ao professor da instituição formadora.

Nessa relação, perante a complexidade que envolve a supervisão, o supervisor tem acrescida responsabilidade na medida em que lhe cabe a função de apoiar as experiências dos estagiários e ao mesmo tempo colocar-lhe desafios que o levem a

patamares mais elevados de competências. Para que esta transformação se opere, Vasconcelos (2007) e Galveias (2008) propõem a estratégia definida pelo conceito de “andaimação”/*scaffolding* (pôr andaimes), utilizada para designar o apoio eficaz e temporário prestado pelos supervisores aos estagiários durante o processo de supervisão. Trata-se de um termo, inicialmente introduzido por Wood, Bruner e Ross (1976), para representar o apoio necessário e ajustado que o adulto presta a uma criança, em situação de interacção, durante a resolução de uma tarefa. A utilização deste conceito na supervisão é explicitado por Galveias (2008, p. 16):

“O supervisor coloca andaimes para que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional se vá gerando; ajuda a criar redes de recursos, de comunicação, de apoio; vai ajustando conforme as necessidades que vão emergindo e sabe encontrar o momento de se retirar, arrumando o andaime, quando este deixa de ser necessário, evitando criar falsas dependências, para que o indivíduo ou o grupo se tornem capazes de funcionar autonomamente.”

A esta forma de encarar o apoio ao aluno durante o processo supervisivo está associado também o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), proposta por Yygotsky, que se define como “a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode atingir, actuando independentemente, e o nível que pode alcançar com ajuda de um colega mais competente ou mais bem preparado nessa tarefa” (Onrubia, 2001, pp.124-125). Por homologia de processos (Niza, 1997), podemos pensar com a ZDP como uma zona de intervenção do supervisor na aprendizagem dos estagiários.

A ZDP é gerada na própria interacção, é um espaço dinâmico e vai sendo modificado de acordo com as interacções que vão ocorrendo entre os sujeitos nela envolvidos, socialmente contextualizados. No caso da formação, a ZDP pode ser utilizada como um instrumento de apoio ao ensino tendo como referente os conhecimentos dos alunos e as intenções formativas a alcançar (Hedegaard, 1996). A utilização da ZDP é importante para a construção do conhecimento do estagiário, na medida em que permite um olhar mais atento sobre as interacções sociais que nela ocorrem e dá pistas sobre possíveis ajudas do supervisor ao aluno (Edwards, 2001). No fundo, trata-se, como no entender de Wertsch (1996), de facilitar uma aproximação compartilhada ou intersubjectiva da situação de aprendizagem.

Então, para haver interação com intervenção adequada junto do estagiário, significa que tem de haver momentos de encontro, individuais e/ou de pequeno grupo, entre o supervisor e o estagiário, ou estagiários. Estes encontros são essencialmente momentos de conversação, onde a linguagem cumpre o seu papel fundamental de instrumento de mediação semiótica.

2.1.2. A dimensão dialógica na construção de significados.

Em vários momentos de supervisão (e.g. encontros formais ou informais para planear, para refletir sobre a ação) supervisores e estagiários entram em diálogo utilizando a linguagem para comunicar, para pôr em comum pontos de vista sobre a atividade em discussão. Por exemplo, depois de observar o estagiário em intervenção com o grupo de crianças, o supervisor pode expôr o modo como interpretou a interação do estagiário com as crianças interpelando-o, desafiando-o para a reflexão mais aprofundada e concetualizada. Neste vai e vem de ideias os significados sobre a ação vão sendo reconstruídos, integrando a perspectiva de um e de outro. A interação assim desenvolvida promove a construção de significados comuns sob a mediação da linguagem oral e do próprio contexto. Como nos diz Bruner (1997, pp.28-29):

“o significado posto na maioria dos atos realizados pelos participantes em qualquer encontro do dia-a-dia depende do que eles dizem previamente uns aos outros, ou depois de terem agido. Ou do que eles são capazes de pressupor acerca do que os outros diriam, num determinado contexto (...) o significado da fala é poderosamente determinado pelo curso da ação em que ocorre (...) do mesmo modo que o significado da ação é interpretável apenas pela referência que os atores dizem que vão fazer.”

Esta reconstrução de significado é o que vai transformando o conhecimento do estagiário (e também do supervisor), tendo sempre presente o contexto que lhe serve de referência.

A dimensão dialógica (Bakhtin, 1992), aqui entendida, abrange quer o sentido dos enunciados dos interlocutores (sobre a atividade concreta) quer o sentido mais global do campo das ideias (aquilo que define, histórica e socialmente, o conhecimento profissional). O discurso oral está ligado ao contexto sobre o qual é desenvolvida a comunicação e, portanto, impregnado de significados, que, nessa interação, em

alternância, vão sendo apropriados pelos interlocutores. A linguagem enquanto instrumento cultural permite a retroalimentação permanente entre conhecimentos anteriores e a formação de novos saberes, entre o que um e o outro sujeito sabem, criando e recriando significados sociais, próprios da cultura (Bruner, 1997), neste caso, da cultura da profissão docente.

Através da linguagem utilizada pelos supervisores e pelas regras instituídas do estágio, os estagiários são convocados a realizar as atividades da profissão como o planeamento, a reflexão escrita e oral, a desenvolver a ação com o grupo de crianças no contexto da sala de jardim-de-infância. Em todas estas atividades, os supervisores, através da linguagem, instrumento de mediação, conversam com os alunos criando oportunidades de zonas de interação nas quais os professores, com mais conhecimento, ajudam os alunos a estabelecer pontes entre o seu conhecimento inicial e o conhecimento que deseja alcançar, através da negociação de significados sobre concepções e sobre as acções de uns e de outros. Como assinala Wells (2002b) “dialogue of this kind involves both the internalization of the meanings created in the inter-mental forum of discussion and the externalization of those instrumental meanings that are constructed in response” (p.18). Será então no processo de externalização que se evidencia a aprendizagem, ainda que, numa primeira fase, a externalização corresponda a uma reprodução (reinterpretação) do discurso do supervisor que “empresta a consciência” sobre o significado. É aqui que se joga parte do processo de aprendizagem dos alunos.

Todavia, este processo de mediação não é simples nem linear. Nem sempre os cooperantes estão conscientes da importância deste tipo de diálogo, nem sempre sabem em que consiste e, como tal, surge a necessidade de explicitação entre supervisores e cooperantes (Timperley, 2001). Por outro lado, não basta que os supervisores cumpram o seu papel de mediadores, é também necessário que os alunos assumam um papel mais ativo na sua própria aprendizagem Edwards (1998), e se envolvam na vontade de alcançar o objeto da sua formação: o conhecimento profissional.

2.1.3. Tensões e dilemas entre supervisores e estagiários

A investigação tem-se debruçado sobre vários aspetos do processo e da relação supervisiva, uns mais centrados no desenvolvimento dos alunos, outros nas relações

entre alunos e supervisores, outros ainda mais centrados na estrutura da supervisão, utilizando diferentes abordagens sobre ensinar e aprender (Hawkey, 1998; Akcan & Tatar, 2010).

A desejável complementariedade e colaboração entre os participantes no processo supervisoivo nem sempre acontece. Estudos sobre a experiência dos estagiários, durante a supervisão, têm revelado que estão envolvidos processos complexos influenciados por fatores relativos a concepções sobre o que é aprender e sobre o que é ensinar e fatores que advêm das próprias relações entre os envolvidos. A falta de clarificação de papéis de uns e de outros e as diferentes concepções podem ser fatores de destabilização para os estagiários (Borko e Mayfield, 1995).

Nos casos de sintonia, no pensamento e na maneira de agir, a influência dos supervisores na aprendizagem dos alunos parece ser mais eficaz como, por exemplo, quando ambos os supervisores dão feedback sobre aspetos específicos da ação observada, ajudam a pensar sobre o processo ensino-aprendizagem e estimulam a reflexão sobre a ação (Cartaut & Bertone, 2009; Borko & Mayfield, 1995; Feiman-Nemser & Buchmann, 1987).

Há ainda aspetos de constrangimento na interação, entre supervisores e futuros professores, que limitam o potencial da supervisão. Exemplo disso, são os feedbacks desadequados (muito positivos ou negativos, de caráter avaliativo não-formativo) e a ambiguidade dos supervisores cooperantes que, por um lado sentem grande responsabilidade pelo grupo de crianças e dão prioridade a essa preocupação (ao fazê-lo, tentam evitar situações de risco para os estagiários propondo a estes tarefas mais fáceis, andaimando previamente a ação de modo a minimizar possíveis erros dos estagiários), mas que, por outro, exigem que os estagiários se comportem como professores e pensem como a sua ação pode ser melhorada (Edwards, 1998).

No contexto português, as investigações de Vieira (2009) e de Matias e Vasconcelos (2010) também revelam situações de tensão entre os elementos da tríade supervisoiva, dos quais apresentamos alguns resultados.

No primeiro estudo são evidenciados alguns dilemas como: (i) a *emancipação-sujeição* (alusivo à contradição entre a supervisão que quer promover a autonomia do estagiário, mas que em simultâneo lhe oferece um modelo); (ii) o tempo como fator de constrangimento (ainda que de natureza estrutural, atendendo à sua limitação no estágio no confronto com a exigência da formação) e (iii) as concepções da instituição de formação inicial e o local de estágio. No segundo estudo, também foram identificados alguns dilemas e tensões que se traduziram em fragilidades no processo supervisoivo:

“(i) a falta de recursos humanos na instituição de formação para apoiar os estágios; (ii) a insuficiente preparação e organização dos estágios (...); (iii) poucas interações entre as tríades; (v) ausência de relação institucional ente escola de formação e centro de estágio (...); (vi) conflito de papéis e desfasamento metodológico (...); (vii) participação pouco ativa das estagiárias na avaliação do seu processo formativo” (Matias & Vasconcelos, 2010, p.32).

Algumas propostas comuns aos estudos referidos apontam para a necessidade de criar uma maior proximidade entre a instituição de formação e a escola cooperante, de modo a criar linguagens comuns entre supervisores, clarificando as funções dos envolvidos no processo de supervisão. Esta aproximação passa pelo planeamento de estratégias de formação dos formadores de professores, quer ao nível dos cooperantes, quer ao nível dos professores da escola de formação ou universidade. Isto significa que a supervisão deve ser pensada, não apenas na relação entre supervisores, cooperantes e alunos, mas também na relação mais abrangente entre os dois contextos institucionais.

É neste sentido que Alarcão (2009) afirma que “mantendo como objecto essencial da actividade supervisiva a qualidade da formação e do ensino que praticam, a supervisão deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula, mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos” (p.120). Esta redefinição sugere o desenvolvimento das capacidades dos estagiários e o desenvolvimento profissional dos atuais educadores/ professores para assumirem a reflexão crítica sobre o seu trabalho pedagógico e a intervenção no contexto não apenas da sua sala mas também no contexto profissional mais alargado, ao nível intitucional onde estão integrados. Neste sentido parece fazer sentido alargar a concepção de escola enquanto contexto de prática a que se refere Alarcão (2009) a escola enquanto instituição de formação inicial.

2.2. Cenários de supervisão

O modo de supervisionar tem sido refletido ao longo dos últimos anos através de várias propostas sustentadas e influenciadas sobre diferentes teorias da aprendizagem. Deste modo, estão associados a perspectivas sobre a aprendizagem, sobre o que é aprender e sobre o que é ensinar, co-existindo hoje uma diversidade de propostas num mesmo contexto supervisivo. Segundo Alarcão e Roldão (2008), os estudos sobre práticas supervisivas centram-se, na sua maioria, ou em modelos de supervisão, ou sobre a “construção do conhecimento pedagógico” (p.51). Estes põem em evidência a co-existência de modos de fazer supervisão que têm evoluído de uma conceção mais diretiva para uma conceção que valoriza o desenvolvimento profissional, numa visão mais colaborativa, menos centrada em técnicas e regras, mais questionadora e reflexiva (Alarcão, 2010; Tatar & Akcan, 2010).

Alarcão e Tavares (2003) identificam nove cenários de supervisão mais comuns no contexto português, (mas que também são referências internacionais), uma vez que se inscrevem em perspectivas mais alargadas no contexto da formação de professores. Temos assim:

- a) *O cenário da imitação artesanal* cuja centralidade está no papel do supervisor enquanto modelo de ação para o supervisionado. A esta perspectiva está associada a concepção de ensino como transmissão de conhecimento, na qual o estagiário tem um papel passivo, sem questionamento sobre o que observa.

- b) *O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada* que pressupõe a observação de diferentes professores na ação prática depois do aluno ter previamente adquirido conhecimentos teóricos que lhe permitissem fazer uma análise do observado. Estamos perante a ideia de que o aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem e é capaz de fazer auto-crítica e experimentar ele o modelo que considera mais eficaz, de acordo com o impacto que esse ensino teve nos alunos da classe observada.

- c) *O cenário behaviorista* que tem por base as técnicas do micro-ensino que preconiza a execução de tarefas simplificadas como estratégia de aprendizagem. Assume o ensino como uma aprendizagem muito complexa e o professor é considerado “um técnico de ensino”, passivo perante as propostas que lhe são ensinadas e que supõem a aquisição de determinadas competências, através de objetivos operacionais. Esta prática de formação obedece a três requisitos: “definição operacional dos objetivos”, “responsabilidade” e “individualização”.
- d) *No cenário clínico* o foco da supervisão é o melhoramento da prática do professor assumindo-o como agente dinâmico num processo de colaboração com o supervisor que, por sua vez, desempenha uma função de apoio mediante pedido do professor, quando enfrenta situações mais complexas. As tarefas de planeamento e avaliação são partilhadas e o supervisor faz observações na sala de aula para posteriormente analisar com o professor. Apela a “uma autêntica colaboração entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e mudança.” (Alarcão & Tavares, 2003, p.119). Este processo de observação, planeamento e análise são fases do ciclo de supervisão propostos Goldhammer e colaboradores e por Cogan, citados por Alarcão e Tavares (2003). O ciclo de supervisão referido é composto por cinco fases: *o encontro de pré-observação; a observação; análise de dados e planificação da estratégia da discussão; encontro de pós-observação e análise do ciclo de supervisão.*
- e) *O cenário psicopedagógico*, descrito por Alarcão e Tavares (2003) reporta-se à proposta de Stones desenvolvida nos anos 80. Neste caso, a supervisão é assumida como uma estratégia de ensino, tomando como referência saberes teóricos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. A função do supervisor é “ensinar conceitos”, ensinar a resolver problemas, apoiar o professor no desenvolvimento de “capacidades e competências” estabelecendo pontes entre a teoria e a prática. Segundo esta proposta, a formação inicial segue uma sequência que se inicia na aquisição de conhecimentos, passa por

momentos de observação e termina na aplicação. Aqui, o ciclo de supervisão é constituído por três fases: a preparação da aula, a discussão sobre a aula e avaliação do ciclo de supervisão.

- f) *O cenário pessoalista* dá ênfase à formação do professor considerando as suas características mais pessoais e individuais. Neste caso “a supervisão deve ter em atenção o grau de desenvolvimento de cada professor, as suas percepções e sentimentos, numa perspectiva cognitiva, construtivista, baseada no auto-conhecimento” (Vasconcelos, 2009, p.89).

- g) *O cenário reflexivo*, é descrito por Alarcão e Tavares (2003) a partir do pensamento de Donald Shön e tem como principal premissa a reflexão como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional. O supervisor tem como função guiar o professor de modo a que este ganhe competências reflexivas enquanto está a agir e necessita tomar decisões, assim como a ser capaz de analisar reflexivamente sobre a sua ação passada. Pretende-se que este processo reflexivo promova a construção de conhecimento através da consciencialização das ações, que muitas vezes estão no domínio do saber tácito do professor.

- h) *O cenário ecológico*, inspirado na proposta de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1987) e pensado para a formação de professores, por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997, 2010), fundamenta-se na importância das relações dinâmicas que estabelecem entre o estagiário e o contexto de intervenção e na relação e interação deste com outros contextos que o envolvem. Sob este entendimento, a aprendizagem do estagiário é compreendida na dinâmica dos contextos e na sua interação com eles. A sala de estágio e a instituição de formação inicial são considerados microsistemas (Oliveira-Formosinho, 1997), nos quais interagem e que por sua vez são influenciados pelas dinâmicas que se estabelecem entre ambos. Como referem Alarcão e Tavares (2003) as “atividades, papéis e relações interpessoais – são determinantes para o desenvolvimento humano e profissional, mas igualmente

determinantes são as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações” (pp.37, 38). Neste cenário são considerados relevantes: a homologia entre o desenvolvimento do próprio professor e o desenvolvimento das crianças, o potencial para a articulação entre formação inicial e contínua e, entre instituições de formação inicial e instituições de acolhimento do estágio. Esta articulação será assim facilitadora das *transições ecológicas* (Oliveira-Formosinho, 1997; Alarcão & Roldão, 2008).

Na conceção de Oliveira-Formosinho (2002), estamos perante um referencial de supervisão sistémico, que se assume como um processo de mediação da aprendizagem profissional, a qual também aqui é entendida como um processo contínuo, desencadeador de novas formas de “observar, projectar, agir, reflectir, planear, agir de novo, dialogar, comunicar, avaliar”(Oliveira-Formosinho, p116). Exige como tal, a particular atenção aos contextos nas suas facetas menos previsíveis e portanto mais emergentes que requerem a reflexão, não apenas sobre as práticas desenvolvidas em sala, mas também sobre a dimensão institucional onde as práticas são desenvolvidas.

- i) *O cenário dialógico* propõe a “linguagem e o diálogo crítico” como elementos relevantes “na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão” (Alarcão & Tavares, 2003, p.40). Através da análise do *diálogo construtivo* entre o supervisor e professor procura-se desocultar o pensamento do segundo sobre as suas ações e conceções teóricas, no contexto particular da ação, favorecendo o pensamento reflexivo e a capacidade de análise que se deseja cada vez mais autónoma. A centralidade desta proposta “recai na análise dos contextos mais do que na análise do professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p.40), pois o que se pretende é a regulação do contexto a partir da compreensão do mesmo introduzindo mudanças em conformidade com as necessidades identificadas.

Os cenários identificados evidenciam o modo como os supervisores se posicionam perante o que entendem ser a estratégia mais eficaz no sentido da aprendizagem dos

estagiários. Referem-se, assim, uns a abordagens mais autoritárias e transmissivas, e outros a abordagens mais reflexivas, emancipatórias e contextualizadas socialmente. Retratam também diferentes configurações na relação de poder entre alunos e profissionais, quer no que diz respeito à definição de regras para a aprendizagem, quer no que respeita à posse do saber profissional. Tracy (2002) referindo-se ao trabalho de síntese desenvolvido por Glickman e Kanawati (1998), diz-nos que o foco da supervisão tem-se deslocado do professor para o grupo e da perspetiva avaliativa para a perspetiva de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Nesta reconstrução concetual e de acordo com a mesma autora, a supervisão assume um enfoque cada vez mais centrado nos contextos enquanto comunidades de aprendentes.

2.3.O ciclo de supervisão

Geralmente o processo de supervisão na formação de educadores de infância acontece dentro do modelo clássico, assente numa tríade composta pelo estagiário, pela educadora cooperante da instituição que acolhe o estagiário e pelo docente da instituição de ensino superior (Oliveira-Formosinho, 2002).

O carácter faseado, cíclico e continuado do processo supervisivo anteriormente referido decorre da necessidade de acompanhamento do estagiário pelo supervisor do ensino superior, com alguma regularidade, e traduz-se no chamado ciclo de supervisão. Para compreender esse processo, há que considerar o ciclo de supervisão proposto por Alarcão e Tavares (2003), de inspiração clínica, que contempla quatro fases: (i) o encontro pré-observação; (ii) a observação propriamente dita; (iii) a análise de dados e (iv) o encontro pós-observação.

No encontro pré-observação, tenta-se que o aluno coloque dúvidas ou dificuldades que podem incluir problemas identificados no grupo de crianças, questões organizativas da sala, estruturação e conteúdo da planificação, principalmente numa fase inicial, para que, a partir delas, o supervisor possa ajudar a analisá-las e, em conjunto, discutirem a situação e avançar com possíveis soluções. O papel do supervisor tem, neste contexto, particular importância, uma vez que, progressivamente, deve contribuir para a autonomização do estagiário na resolução dos problemas. Exige a transição de uma fase inicial, mais colaborativa, para uma fase em que o estagiário assuma ele próprio a

capacidade de análise das situações, reflita sobre elas e encontre possíveis resoluções. Outro foco deste encontro é a preparação da observação que o supervisor irá realizar, identificando qual a incidência da observação e as estratégias que vai utilizar.

A observação propriamente dita é o momento em que o supervisor, utilizando uma estratégia de recolha de dados, regista o que observa no contexto da sala de aula quando o estagiário está a desenvolver a sua ação. O instrumento para registo da observação depende da finalidade, do objeto e da natureza da observação, podendo esta ser qualitativa ou quantitativa. A observação pode incidir em vários, ou num só aspeto como, por exemplo, o estagiário, a organização da sala, os materiais utilizados, os conteúdos abordados ou a organização da rotina. Posteriormente, irá analisar as suas observações, interpretando-as. Para Vieira (2006), “a observação de aulas constitui uma estratégia privilegiada de reconstrução do pensamento e da ação do professor” (p.37), na medida em que serve de base para a reflexão partilhada que se segue, sobre o objeto da observação, no momento seguinte do ciclo, ou mais tarde, sob a forma de reflexão escrita.

A análise dos dados depende do tipo de abordagem que se faz, se quantitativa ou qualitativa. A análise quantitativa pode ser mais complexa e demorada pois exigem alguns cálculos matemáticos. Por sua vez, a análise qualitativa recai principalmente sobre incidentes críticos considerados significantes. Esta análise só é possível se o encontro pós-observação não acontecer imediatamente a seguir à observação, o que exige disponibilidade de tempo por parte dos supervisores.

O encontro pós-observação tem como objetivo a análise e reflexão conjunta dos dados. O estagiário deve refletir sobre o seu desempenho, sobre as situações que considere pertinentes no desenrolar do momento em que foi observado, em função dos objetivos previamente definidos no momento pré-observação. O supervisor deve colaborar nessa reflexão, partilhando o registo da observação e análise, bem como a sua interpretação. O resultado desta reflexão conjunta dá origem, geralmente, a novas questões, novos objetivos, que serão alvo de atenção num novo ciclo de observação. Estas novas questões podem assumir a forma de “problemas de investigação-ação” (Vieira, 2010) e servirem como base ao planeamento de estratégias de intervenção, contribuindo para a

formação reflexiva e em simultâneo para a desejada autonomia dos estagiários (Vieira, 2010).

Das fases descritas, os momentos pré e pós observação constituem oportunidades de interação dialógica entre estagiários e supervisores e, conseqüente, oportunidade para a realização de feedback com vista à promoção da reflexão crítica dos estagiários sobre as tarefas em análise e/ou sobre as suas ações, de modo contextualizado. Estes tempos, também designados como conferências de supervisão, são considerados como fundamentais para o desenvolvimento profissional, desde que acompanhados de feedback com conteúdo eficaz (Tang & Chow, 2007; Akcan & Tatar, 2010).

Nas fases apresentadas, o supervisor mencionado parece ser o supervisor da instituição de formação, no entanto, nestas conferências também podem participar os supervisores cooperantes que, em conjunto com o aluno ou alunos (caso o estágio seja a pares), também participam no diálogo e partilham as suas ideias, e ao fazê-lo também colaboram com o seu feedback, contribuindo para um processo reflexivo colaborativo (Akcan & Tatar, 2010), potencialmente mais enriquecido. Esta estrutura cíclica de desenvolver a ação supervisiva pode ser um espaço de aproximação entre os participantes, quer a nível afetivo-relacional (Galveias, 2008), quer ao nível da partilha de conceções comuns. Nesta linha de pensamento, e como consequência, este processo pode contribuir para a aprendizagem dos alunos, estabelecendo pontes entre o conhecimento teórico e o conhecimento baseado na sua experiência prática.

Vejamos então o que se entende por feedback e quais as características que o tornam mais ou menos eficaz na aprendizagem dos alunos em formação.

2.3.1. O feedback na promoção da aprendizagem

O feedback é uma estratégia fundamental para a promoção e regulação da aprendizagem, (Alarcão & Roldão, 2008; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Nicol, 2010), faz parte de qualquer processo de ensino-aprendizagem (Hattie & Timperley, 2007), por ser “um elemento constitutivo da ação supervisiva” (Alarcão, 2010, p.20), e deve facilitar a reflexão e promover o pensamento crítico dos estagiários sobre as suas próprias competências para ensinar (Akcan & Tatar, 2010).

Uma característica atribuída ao feedback é ser dialógico (Alarcão, 2010; Nicol, 2010). Para Nicol (2010), ser dialógico implica que a existência de interação entre aluno e supervisor deve ser um processo biunívoco, o aluno tem de estar envolvido no diálogo, em sintonia com o conteúdo abordado, para que a comunicação entre ambos seja retroalimentada. “(...) must be embedded in dialogical contexts in which feedback activities are shared across teachers and students and are adaptative, discursive, interactive and reflective” (Nicol, 2010, p.504). Esta proposta passa pelos seguintes critérios:

- a) Ser *compreensível*, o que significa que a linguagem utilizada deve ser compreendida pelos alunos;
- b) Ser *seletivo*: incidir apenas sobre dois ou três assuntos sobre os quais os alunos possam fazer alguma coisa;
- c) Ser *específico*: a sua incidência deve ser em situações concretas nas quais o feedback faça sentido para o aluno;
- d) Ser *atempado*: quando dado atempadamente de modo a que o aluno possa melhorar a tarefa ou situação em causa.
- e) Ser *contextualizado*: dirigido a resultados de aprendizagem e/ou critérios de avaliação;
- f) *Sem julgamento*: sem juízos de valor, mais centrado na aprendizagem e não apenas no desempenho do aluno.
- g) Ser *equilibrado*: com referência a aspetos positivos mas também a aspetos a melhorar;
- h) Ser *prospetivo*: contendo propostas sobre como os estudantes podem melhorar em situações futuras;
- i) Ser passível de *transferência*: através de competências e autorregulação.
- j) Ser *personalizado*: tendo como ponto de partida as conceções iniciais do aluno construídas em experiências anteriores.

O professor pode utilizar estes critérios como regulação da sua intervenção junto dos alunos, mas o envolvimento do aluno é também necessário para a concretização do feedback dialógico (Nicol & Macfarlen-Dick, 2006). Todo este processo implica um

ajuste dinâmico das falas entre os interlocutores para que em simultâneo vão construindo significados mais claros sobre o foco do diálogo.

Porém, a investigação sugere que nem sempre o feedback é compreendido pelos estudantes (Sutton, 2009). Para ser compreendido e ser eficaz, deve ser esclarecedor, intencional, significativo, estar em consonância com o conhecimento prévio dos alunos (Haittie & Timperley 2007). O feedback meramente descritivo sobre as situações observadas não é suficiente para o envolvimento dos estagiários na reflexão aprofundada (Edwards & Protheroe, 2003). O maior envolvimento do aluno acontece quando o feedback faz sentido, quando promove a construção de significado, podendo então facilitar a autorregulação sobre o desempenho, promovendo a aprendizagem. Entende-se por autorregulação a capacidade de gerir as suas ações (como seja planificar, agir, refletir) mais autonomamente, sem necessidade de ajuda externa, monitorizando as ações em causa e adaptando-as em função dos contextos (Amaya-Williams, Díaz, & Neal, 1996). Confirmando a dificuldade na construção de diálogos profícuos Bergen et al. (2008) identificaram alguns aspectos que revelam uma atitude dominante por parte dos supervisores. Os conteúdos são essencialmente sobre questões instrutivas e organizacionais e menos sobre as preocupações dos estagiários. O estilo do supervisor é predominantemente directivo sendo estes quem decide os tópicos a abordar e a maior parte do tempo de conversa é dominada pelo supervisor.

Note-se que o feedback não acontece apenas através da linguagem oral, ele também é utilizado sob a forma de linguagem escrita, nomeadamente através de comentários que os supervisores fazem a textos produzidos pelos estagiários, sob a forma de diários ou portfólios, escrita do planeamento ou outras, dependendo do contexto de formação.

Alarcão e Roldão (2008) apresentam categorias de feedback utilizado por supervisores com base em reflexões escritas realizadas por alunos. Neste caso, a supervisão teve uma abordagem “eco clínica, reflexiva” (Alarcão, 2010) e o feedback foi assumido como “co-construtivo” no sentido utilizado por Askew e Lodge (2000) citados por Alarcão, (2010, p.20), com as seguintes características: “dialógico, democrático, bidirecional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potenciador de aprendizagens.”

- *Questionamento* como pedido de esclarecimento (Como concluiu? Em que viu isso? Que quer dizer com...?).

- *Questionamento crítico* ou *estimulador* (Como pode melhorar esse aspecto? Já procurou informação sobre...?; Tem a certeza que...?; “Como?”; “Que leu sobre...”; “Não concordo muito-explique...”; “Onde já falámos sobre isto?”).

- *Apoio/encorajamento* (Claro! É isso mesmo...”; “Bem observado!...; “Vê que é possível?”; “Está a analisar muito bem...mas veja também que...”; “Creio que poderá aprofundar este aspecto...”; “Está no bom caminho...”).

- *Recomendação* (precisa ler mais sobre...”; “Procure analisar mais o que aqui descreve...”; “Retome as leituras da cadeira X”; “Pode pedir ajuda ao professor Y sobre isto...”).

- *Síntese/balanço* (Revela ter preocupação com...”; “manifesta um progresso em...”; “Há ainda muita superficialidade em...”; “Fez leituras pertinentes, mas...”).

-*Esclarecimento conceptual e teórico* (“O conceito que usa pode também ser lido como...”; “Numa lógica de reflexividade, não basta descrever...”; “Não é esse o sentido da afirmação do autor Z...” (Alarcão & Roldão, 2008, p.91)

O resultado apresentado pelas autoras (Alarcão & Roldão, 2008), quanto à tipologia, ilustra como os supervisores podem apoiar a comunicação com os alunos de um modo sustentado através da linguagem escrita. Consideramos que estas propostas têm cabimento também ao nível da linguagem oral e que, por isso, constituem um referencial que pode orientar a comunicação entre supervisores e estagiários, no contexto do ciclo de supervisão. De notar que as perguntas identificadas no feedback questionador enquadram-se no tipo de diálogo anteriormente referido. O tipo de perguntas que nele se inscrevem, são abertas e suscitam a reflexão. Induzem à elaboração de uma resposta mais completa, que provoque explicitação, impulsionando o estagiário para níveis de desenvolvimento que só por si não era capaz. Pode dizer-se que estamos perante um exemplo de intervenção na ZDP.

Akcan e Tatar (2010) analisaram o conteúdo do feedback dado pelos supervisores universitários e supervisores cooperantes durante as conferências pós-observação. Identificaram que os supervisores universitários davam feedback com mais componentes reflexivas, enquanto o feedback dos cooperantes eram mais prescritivos e

descritivos; os supervisores cooperantes davam sugestões sobre a prática na sala de aula sem estabelecer diálogo com os estagiários; os cooperantes davam mais importância à gestão da sala, a qual consideravam como uma pré-condição para um ensino eficaz, ao passo que os supervisores universitários davam mais importância à qualidade das atividades. Segundo os autores estas diferenças podem ser compreendidas por diferentes concepções sobre o que é ensinar.

Em síntese, as linhas orientadoras para um feedback eficaz apontam para que a sua utilização contribua para a construção de pontes que permitam ao aluno passar, progressivamente, para níveis mais avançados de compreensão sobre os assuntos em problematização, sejam eles na revisão do planeamento, a partir de elementos recolhidos nas observações, dúvidas colocadas pelos formandos, incidentes críticos, ou outros. A mais-valia nesta utilização passa pela adequação do feedback considerando o aluno em particular, as suas necessidades e o seu conhecimento, ou seja, o supervisor tem de diferenciar a sua ajuda em função do aluno cujo processo de aprendizagem profissional é por ele supervisionado. Dessa forma podemos dizer que o feedback assume a capacidade de “andaimar” a construção de conhecimentos do estagiário guiando a sua aprendizagem ao nível da identificação e resolução de problemas através da reflexão, num processo cada vez mais autónomo e consciente.

2.4. O estágio a pares

No contexto da prática pedagógica o estágio pode ser desenvolvido individualmente ou a pares, por opção da instituição de formação, ou, por constrangimentos de natureza organizativa, algumas vezes relacionados com a ausência de salas de estágio em número suficiente para acolher todos os alunos da instituição de ensino superior. Por isso nem sempre o estágio a pares é orientado por uma razão pedagógica mas antes por um motivo de natureza pragmática (Ammentorp & Madden, 2014).

O estágio a pares pode ser definido como uma experiência de trabalho conjunto “in the same classroom, receiving joint mentoring, while sharing the timetable and collaborating on planning, teaching and assessing pupils’ work” (Carter, 2004, citado por King, 2006, p.371). Nesta definição, a organização em díade implica a partilha de atividades conjuntas entre estagiários, assim como a sua supervisão simultânea.

Possibilita a observação mútua, a partilha de reflexões a ação e sobre o planeamento, a troca de papéis entre os elementos do par, umas vezes no papel de observado, mas também no papel de observador (Sivan & Chan, 2009). Por outro lado, o trabalho a pares cria mais oportunidades de interação e por consequência mais dinâmicas de feedback. Pode assim promover um maior envolvimento na atividade por parte dos estagiários uma vez que dar feedback é uma atividade intelectualmente mais exigente do que receber (Nicol, 2010), suscitando maior estruturação do pensamento para poder comunicar adequadamente com o colega que o recebe. Outros aspetos que potenciam o impacto desta modalidade na aprendizagem estão associados ao trabalho colaborativo desenvolvido pela díade que permite melhorar as atividades de planeamento uma vez que existem mais oportunidades de reflexão e de auto-análise (Wynn & Kromrey, 1999) sobre as ações a desenvolver. Em simultâneo o estágio a pares pode promover um melhor contexto de aprendizagem, mais apoiado pela relação de parceria e cumplicidade que se desenvolve entre o par, minimizando por isso situações de stress, e potenciando a experimentação de atividades mais complexas (Gardiner & Robinson, 2009).

Nesta perspetiva, o trabalho entre pares assume características colegiais e portanto relações menos hierarquizadas (Bessa & Fontaine, 2002) ao contrário das interações entre supervisor e aluno que pela natureza do estatuto dos envolvidos, potencia uma relação de poder desnivelada.

Se por um lado autores como Wynn e Kromrey (1999), Sivan e Chan (2009) e Dang (2013) identificaram nos seus estudos benefícios na aprendizagem dos estagiários, na modalidade a par, nem sempre esta perspetiva é partilhada pelos intervenientes no processo de supervisão nem pelos próprios estagiários, ao nível das suas representações sobre o que deve ser a experiência de estágio. Estas representações têm associada a ideia, tradicionalmente histórica, de que para se formar um bom profissional o estagiário deve viver uma experiência, a mais aproximada da realidade profissional (King, 2006). Prevalece aqui a ideia de que o aluno em formação deve intervir individualmente, tal como acontece nos contextos de prática profissional, onde existe um educador/professor para um grupo de alunos.

Mas como lembram Gardiner e Robinson (2010), trabalhar em cooperação é hoje um dos objetivos da atividade docente enquanto estratégia promotora da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem. É uma competência a desenvolver pelos futuros professores, uma necessidade de aprendizagem, à qual a formação inicial deve responder intencionalmente (Ammentorp & Madden, 2014). Ao assumir esta concepção, a formação inicial de professores pode constituir-se como oportunidade para induzir o trabalho colaborativo, fomentando o estágio a pares, de modo a que se constitua como uma prática a prosseguir pelo futuro professor ao longo da sua vida profissional.

Apesar dos benefícios identificados durante o estágio a pares, ele não está isento de desafios uma vez que os processos cooperativos não acontecem apenas porque se juntam duas pessoas em torno de uma mesma atividade (Bessa & Fontaine 2002; Gardiner & Robinson, 2009). Alguns problemas podem emergir provocados por conflitos de personalidade ou por atitudes competitivas no seio da díade mas que podem ser minimizados através de regras que orientem o trabalho colaborativo da parceria (Ammentorp & Madden, 2014).

Para além da definição de regras que potenciem o trabalho entre pares, o estudo de King (2006) também evidenciou a necessidade de regras explícitas que clarifiquem as funções e o apoio dos cooperantes e supervisores de modo a promover um trabalho cooperado entre pares de estagiários.

Deste modo, as funções dos intervenientes ficam claras, facilitando e promovendo uma maior articulação entre ambos, com consequentes benefícios para todos. No entanto, situações de conflito não têm de ser encaradas como obstáculos à aprendizagem, pelo contrário, podem constituir situações desafiadoras que envolvam os estagiários na sua resolução, promovendo a aprendizagens significantes (Dang, 2013).

3. Uma abordagem cultural, social e histórica da aprendizagem

A perspectiva sociocultural compreende várias abordagens e teorias que tentam explicar a aprendizagem como um processo de mediação social e cultural. Os seus fundamentos têm origem no pensamento de Lev Vygostsky cujo objetivo era construir uma teoria que

permitisse compreender, de um modo mais completo, o que é o ser humano e como promover com maior eficácia o seu desenvolvimento (Edwards, 2010; Claxton & Wells, 2002). O princípio fundamental que une as várias perspectivas diz-nos que “as funções psicológicas humanas (...) são *culturalmente mediadas, historicamente desenvolvidas* e emergem da *atividade prática*” (Cole, 1996, p.87). Esta ideia basilar assume que a relação do ser humano com o mundo é mediada por artefactos culturais que influenciam o modo como os indivíduos percebem o contexto e ainda, como as suas ações transformam o próprio contexto. Assim, a cultura é compreendida como “o único *meio* da existência humana” (Cole, 1996, p.87) e a mediação significa o processo através do qual o ser humano é envolvido no contexto onde vive, faz aprendizagens e se desenvolve, através dos artefactos socialmente já construídos, ao longo da história, pelas gerações anteriores.

Os instrumentos de mediação são elementos físicos e conceptuais que estabelecem a mediação dos indivíduos com o mundo, transformam-no e, em simultâneo, são também transformados pela sua ação, pela sua atividade prática (Cole, 1996), não pelo estímulo que provocam no sujeito, em virtude da sua presença, mas antes pelo significado que têm para os indivíduos no contexto em que são utilizados. Os instrumentos são usados para construir as culturas daí que a sua utilização tenha uma dimensão histórica, na medida em que o seu significado está impregnado pelo uso que tiveram no passado, e porque novos significados podem ser integrados de acordo com as atividades realizadas no presente (Edwards, Ellis, & Smagorinsky, 2010).

A distinção qualitativa entre instrumentos físicos e conceptuais, enquanto instrumentos de mediação dos indivíduos com o mundo, dever ser compreendida como uma unidade, uma vez que segundo Hedegaard (2004), todos os instrumentos têm uma representação mental e física que está sempre relacionada com os aspetos materiais ligados à ação. Neste sentido, a atividade humana só pode ser compreendida se forem tomados em conta os instrumentos que medeiam a própria atividade, no contexto particular onde ocorre. Por outro lado, a mediação, enquanto resultado do meio cultural de pertença, para além de facilitadora das atividades, é principalmente definidora dessas mesmas atividades (Wertsch, 1996), coordenando e interpretando a atividade conjunta através do diálogo (Wells, 2002b). É assim que a linguagem assume aqui particular destaque

enquanto instrumento de mediação semiótica, uma vez que permite aos indivíduos “to think beyond the limits of their immediate everyday experiences and to work collaboratively with others to build new knowledge” (Edwards & Daniels, 2004, p.108). De facto, se pensarmos em situações de interação, percebemos que a linguagem é o suporte mediador da interação através da qual os envolvidos no diálogo podem construir conhecimento, transformando as suas ideias sobre o assunto em discussão, integrando outros pontos de vista. Ao mesmo tempo a linguagem permite refletir sobre o momento presente, com referenciais do passado e pensar potenciais situações futuras (Claxton & Wells, 2002; Smagorinsky, 2009).

Outro conceito fundamental argumenta a aprendizagem como um processo de “enculturação” e “transformação” através do qual acontece o desenvolvimento humano (Claxton, 2002). O processo de enculturação, ou internalização está relacionado com a reprodução da cultura, distinto de cópia. O processo de transformação ou externalização diz respeito à mudança que ocorre no indivíduo no decurso da atividade sob mediação de instrumentos conceptuais ou físicos, designados por artefactos. São dois processos interligados, de continuidade e mudança, que ocorrem em qualquer atividade humana (Engeström & Miettinen, 1999).

Cole, Engeström e Vasquez (1997) e Engeström e Miettinen (1999) indicam algumas abordagens no quadro da perspectiva sociocultural que partilham concepções mas que divergem essencialmente na escolha da unidade de análise que cada uma toma como referência para compreender as transformações do ser humano no contexto social, ou seja, para compreender a aprendizagem. São elas: (i) a ação mediada (Wertsch, del Rio & Alvarez, 1995); (ii) a aprendizagem situada (Leave & Wenger, 1991); (iii) a participação guiada (Rogoff, 1993) e (iv) a teoria da atividade (Engeström, 1987; Leontiev, 1977; Vygotsky, 1978).

Os princípios por elas partilhados assumem a aprendizagem como um processo desenvolvido no contexto de uma comunidade, incorporada nas práticas e atividades onde se desenrola, implicando o desenvolvimento e a negociação de significados. A comunidade desenvolve-se também através das práticas e na comunicação entre os seus membros, sendo por isso reconhecida a necessidade de condutas discursivas para que os

novos membros se apropriem da linguagem, dos significados e de outros instrumentos culturais que definem a comunidade. Para sintetizar esta abordagem, recorreremos a Edwards, Ellis e Smagorinsky (2010, p.4) que definem as diferentes linhas de investigação identificando um denominador comum:

“the notion that human development relies on the appropriation of pre-existing cultural tools, that this appropriation occurs through social interchange, and that as a consequence of these dynamics, people grow in the frameworks for thinking afforded by the cultural practices and tools made available to them in the social settings of their development”

No âmbito do nosso estudo, para além dos conceitos acima referidos, interessa-nos em particular a abordagem sob os referenciais da teoria da atividade, com forte ligação aos contextos práticos de aprendizagem onde se realizam atividades, já que a nossa investigação se debruça sobre a aprendizagem profissional no contexto da prática pedagógica supervisionada.

3.1. A teoria histórica-cultural da atividade (Cultural-Historical Activity Theory: CHAT)

As raízes da teoria histórica-cultural radicam em três fontes conceituais: no pensamento de Karl Marx e Engels, na filosofia clássica alemã desde Kant a Hegel, e na psicologia histórico-cultural inicialmente desenvolvida pelos psicólogos russos Vygotsky, Leontiev e Luria (Engeström, 2004). A orientação da atividade para o objeto (*object-oriented*) e a mediação por artefactos (*artifact-mediated*) desenvolvidas pelos psicólogos acima referidos são elementos fundadores da unidade de análise da teoria da atividade (Engeström, R. Engeström & Suntio, 2002).

As contribuições dadas por outras visões teóricas do campo das ciências sociais como a sociologia e a antropologia, por exemplo, têm sido um fator de enriquecimento para a teoria da atividade. Todavia, esta afirmação não é consensual e os vários contributos que têm sido integrados (fazendo pontes com os conceitos originais, e reformulando até alguns) são alvo de alguma polémica no seio de alguns teóricos (talvez mais ortodoxos), preocupados com a perda de identidade e de fragmentação da teoria cujo foco é a atividade humana. Esta preocupação é contrariada, por exemplo, através da

argumentação de Daniels, Gutiérrez e Sannino (2009) para quem a ausência de outras contribuições implicaria a limitação da compreensão de alguns aspetos da atividade. Ao mesmo tempo, defendem que a ideia de unificação não pode significar uma teoria estática e fechada a outros contributos. Esta é também a perspectiva de Edwards e Daniels (2004) que no campo da investigação em educação ao consideram a diversidade como uma “conceptual tool box” (p.108), que permite responder a perguntas pertinentes sobre como se processa a aprendizagem (Edwards, Ellis & Smagorinsky, 2010).

A relevância da teoria da atividade está ligada ao modo como encara o desenvolvimento humano na sua dimensão social, histórica e cultural, permitindo que seja considerada uma ferramenta conceptual capaz de analisar a maior parte das atividades humanas que ocorrem na prática (i.e. fazer um bolo, ler, escrever, brincar). Esta assunção baseia-se na ideia de que as atividades são organizadoras da vida das pessoas e é nelas que se desenvolvem as competências, a personalidade e a consciência. Ao mesmo tempo, é na realização de atividades que nos modificamos, que resolvemos contradições, produzimos novos artefactos e recriamos novos modos de ser e de estar (Daniels, Gutiérrez & Sannino, 2009). A transformação dos indivíduos e das suas comunidades é o resultado das suas atividades coletivas que o transformam e que por ele são transformadas (Roth, 2004). A pessoa constrói a sua individualidade socialmente transformado-se e transformando o contexto. A teoria da atividade é um instrumento que permite descrever e clarificar o seu objeto de análise (a unidade entre consciência e atividade) utilizando os conceitos de intencionalidade, mediação e historicidade e colaboração e desenvolvimento como elementos que permitem construir a consciência sobre a ação (Nardi, 1995). Para a autora, a consciência aqui referida diz respeito à consciência individual que se constrói em contextos de prática, utilizando a expressão “you are what you do” (p.4). No desenvolvimento desta ideia é reforçada a matriz social onde pessoas e instrumentos culturais são vistos como elementos orgânicos que se interpenetram numa qualquer atividade quotidiana.

Sob este ponto de vista, o conceito de ZDP enquanto espaço de interação, definido inicialmente por Vygotsky (1978), assume particular importância. Este conceito, ligado ao processo de internalização e que se refere à “distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível

de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas com orientação do adulto ou em colaboração com pares mais capazes” (Vygotsky, 1978, p.86). Nos últimos anos este conceito tem sido redefinido e é atualmente utilizado para compreender várias situações onde se observam interações potenciadoras de aprendizagem e não apenas em relação às interações com crianças como inicialmente proposto por Vygotsky. Como assinala Wells (2002a, p.55):

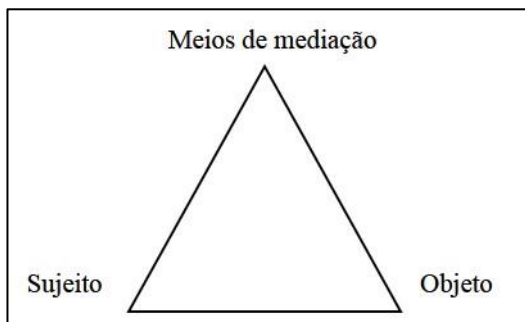
“(...) zdp is now seen as providing a way of conceptualizing the many ways in which an individual’s development may be assisted by other members of the culture, both in face-to-face interaction and through the legacy of the artifacts that they have created.”

Reinterpretando a ZDP, Engeström desloca este processo de orientação individual, definindo-o para uma orientação de uma atividade coletiva. Na redefinição proposta pelo autor, a ZDP significa “the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions” (Engeström, 1987 citado por Engeström & Sannino 2010, p.4). Com esta redefinição, a ZDP é assumida como o espaço de transição das ações para a atividade, onde a aprendizagem acontece (Engeström & Sannino 2010). Por outro lado ao considerar o contexto de aprendizagem, acolhe a ideia de que o papel do professor na relação com o aprendiz significa a negociação de significados sobre o assunto ou problema em causa, numa abordagem mais contextualizada (Edwards, 2001). Como lembra Smagorinsky (2013) “without attention to the whole context of learning and the cultural history that has helped to produce it, one cannot consider the facets of *human development in social context* that are central to a Vygotskian outlook” (p.200).

Na perspetiva de Engeström (2001), a teoria da atividade compreende três gerações que marcam etapas da sua evolução conceitual. A primeira geração está ligada à ideia de mediação proposta por Vygotsky no final dos anos 20 e início dos anos 30 do séc.XX. Nesta abordagem são considerados os instrumentos como mediadores da atividade do sujeito, na sua relação com o objeto a atingir (sujeito-ação-instrumentos de mediação). A representação deste sistema triádico é um modelo triangular que liga o sujeito e objeto através dos instrumentos de mediação (Figura1). Esta concepção é considerada

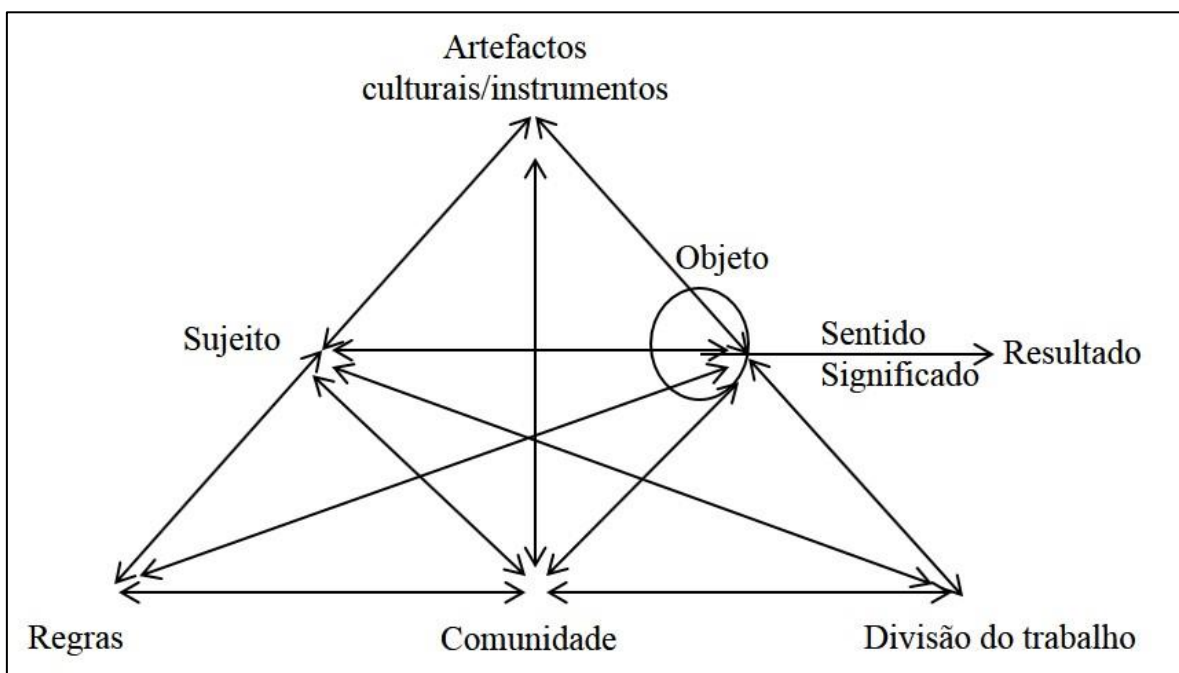
por muitos acadêmicos a primeira variante da teoria da atividade, mas Vygotsky nunca utilizou essa designação (Lektorsky, 2009).

Figura 1 – Representação gráfica do sistema primeira geração da teoria da atividade.



Esta ideia base foi posteriormente desenvolvida por Leontiev (1977), que propôs um novo olhar sobre as ações individuais e coletivas, defendendo que as mesmas estão integradas em sistemas de atividade, que são culturais na sua natureza, e que devem ser consideradas nesse âmbito. Dessa forma, a unidade de análise foi alargada, partindo do foco na ação individual para o foco no sistema de atividade (Engeström, 2001; Roth, 2004). Foi esta mudança que originou a chamada segunda geração da teoria da atividade (Engeström, 2001) e que Engeström representou graficamente (Figura 2).

Figura 2 – Representação gráfica do sistema da atividade humana.



(Adaptado de Engeström 2001, p.135)

A transição de ponto de vista sobre a atividade enraizada na participação humana em atividades orientadas para objetos (entendidos como finalidades a alcançar) cria o eixo da atividade orientada para o objeto (*object-oriented activities*). Neste sentido, as ações são concetualizadas numa perspectiva mais ampla, analisadas nas atividades coletivas e não individualmente (Daniels, Gutiérrez & Sannino, 2009). De acordo com Leontiev (1977), uma atividade é composta pelo indivíduo ou indivíduos, pelo motivo que orienta a ação, por ações e por operações. As ações são parte do processo, realizadas de forma intencional e, diferentes ações, podem ser orientadas para o mesmo objetivo. Por sua vez, as ações têm uma dimensão operacional, que se traduz no modo como as ações são desenvolvidas na prática, de forma inconsciente e automatizada. Esta cadeia composta por atividade, ação e operação é dinâmica e flexível, sofrendo alterações de estatuto no decurso da atividade. “An action can become an activity, a goal can transform into a motive, a task can become an operation, and so on” (Lektorsky, 2009, p.77). Nesta perspectiva, a aprendizagem ocorre no processo de transição das operações para as ações e para as atividades. Perante esta estrutura “the three levels of the subject are ‘non-conscious’ (operation), ‘individual’ (action), and ‘collective subject’ (activity) (Engeström, citado por R. Engeström, 2009, p.260).

Do que já foi referido, percebemos que uma atividade não pode ser compreendida ou analisada fora do contexto onde ocorre. Para a analisar é necessário saber quem a desenvolve, quais são os motivos e objetivos que lhe dão origem, como se organiza a atividade em termos da distribuição de tarefas dos participantes, quais as regras e normas que a situam, quais os instrumentos de mediação utilizados, e qual a comunidade de prática em que se inscreve.

O sistema de análise é, como refere Roth (2004), uma estrutura dinâmica, resultado da unidade dialética entre o sujeito e o objeto. Com esta representação é possível observar as diferentes conexões dos seus elementos constituintes de modo integrado, permitindo analisar as múltiplas relações e em simultâneo uma ação individual (R. Engeström, 2009).

Engeström (2001) ilustra a estrutura do sistema de atividade, correspondente ao que ele apelida de segunda geração, representada na Figura 2.

Esta representação ajuda a compreender o modo como se organiza uma atividade. Para podermos analisar um sistema de atividade nas suas complexas relações e interações, temos de considerar os elementos que o constituem. Assim, temos como elementos constituintes de uma atividade (a) o sujeito, (b) o objeto, (c) a comunidade, (d) a divisão do trabalho, (e) as regras e (f) os artefactos culturais, que passamos a desenvolver individualmente.

- a) O sujeito (*subject*) “é o indivíduo ou grupo cujas ações são o foco de análise” (Daniels, 2004a, p.123), com a intenção de alcançar o objeto da atividade. É a pessoa ou grupo com a capacidade de se envolver e empenhar em ações conducentes ao objeto da atividade, Engeström (2001), cujo ponto de vista é escolhido na perspetiva da análise (Engeström & Sannino, 2010).
- b) O objeto (*object*) diz respeito ao motivo, ou necessidades, do sujeito pelas quais a atividade se desenvolve, e que será transformado (no resultado da atividade) sob mediação dos artefactos culturais (instrumentos e signos), utilizados na interação entre os indivíduos que participam na atividade. O resultado diz respeito a “consequences that the subject faces because of his/her actions driven by the object” (Yamagata-Lynch & Haudenschild, 2009, p.508). Sobre o objeto, explicita-se com maior profundidade no ponto 2.1 desta parte.
- c) A Comunidade compreende os indivíduos ou subgrupos que partilham o mesmo objeto geral (Engeström & Sanino, 2010), ou seja, aqueles estão envolvidos na mesma atividade.
- d) A divisão do trabalho diz respeito ao modo como as tarefas estão distribuídas pelos intervenientes na atividade (quem tem a responsabilidade de fazer o quê), assim como às relações de poder entre eles. Esta divisão pode ser observada horizontalmente, analisado, por exemplo, duas pessoas da mesma comunidade que trabalham em parceria e verticalmente, quando o foco está centrado na diferença entre o estatuto dos membros dessa comunidade de prática (Roth & Tobin, 2002).

- e) As regras são as normas da regulação da ação e da interação (Daniels, 2004b) que podem ser explícitas ou implícitas e que constroem as ações e interações dentro do sistema de atividade (Engeström, 2001). Ou seja, são os elementos de referência que balizam as ações e interações dos participantes na atividade e o modo como vão usar os instrumentos da comunidade de pertença.
- f) Os instrumentos são elementos materiais e concepções utilizados como meios para alcançar o objeto da atividade. São os recursos culturais, os conhecimentos utilizados e socialmente reconhecidos no contexto da atividade em desenvolvimento.

Na chamada terceira geração da teoria da atividade são integrados mais elementos conceituais para compreender as múltiplas perspectivas e o cruzamento de interações entre os participantes na atividade. Deste modo, é reconhecida a importância da linguagem (oral e escrita) enquanto poderoso instrumento que condiciona a comunicação, assim como o caráter naturalmente contraditório de uma atividade prática em desenvolvimento (Daniels, 2004a; Daniels, 2004b). Nesta redefinição as ações dos sujeitos são orientadas para a construção do significado sobre o objeto (Engeström, 2001). Para Engeström e Miettinen (1999) “The study of an activity system becomes a collective, multivoiced construction of its past, present, and future zones of proximal development” (p.10). As contradições geradas no seio da atividade desempenham um papel importante para a compreensão da aprendizagem, sobre as quais refletimos no ponto 2.2 desta parte.

A unidade de análise aqui entendida é a atividade conjunta (Engeström, 2001; Engeström & Miettinen, 1999), no sentido de uma realização coletiva sinónima de prática (Daniels, 2004a). Para Engeström, R. Engeström e Suntio (2002) os conceitos com relevância para a análise da atividade conjunta são: “o sistema de atividade”; “as contradições”; “o objeto/motivo” e “a aprendizagem expansiva” (p.214).

Assim, depois de apresentarmos o sistema de atividade de um modo global e de identificar os seus constituintes, o nosso foco incide em seguida sobre conceitos relevantes na compreensão do sistema de atividade, fundamentais na sua dinâmica,

nomeadamente, a explicitação sobre o objeto da atividade, sobre a função das contradições e sobre a aprendizagem expansiva.

3.1.1. O objeto da atividade

Quando falamos do objeto no contexto de um sistema de atividade é necessário clarificar o seu significado. Para Blacker (2009), “objects of activity need to be understood as simultaneously given, socially constructed, contested and emergent” (p.27). Estas características do objeto configuram-no como um elemento do sistema de atividade em construção e em transição, evidenciando parte da dinâmica do sistema de atividade. Por um lado, há um objeto identificável, reconhecido como elemento da cultura de uma comunidade, que se pretende alcançar (aprender) e que conduz as ações dos sujeitos. Ao mesmo tempo, esse objeto não é totalmente consciente ao nível do motivo pelo qual o estão a aprender. O seu significado vai sendo co-construído e negociado no decurso das interações. Pensando o objeto como uma ideia em construção sobre a qual os sujeitos vão tendo diferentes perspetivas, Engeström (2009, p.304) chama-lhe *runaway objects*. A emergência do objeto é o resultado da transformação do mesmo (Roth & Tobin, 2002) ao nível da consciência do sujeito, diz respeito ao *raw material* ou “*problem space* at which the activity is directed and which is molded and transformed into *outcomes* with the help of physical and sybolic, external and internal mediating *instruments*, including both tools and signs” (Roth & Tobin, 2002, pp.113-114). É o ponto de partida, ou o problema, sobre o qual se trabalha, que ao mesmo tempo suscita as ações dos sujeitos (Edwards, 2010).

É nesta perspetiva que se entende o conceito de “atividade orientada para o objeto” enquanto eixo orientador da atividade, uma vez que está intimamente ligado à necessidade e à motivação que os indivíduos têm para a realizar, num determinado contexto social (Miettinen, 2005). O significado do objeto é importante na análise de um sistema de atividade na medida em que pode ser interpretado como o objetivo mais global da atividade, o motivo pelo qual os sujeitos se envolvem na atividade e, ao mesmo tempo, como o resultado que se espera que os sujeitos alcancem, através da realização de várias ações no âmbito dessa atividade (Yamagata-Lynch & Haudenschild, 2009).

3.1.2. As contradições internas no sistema de atividade

As contradições são uma componente da análise do sistema de atividade, consideradas fonte de desenvolvimento e mudança e caracterizadas como a força motriz para a transformação dos indivíduos (Engeström & Sannino, 2010; Roth, 2004). Esta transformação é, neste sentido, considerada como aprendizagem. As contradições resultam de situações de desequilíbrio no decurso de uma atividade provocadas por conflitos, dilemas, tensões que funcionam como propulsores de mudança. São assim produzidas na interação dialética entre os sujeitos e o contexto social da prática, na procura de compreensão sobre as ações que têm de realizar (Roth, 2004). Por exemplo, na presença de um dilema, o indivíduo procura encontrar uma solução que lhe faça mais sentido questionando a realidade como lhe é apresentada. As contradições podem existir: (i) dentro de cada elemento do sistema de atividade (regras, objeto, etc.); (ii) na relação entre dois elementos constituintes (e.g. regras e instrumentos); (iii) na relação entre o objeto de um sistema de atividade e de outro e/ou (iv) entre os elementos de diferentes sistemas de atividade.

3.1.3. A aprendizagem expansiva

A aprendizagem expansiva é considerada como a mudança das ações ou perceções dos indivíduos, perante as contradições que vão surgindo na dinâmica do sistema de atividade. Como tal, diz respeito à capacidade e ao desejo dos indivíduos se envolverem na resolução de problemas, criando novas formas, mais avançadas de conceber a atividade (Engeström & Sanino, 2010). Requer interpretação e questionamento que modifique a conceção primeira, de modo a expandir o conhecimento inicial sobre a atividade em questão, possibilitando a reconstrução e (re)significação sobre o objeto. Assim, envolve a construção de novo conhecimento e de novas práticas (Daniels, 2004a) e pode ser compreendida como um processo de externalização (Douglas, 2014).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Atendendo às perguntas que orientam o estudo e que procuram perceber como se constrói o conhecimento dos alunos durante o estágio supervisionado, a nossa opção recai sobre uma abordagem suportada nos princípios da investigação qualitativa, utilizando o estudo de caso múltiplo (dois casos) e o sistema de atividade. Deste modo, fizemos uma análise interpretativa em profundidade sobre os processos que queremos compreender.

1. Enquadramento teórico de análise

O estudo que se apresenta é sustentado por conceções de supervisão pedagógica, enquanto processo de ajuda à aprendizagem profissional dos professores, no contexto da formação inicial durante o estágio. Em simultâneo, utilizamos a conceção oferecida pela CHAT, que considera a aprendizagem como um processo coletivo, distinguindo-se de outras abordagens nas quais a aprendizagem é, com maior expressividade, entendida como um processo individual (Grossman, Smagorinsky & Valencia, 1999).

2. Problemática da investigação

A investigação sobre as práticas de formação, no sentido “epistemológico da experiência” (Canário, 2001, p.32) tem assumido cada vez mais interesse, reconhecendo que a aprendizagem profissional dos professores acontece pela experiência dessa prática contextualizada (Canário, 2001), pensada como *práxis* (Sá-Chaves, 2002), onde a ação se vai ligando à intenção.

Muita da investigação produzida no contexto da formação inicial, durante a década de 90, incidiu sobre a prática pedagógica supervisionada com a finalidade de conhecer as práticas de supervisão e representações dos formadores e dos estagiários sobre o estágio. A construção do conhecimento do professor como resultado da experiência no contexto da prática foi também alvo de interesse. Porém, foi reduzida a quantidade de estudos na formação inicial de educadores de infância (Esteves, Estrela & Rodrigues, 2002).

Mais recentemente, a supervisão da prática pedagógica na formação inicial de educadores de infância tem vindo a ser alvo de interesse, centrando-se, por exemplo, no papel do supervisor (Severino, 2007; Vasconcelos, 2007), na aprendizagem das estagiárias através da participação conjunta com educadoras cooperantes na elaboração do Projeto Curricular de Grupo (Ludovico, 2011) ou no processo supervisivo (Matias & Vasconcelos, 2010).

A investigação realizada por Matias e Vasconcelos (2010) utilizou o estudo de caso como abordagem metodológica cujo interesse foi “o processo de supervisão na formação inicial dos Educadores de Infância” (p.40), desenvolvido numa ESE e “incidiu sobre duas tríades de supervisão” (p.40). Os resultados sobre a organização da supervisão evidenciaram tempos de preparação segmentados que nem sempre envolviam, simultaneamente, todos os intervenientes. Esta última situação teve origem na falta de tempo das supervisoras, o que condicionou as oportunidades de interação simultânea entre os todos os intervenientes. As interações estavam essencialmente restringidas à interação entre estagiária e educadora cooperante e entre estagiária e supervisora. Algumas situações de conflito identificadas entre estagiária e cooperante, conduziram ao empobrecimento das interações, tendo como consequência a inibição da estagiária na ação, evidenciando-se as relações hierarquizadas de poder entre umas e outras. O envolvimento das estagiárias no processo de avaliação foi diagnosticado como pouco participativo. Um dos aspetos positivos no processo de supervisão associa-se à boa relação entre supervisora e educadoras cooperantes, o que possibilitou criar espaços de equilíbrio para a intervenção das cooperantes e estagiárias no contexto da sala.

3. Objetivos e questões orientadores da investigação

A nossa atividade de investigação foi orientada para os objetivos e questões, em seguida, identificados.

Objetivo geral: Compreender como se constrói o conhecimento profissional dos alunos de educação de infância no processo de supervisão durante o seu estágio.

Objetivos específicos:

- 1) Descrever processos de supervisão e de construção do conhecimento, as condições em que ocorrem e os instrumentos de mediação utilizados.
- 2) Perceber como se constroem e negociam os significados nos processos de supervisão entre os alunos estagiários, supervisores e educadores cooperantes.
- 3) Conhecer as implicações do estágio na construção do conhecimento profissional dos futuros educadores de infância.

Questões da investigação:

As questões aqui apresentadas tiveram como função orientar o trabalho de prospeção no terreno (Bogdan & Biklen, 1994). São perguntas que ajudaram a definir o nosso foco de análise para os tempos de observação e para orientar a construção dos guiões de entrevista e a análise documental.

1. Quais as tarefas de planificação, monitorização e avaliação envolvidas nos processos de supervisão?
 - 1.1. Quais os instrumentos culturais estruturadores e definidores das atividades de supervisão em que participam os alunos e como são utilizados?
 - 1.2. Quais as perspetivas dos participantes sobre essas tarefas?
2. Como são construídos e negociados os significados sobre a aprendizagem profissional durante o processo de supervisão entre os alunos e os supervisores e entre os alunos e os educadores cooperantes?
 - 2.1. Como se processa a mediação da aprendizagem entre o supervisor e os alunos e entre o educador cooperante e os alunos, em função do contexto e das tarefas a realizar?
 - 2.2. Quais as perspetivas dos participantes sobre como é construída a aprendizagem profissional?

3. Qual a transformação observável nos alunos durante a prática contextualizada?

3.1. Que implicações ao nível da sua ação e reflexão?

3.2. Qual o impacto do processo de supervisão na sua aprendizagem durante o estágio?

4. Abordagem investigativa

A investigação aqui presente segue uma abordagem de natureza qualitativa, na qual assumimos o papel de intérpretes na procura da compreensão mais aprofundada sobre o problema em estudo. Esta abordagem corresponde a uma atividade situada, construída através da interpretação de excertos da história passada, observada e interrogada (Denzin & Lincoln, 2005).

Atendendo à problemática, foi necessário acompanhar eventos do percurso de formação, definidos pelo contexto institucional, nomeadamente os que se desenvolveram durante os momentos de supervisão. Como tal, frequentámos os contextos sociais de supervisão, organizados para a aprendizagem dos alunos, enquanto fonte direta de informação (Bogdan & Biklen, 1994) e reflexo de momentos da sua vida enquanto aprendizes da profissão.

Para responder às perguntas da investigação, interessou-nos acompanhar o processo (Bogdan & Biklen, 1994) que orientava a aprendizagem das alunas em estágio, o que era feito, como faziam, que interações ocorriam. Interessou-nos ainda saber quais as perspetivas das intervenientes no processo de aprendizagem, qual o significado atribuído (Bogdan & Biklen, 1994) sobre o que faziam e qual o motivo ou necessidade que orientava as suas ações, que instrumentos utilizavam.

Assim, consideramos que o estudo de caso é a abordagem metodológica que melhor serve os nossos interesses, na orientação do processo investigativo.

4.1. O estudo de caso

Um caso é uma realidade particular, complexa e dinâmica que se procura estudar (Stake, 2007, p.18) e que, na nossa investigação corresponde ao estudo de um “fenómeno educativo” (Rodrigues, 2001, p.63), num contexto específico e com um tempo próprio de desenvolvimento (Rodrigues, 2001).

O estudo de caso é uma abordagem metodológica que permite analisar, com mais detalhe, aspetos da atividade em estudo, na tentativa de encontrar aspetos particulares do contexto (Stake, 2007). Permite explorar, descrever ou explicar a situação sob investigação (Yin, 2009).

A interpretação constitui uma parte fundamental do processo de investigação e requer uma atitude empática de quem investiga, no sentido da escuta mais atenta sobre contexto social e cultural, minimizando as suas conceções iniciais ou a emissão de juízos de valor que condicionem ou enviesem a interpretação (Miles & Huberman, 1994). Como refere Yin (2009), esta estratégia de pesquisa é adequada a contextos de educação quando se procura conhecer o “como” de um fenómeno num contexto real. Nesta situação, o investigador desenvolve a sua investigação tendo em consideração o contexto sistémico do caso, sendo confrontado com a complexidade cujas fontes de informação são múltiplas.

Quando o mesmo estudo tem mais do que um caso, designa-se por estudo de caso múltiplo, uma vez que utiliza o mesmo referencial metodológico e teórico, podendo contribuir para a consistência dos dados analisados e para aumentar a compreensão sobre o fenómeno em estudo (Yin, 2009).

Aspetos apontados como frágeis na abordagem investigativa com recurso ao estudo de caso de natureza qualitativa, estão ligados à subjetividade das interpretações efetuadas pelos investigadores, sobre os dados que selecionam para analisar. Alguns dos problemas são associados à dificuldade que o investigador pode ter na interpretação de significados pela familiaridade e relações que vai estabelecendo no contexto em estudo (Burgess, 1997). No entanto, como assinala Stake (2007), a subjetividade deve ser encarada como uma característica fundamental para a compreensão e não como

sinónimo de falta de rigor, sendo que a validação das interpretações necessita de passar pelo crivo da triangulação.

4.2. A triangulação

Triangular significa olhar o fenómeno sob várias perspetivas, utilizando diversos informantes e diferentes métodos de recolha de dados. Este modo de fazer não é um processo intuitivo, que passa pela mera execução concertada de procedimentos. É, pelo contrário, um processo intencional que exige consciência sobre o que se faz, como se faz e para quê (Miles & Huberman, 1994). Esta intencionalidade permite ao investigador controlar, confrontar e ponderar diferentes evidências na análise interpretativa do caso em estudo, contribuindo para uma maior consistência da investigação.

Utilizamos neste estudo diferentes métodos de recolha de dados para conhecer o objeto de estudo (entrevistas a alunas e supervisoras sobre o processo de supervisão e observação direta do processo de supervisão), assim como ouvimos diversos informantes sobre o mesmo processo (alunas, supervisoras e educadoras cooperantes) permitindo, desta forma, construir a confiança e validade dos resultados, tornando o estudo credível (Miles & Huberman, 1994).

5. Procedimentos metodológicos

O nosso estudo sobre a construção do conhecimento profissional, durante a supervisão do estágio final da Licenciatura em Educação de Infância, desenvolveu-se em duas Escolas Superiores de Educação, que designamos por ESE A e ESE B.

Os critérios que conduziram à seleção dos casos foram:

- a) a proximidade geográfica para facilitar a nossa deslocação aos contextos;
- b) a similitude de enquadramento institucional que seguisse a lógica da replicação e
- c) a variedade na organização do processo (individualmente na ESE A e a pares na ESE B) utilizando uma lógica de amostragem de diferentes modelos de organização do estágio profissional comumente utilizados.

Assim, o presente estudo acompanhou o processo de supervisão, em dois contextos institucionais:

Na ESE A, iniciou-se sobre duas tríades de supervisão e, na ESE B, também em duas tríades, sendo que neste contexto as alunas estagiavam a pares, como podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Identificação das participantes em siglas e nomes fictícios

ESE	Diretora de Curso (DC)	Supervisora (S)	Educadora cooperante (E)	Alunas (nomes fictícios)
A	DCA	SA	EA1	Ana
			EA2	Catarina
B	DCB	SB	EB1	Marta e Cláudia
			EB2	Dina e Olga

A recolha de dados decorreu durante o segundo semestre do ano letivo 2009/2010 de janeiro a junho.

5.1. O acesso aos contextos

Nem sempre é fácil obter autorização para aceder a contextos com o intuito de os conhecer (Bogdan & Biklen, 1994). Muitas vezes, este acesso é o primeiro entrave ao trabalho do investigador e, por isso mesmo, é necessário que este seja explícito nas suas intenções, quando se dirige ao contexto onde pretende desenvolver a investigação. A partir do momento em que é concedida a autorização, o investigador passa a assumir um papel privilegiado no acesso ao contexto, pois é-lhe dada a possibilidade de contactar

com todos os participantes, recolher dados sobre as suas ações, ideias e a dinâmica social envolvida.

No âmbito desta investigação, o acesso aos contextos foi primeiramente estabelecido de um modo informal, através de contacto pessoal, no sentido de perceber se havia disponibilidade de alguma supervisora estar interessada em participar na mesma. Depois de termos uma resposta afirmativa, formalizámos o pedido através de carta dirigida aos diretores das ESE, entregue pessoalmente (APÊNDICE I), onde explicitámos os objetivos do estudo, quais os momentos de permanência na instituição e o tipo de recolha de dados a utilizar. A partir desta formalização obtivemos rapidamente deferimento, com total liberdade de acesso à instituição de formação inicial.

Tanto na ESE A como na ESE B, foram as supervisoras que acederam participar no estudo e que, a partir de decisão conjunta com outros docentes das instituições, nos indicaram quais as alunas a acompanhar. Ficou assim definido que podíamos acompanhar, sempre que possível, as supervisoras nos momentos de supervisão às alunas, designadamente, nas reuniões de tutoria nas ESE, nos seminários de acompanhamento ao estágio nas ESE e nas visitas para observação e reunião com as alunas nos contextos de jardim-de-infância. Para além destes momentos, ficou acordada a realização de entrevistas e acesso a documentos institucionais.

Com as alunas estabelecemos um contrato de investigação (APÊNDICE II) onde identificámos os objetivos do estudo, o nosso papel perante as alunas e o tipo de documentos produzidos no final do estágio que iríamos utilizar para análise. A garantia sobre o anonimato esteve presente na redação dos documentos assinados por nós e pelas participantes.

Em relação aos contextos de jardim-de-infância onde estagiavam as alunas, fomos apoiadas institucionalmente pelas ESE. Falámos com as diretoras pedagógica e com as educadoras cooperantes e entregámos o pedido formal.

5.2. O processo de recolha de dados

Atendendo ao tipo de estudo a que nos propusemos, o processo de recolha de dados envolveu, como já referido anteriormente, várias fontes de informação de modo a garantir os diversos pontos de vista dos participantes e, em simultâneo, a criar condições para que durante o processo de análise fosse possível a triangulação dos dados (Miles & Huberman, 1994; Stake, 2007; Yin, 2009). Utilizamos assim os seguintes instrumentos de recolha de dados: (i) observação participante nos contextos académicos e nos jardins-de-infância; (ii) entrevistas semi-estruturadas a alunas, educadoras cooperantes, supervisoras e diretoras do curso; (iii) análise documental dos documentos oficiais das instituições de formação inicial, instrumentos de registo das supervisoras, produções das alunas no estágio e documentos institucionais dos jardins-de-infância.

5.2.1. A observação participante

Com a observação participante procura-se receber informações sobre o conhecimento construído, qual o uso que lhe é dado e como se reelabora em novo conhecimento. Por outro lado, a observação vai recolher informação para além do que é dito através da linguagem, tomando em conta sinais e disposições emocionais, bem como o contexto social onde a ação ocorre.

Todavia, mais do que a recolha de dados, a observação participante permite ao investigador aumentar “o seu grau de introspeção de modo a aprender a usar-se a si próprio como um instrumento de investigação” (Vasconcelos, 2006, p.94), num processo de reflexão investigativa sobre o que observa, construindo interpretações sobre o observado e o vivido, entre o objetivo e o subjetivo. Exige “um olhar implicado” (Rodrigues, 2001, p.66), por oposição a uma observação assética defendida pelos paradigmas positivistas (Rodrigues, 2001). A intenção da observação é descrever para tornar mais compreensível o que se observa.

As observações realizadas, bem como as nossas reflexões assumiram a forma escrita nas Notas de Campo e tiveram como objetivo acompanhar as alunas em diferentes momentos da prática supervisiva, de modo a nos apropriarmos da estrutura desses

mesmos momentos, do processo interativo que acontecia entre as envolvidas e ainda para perceber quais os instrumentos concetuais e materias que mediavam a ação e identificá-los. Foram oportunidades de escuta do contexto cultural da prática, mediante a qual é suposto as alunas aprenderem.

De notar que, os momentos de observação no jardim-de-infância e os momentos de observação na ESE, foram definidos pela agenda das supervisoras das ESE, de acordo com o seu planeamento de observação das estagiárias no jardim-de-infância e datas planificadas para atendimento às alunas nas ESE, de acordo com a organização de outros momentos, como seminários e reuniões na ESE.

Assim, a observação incidiu sobre os seguintes momentos:

- a) Supervisão no contexto do jardim-de-infância durante as observações das alunas em intervenção com as crianças. Para além de incidir sobre a supervisão, permitiu também observar a aluna em interação com as crianças, como se organizava o trabalho com a educadora cooperante e quais as regras que presidiam a essa organização social da prática.
- b) Reuniões pós-observação no jardim-de-infância, que permitiram perceber a estruturas das reuniões, o enfoque da conversa, se provocava ou não reflexão, que tipo de feedback era dado às alunas e quais os instrumentos que mediavam a interação.
- c) Reuniões de atendimento/tutoria nas ESE, entre estagiárias e supervisora. Nestas reuniões centrámo-nos no assunto da conversa, como interagiam, que instrumentos utilizavam na mediação das interações e qual o tipo de feedback que era dado.
- d) Seminários de apoio ao estágio – para recolha de informação sobre quais os seus objetivos, estrutura e conteúdos, bem como sobre as formas de participação das estagiárias e das docentes/supervisoras.

5.2.2. As entrevistas

A entrevista, enquanto técnica para recolha de dados, permitiu-nos conhecer o ponto de vista dos sujeitos sobre o contexto de aprendizagem através da sua própria fala (Bogdan & Biklen, 1994). Neste caso, deu-nos acesso às múltiplas vozes (Engeström, 2001) dos intervenientes, permitindo conhecer as conceções sobre diferentes aspetos que considerámos pertinentes para a investigação, como por exemplo, qual(ais) o(s) motivo(s) que guiavam as atividades das participantes e que não é(são) observável(eis). Bogdan e Biklen (1994) definem as entrevistas como estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas. Consideram que as estruturadas e as não estruturadas são polarizadas e assinalam as possíveis consequências da escolha de uma ou de outra. No caso de conceber um guião muito estruturado, o entrevistador pode controlar em demasia a fala do entrevistado, não lhe dando espaço suficiente para este expôr ideias. No pólo oposto, consideram que as entrevistas abertas incentivam a fala do entrevistado sobre o tema de interesse podendo explorá-la com mais profundidade. Sobre as entrevistas semi-estruturadas realçam a possibilidade de comparação dos dados obtidos de diferentes sujeitos.

Utilizámos a entrevista semi-estruturada (Bogdan & Biklen, 1994) com perguntas abertas para que as entrevistadas tivessem oportunidade de explicar as suas ideias, dando-nos, em simultâneo, a possibilidade de ir construindo um diálogo, agarrando a emergência de alguns assuntos.

Os guiões das entrevistas para as diversos participantes foram semelhantes de modo a poder contrastar a fala de umas e de outras sobre o mesmo assunto. As entrevistas foram gravadas em audio e no início da conversa apresentámos, uma vez mais, a nossa intenção relativamente à fala das entrevistadas e, em simultâneo, reforçámos o princípio da confidencialidade. As entrevistas foram por nós transcritas e constituíram parte do corpo de análise. As entrevistas tiveram a duração aproximada de 1h a 1h45. Entrevistámos as seis alunas duas vezes, no início e no final do estágio, bem como as duas supervisoras das ESE e as quatro educadoras cooperantes. As diretoras de curso foram entrevistadas no final do estágio.

A construção dos guíões de entrevista foi um processo que implicou várias fases. Numa primeira fase conceberam-se os guíões a partir de três entrevistas piloto, também semi-estruturadas, que serviram como um teste às perguntas efetuadas, para validar as entrevistas. No fundo, queríamos perceber se as perguntas estavam construídas de modo a obter a informação que inicialmente pretendíamos e a escutar as entrevistadas sobre as mesmas, sobre o que elas achavam importante ser acrescentado ou retirado enquanto pergunta. Tal como desejávamos, as nossas entrevistadas foram escolhidas de modo a obter os pontos de vista de uma aluna de licenciatura em educação de infância, de uma educadora cooperante e de uma supervisora. Estas colaboradoras não pertenciam aos contextos sobre os quais incidiu o nosso estudo.

Depois de aferir alguns aspetos, construímos então os que viriam a ser os guíões definitivos das primeiras e segundas entrevistas (APÊNDICES III e IV, respetivamente).

Estas primeiras entrevistas foram realizadas já o estágio se tinha iniciado. Tivemos como intenção que as participantes já tivessem referências sobre a experiência no estágio supervisionado.

As perguntas dirigidas às supervisoras, alunas e educadoras cooperantes foram organizadas em nove blocos que incidiram sobre:

- 1) A estrutura das unidades curriculares da Prática Pedagógica ao longo do curso;
- 2) Os instrumentos de apoio ao estágio;
- 3) As reuniões de supervisão;
- 4) Planeamento e avaliação;
- 5) Observação das alunas no estágio;
- 6) Regulação/avaliação das alunas;
- 7) Seminários;
- 8) Papel das educadoras cooperantes e
- 9) Processo de aprendizagem das alunas.

O Quadro 2 permite identificar as entrevistas realizadas durante o ano letivo 2009/2010, que as organiza de acordo com a sua cronologia e com as participantes deste estudo.

Quadro 2 – Identificação das entrevistas realizadas, de acordo com as fases (1ª e 2ª) e as participantes (DC – Diretora de Curso, S – supervisora, E – educadora cooperante e Alunas – nomes fictícios).

	Participantes da ESE A				Participantes da ESE B			
	DC	S	E	Alunas	DC	S	E	Alunas
1ª Fase de Entrevistas	-	#1 SA	#1 EA1 #1 EA2	#1 Ana #1 Catarina	-	#1 SB	#1 EB1 #1 EB2	#1 Marta #1 Cláudia #1 Dina #1 Olga
2ª Fase de Entrevistas	#DCA	#2 SA	#2 EA1 #2 EA2	#2 Ana #2 Catarina	#DCB	#2 SB	#2 EB1 #2 EB2	#2 Marta #2 Cláudia #2 Dina #2 Olga

Já depois do estágio ter terminado, depois de concluído o processo de avaliação das alunas, realizámos novos guiões de entrevista, também diferenciados nalgumas perguntas. Esta distinção teve como objetivo retomar algumas questões que necessitavam de aprofundamento ou esclarecimento. Outro objetivo foi abordar alguns aspetos que emergiram durante a observação participante e que trouxemos para esta segunda entrevista, como as situações de ação das alunas observadas no jardim-de-infância.

A partir de uma primeira análise, ainda que grosseira, dos registos de observação participante e das primeiras entrevistas, procurámos que as participantes no estudo pudessem falar sobre o seu processo de aprendizagem.

Nesta última fase, as entrevistas também se dirigiram às diretoras de curso, no sentido de perceber algumas conceções que presidiam à lógica organizativa das práticas ao longo do curso e esclarecer dúvidas emergentes do processo de recolha de dados anterior.

5.2.3. Análise documental

Para além da informação recolhida, através das entrevistas e das observações, realizámos ainda a análise documental de modo a diversificar as fontes, complementando com outro tipo de informação recolhida (Stake, 2007).

Os documentos do contexto são fontes importantes de informação, fazem parte da cultura e trazem história dentro. A maior parte dos documentos foi intencionalmente procurada, no entanto encontramos sem procurar os registos escritos que as supervisoras utilizavam nos momentos de observação e que se constituíram como instrumentos de mediação.

Quadro 3 - Documentos analisados e respetiva finalidade

Tipo de documentos	Finalidade
Plano de estudos das ESE	Caracterizar a organização Práticas ao longo do curso
Programas das Práticas/Intervenções	Caraterizar a finalidades
Regulamento do estágio	Identificar as regras explícitas do estágio.
Projeto curricular das salas de jardim-de-infância	Recolher informação sobre a conceção da ação educativa da educadora cooperante.
Projeto educativo de estabelecimento	Recolher elementos para a caracterização institucional
Instrumentos de planeamento e avaliação utilizados pelas alunas	Analisar a sua estrutura e conteúdo
Relatórios finais de estágio	Analisar as reflexões escritas: qual o enfoque e o tipo de reflexão suscitada.
Instrumentos de registo das supervisoras.	Identificar o conteúdo e a estrutura do registo

5.3. A dimensão ética da investigação

A investigação em educação é mais do que uma prática, mais do que um conjunto de técnicas a serem utilizadas com uma determinada finalidade. Aspectos éticos relacionados com a conduta do investigador, quer durante a recolha de dados quer na sua análise, devem balizar a sua ação. Estamos a falar do cuidado para com os outros. Lima (2006), referindo-se a outros autores, fala da ética do cuidado na qual a emoção ocupa um lugar na tomada de decisões. Foi esse cuidado que tentámos ter presente, principalmente na tomada de decisões durante a redação do descritivo, conscientes da força da palavra escrita. Aí dilemas éticos (Lima, 2006) foram objeto de reflexão: ou isto, ou aquilo. Situações para as quais não existe uma opção correta, mas existe a consciência crescente, à medida que a análise avança, da consequência de uma opção ou de outra.

Este cuidado também se refere à consideração pelos outros ao assumi-los de facto como participantes que se disponibilizaram a partilhar os seus pontos de vista. Houve momentos nas entrevistas, principalmente na última pergunta, onde deixámos espaço para se expressarem, sem condução, e em que algumas participantes disseram: *Eu quero dizer isto*. Ou, quando nos entregavam um documento, dizendo que era importante e, ao dizê-lo e ao tomar iniciativas, entendemos que também elas se sentiram participantes.

A dimensão ética também atravessa os aspetos da privacidade e da confidencialidade (Lima, 2006; Máximo-Esteves, 2008). Em relação às escolas de formação e aos jardins-de-infância, esse comprometimento ficou registado sob a forma de documento escrito, quando pedimos autorização para entrar nos diferentes contextos. A todas as participantes no estudo foi garantida privacidade e confidencialidade, ficando também registado o nosso compromisso no início da gravação das primeiras entrevistas. Este compromisso traduziu-se na substituição dos nomes das participantes por siglas, ou nomes fictícios, assim como das designações institucionais.

Nesse sentido, a identificação das Escolas Superiores de Educação que colaboraram na investigação é intencionalmente genérica. Não identificamos portanto a sua localização geográfica. Este aspeto não representa qualquer consequência na análise uma vez que o contexto social mais abrangente não é considerado neste estudo.

5.4. Procedimentos de análise

Numa primeira fase para reduzir os dados (Miles & Huberman, 1994) das transcrições das entrevistas e das Notas de Campo, codificando-os utilizámos o software NVivo enquanto ferramenta facilitadora da análise qualitativa (Bazeley, 2007). Assim, criámos “nós” (*nodes*) que fomos organizando em categorias e subcategorias, selecionando a informação pertinente para o estudo. A categorização foi estruturada para cada caso individualmente de acordo com categorias apriorísticas por nós definidas, decorrentes de referenciais teóricos sobre supervisão, sobre a CHAT e ainda a partir da estrutura das entrevistas. Progressivamente emergiram subcategorias a partir da exploração mais aprofundada dos dados. A flexibilidade com que se manuseiam os dados no NVivo 9 permitiu utilizar separadamente excertos já categorizados e sempre que necessário retomar o conteúdo dos documentos originais (transcrições de entrevistas e Notas de Campo) facilitando a nossa interação entre as partes e o todo. Este processo contínuo e iterativo de análise permitiu-nos explorar os dados de diferentes modos, e deu origem a uma estrutura organizada hierarquicamente “em árvore” (Bazeley, 2007).

Para se analisarem as interações entre alunas e respetivas educadoras cooperantes e supervisoras consideramos pertinente tipificar o feedback prestado às alunas nas reuniões de tutoria nas ESE e nas reuniões pós-observação nos jardins-de-infância, considerando-o uma estratégia para a promoção e regulação da aprendizagem (Alarcão & Roldão, 2008; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Nicol, 2010). Tivemos como objetivo identificar o nível de incidência (Hattie & Timperley, 2007) e a tipologia (Alarcão & Roldão, 2008) de feedback prestado pela supervisora e pela educadora cooperante.

Em relação aos seminários de supervisão organizámos a categorização de acordo com os temas abordados, sua estrutura e interações.

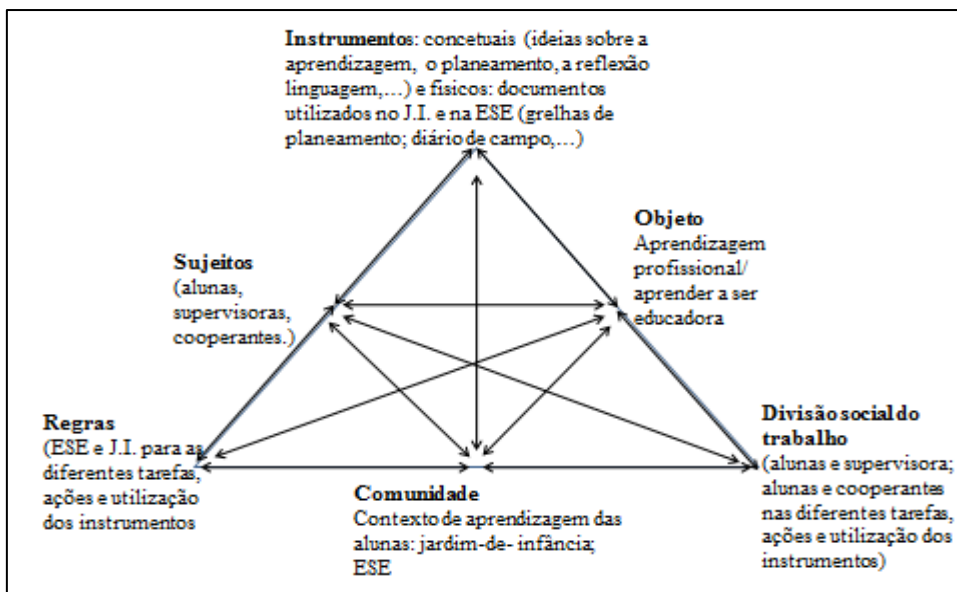
Considerando a reflexão escrita e a planeamento escrito como instrumentos culturais da profissão do educador de infância mediadores do desenvolvimento profissional procedemos à análise das produções realizadas pelas alunas durante o estágio. Em relação às reflexões escritas, foi nossa intenção identificar o conteúdo da reflexão, ou seja, quais os motivos que orientavam este tipo de reflexão, assim como identificar níveis de reflexão (Kember et al, 2008) de modo a perceber o impacto desta atividade

no desenvolvimento profissional. Esta análise documental foi complementada com as perspectivas das alunas, educadoras cooperantes e supervisoras sobre o significado da reflexão, assim como sobre o modo como as alunas descrevem o processo de escrita.

Na análise das planificações produzidas pelas alunas optamos por analisar as mesmas de acordo com a grelha de planeamento utilizada pelas alunas, em função da abrangência curricular (incidência do planeamento), utilização de objetivos abrangentes e transversais (integração curricular), estratégias de intervenção e avaliação. Esta análise documental é complementada com as perspectivas das participantes em cada caso sobre o motivo que orienta o planeamento e com o descritivo do processo verbalizado pelas alunas nas entrevistas.

Com suporte no enquadramento teórico da CHAT utilizámos o sistema de atividade proposto por Engeström (1987) adaptando-o à realidade do nosso estudo e que se apresenta na Figura 3. Este esquema permitiu identificar as componentes envolvidas na atividade de aprendizagem das alunas durante o processo de supervisão de modo a compreender a aprendizagem na sua dimensão complexa e dinâmica.

Figura 3- O sistema de atividade de aprendizagem das alunas no estágio supervisionado



Assim consideramos cada uma das suas componentes (sujeitos, regras, divisão do trabalho, instrumentos, comunidade e objeto) como categorias. Esta análise assumiu particular importância para identificar as contradições internas do sistema enquanto elementos potenciadores da transformação e conseqüente aprendizagem profissional das alunas.

CAPÍTULO III – CASO A

ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESE A

No presente capítulo apresentamos a estrutura de formação oferecida pela ESE A para que se compreenda o contexto e a proposta de formação inicial proporcionada às alunas em estágio enquanto estrutura social e instrumento mediador das aprendizagens profissionais. Assim, são descritos e analisados, a organização da prática pedagógica, ao longo dos quatro anos da Licenciatura em Educação de Infância, as tarefas do estágio supervisionado e os seus instrumentos orientadores, no último ano do curso. Sucintamente, é depois feita uma caracterização do contexto do estágio. Finalmente, caracterizamos a estrutura da supervisão e os momentos que a definem. Neste capítulo analisamos as seguintes fontes de dados: (i) as entrevistas às participantes, (ii) os documentos orientadores da ação educativa fornecidos pela ESE (Regulamento da Intervenção Educativa, Programa da Disciplina de Intervenção IV, Parâmetros de Avaliação da Intervenção Educativa IV, Síntese dos parâmetros de Avaliação e o Diário de Campo) e (iii) os Dossiês de Estágio das alunas Ana e Catarina.

1. As práticas pedagógicas ao longo do curso na ESE A

Neste contexto de formação inicial, a prática pedagógica é organizada em quatro momentos que se distribuem por cada um dos quatro anos do curso de educação de infância, com a respetiva designação de Intervenção Educativa I, Intervenção Educativa II, Intervenção Educativa III e Intervenção Educativa IV. O conjunto destas intervenções assenta em objetivos e regras comuns definidas no Regulamento da Intervenção Educativa (RIE) (ANEXO I), no qual se considera a Intervenção Educativa como uma disciplina cujos objetivos são formulados e sintetizados do seguinte modo:

“Aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a ação docente quotidiana; Compreender e refletir sobre a atividade docente no seu contexto específico, em cooperação com os pares e outros parceiros, em prol de projetos educativos e curriculares para uma educação de qualidade para todas as crianças.”

De notar que o RIE é um documento organizado em nove artigos, onde se explicitam as normas que regem as atividades de iniciação à prática profissional, designadamente as

quatro Intervenções Educativas e as funções dos participantes na formação, assim como as competências dos tutores, dos educadores cooperantes e dos formandos.

No mesmo documento, existe uma componente intitulada “Regras de Ética”, dedicada à explicitação das regras éticas a serem respeitadas pelos alunos em relação à instituição de estágio, crianças e educadoras cooperantes. Apresentamos alguns exemplos da conduta a ter em conta pelas alunas: nos documentos escritos “(...) não identifica o nome das pessoas e do projeto da instituição”, “(...) o que escreve sobre as suas observações deve ser restituído aos cooperantes”, “(...) as problemáticas devem ser mediatizadas e trabalhadas com os tutores”, “Estabelecer com as crianças uma relação de confiança compreensiva e exigente que fomente a autoestima e o desenvolvimento integral como Pessoa”, “Respeitar o exercício profissional dos educadores, não fazendo comentários pejorativos” (RIE, pp.15, 16). Os supervisores institucionais são aqui designados por “tutores”. A dimensão ética aqui contemplada é reveladora da exigência de uma formação que orienta o desenvolvimento profissional das alunas no sentido do cuidado e do respeito para com aqueles com quem desenvolvem a ação educativa. Estamos perante um manifesto cujo texto normativo dá indicações para a regência da vida profissional dos participantes nas Intervenções Educativas, definindo funções, atitudes e comportamentos.

Quadro 4 – Organização da Intervenção Educativa na ESE A.

Ano	Identificação	Total horas	Organização	Enfoque
1º	Intervenção Educativa I	Semestral (90h)	a pares	Observação de diversas instituições socioeducativas
2º	Intervenção Educativa II	Semestral (120h)	5 semanas seguidas individual	Observação e intervenção em creche
3º	Intervenção Educativa III	Semestral (150h)	a pares durante 6 semanas	Observação e intervenção em jardim-de-infância
4º	Intervenção Educativa IV	Anual (360h)	15 semanas janeiro a maio. 5 horas diárias/5 dias por semana	Observação e intervenção em jardim-de-infância

Podemos observar no Quadro 4 o aumento progressivo dos tempos de intervenção ao longo dos quatro anos da licenciatura e a abrangência diversificada de contextos. Apesar da formação ser pensada para um profissional capaz de desenvolver a sua ação educativa em diferentes contextos educativos é privilegiado o tempo de experiência em contexto pré-escolar. Constatamos ainda a possibilidade de realizar as intervenções em díade e individualmente, criando aos alunos oportunidades de experienciar interações diferenciadas.

No primeiro ano do curso, no âmbito da Intervenção Educativa I (IE I), as alunas observavam várias instituições socioeducativas (e.g. salas de educação pré-escolar, creche, 1º ciclo, bibliotecas). Num primeiro momento, as alunas tinham a possibilidade de visitar várias instituições e, num segundo momento (uma semana), as alunas observavam em permanência, um dos contextos já visitados. A IE I tinha como finalidade o conhecimento de algumas respostas socioeducativas e o conhecimento da legislação que as regulamenta.

O conhecimento da diversidade de contextos era um dos objetivos da IE I na perspetiva da Diretora do Curso (DCA):

Não eram só os estabelecimentos de ensino, mas também a educação não formal e todas as estruturas existentes na comunidade. (...) Aí também era abordada um bocadinho a legislação. (...) No fundo era um contacto com o mundo da educação, a ideia era essa.

(#DCA)

A DCA referiu ainda que esta componente da formação era acompanhada por docentes da área da sociologia. Esta primeira experiência de intervenção educativa centrava-se no conhecimento da realidade social e do contextos socioeducativos, com um olhar de natureza sociológico.

No 2º ano do curso, na Intervenção Educativa II (IE II), as alunas já tinham alguma participação ao nível da ação educativa, com propostas de planeamento negociadas com as educadoras cooperantes. De acordo com a DCA:

(...) tinham disciplinas desde a psicologia, que contribuíam um pouco, no âmbito da sua especificidade para aprendizagens relacionadas com a 1ª infância. Nós tentávamos que houvesse essa contribuição para aquilo que as alunas estavam a experienciar, no sentido de entenderem melhor a criança e perceberem melhor o que se passava nessa faixa etária. (...) no fundo era a componente de organização e desenvolvimento curricular que era mais centrada na creche.

Havia portanto a preocupação dos conteúdos curriculares de outras disciplinas corresponderem às necessidades das alunas em função do contexto da prática. Deste modo, pretendia-se que as alunas tivessem uma prática sustentada teoricamente, e desse modo, pudessem estabelecer pontes de significado com a realidade observada na qual participavam.

No 3º ano, a Intervenção Educativa III (IE III) segue a mesma linha de observação e intervenção da IE II mas agora em contexto de jardim-de-infância e por um período mais alargado. Neste momento, a DCA considerava importante que as alunas se concentrassem na prática:

Nessa altura não havia aulas, só tinham prática. As horas das outras disciplinas distribuíam-se antes e depois da prática, para que os alunos, e isso, nós defendemos sempre, que tivessem esse tempo disponível para viverem as suas práticas e tudo o que se relacionasse com a prática.

Quer no 2º, quer no 3º ano, as intervenções foram antecedidas por seminários e tutorias, que tinham como objetivo preparar para os tempos de permanência nos contextos educativos. Também, em ambos os anos, foram organizados seminários e tutorias, a meio do período de intervenção, para responderem a necessidades emergentes das alunas. À semelhança da intervenção no 2º ano, no 3º as alunas desenvolviam a intervenção sustentada no planeamento cooperado com as educadoras. Apesar do plano de estudos não contemplar um tempo de seminário, foram organizados momentos de seminário “geralmente de 15 em 15 dias” (#DCA) no final do dia, depois das intervenções das alunas nos jardins-de-infância. Houve também preocupação em diversificar os contextos de intervenção das alunas, de modo a contemplar diferentes realidades, quer ao nível institucional quer ao nível social e cultural.

No último ano, a componente de IE tem um peso muito mais significativo no currículo, constituindo-se por uma disciplina anual, cujo enfoque da intervenção é o jardim-de-infância, surgindo no seguimento de várias experiências diferenciadas.

Sobre a organização das intervenções acima descrita, podemos constatar que a mesma ofereceu às alunas oportunidades diferenciadas de aprendizagem no contacto com os vários contextos educativos. Foi criada uma estrutura de apoio à intervenção, concretizada sob a forma de tutorias e seminários para apoiar as alunas antes e durante as suas intervenções. De realçar que, já nos contextos de creche e jardim-de-infância, a experiência das alunas era vivenciada de modo progressivo. Num primeiro momento, a observação era a base para a intervenção, o que permitiria algum conhecimento do cenário educativo e das crianças dos grupos. Num segundo momento, a intervenção já obedecia a um planeamento negociado com as educadoras cooperantes.

No 4º ano, a Intervenção Educativa IV (IE IV) era anual, com 360 horas. Numa primeira fase, até ao Natal, as alunas iam um dia por semana para os contextos. Durante as observações semanais, as alunas tiveram como tarefa identificar, caracterizar e fazer um diagnóstico sobre o “contexto educativo, mobilizando conhecimentos e fundamentação teórico-práticos”, utilizando “metodologias e instrumentos a indicar, com base em diferentes fontes” (Programa da Disciplina de Intervenção Educativa IV), designadamente o Projeto Educativo da Instituição e o Projeto Curricular de Sala. Com base no diagnóstico efetuado, através de diferentes metodologias de recolha de dados, pretendia-se que as alunas apresentassem propostas de “possíveis melhorias a implementar ao nível do clima educativo (se necessário), exequíveis, com base na potenciação realista dos recursos existente e prevendo dinâmicas inovadoras” (Programa da Disciplina de Intervenção Educativa IV). Esse trabalho de investigação deu origem a um “Plano Geral de Intervenção” a ser desenvolvido no estágio (Programa da Disciplina de Intervenção Educativa IV). Como nos disse a supervisora: “A ideia era fazerem a caracterização do sítio onde iam estagiar, e planificar a partir daí, uma hipótese de intervenção, o mais próxima possível da realidade. Depois, a partir de 18 de janeiro, entraram os dias todos em estágio” (1# SA).

A segunda fase da IE IV teve a duração de 15 semanas, com início em janeiro e conclusão em maio. Nesta fase, as alunas tinham 5 horas diárias de estágio, 5 dias por semana, de acordo com o RIE. Esta regra foi, no entanto, negociada em função dos horários que as educadoras cooperantes tinham nos diferentes contextos de educação pré-escolar, sendo permitida a flexibilidade na gestão do horário. “Normalmente fazem cinco horas por dia, não quer dizer que algumas não estejam a fazer mais se a educadora sai mais tarde. Mas o que nós estipulámos é cinco horas por dia” (#1 SA). O tempo destinado a seminário na ESE é repostos nos contextos. “Essa tarde é compensada, quer dizer que já deram ou vão dar mais tempo. Não têm uma tarde livre” (1# SA).

No início do ano letivo, as alunas foram colocadas em salas de jardim-de-infância que podiam depender do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e Segurança Social, da Santa Casa da Misericórdia ou de entidades particulares.

A distribuição das alunas pelos locais de prática pedagógica foi feita pela equipa de supervisoras de acordo com o conhecimento que tinham sobre as alunas nas experiências anteriores e também na tentativa de conciliar os locais de estágio com a proximidade de residência das alunas. Segundo a diretora de curso, tentava-se que as alunas não repetissem os contextos institucionais de anos anteriores, de modo a conhecerem outras realidades, quer em relação à tutela, quer em relação aos contextos socioculturais e económicos. Contudo, sempre que possível houve negociação entre alunas e supervisoras e, até meio da IE IV, “houve possibilidade de fazer algumas alterações de alunas que quiseram mudar e houve muitos acertos e troca de centros de estágio no princípio” (#1 SA).

No programa Intervenção Educativa IV são enunciados os seguintes objetivos:

- a) “Estruturar, numa dinâmica interativa, o processo prático de desenvolvimento da identidade profissional (descobrir-se enquanto pessoa e profissional);
- b) “Desenvolver e consolidar competências e saberes de intervenção educativa adequada”; elaborar “propostas curriculares significativas” para as crianças;
- c) “Construir um modelo pessoal de intervenção educativa refletido e fundamentado”;

d) “Implementar abordagens investigativas como motor essencial das mudanças dessas práticas”;

e) “Efetuar propostas numa perspectiva globalizante, utilizando metodologias ativas e lúdicas, próprias do desenvolvimento curricular para a infância”;

f) “Planejar e concretizar atividades de envolvimento com as famílias e de preparação para a transição das crianças para o 1º ciclo do ensino básico” (Disciplina de Intervenção Educativa IV, p.1-2).

Relativamente às participantes do nosso estudo, a Ana estagiou numa sala de jardim-de-infância ligada ao Ministério da Educação e a Catarina desenvolveu o estágio numa sala de jardim-de-infância da Santa Casa da Misericórdia.

Assim, depois de a cada aluna ter sido atribuído o respetivo contexto de prática, “começaram a ir uma vez por semana ao estágio, para fazer a observação um dia por semana e caracterizar o local de estágio, as crianças, do jardim-de-infância, tudo (...)” (1# SA).

Ouvimos também as alunas sobre a forma como a componente de IE está organizada no curso. Para a Ana, o facto de o estágio implicar um tempo mais alargado e continuado de permanência no mesmo contexto é um aspeto positivo.

Acho importante o ir alargando o espaço(...) estava a dizer que realmente se nota a diferença do tempo que foi para o tempo que é agora [agora há mais tempo], mas acho que é importante porque temos mais tempo para lidar com as dificuldades que nos aparecem, trabalhar essas dificuldades e tentar resolver e melhorar a nossa prática.(...) do que nós nos queixávamos, mesmo no ano passado que era um mês e qualquer coisa, era que quando nos estávamos a habituar com a rotina acabava o estágio. Este ano nesse aspeto é melhor porque tivemos um tempo para nos adaptarmos e agora sim podemos trabalhar.

(#1 Ana)

A Ana salienta que o aumento do tempo de permanência nos contextos permite a apropriação da rotina, da vida no jardim-de-infância, como um processo de

continuidade, ao invés de experiências anteriores mais segmentadas. Oferece também mais oportunidades para lidar com obstáculos emergentes, no sentido de os ultrapassar.

A Catarina considera a organização das diferentes experiências de prática pedagógica como uma oportunidade de conhecer a realidade para além das conceções antes imaginadas, com base em representações teóricas, como um espaço e um tempo onde aspetos da dimensão profissional do educador começam a emergir.

Acho que esta organização está boa porque no contexto, na prática, na realidade é que nos deparamos com muitas situações que na teoria, imaginamos como é que pode ser, idealizamos as coisas mas depois por vezes chegamos à realidade e as coisas não são bem assim. E...é quando nos deparamos com as questões das crianças e com o estar mais atento, aqui e ali. Para mim a prática é muito importante. Também considero importante ter conhecido diferentes contextos. Acho que foi muito importante este percurso e se calhar até poderia ter havido mais prática. Este bom bocado no quarto ano é ótimo.

(#1 Catarina)

Tal como nas IE anteriores, também aqui houve um tempo concentrado de seminário no início do ano letivo, para apoiar as alunas no trabalho mais prospetivo para caracterização e análise da realidade educativa dos contextos do estágio.

Porém, durante esta fase da IE IV, aconteceu, simultaneamente, um seminário, o Seminário de Projeto, que pertence a um tempo curricular autónomo, com avaliação independente. O seu objetivo “(...) é essencialmente preparar para a integração curricular” (#1SA), através da utilização da abordagem de projeto. Esta disciplina realizou-se de modo concentrado, durante a semana que antecedeu o estágio e nas tardes de quinta-feira, ao longo do estágio, com o objetivo de ajudar a regular o processo de implementação dos projetos com as crianças e responder assim as necessidades das alunas.

Entendemos o discurso concetual sobre a estrutura e organização da Intervenção Educativa na ESE A, claramente orientado por uma perspetiva de formação profissional, onde a prática pedagógica assume protagonismo. O RIE é muito explícito ao considerar o conjunto das práticas como uma unidade. A prática pedagógica, não deixando de estar compartimentada pela organização académica e pela progressividade,

atribui sentido a outras disciplinas que para ela se organizam. Apela à reelaboração de conhecimentos disciplinares fragmentados que, em contextos de ação educativa, através de um processo cooperado e refletido, promovem a compreensão sobre essa mesma ação. Neste contexto, é importante que os alunos se confrontem com diferentes realidades sociais e culturais de modo a alargar a sua experiência profissional. As dimensões, pessoal e profissional do educador, são associadas e são expressas no enunciado de objetivos da IE IV: “o que se pretende que estes alunos sejam e façam”. Estas duas dimensões são reforçadas como unidade na conduta ética definida. A reflexão e a investigação são pensadas como estratégias que permitem adequar a intervenção das alunas com as crianças, através da realização de propostas integradoras do currículo para a infância. No fundo, parece que se pretende que estas alunas ajam como educadoras de infância, sem perder de vista a especificidade dos contextos para a infância onde intervêm, mobilizando as aprendizagens de natureza concetual na sua ação pedagógica. Este olhar sobre a formação está também presente nos vários objetivos já enunciados do programa da disciplina IE IV, os quais explicitam as competências a desenvolver pelas alunas durante o ano letivo.

2. O estágio final da licenciatura em Educação de Infância da ESE A

Apresentamos agora as tarefas e instrumentos de apoio ao estágio supervisionado. Primeiro indicamos quais as tarefas definidas pela ESE para em seguida identificar e explicitar os instrumentos de apoio à realização dessas tarefas. Neste caso, e na perspetiva da Cultural Historical Activity Theory (CHAT), as tarefas são atividades orientadas para aprendizagem das alunas e os instrumentos são os recursos disponíveis que medeiam o processo de realização dessas atividades.

2.1. Tarefas e instrumentos de apoio ao estágio supervisionado

O processo de aprendizagem das alunas foi orientado e balizado por diversas regras e orientações para a ação como estratégia facilitadora da aprendizagem. Este conjunto de diretrizes incide em atividades a realizar no primeiro momento do estágio e outras a desenvolver na segunda fase que corresponde ao tempo de imersão permanente nos contextos de jardim-de-infância.

Para apoiar o desenvolvimento destas tarefas a ESE A disponibilizou os seguintes documentos de orientação:

- 1) O programa da Disciplina de Intervenção Educativa IV (ANEXO II) cujo conteúdo contempla os objetivos da disciplina, conteúdos a desenvolver, explicitação da avaliação, conteúdo do Dossiê de Estágio, indicação das tarefas a desenvolver ao longo da intervenção, critérios de avaliação, elementos a considerar nos registos de reflexão. O mesmo documento tem ainda como anexos: indicações para a estrutura do Dossiê de Estágio (Anexo 1) e indicações de apoio à reflexão final (Anexo 2).
- 2) O Diário de Campo (ANEXO III) com orientações para o planeamento semanal e diário, para a integração curricular e ainda para a avaliação diária e reflexão semanal.
- 3) Os Parâmetros de Avaliação da Intervenção Educativa IV (ANEXO IV) e Síntese dos Parâmetros de Avaliação (ANEXO V).

Como tarefas de estágio definidas pela ESE A, as alunas tinham de:

- a) Desenvolver o Plano Geral de Intervenção elaborado no 1º semestre, no qual estavam definidos os objetivos e estratégias para a ação com o grupo de crianças, com base na caracterização do contexto educativo.
- b) Utilizar a metodologia de trabalho de projeto com as crianças apoiado pelo Seminário de Projeto e de acordo com as orientações dessa disciplina.
- c) Elaborar o Dossiê de estágio para entregar após a Intervenção, cujo conteúdo está definido no Programa da Disciplina de Intervenção IV.
- d) Elaborar o Relatório de Projeto para entregar após a Intervenção com o descritivo do processo de desenvolvimento de um projeto com as crianças.

2.1.1. O Diário de Campo

O Diário de Campo “tem como principal objetivo ajudar à reflexão da prática, num processo de auto – consciencialização do estagiário/educador, para a tomada de decisões na ação educativa” (Diário de Campo). Estamos perante um instrumento mediador da aprendizagem profissional que se propõe induzir o pensamento reflexivo necessário ao desempenho das estagiárias no contexto cultural da profissão. Ou seja, é um recurso material para ser utilizado pelas alunas e partilhado pela tríade durante o estágio, no sentido de promover algumas competências profissionais necessárias ao desenvolvimento profissional das educadoras ao longo da vida, nomeadamente a prática refletida e intencionalizada. Parte da estrutura do Diário de Campo está organizada sob a forma de grelhas e requer a capacidade de síntese das alunas, sendo que o último tópico (avaliação da semana) indica a necessidade de construir uma descrição reflexiva. O Diário de Campo é assim constituído pelos seguintes elementos: a “A – Planificação semanal”; a “B – Organização diária da intervenção educativa”; “B1 – Desenvolvimento curricular integrado” e a “C – Avaliação da semana”. Estas quatro componentes do Diário de Campo implicam a realização de várias ações por parte das alunas, que se interligam e complementam centradas no planeamento, na ação, na avaliação e na reflexão semanal sobre a ação desenvolvida.

Dois dos suportes ao planeamento apresentados destinavam-se ao planeamento semanal e ao planeamento de projetos. Estes instrumentos, cuja estrutura assume a forma de grelha estão identificados, como “Planificação semanal” e “Desenvolvimento curricular integrado” na Figura 4.

Figura 4 - Grelhas de apoio à Planificação semanal e Desenvolvimento curricular integrado.

A - Planificação semanal:		B1 - Desenvolvimento curricular integrado:		
Semana de ____ a ____ de _____ de 2010		Nome do projecto:		
Intencionalidade educativa/ Objectivos Pedagógicos		Crianças envolvidas:		
Projecto em desenvolvimento		Áreas Curriculares	Domínios	Intenções/objectivos
Organização do espaço e materiais (recursos)		Expressão e Comunicação	Musical	
Dinâmica (Organização do grupo de crianças)			Dramática	
Ação e atitudes educativas do adulto (o que faz como faz)			Plástica	
			Motora	
			Linguagem	
			Literacia	
			Matemática	
		Conhecimento do Mundo		
		Formação Pessoal e social		

Fonte: Diário de Campo

Atendendo à Figura 3, a grelha para o planeamento semanal (de acordo com a primeira imagem à esquerda da figura, “A - Planificação semanal”) indica os elementos que as alunas devem contemplar nessa atividade. Por ordem vertical, de cima para baixo, estão indicados seis elementos a considerar no momento de planificar. São eles: intencionalidade educativa/objectivos pedagógicos, projeto em desenvolvimento, organização do espaço e materiais, dinâmica, ação e atitudes educativas do adulto (o que faz/como faz). A grelha à direita na Figura 3, designada como “B1 - Desenvolvimento curricular integrado”, corresponde ao planeamento do trabalho de projeto. A sua estrutura é definida por áreas de conteúdo e domínios curriculares das OCEPE, para os quais devem ser indicadas intenções ou objetivos. Este suporte tem como finalidade a “tomada de consciência dos conteúdos curriculares a que as crianças estão a ser expostas quando estão a desenvolver um projeto. Estes conteúdos são retirados das intenções/objectivos referidos na planificação semanal ou do projeto curricular de turma/intenções para a ação do estagiário/educador” (Diário de Campo).

A estrutura apresentada na Figura 5 diz respeito à organização diária da intervenção educativa e é sobre essa proposta que recai parte do discurso da supervisora na interação com as alunas, como poderemos constatar mais adiante neste estudo.

Figura 5 - Organização diária da intervenção educativa

B - Organização diária da intervenção educativa		
Dia ____ de _____ de 2010		
Planificação:		
O que pensamos propor e para quê	Recursos existentes (materiais e humanos)	O que precisamos
Ação:		
O que ficou planeado com o grupo	Estratégias de execução	Recursos utilizados
Avaliação:		
O que se fez e como	O que se observou	Dificuldades sentidas

Fonte: Diário de Campo

A organização diária da intervenção educativa está organizada em três blocos com vista a orientar a intencionalidade da ação educativa das alunas. O primeiro bloco, intitulado “Planificação” contém três categorias: “o que pensamos propor e para quê”, “recursos existentes” e “O que precisamos”. O segundo bloco, designado por “Ação”, é definido por três categorias: “O que ficou planeado com o grupo”, “estratégias de execução” e “recursos utilizados”. O terceiro bloco intitula-se de “Avaliação” e organiza-se também em três categorias: “O que se fez e como”, “O que se observou” e “Dificuldades

sentidas”. Esta proposta indica às alunas os elementos que devem considerar no planeamento, “refere-se à ação diária e pressupõe o conhecimento da ação, ou seja, a reflexão-na-ação, para a adequação do processo educativo mais evidente e imediato” (Diário de Campo), para posteriormente realizarem uma avaliação sobre a ação.

Embora o documento apresente esta estrutura, a sua utilização não é prescritiva, a supervisora deu liberdade às suas alunas para encontrarem a forma que mais sentido lhes fizesse, desde que cumprissem a regra do ciclo: planejar – agir – refletir. Nas suas palavras:

Eu dei-lhes liberdade, (...) eu tenho dito às alunas que quero que elas sigam estes momentos: planificação, ação e avaliação, planificam, agem e avaliam. Se é o esquema de grelha que nós sugerimos se é de outra forma? Não me interessa. Desde que sigam estes passos, está tudo muito bem.

(#1 SA)

A posição assumida pela supervisora está centrada no processo de aprendizagem profissional permitindo às alunas a possibilidade de reinterpretar as regras para a utilização da organização diária da ação educativa e deste modo a possibilidade de criar uma alternativa à estrutura apresentada de modo a que se sintam mais confortáveis nas ações a desenvolver.

O último tópico do Diário de Campo, “C – Avaliação da semana” indica os elementos sobre os quais deve incidir a reflexão semanal:

“Aspetos gerais: clima educativo; responsividade das crianças e dos adultos (qualidade da interação). Aspetos específicos: atividade (s) a que se deu maior relevância, por decorrerem das intenções educativas iniciais, justificando com as observações de comportamentos realizadas e de conhecimentos teóricos. Finalmente o levantamento de indicadores para a estruturação de novas propostas e reformulação de estratégias e atitudes.”

(Diário de Campo)

Estas linhas orientadoras constituem um instrumento de apoio à emergência da escrita profissional das alunas e apelam à construção de uma prática, fundamentada

teoricamente, identificando os aspetos mais globais e particulares sobre os quais deve incidir a reflexão. São orientações, que propõem desencadear o pensamento reflexivo das alunas enquanto aprendizes da profissão sobre três aspetos. O primeiro, considerado mais global, incide sobre a organização do cenário educativo e sobre as interações entre crianças e adultos. O segundo, considerado mais específico, dá relevo à reflexão sobre as propostas intencionalizadas desenvolvidas na ação com base na observação e fundamentação teórica. Um terceiro aspeto, de natureza prospetiva, diz respeito às implicações que a reflexão deve ter no próximo planeamento. Identificamos nesta proposta, uma vez mais, a marca da intencionalidade educativa defendida pela supervisora, focalizada no ciclo de aprendizagem (observar, planear, agir, avaliar, refletir, planear). Dito de outro modo, a ESE, enquanto instituição formadora entende a formação profissional como um constructo que requiere a integração de várias componentes formativas fulcrais para a aprendizagem profissional privilegiando o pensamento reflexivo através da escrita semanal sobre informantes que decorrem da ação planeada e vivida, já pensada ao longo da semana. Como é dito pela supervisora,

Depois no final da semana sim, há uma reflexão em que a gente lhes pede, não uma descrição sobre o que aconteceu, mas sim situarem-se, do ponto de vista reflexivo sobre os vários momentos que elas dinamizaram, sem terem de referir sobre a organização porque isso já está determinado no Diário de Campo, no planeamento.

(#1 SA)

Porém, a supervisora considera insuficiente a orientação dada no texto do Diário de Campo que estabelece as regras para a reflexão semanal.

Eu vou falar com as colegas no sentido de dar algumas pistas para esta reflexão. Ainda não temos mas precisamos de ter um guião para as ajudar a construir o relato que é para não se perderem. Enquanto umas que escrevem com facilidade, há outras que não, e nós temos que ajudar todas.

(#1 SA)

Na sua perspetiva existe a necessidade de clarificar melhor o que se pretende através de regras mais explícitas que promovam a compreensão de todas as alunas. Esta constatação tem origem após as leituras de reflexões semanais de algumas alunas sobre

sua tutoria. No entanto esta proposta não passou do plano das intenções por falta de oportunidade para a concretizar.

A consulta do Dossiê de Estágio de ambas as alunas permitiu perceber que a Catarina utilizou apenas a grelha B e realizou as reflexões semanais correspondentes ao ponto C. A Ana não utilizou nenhuma das grelhas tendo adotado o esquema de planejamento utilizado pela sua educadora cooperante e escreveu apenas algumas reflexões semanais. O processo de construção do planejamento e da reflexão da Ana e da Catarina será abordado mais adiante, neste capítulo.

2.1.2. Parâmetros de Avaliação da Intervenção Educativa IV e Síntese dos Parâmetros de Avaliação

Relativamente aos Parâmetros de Avaliação da Intervenção Educativa IV e Síntese dos Parâmetros de Avaliação, no primeiro, estão identificados os critérios sobre os quais incide a avaliação qualitativa (insuficiente, suficiente, bom e muito bom) e que se organizam em sete categorias, cada uma delas com indicadores e descritivos que os explicitam. No segundo, a Síntese dos Parâmetros de Avaliação é representada por uma tabela de duas entradas que corresponde aos parâmetros enunciados no primeiro e que serve para registrar o posicionamento das alunas face aos mesmos, tendo como referências os indicadores de avaliação qualitativa. Estes instrumentos de avaliação foram utilizados por alunas e educadoras cooperantes, no momento da reunião de avaliação conjunta no final do estágio, e, por vezes, constituíram um recurso para a avaliação contínua e para regular a observação, no caso das educadoras, e regular a própria intervenção, no caso de uma aluna. Observemos então como as alunas e educadoras compreenderam e atribuíram significado a estes instrumentos face aos parâmetros de avaliação alguns dos excertos das entrevistas. A educadora cooperante da Ana disse na sua entrevista (#1 EA1):

(...) temos um documento para nós depois podermos avaliar naqueles parâmetros que estão no documento. Eu tenho esse documento e vou vendo aqui na sala, vou verificando, se ela está a atingir aqueles objetivos. Eu olho de vez em quando, não estou sempre a olhar para os objetivos mas estou atenta para

depois poder fazer uma avaliação com consciência e ser justa. (...) eu vou vendo se ela tem iniciativa, se têm relação um a um e com o grupo, vou vendo essas competências e vou depois avaliar de acordo com esses objetivos. Faço a minha análise e depois vou completando aqueles quadros. É uma avaliação qualitativa com suficiente, bom, muito bom.

Esta educadora utilizou os parâmetros de avaliação para orientar a observação sobre a aluna ao longo do estágio avaliando suas competências profissionais com a intenção de se concentrar no que é importante observar de modo a fazer uma avaliação mais imparcial.

A educadora cooperante da Catarina compreendeu assim a função dos instrumentos:

Eu acho que assim é bom para nós sabermos o que é que se pretende com o estágio e com a avaliação. Estes parâmetros ajudam-nos (...) aquilo que eu vou vendo e aquilo que está na grelha ajuda a pensar na avaliação (...) Através da leitura dos pontos da grelha faço uma avaliação qualitativa.

(#1 EA2)

Na perspectiva desta educadora os instrumentos de avaliação contribuíram para clarificar os objetivos do estágio de acordo com o estabelecido pela instituição formadora e criar referências para avaliar qualitativamente o desempenho da aluna.

Vejamos agora a perspectiva da Catarina:

Eu li no início e li agora há umas duas semanas, para ver o que é que tinha evoluído, mas não ando agarrada à avaliação. No início do estágio li para ver ao que é que me propunha, e agora como já se fala em avaliação com algumas colegas, fui ver, fui fazer um balanço (...) mas no fim disto tudo o que vai aparecer na pauta é a nota, não é o meu trabalho, não é nada disso. Ao ler a grelha só tive foi mais consciência sobre os parâmetros de avaliação e tentei situar-me neles. (...) deu para tomar consciência da minha evolução.

(#1 Catarina)

Para a Catarina estes instrumentos servem para regular a sua ação educativa identificando as competências já alcançadas e a tomar consciência do que ainda precisa realizar para atingir as metas definidas institucionalmente. Desse modo conseguiu fazer um balanço das suas aprendizagens profissionais. Por outro lado apresenta alguma

insatisfação, pois a avaliação qualitativa vai ser transformada num número que, no seu entender é redutor em termos de apreciação do seu trabalho.

De notar que o acesso aos documentos a que nos temos vindo a reportar neste ponto, o Diário de Campo, Parâmetros de Avaliação e Síntese dos Parâmetros de Avaliação foram enviados pela supervisora às alunas por e-mail no início do estágio em janeiro, e distribuídos às educadoras cooperantes na reunião realizada na ESE na fase inicial da Intervenção Educativa IV.

3. A estrutura do processo de supervisão na ESE A

Apresentamos agora o modo como se organizava a supervisão no contexto da ESE A, identificando e descrevendo os tempos estabelecidos institucionalmente e os tempos definidos pela supervisora. A supervisão foi desenvolvida em três modalidades: momentos de tutoria na ESE organizados em grupo; momentos no jardim-de-infância para observação individual da aluna na sala seguida de reunião pós-observação com aluna e educadora cooperante; Seminários de Projeto com a turma na ESE A.

3.1. Os tempos de tutoria

Atendendo ao número de alunos (vinte e um) que a supervisora tinha sob sua responsabilidade, organizou os momentos de tutoria em grupo. No total tinha três grupos de alunas, cada um com 6 ou 8 alunas tendo destinado três tempos para cada grupo, ao longo do estágio, nas tardes de quinta-feira, depois do horário dos estágios, no seu gabinete ou numa sala de aula da ESE. A supervisora planeou logo no início do estágio três momentos de tutoria para cada grupo.

A constituição dos grupos teve como critério a proximidade dos contextos de estágio das alunas, que constituíam núcleos, geralmente com mais de uma aluna na mesma instituição. Esta organização, mais do que um constrangimento pelo número elevado de alunas, era considerada um aspeto positivo, na medida que possibilitava oportunidades

de partilha entre as alunas e o confronto com realidades distintas das que tinham nos seus jardins-de-infância. Como afirma a supervisora: “eu acho que há um saber que se vai criando com a experiência que cada uma delas está a desenvolver, que é uma perda se não tiverem esse espaço para o partilhar” (#1 SA). De notar que a Ana e a Catarina pertenciam a grupos diferentes.

As tutorias não eram consideradas obrigatórias pela supervisora. As alunas conheciam as datas e, a partir dessa informação, decidiam se participavam ou não. “Eu venho para aqui e aquelas que precisam de falar vêm ter comigo, é um pedido da parte delas” (#1 SA).

Os assuntos abordados nestes momentos foram sendo definidos pela supervisora, ao longo do tempo e em função das necessidades que percecionava nas alunas durante a supervisão no jardim-de-infância. Serviam para clarificação de dúvidas e como espaço de partilha de experiências. Era também aqui que a supervisora falava sobre os comentários que tinha escrito, a lápis, nas cópias do Diário de Campo que as alunas previamente tinham enviado por e-mail.

Elas mandam-me por e-mail e eu vejo. Não estou a dar tanto feedback com a regularidade que eu queria porque há falta de tempo. (...) Eu dou feedback por escrito no próprio caderno. Eu tenho um dossiê para cada aluna, imprimo os registos delas, escrevo, depois falamos (...). Quando falamos, é muitas vezes no gabinete.

(#1 SA)

No entanto a conversa sobre os comentários da supervisora também podia acontecer durante as reuniões pós-observação no jardim-de-infância em caso de necessidade, por motivo de atraso do envio dos Diários de Campo antes das reuniões de tutoria. A supervisora realizou três observações no jardim-de-infância a cada aluna.

Na Figura 6 podemos observar um exemplo desse registo onde é perceptível a mancha mais ténue que corresponde aos comentários da supervisora, feitos a lápis, sendo que o feedback incidia sobre o tópico “O que observou” e “Dificuldades sentidas” na grelha intitulada “Organização da ação”.

Figura 6 – Exemplo de feedback escrito.

Avaliação:		
O que se fez e como	O que se observou	Dificuldades sentidas
- movimento - visionamento do filme: "Os três porquinhos" - jogos de mesa - jogos de construção - pintura	- dificuldade de concentração para realizar um trabalho - baixa auto-estima: não consigo, não sei <i>Era conveniente fazer observações mais sistemáticas das crianças habitualmente dizem não consigo, não sei e em que situação o fazem.</i>	- orientar o movimento: têm dificuldade em cumprir regras; dizem não sei e não consigo sem tentarem; se contrariados comportam-se pior: R., Ca., I. <i>p. ser de ser o número 8? estogo?</i>
<i>Quando habitualmente há algumas crianças deste tipo pode ser indicador de baixa auto-estima. No entanto pode ser também indicação de insegurança ou de sentimentos de falta de competência em determinadas tarefas (situações novas pouco vulgares na cultura familiar, tarefas mais ligadas à escolarização) onde</i>		

Fonte: Diário de Campo

Os comentários foram feitos em ligação com os tópicos ou pequenos textos que as alunas indicavam nas colunas da tabela. Na análise dos comentários da supervisora, identificámos feedback com diferentes tipologias (APÊNDICE V) à semelhança do estudo desenvolvido por Alarcão e Roldão (2008) e de acordo com a nossa interpretação. Por exemplo:

- Recomendação: “Era conveniente fazer a observação mais sistematizada das crianças que habitualmente dizem não consigo, não sei e em que situação o fazem. Quando habitualmente há situações deste tipo pode ser indicador de baixa autoestima. No entanto pode ser também indicação de insegurança ou de sentimentos de falta de competência em determinadas tarefas (situações novas pouco vulgares na cultura familiar, tarefas mais ligadas à escolarização)”.
- Esclarecimento: “O que é complicado nas atividades deste tipo, em grande grupo, são os momentos de espera, o que leva, por vezes, à desmobilização.”

- Questionamento: “Então como pode resolver este problema? Já pensou que poderia discutir este aspeto com o grupo e combinarem o que fazer?”
- Apoio/encorajamento: “Muito bem.”
- Síntese: “Acho que há muita evolução no seu estágio, que as suas preocupações foram trabalhadas e é perceptível nas descrições das crianças. Leia o que escreveu e notará o seu bom desempenho. Relativamente a este registo, trabalhe mais a planificação e as razões dessa planificação e faça a reflexão com maior profundidade.”

Os comentários das reflexões semanais eram mais sucintos e correspondiam na sua maioria a pequenas frases como: “Atenção ao que se passa em casa.” ; “ Não é só por isso” ; “Boa resposta”; “É normal.”; “Porquê?”; “Muito bem. Valorização pela positiva”. A tipologia de feedback utilizada com mais frequência consistia na recomendação e sugestão, sendo o questionamento pouco utilizado.

Sobre os comentários da supervisora no Diário de Campo, a Catarina diz:

Quando eu comecei a ler os comentários da professora pensei: Mas porque é que a professora escreveu isto? O que eu escrevi é óbvio, eu escrevi isto porque isto é assim! Será que a professora quer mais informação? Quer mais aprofundado? (...) o que a professora escreveu ajudou a pensar mais,(...) mesmo quando não concordo, ou não percebo bem uma coisa, sou obrigada a pensar sobre ela para tentar perceber o que a professora quer dizer.

(#1 Catarina)

A Catarina nem sempre compreendeu o significado da mensagem dos comentários da supervisora, o que acontece com frequência quando o feedback assume características mais transmissivas (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). A Catarina teve de fazer um esforço de interpretação sobre o sentido de alguns comentários, podendo ou não alcançar a intenção da supervisora. Este aspeto suscita a reflexão sobre a importância do feedback dialógico (Alarcão, 2010; Nicol, 2010) mesmo sob a forma escrita, o que implica a interação das falas ente aluna e supervisora com o objetivo de construir significados sobre o foco do feedback.

Um dos momentos de tutoria foi iniciado com base no Diário de Campo que as alunas tinham enviado previamente. A supervisora começou por dar indicações sobre como preencher as grelhas, em função do que tinha lido nos Diários de Campo das alunas. No entanto as alunas começaram a colocar outras questões relacionadas com os contextos de estágio, dirigindo a reunião para outros assuntos (Notas de Campo, 18 de março de 2010). Nesta tutoria esteve presente a Catarina.

Estão cinco alunas. A Catarina está presente e a supervisora dirigindo-se a ela pergunta porque não enviou o diário. A Catarina diz que enviou. A supervisora diz que não recebeu. Sentamo-nos à volta de uma secretária do gabinete da supervisora que vai falando com cada uma das alunas sobre os comentários que escreveu a lápis nos documentos que as alunas enviaram previamente, por e-mail. A supervisora vai esclarecendo o que deve constar em cada ponto da planificação semanal. (...) A certa altura a planificação deixa de ser o foco de análise e as alunas começam a falar das dificuldades que sentem no estágio relacionadas com o modo como se relacionam com a educadora e com as crianças. Uma das alunas chora e a supervisora tenta animá-la. Dá muitas vezes o seu exemplo enquanto educadora que também viveu experiências complexas. Ao mesmo tempo, com uma atitude pró ativa, tenta desanuviar o ambiente algo emotivo da aluna mais fragilizada. A Catarina vai assistindo sem intervir. Até final da reunião as alunas desabafam angústias e a supervisora vai tentando tranquilizar dizendo que é natural haver problemas e que com o tempo vão ter mais confiança nelas mesmas (...).

(Notas de Campo, 18 de março de 2010)

O modo como se desenvolveu a tutoria estimulou a reflexão da supervisora na busca de alternativas na gestão destes tempos de modo a encontrar a opção mais adequada para a sua organização e gestão. Como a própria constata:

Quando tivemos o primeiro encontro, elas gostaram mas eu senti um pouco vazio de intenções. Ou seja, caímos um bocadinho na conversa do meu estágio, dos meus meninos, um bocadinho ao sabor da conversa e eu não fui capaz de dar a volta. (...) Mas quando eu fiz a minha análise percebi que aquilo tinha de ser de outra maneira. Agora a minha ideia é que é importante elas porem em comum aquilo que estão a aprender no estágio, partilharem como resolveram uma situação, como fizeram isto ou aquilo, encontrar soluções. Agora estou a pensar em pegar em questões, um tópico de discussão acerca de um assunto, em vez de nos perdermos à volta de conversas. (#1 SA)

A intencionalidade destes encontros foi, assim sendo, aferida em função da reflexão da supervisora sobre a sua própria ação enquanto formadora. O excerto acima indicado revela o processo de aprendizagem da própria supervisora enquanto professora, capaz de refletir sobre as suas propostas para a tutoria com as alunas. Como referem Alarcão e Tavares (1987) “O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento com um futuro de possibilidades e um passado de experiências” (p.43). Assim, a reflexão produzida fez emergir a necessidade de mudança, de passar da escuta das alunas sobre os constrangimentos do estágio, (que também é importante, mas que nesta situação concreta conduziram à dispersão), para uma estratégia com um enfoque mais particular e delimitado. Assim, “mais tarde, com o grupo de alunas, ao qual pertencia a Ana, o tema de reflexão foi sobre a organização do ambiente educativo da sala. Estiveram presentes apenas quatro alunas e a Ana não esteve presente” (Notas de Campo, 22 de Abril de 2010).

Este novo enfoque, “A organização do ambiente educativo como suporte do desenvolvimento curricular” (Notas de Campo, 22 de Abril de 2010) procurou centralizar a reflexão partilhada sobre as questões da organização do ambiente educativo dos contextos, onde se partilharam modos de organização em função de modelos curriculares e de acordo com uma organização que permita desenvolver os conteúdos das OCEPE. As alunas presentes tiveram oportunidade de falar sobre algumas mudanças que efetuaram nas salas, outras dos constrangimentos à mudança. Não nos interessa aqui desenvolver mais sobre este momento uma vez que a Ana não participou, mas convém realçar a pertinência da estruturação dos momentos de tutoria. Ao centrarem-se num problema concreto permitem conciliar a dimensão concetual do mesmo com ligação à realidade das experiências das alunas nos seus contextos de estágio.

Apesar de a Ana não ter participado nas reuniões de tutoria que observámos, participou noutras tendo valorizando a partilha de experiências gerada no grupo de pares e o apoio dado pela supervisora em função das dificuldades apresentadas. Nas palavras da Ana:

É sempre bom podermos ouvir as outras colegas, podermos falar sobre os nossos problemas, as nossas dificuldades, as nossas facilidades. (...) Há realidades completamente diferentes, opostas. (...) Por outro lado é também

bom podermos expor as nossas dificuldades e as nossas dúvidas e ter alguém para nos apoiar.

(#1 Ana)

O mesmo significado teve a tutoria organizada em grupo para Catarina que também realçou a importância da partilha das vivências das colegas em estágio como a principal mais-valia:

Foram importantes porque houve questões que as colegas colocavam e falava-se em situações concretas. (...) Muitas vezes as situações não são iguais mas pode haver semelhanças, um termo de comparação e analogias que se podem fazer. Eu nunca pus questões mas ouvia sempre o que as minhas colegas diziam.

(#2 Catarina)

A partilha entre pares, para além de promover mais interações, permitiu às alunas confrontar experiências, dando-lhes a possibilidade de encontrar problemas comuns e diferentes em relação à sua própria vivência no estágio. Desse modo, criavam um sentimento de pertença a uma comunidade de aprendizes (Rogoff, Matusov & White, 2000), de pessoas que estão a viver um processo semelhante.

3.2. A supervisão no contexto do jardim-de-infância

A supervisora da ESE A planificou três tempos, durante o estágio, para observar o grupo de alunas que partilhavam a mesma instituição. As observações aconteceram durante a manhã ou durante a tarde e duravam 45 minutos cada uma, ou 1h30, dependendo do número de alunas que estagiavam na instituição. No jardim-de-infância da Catarina havia mais duas alunas, logo os tempos de observação eram mais reduzidos. No jardim-de-infância da Ana era ela a única estagiária e o tempo de observação era mais alargado. Depois de observar cada aluna individualmente reunia-se no final da manhã, ou da tarde, com cada uma e a respetiva educadora cooperante. O ser de manhã ou de tarde dependia do que a organização tinha previamente estabelecido em função dos vários núcleos de supervisão. A supervisora tinha como referência “os pressupostos da supervisão clínica” (1# SA), que se enquadravam na linha preconizada pela ESE A.

3.2.1. A observação no jardim-de-infância

Para observar, a supervisora sentava-se num espaço da sala que não estivesse ocupado, de modo a ter uma visão do ambiente da sala, mais focada na ação da aluna. Outras vezes, poucas, movimentava-se e interagia com as crianças, com a educadora ou com a aluna. Enquanto observava, tinha consigo uma tabela de registo com os seguintes itens: data da observação; situação a observar; hora; observação; inferências; aspetos a refletir; conferência; estratégias acordadas. Este registo constituía-se como um instrumento de mediação da interação entre a supervisora, a aluna e a educadora cooperante. Para além de constituir um registo de observação naturalista (uma das estratégias utilizadas na supervisão pedagógica) a escrita permitia manter um espaço de confiança com a educadora no momento da reunião na medida em que a conversa iria ser focalizada em situações objetivas. Ou seja, no momento da reunião pós-observação fala-se sobre o que está escrito e que retrata um tempo e um espaço concretos de ação da aluna. No excerto que apresentamos em seguida percebemos os motivos que estão na origem desta atitude supervisiva.

Ajuda-me porque, se tu não te focas, quando queres refletir sobre a aluna, são fragmentos, sem estar em contexto. Pareceu-te uma coisa, pareceu-te uma coisa, pareceu-te uma coisa. E portanto, o facto de tu dizeres assim: Situação observada. É sobre aquilo que eu estou a falar. Eu não estou a falar sobre aquilo que aconteceu antes, ou sobre aquilo que aconteceu depois. É sobre aquilo que eu registei. Só discuto aquilo que está registado. Podendo levantar outras hipóteses, é dali que sai a reflexão, das inferências que faço. Depois tenho um espaço que é aspetos a refletir. Um bocadinho antes de estar com elas eu vou ler tudo o que escrevi, e das inferências que faço, vão sair os tópicos para a reflexão.

(#1 SA)

Por um lado o seu conteúdo cria a base para a conversação, em simultâneo induz a a análise em torno das situações descritas que refletem a ação da aluna. Correspondia também a uma estratégia de organização para a supervisora, que a observar momentos de uma manhã ou de uma tarde de várias alunas tinha de rentabilizar ao máximo a sua intervenção. Desta forma, os descritivos do observado eram o tema principal da análise

da ação da aluna e assumiam um papel de mediação entre o observado, o analisado e o refletido em conjunto pela tríade.

O modo como a supervisora desenvolvia a observação era visto como um factor importante ainda que em diferentes perspetivas. De acordo com a Ana:

Ela interage com as crianças, não costuma estar num cantinho, quando é preciso interage com as crianças. Eu pude presenciar e não sei como é que ela consegue ouvir e ter em atenção tanta coisa porque às vezes está a dar atenção a uma criança mas também está a ouvir o que se passa do outro lado. É sempre bom porque às vezes estamos a fazer as coisas e não prestamos atenção a alguns pormenores, e ela estando de fora consegue captar e aperceber-se de determinadas coisas e ao falarmos no assunto é que tomamos consciência.(...) eu nem dou por ela.

(#1 Ana)

A Ana encarava a observação com naturalidade considerando a importância da mesma enquanto base para o momento que se segue, a reunião, no qual vai ser desocultada alguma informação pertinente sobre a sua ação com as crianças. Ao falar em consciência a Ana já percebia que uma das funções da supervisora é mediar o conhecimento, contribuir para estabelecer pontes entre a ação e a fundamentação dessa ação.

Na perspetiva da Catarina:

(...) esses momentos são importantes, fazem falta, e acho que é um bom método a professora primeiro fazer a observação do nosso trabalho na sala e depois falar sobre isso. Nós estamos a fazer as coisas e quem está de fora tem outra noção, completamente diferente, ou apercebe-se de coisas que nós não nos apercebemos. (...) Claro que não estou tão à vontade como se estivesse noutro dia qualquer, estou a ser avaliada. Na primeira observação, causou-me algum constrangimento pelo facto de a professora estar sentada. Nos anos anteriores a tutora circulava pela sala,(...). Acho que a tutora andar pela sala sem estar numa posição tão observadora, se calhar é menos constrangedor, não sei. (...)Eu fico mais inibida, não sou tão natural, às vezes não sei se posso fazer isto ou aquilo, coisas que eu sei que são assim, mas fico mais inibida.

(#1 Catarina)

Também para a Catarina a observação é tempo que compreende ser necessário para uma vez que constitui o suporte para reunião pós-observação. Porém, o modo como é realizada inibe-a. Esta situação é explicada por comparação com a experiências de anos anteriores, em que o modo de agir da supervisora era diferente e provavelmente a fazia sentir mais confortável.

3.2.2. A reunião pós-observação

Estas reuniões pós-observação tinham lugar na sala de jardim-de-infância, se as crianças já tinham ido para o refeitório almoçar ou para o recreio, ou então realizavam-se num gabinete da instituição cooperante. Duravam entre 30 a 45 minutos. Antes de iniciar a reunião a supervisora acrescentava algumas notas ao seu registo. Sentávamo-nos a uma mesa e supervisora iniciava a reunião com a apresentação do que ia fazer e em seguida dirigia-se à aluna com a pergunta tipo: *Como se sente?* ou *Como se está a sentir no estágio?* ou *Fale-me lá do seu estágio?* Estas perguntas, que podemos definir como pedagógicas (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996) induziam a aluna a iniciar a reflexão sobre o seu processo de aprendizagem, a pensar sobre o já vivenciado. Se a resposta era muito sintética ou muito geral, a supervisora comentava em seguida ou fazia outra pergunta para que aluna explicitasse o significado, como podemos verificar no seguinte excerto:

A SA toma a palavra e diz como pensa estruturar a reunião. Diz que esteve a escrever durante a observação e que agora vai ler o que escreveu. Mas antes pergunta à aluna:

SA: Como é que a Catarina se está a sentir no estágio?

Catarina: O grupo é complicado mas com as ajudas (da educadora) estou a sentir-me muito bem. Consigo fazer o que quero,...tenho também algumas dificuldades...

SA: Quais?

(Notas de Campo, 10 de março de 2010)

Embora a supervisora tivesse uma organização orientada para focalizar a reflexão em elementos observados e escolhidos por si, dava também oportunidade de diálogo sobre dificuldades não observadas mas que eram apresentadas pela aluna, ou pela educadora cooperante. Em seguida, com suporte no seu texto de registo da observação, iniciava a leitura em voz alta. À medida que lia fazia perguntas ou pedia à aluna para clarificar alguma questão e dava feedback.

A educadora participava na conversa intervindo por iniciativa ou por interpelação da supervisora. Neste processo, o registo da supervisora serviu, na maior parte das vezes, como fio condutor do conteúdo da reflexão. Tudo o que tinha sido registado era, naquele momento, analisado e discutido em conjunto. No final da reunião, combinavam-se os aspetos a melhorar pela aluna até à próxima visita e a supervisora anotava no seu caderno.

As alunas consideram que estes momentos são importantes na sua aprendizagem, pelo facto de ter alguém exterior a observar e a partir daí poder falar sobre situações concretas. São oportunidades de aprendizagem. A tomada de consciência sobre a ação acontece na conversa, no diálogo interativo, frente a frente na reunião pós-observação. A partir de uma questão, de uma observação de um episódio, a aluna é confrontada com uma perspetiva exterior ao contexto, que até aí não tinha surgido, é induzida a refletir. As sugestões da supervisora podiam servir como pedra de toque para a mudança da ação da aluna quer em relação ao seu posicionamento na sala tendo em atenção o grupo, quer para a mudança na própria organização social dentro da sala relativamente ao papel que a aluna deve desempenhar, como constatamos no excerto do discurso da Ana.

(...)Tenho muito mais atenção cada vez que me sento, tento posicionar-me na sala de maneira a visualizar todas as crianças. (...) Também o facto de tentar ser eu a liderar mais o grupo foi outra sugestão da professora que estou a tentar assumir.

(1# Ana)

Sob o ponto de vista da Catarina, as reuniões eram importantes na medida em que:

(...) no final da reunião quando dizia o que era para melhorar, para ser visto na próxima visita. E eu ficava a pensar sobre isso, ficava a pensar como é que

podia pôr isso em prática e depois a professora vinha e até tinha melhorado. Dizia: “Estás melhor neste sentido, agora é para trabalhar mais noutros aspectos”. Desta forma despertava-me, muitas vezes nós estamos a fazer as coisas e pensamos que estamos a fazer bem, mas o olhar de fora é outro olhar e vê as coisas de maneira diferente.

(#2 Catarina)

Neste excerto, a Catarina dá ênfase ao balanço que a supervisora fazia sobre o seu progresso na aprendizagem através da constatação das competências já adquiridas e das que tinha de atingir. Este facto dava-lhe segurança e entendia-o como estratégia para regular as suas aprendizagens profissionais refletindo sobre a ação. A Catarina refere ainda a importância de a reunião ser conjunta com a educadora cooperante:

Penso que essa estratégia foi boa, e acho que era bom a educadora falar porque ela é que estava comigo todos os dias e então também havia outro olhar, que também era externo, a confirmar ou completar o que a professora ou eu dizia. Foi bom estarmos as três nessa reunião.

(1# Catarina)

Este aspeto valoriza a possibilidade de partilha de diferentes pontos de vista sobre a ação da Catarina, com a possibilidade de se confrontarem e complementarem.

A educadora cooperante da Catarina também partilhava esta perspetiva:

Acho que é um momento importante de reflexão entre três pessoas que estão em situações diferentes. A professora tem um ponto de vista, a Catarina está noutro e eu estou noutro. E é esse conjunto e essas diferenças que vão ajudar a prática da Catarina.

(#1 EA2)

Considerava ainda que a existência de diferentes pontos de vista era um contributo para a aprendizagem da aluna no contexto da prática.

Para a educadora cooperante da Ana as reuniões também são um momento com relevo e acrescenta um motivo:

Para já acho que são muito importantes porque é sempre uma mais-valia. Está dentro, está na sala a ver a aluna, e depois também nos ajuda naquilo que eu não vejo e também aprendo com o que ela diz. Depois temos a reunião no final, onde identifica os pontos fortes e fracos e vai-nos ajudando. Com a conversa da professora eu também vou vendo sobre o que a Ana precisa. É muito importante esse momento a três. E como ela dá ideias, também me dá ideias a mim, não é?

(#1 EA1)

A presença da supervisora no contexto para além de ser um contributo na aprendizagem da aluna também tem implicações na sua aprendizagem enquanto cooperante no sentido de perceber melhor o que é esperado da sua função em relação à aluna. Em simultâneo as sugestões da supervisora servem-lhe enquanto profissional em aprendizagem.

Apesar de a observação e reunião pós-observação terem sido significativas para as alunas e educadoras, no final do estágio a supervisora exprime alguma insatisfação motivada pela falta de tempo para fazer um acompanhamento mais sistemático. Como afirma:

A grande falha neste processo é sem dúvida a falta de tempo de acompanhamento das alunas com a regularidade e com a proximidade que eu queria. O ideal seria de quinze em quinze dias ou três em três semanas, mas isso é perfeitamente utópico em relação ao número de alunas que eu tinha.

(#2 SA)

No quadro da supervisão clínica a supervisora também tinha consciência da impossibilidade em ter um tempo de análise mais aprofundada e refletida sobre o registo de observação antes da reunião, mas o fator tempo associado ao conjunto de alunas que supervisionava constituía um obstáculo a essa prática.

3.3. O Seminário de Projeto

O Seminário de Projeto, apesar de ser uma unidade curricular autónoma, como já referimos, constituía um tempo de supervisão centrado no trabalho de projeto que as alunas tinham de desenvolver com as crianças nos seus contextos de estágio. Os dois Seminários de Projeto a que assistimos tiveram organização e intervenientes diferentes. O primeiro teve a participação de alguns professores de áreas disciplinares,

nomeadamente ciências, expressão dramática e matemática, da supervisora e ainda por uma outra docente da ESE mas sem responsabilidades no momento na lecionação nesse ano. Contou com a presença de quase totalidade da turma, incluindo a Ana e a Catarina. O segundo foi dinamizado unicamente pela supervisora e o grupo de alunas foi mais reduzido, estavam 13 alunas. Apenas esteve presente a Catarina.

O seminário é num primeiro momento dinamizado pela supervisora que começa por dizer que já tinha percebido aquando das visitas quais as dúvidas das alunas e se todas têm lido o livro *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar* (M.E., 1997) e o livro da Lilian Katz (Katz & Chard, 1997). Os outros professores participam pontualmente quando interpelados diretamente pela supervisora que os tenta envolver na discussão. Foi um seminário muito participado com muitas interpelações das alunas, alguma fundamentação teórica por parte da professora da ESE e da supervisora (Notas de Campo, 18 de março de 2010).

As questões apresentadas pelas alunas foram de natureza essencialmente concetual e processual sobre o trabalho de projeto. As primeiras estão centradas na definição sobre o que é ou não um projeto, na diferença entre projeto e tema e como se procede ao registo do mesmo com as crianças. A partir das questões levantadas as professoras tentam clarificar as ideias:

Ana: Mas eu fiz o projeto sobre os animais marinhos. É um tema ou é um projeto?

SA: Tem de encontrar um tópico que seja significativo para as crianças, mas que não seja de resposta imediata. As crianças não podem investigar tudo sobre os animais marinhos. Tem de ser uma investigação aprofundada sobre uma coisa concreta.

Outra aluna: A árvore é um tema ou um tópico?

SA: O quê da árvore? O que queremos saber da árvore? Têm de ajudar as crianças a pensar o que querem saber sobre a árvore. E depois, investigar para saber se há ou não uma confirmação sobre as ideias iniciais das crianças. Em relação aos dinossauros li numa reflexão que uma criança queria saber se no tempo dos dinossauros havia pessoas e casas (...) aqui já está um tópico para investigar alguma coisa sobre os dinossauros, uma coisa concreta. (...) O que interessa é que a criança se vá apropriando de saberes e desfaça ideias

iniciais...Eu acho que vocês estão mais centradas em temas e não em projetos...Têm de ajudar as crianças a perceber: O que já sabemos; O que queremos saber...Esta última pergunta é que vai dar origem ao interesse e ao estudo e que pode vir a ser em profundidade.

(...)

Outra aluna: Então está mal como fiz?

(...)

Outra aluna: Mas fica só a teia com as ideias que os meninos dizem?

(...)

Professora: Para além de ser uma investigação com as crianças, para o educador é uma forma de poder planificar para além do imediato. É por isso que se fazem teias. Para depois poder retomar com as crianças e verificar o que descobrimos e o que não conseguimos. Também não faz mal planear de outro modo. (...) Não faz mal haver uma multiplicidade de modos de fazer.(...) A teia é uma planificação sistémica. (...) A centralidade do trabalho de projeto é uma investigação que parte de um problema.

(Notas de Campo, 18 de março de 2010)

A partir de alguns exemplos de projetos em desenvolvimento os professores das áreas disciplinares davam ideias sobre como os diferentes conteúdos podiam ser explorados.

Na entrevista da Ana, quando questionada sobre este assunto diz:

Tem havido uma grande discussão à volta do que é ou não um projeto. Tem sido um bocado difícil chegar a uma conclusão. (...) Ainda há duas ou três semanas quando fomos a essas aulas foi discutido o que seria ou não um projeto. É um bocado confuso, mas deram-nos um livro da Lilian Katz que fala sobre o projeto, portanto é uma ajuda bibliográfica. E os professores têm tentado também esclarecer as nossas dúvidas, temos falado bastante sobre isso.(...). Supostamente para ser um projeto tem que surgir de um tópico, mas esse tópico também não pode ser uma questão muito direta porque senão responde-se logo e acabou. (...) Há coisas que eu leio e que para mim seriam um tema e não um tópico, não há uma questão, há muita coisa que se podia tirar dali portanto se calhar seria um tema, mas não é um tema.

(#1Ana)

Alguma confusão conceitual transparece no discurso produzido pela Ana sugerindo que ainda não existe um significado suficientemente explícito sobre o que é ou não um projeto. A dificuldade em definir a designação sobre o que é ou não projeto, pode estar relacionada com as diferentes conceções que os diferentes professores que acompanhavam os Seminários de Projeto apresentavam às alunas (Notas de Campo, 18 de março de 2010). Sobre este aspeto a supervisora diz o seguinte:

(...) esta questão de tu teres várias pessoas a falar do mesmo, é muito difícil dizerem todos a mesma coisa, porque cada um tem a sua cabeça, entende o projeto de maneira diferente e consoante a sua área de lecionação(...) nota-se que há perspetivas diferentes, conceções diferentes... Por exemplo, nós [tutoras] valorizamos a questão conceptual, e como é que a aluna a utilizou, como é que ela operacionalizou isto na prática. Nós valorizamos isto. Os professores valorizam a parte escrita.

(#2 SA)

Esta situação leva-nos a questionar a especificidade da monodocência para a qual a Ana desenvolve a sua aprendizagem e a participação de docentes de áreas disciplinares. Se por um lado é importante o contributo de diferentes saberes, noutra perspetiva pode ser mais complexo para quem está a aprender. Lembramos que o trabalho de projeto tinha uma avaliação independente da Intervenção Educativa IV e o relatório do projeto desenvolvido pelas alunas com as crianças não integra o Dossiê de Estágio.

No outro Seminário de Projeto foi feito um levantamento sobre as preocupações das alunas em relação ao projeto, sendo que a dúvida mais evidente estava relacionada com a emergência vs indução do trabalho de projeto. A supervisora tentou clarificar as dúvidas dando exemplos de como poderiam surgir os projetos mas reforçando sempre a ideia de investigação associada ao projeto. A orientação dada pela ESE realça a dimensão investigativa como força motriz do trabalho de projeto. Como observámos:

Uma aluna diz: Vamos arrumar a biblioteca não é exatamente uma investigação...

A supervisora insiste na investigação:

- Pode sempre transformar-se numa investigação. Como se organiza a biblioteca? As crianças vão ter de saber como, vão ter de visitar uma biblioteca, vão ter de perguntar a alguém como se organiza...

(Notas de Campo, 25 de março de 2010)

De facto a orientação da ESE promove a metodologia de projeto como um modo de planeamento curricular integrado que desenvolva o questionamento e a atitude investigativa nas crianças que constituem os grupos com que as alunas estagiam. É uma linha de força muito presente pela importância atribuída aos Seminários de Projeto na sua carga horária. Na primeira entrevista a Catarina reforça esta ideia através da experiência organizada antes do estágio:

Nós tivemos no início do estágio uma semana com seminários, de segunda a sexta, só sobre projeto. Fizemos um projeto ao nosso nível[com as alunas], com um tópico nosso, eu e o meu grupo trabalhamos sobre os medos: Porque temos medo? (...) Fizemos a teia, fizemos a planificação, fizemos atividades, depois apresentamos lá em seminário com os professores, para nos consciencializarmos sobre as fases do projeto, como é que ele se trabalha e tudo isso.

(#1 Catarina)

A experiência organizada para as alunas desenvolverem um projeto procurou que elas se apropriassem da metodologia antes de a utilizarem com as crianças para a poderem mais tarde utilizar através da metodologia de processos (Niza, 1997), sendo esta uma estratégia de formação de educadores.

4. Os contextos do estágio no jardim-de-infância

Ana

A Ana estagiou numa sala de jardim-de-infância de uma EBJI, pertencente a um Agrupamento de Escolas de grande dimensão. O jardim-de-infância funciona em três antigas salas de aula da EB1, onde está integrado. A sala onde a aluna desenvolveu o

estágio tinha um grupo de 25 crianças com 5 anos de idade. Para além da educadora cooperante a sala também era apoiada por uma auxiliar.

Segundo informação recolhida no Projeto Curricular de Sala (PCS), o nível socioeconómico e cultural das famílias das crianças é diferenciado. Neste contexto a intencionalidade da ação educativa da educadora (EA1) tem como suporte as linhas orientadoras do Projeto Educativo do Agrupamento, as OCEPE e a metodologia de trabalho de projeto. O planeamento da ação educativa compreende o planeamento a longo prazo, em sintonia com o projeto educativo, e o planeamento a curto prazo “relacionado com a diferenciação e com as necessidades do grupo” (PCS. p4). O trabalho de projeto tem como ponto de partida situações emergentes ou propostas da educadora. No mesmo documento é dado ênfase ao trabalho de equipa entre as várias educadoras do estabelecimento e à interação com as famílias e com a comunidade. Os pais são incentivados a envolverem-se nos trabalhos de projeto.

A sala de jardim-de-infância é ampla e está organizada por áreas (área da casinha, área da garagem, área dos jogos de mesa, área dos jogos de chão, área do computador, área da biblioteca, área da pintura, área do desenho, recorte, colagem e modelagem e área do tapete).

As crianças circulam de forma autónoma, quer ao nível das escolhas das áreas, quer ao nível da utilização de materiais necessários às atividades que se pretendem realizar. As paredes da sala têm expostos trabalhos das crianças com datas recentes. São trabalhos de escrita, trabalhos de expressão plástica organizados. O ambiente é tranquilo, com as vozes das crianças a sobressair pelas interações que os pequenos grupos vão mantendo em diferentes áreas. As crianças estão envolvidas nas atividades que estão a realizar.

(Notas de Campo, 19 de março de 2010)

A educadora considera que as crianças “desempenham um papel ativo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (...) participando “na sua própria avaliação (avaliação de comportamentos, cumprimento de regras, de tarefas, de atividades, de projetos)” (PCS).

Esta educadora tem 30 anos de serviço e é cooperante da ESE, há 5 anos, por opção. Na sua perspetiva, ter uma aluna a estagiar na sala constituiu um desafio à sua própria aprendizagem.

Eu gosto de ser educadora cooperante para aprender um bocadinho, eu também gosto muito de aprender e queria ter essa experiência. O poder ter uma aluna era importante para o meu desenvolvimento profissional (...). Para já sinto que é uma mais-valia, depois elas também nos trazem coisas novas, nós temos de nos renovar e elas também aprendem connosco. Aprendemos todos uns com os outros, é em conjunto que se aprende.

(#1 EA1)

Podemos também perceber que no seu discurso está presente a conceção de formação ao longo da vida através da partilha de experiências com outros, ainda que em formação inicial. Esta atitude faz emergir o reconhecimento pelo contexto formativo da ESE, associado ao contributo inovador ou renovador que a aluna pode acrescentar.

Catarina

A Catarina estagiou numa sala de jardim-de-infância com um grupo de 19 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, inserida numa IPSS. Para além da educadora cooperante, a sala também conta com a presença de uma auxiliar em permanência. A instituição está inserida num bairro periférico de uma grande cidade, cuja população, na sua maioria tem um nível socioeconómico desfavorecido, caracterizado por baixos índices de escolaridade, famílias monoparentais (Dossiê de Estágio da Catarina). Existem três salas de jardim-de-infância e duas salas de creche. Todas as salas de jardim-de-infância têm estagiárias da ESE e são supervisionadas pela mesma supervisora. A organização dos grupos na instituição privilegia a heterogeneidade etária e o modelo pedagógico de referência nas salas de jardim-de-infância é o Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (Dossiê de Estágio da Catarina).

O espaço da sala, não sendo muito amplo tinha uma organização eficaz no sentido de contemplar diversas áreas de aprendizagem (área da casinha, área jogos de mesa, área da expressão plástica, área da garagem, área da leitura, área das ciências, área da escrita,

área da matemática). A organização dos materiais permitia a autonomia das crianças na sua utilização.

Tantas áreas num espaço não muito amplo mas tão organizado, tão arrumadinho. Nas paredes da sala há alguns instrumentos de pilotagem do MEM, vejo o Diário, o Quadro de Tarefas e uma lista de projetos que estão ao nível das alturas das crianças. Há muitos trabalhos de expressão plástica e de escrita, expostos.

(Notas de Campo, 10 de março de 2010)

A educadora é cooperante da ESE A há dois anos nesta instituição, mas tinha experiência anterior na cooperação noutra jardim-de-infância que recebia alunas de uma outra instituição de formação inicial.

Já tinha experiência de cooperação noutra instituição onde trabalhei mas recebíamos alunas de outra escola de formação. Desde há dois anos que sou educadora cooperante [nesta instituição]. Não tive grande opção de escolha, como era a mais velha...é essencialmente uma opção institucional. (...) É assim, por um lado estou a gostar, por outro lado acho que nós temos pouco tempo para aquelas saídas, idas à Escola. Mas é enriquecedor. (...) O estágio é enriquecedor, tenho aprendido imenso, tem sido ótimo.

(# 1 EA2)

Apesar de receber uma estagiária por opção institucional a educadora considera ser positivo na medida em que contribui para a sua própria formação profissional. O facto menos positivo diz respeito à falta de tempo para as reuniões na ESE.

5. Processos de construção da aprendizagem profissional na ESE A

Neste ponto descrevemos e analisamos alguns aspetos do processo de aprendizagem profissional das alunas durante o estágio supervisionado, que consideramos ser exemplos significantes sobre a apropriação progressiva da profissão, momentos de oportunidade de aprendizagem socialmente mediada. A análise é apoiada pela conceção de aprendizagem na perspetiva da CHAT e pelo esquema proposto por Engeström, (1987) na qual a atividade das alunas é orientada para a aprendizagem, está em

permanente construção e decorre da dinâmica interativa entre as diferentes componentes do sistema de atividade. O critério que orientou as escolhas das trajetórias de aprendizagens da Ana e da Catarina é conduzido por etapas que definem a intervenção pedagógica dos educadores de infância, como a observação, o planeamento, a ação e a avaliação (M.E., 1997; Vasconcelos, 2009) e, como tal, têm significado e reconhecimento cultural e social no processo de caracterização da construção da profissionalidade das alunas. Esta opção é também sustentada pela incidência em alguns “caracterizadores relativamente consensuais” (Roldão, 2010, p.29) do conhecimento profissional dos educadores uma vez que dão voz ao conhecimento gerado e ajustado no contexto de uma comunidade profissional, a partir da análise das ações das participantes. Apesar da análise se centrar nas atividades de planeamento, intervenção e avaliação, abordamos também, de forma integrada, outras dimensões da profissionalidade do educador de infância como a dimensão pessoal social e ética, o trabalho com as famílias e com a comunidade e o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

5.1. O processo de construção das aprendizagens profissionais da Ana

Aprender as regras do contexto social da sala

A entrada num contexto desconhecido pode ser uma situação geradora de alguma inquietude e expectativa perante a novidade. Para a Ana não foi exceção. O seu processo de integração no ambiente educativo da sala de jardim-de-infância foi uma preocupação inicial e fez parte do seu processo de aprendizagem: a imersão na prática da educadora de infância.

Uma das dificuldades indicadas pela Ana era a gestão da sua ação partilhada com a educadora cooperante no contexto da sala. Na primeira entrevista a Ana afirma:

Eu tenho sentido um bocado de dificuldade pelo seguinte, a educadora tem um papel importante na sala e esta cá desde o início com eles, de repente aparece outra pessoa na sala. A educadora nesse aspeto tem tentado distanciar-se, para que eu siga em frente, mas eu fico sempre nervosa, com medo porque já existem regras e eu não quero passar por cima de nada disso e então tem que haver um bocado de cuidado.

(#1 Ana)

Na perspectiva da Ana, aprender a estar e a agir num contexto que pré-existe à sua entrada implica o conhecimento das regras que orientam a ação partilhada com a educadora cooperante. A Ana revela consciência sobre a dificuldade em conhecer um contexto social já organizado, no qual se espera que construa “um modelo pessoal de intervenção” (Programa da Disciplina de Intervenção IV). Mas esta aprendizagem, socialmente mediada, dependia também das condições do contexto de prática e foi sendo construída através das interações que se estabeleceram entre a Ana e a educadora no contexto do grupo, orientadas por regras também elas em mudança de acordo com as necessidades que se foram identificando.

Sobre como foi fazendo a integração no ambiente educativo, a Ana diz:

Ao princípio eu tinha que aprender a dinâmica da sala pela observação. Neste momento, ela [a educadora] tem tentado deixar-me dominar mais o grupo, mas sempre que é preciso ela intervém e tentamos não nos sobrepor uma à outra e vamos partilhando.

(#1Ana)

Percebemos que no início a sua aprendizagem estava mais centrada na observação do fazer da educadora e na estrutura da rotina e predominava a ação da educadora na sala. A sua intervenção foi assim progressiva. Primeiro observando para conhecer, numa perspectiva mais panorâmica, depois numa perspectiva mais focalizada no próprio agir, dinamizando algumas atividades integradas na rotina. Como refere a educadora: “Ela faz o acolhimento. (...). Também já conta a história, também participa nas conversas de grande grupo. (...) Ela já faz a distribuição das crianças pelas áreas” (#1 EA1).

À medida que a Ana se foi apropriando do fazer também ficou mais confiante nas suas capacidades e ganhou protagonismo. Aprendeu sobre aspetos de natureza mais estrutural sendo que as intenções educativas subjacentes ao que observava ainda permaneciam ocultas (Furlong, 2010) uma vez que a ação ainda se pautava pela imitação da educadora e não tanto pelas intenções que orientavam essa prática.

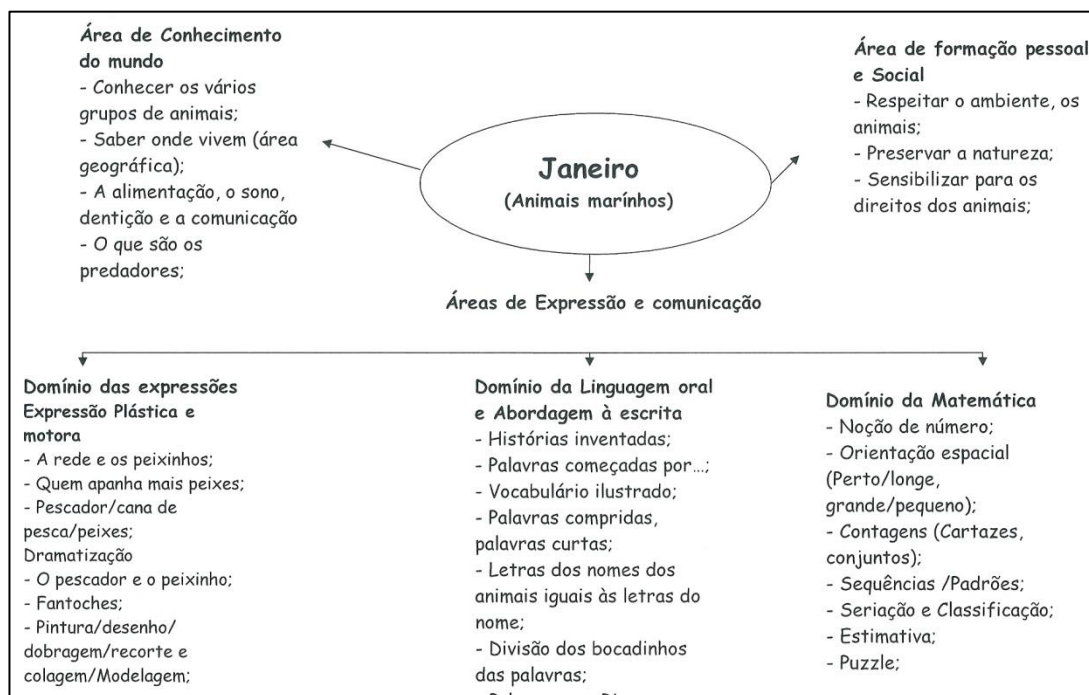
Aprender a planejar

Se considerarmos o planeamento enquanto tarefa de estágio, uma das ações a desenvolver para atingir o objeto da atividade da Ana, a aprendizagem profissional, também pode ser analisada enquanto atividade com uma finalidade particular mediada por instrumentos oferecidos institucionalmente pela ESE. Como registámos no capítulo anterior, de acordo a supervisora, o planeamento serve para intencionalizar a ação educativa.

Porém, na perspectiva da Ana planejar serve “para especificar exatamente o que vamos fazer diariamente” para dar “segurança” na medida em que são definidas as atividades a realizar ao longo do dia e da semana. Considera ainda que o conteúdo do planeamento são: “objetivos e estratégias” (#1 Ana).

Logo em janeiro, a Ana utilizou como referência para o planeamento a estrutura de planeamento mensal utilizada pela educadora cooperante, a qual incidia sobre o desenvolvimento de um projeto como se pode observar na Figura 7.

Figura 7 - Planeamento mensal de janeiro.



Era um planeamento organizado em teia que contemplava atividades em todos os domínios curriculares.

Sobre o processo de negociação do planeamento a educadora refere:

Tínhamos combinado fazer por mês mas depois percebi que ela tem de fazer semanalmente para eu saber o que ela vai fazer. Nos outros anos eu sempre fiz assim, portanto agora eu tive de lhe pedir planificações semanais para eu perceber. Até porque temos de ter objetivos e tudo. (...) eu fazia o planeamento por mês. E se surgisse outro projeto eu ia acrescentando. E ela se calhar não percebeu o que era pedido pela escola e eu se calhar também não a orientei como deve ser. (...) Isto também é uma aprendizagem para mim, embora já tivesse estagiárias há 3 anos este ano está a ser diferente, as pessoas também são diferentes. (#1 EA1)

A consciência sobre a necessidade de realizar o planeamento semanal aconteceu depois de a supervisora ter feito esse pedido. Esta proposta originou uma contradição interna no sistema da atividade de planear que por sua vez modificou o modo de realizar o planeamento da Ana. A contradição neste caso acontece entre a regra para fazer o planeamento, que de mensal passou a ser completado com a planificação semanal, e o instrumento de mediação para a concretização do planeamento que a partir de uma organização em teia, passou também a ser estruturado numa tabela como como ilustra a Figura 8.

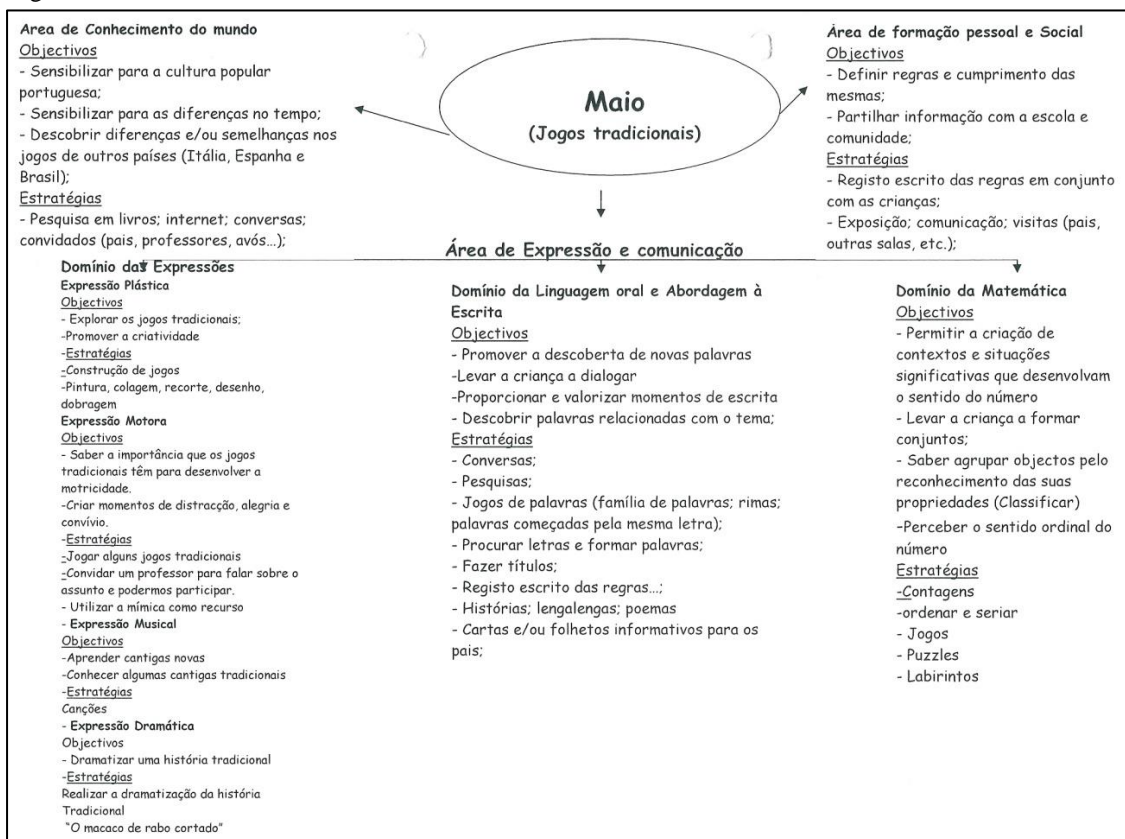
Figura 8 - Planificação Semanal da Ana

Planificação Semanal					
12.04.2010 a 16.04.2010					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
MANHÃ	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento (presenças; tempo; "Bom dia") - Ler as brincadeiras que os pais fazem quando eram pequeninos Conversa sobre o tema(D que já sabes ou gostarias de saber sobre os jogos tradicionais quais as formas ou figuras geométricas que aparecem nestes jogos; Quantas figuras geométricas conhecemos?; Que figuras geométricas encontramos na sala?No caminho para a escola que figuras vêem?); fazer uma pesquisa sobre o assunto, elaborar tabela. - Desenho livre a partir de uma figura geométrica -Lanche, recreio, higiene. - Hora do conto "Lengalenga da casa" -Almoço 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento (presenças; tempo; "Bom dia") - Motricidade Jogos tradicionais (formas, regras) -Lanche -Recreio -Higiene - Hora do conto "Era uma vez um quadrado" -Almoço -Recreio 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento (presenças; tempo; "Bom dia") - Ficha "Desenha e pinta as formas geométricas" -Lanche -Recreio -Higiene -Hora do conto "Poema-figuras geométricas" (ver outras rimas) -Almoço -Recreio 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento (presenças; tempo; "Bom dia") - Motricidade (visita ao exterior para procurar figuras geométricas) -Lanche -Recreio -Higiene -Hora do conto "História sobre as figuras geométricas" -Almoço -Recreio 	<ul style="list-style-type: none"> - Acolhimento (presenças; tempo; "Bom dia") - Elaboração do livro das formas -Lanche -Recreio -Higiene - Hora do conto " Lenda do tangram" -Almoço -Recreio
TARDE	<ul style="list-style-type: none"> - Relaxamento (música clássica) -Jogo (Blocos lógicos "Qual a peça que não pertence?") - Exploração livre dos blocos lógicos - Elaboração de um quadro com os 4 atributos dos blocos lógicos -Organização nas áreas -Arrumação -Avaliação do quadro dos comportamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relaxamento (música clássica) - Desenho livre utilizando figuras geométricas - Elaboração do cartaz das formas -Organização nas áreas -Arrumação -Avaliação do quadro dos comportamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relaxamento (música clássica) - Jogo (Blocos lógicos "Descreve a peça") - Ficha "Quantas formas encontras em cada figura?" -Organização nas áreas -Arrumação -Avaliação do quadro dos comportamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relaxamento (música clássica) - Ficha "Pinta apenas as figuras geométricas que encontras no desenho" -Arrumação -Organização nas áreas -Arrumação -Avaliação do quadro dos comportamentos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relaxamento (música clássica) - Retorte e exploração do tangram -Organização nas áreas -Arrumação -Avaliação do quadro dos comportamentos e quadro de actividades.

Fonte: Dossiê de estágio da Ana

Esta situação confirma que uma contradição entre elementos do sistema da atividade funciona como força promotora de aprendizagem nos sujeitos que desenvolvem a atividade (Engeström & Sanino 2010; Roth, 2004) pois nessa dinâmica há a necessidade de reconcetualizar o significado sobre o objeto. Notamos também que a educadora orientou inicialmente a Ana como era a sua prática em anos anteriores, e portanto o seu modo de supervisionar o planeamento também foi modificado. A planificação em teia que a educadora realizava para organizar o trabalho de projeto foi enriquecida com a introdução de estratégias associadas a objetivos como podemos observar a seguir na Figura 8. A Ana também se apropriou desta nova configuração e apresenta-a no Dossiê de Estágio.

Figura 9 – Planeamento mensal de maio.



Fonte: Dossiê de estágio da Ana

Sobre o motivo pelo qual o planeamento deve ser realizado, a Ana compreendeu que era para antecipar o que ia acontecer em relação à sequência das atividades ao longo da rotina diária e semanal. Também compreendeu que o planeamento não é uma estrutura rígida mas que tem de ser aferida na ação, em função de situações emergentes. Foi

progressivamente que a Ana percebeu o planeamento como uma estrutura flexível em relação à previsão antes efetuada sobre o conjunto de atividades que iam acontecer ao longo do dia ou da semana. Por exemplo, a Ana diz:

(...) às vezes parecia que era um bocado difícil ou menos seguro uma pessoa desprender-se daquilo que tínhamos estipulado. Ou seja, nós fazemos a planificação, hoje é para fazer isto, amanhã é para fazer aquilo e pronto, e realmente tive de começar a perceber que não dá. Às vezes há dias que não dá para fazer tudo aquilo que estava estipulado fazer, outras vezes surgem outras coisas pelo meio em que é importante agarrar, porque se as crianças estão motivadas e interessadas naquela altura (...) Aprendi a dar respostas a coisas que por vezes não estava pensado fazer, a ter de dar resposta a situações que apareciam. O facto de termos a planificação ajuda-nos a ter as coisas estruturadas, não é? Saber o que é que vamos fazer, o que é que vai acontecer, mas realmente, volta e meia, aparecem situações que não estávamos à espera, ou outras e temos de adaptar. A rotina era estável mas que tinha de ser flexível.

(#2 Ana)

Este modo de pensar o planeamento está intrinsecamente associado à ação, pois é na ação que o planeamento enquanto objeto assume maior significado para ela. No entanto no final do estágio o seu discurso sobre o planeamento é mais complexo. Ela diz:

Eu acho que o planeamento é importante, porque realmente dá-nos uma maior estabilidade e confiança, porque já pensámos sobre o que é que vai ser feito. Estamos seguros, temos ali as coisas preparadas, digamos assim. (...) Mas estamos seguros porque pelo menos temos ali alguma coisa e vamos fazer isto e isto. (...) Aquilo que faltou foi pegar numa atividade específica e descrever essa atividade. Colocar os objetivos dessa atividade, o que é que nós pretendíamos trabalhar com essa atividade...eu depois, entretanto, percebi o que é que era para fazer. Nós estamos a pensar, sabemos porque é que nós queremos fazer aquilo, eu estava ali com a educadora, nós sabíamos o que é que nós pretendíamos ao trabalhar com aquilo, com aquelas atividades. Mas quem está de fora não consegue ler os nossos pensamentos.

O planeamento também acaba por ser uma forma de estruturar o pensamento. Temos esta atividade, mas se calhar nesta atividade se for para trabalhar um certo objetivo se calhar vamos ter de a fazer desta forma, ou como se deve fazer para atingir o objetivo. Nessa forma mais pormenorizada, que é descrever essa atividade é também uma forma de pensarmos ali como é que vamos introduzir aquela atividade com as crianças.

Por exemplo, uma história que possa introduzir uma atividade ou se vai ser um jogo que vai introduzir a atividade. É pensar como é que vai aparecer.

(#2 Ana)

A análise das planificações escritas, associadas ao projeto, evidencia que o seu conteúdo assenta numa primeira fase em atividades, sendo posteriormente enriquecidas com estratégias orientadas para os objetivos. As planificações semanais mantiveram-se inalteradas ao longo do estágio focalizadas na rotina, compreendendo atividades e tempos de refeição, higiene e recreio. No entanto, o discurso da Ana explicita mais para além do é possível compreender através do registo escrito. No plano das ideias, existe uma maior consciência sobre o processo enquanto objeto de planeamento, o que não emerge na sua escrita. As intenções fazem parte de um conhecimento privado entre a Ana e a educadora cooperante que não é partilhado para além da sala de jardim-de-infância. Como ela diz, quem é exterior ao contexto não pode ler o pensamento. Inferimos que a Ana se apropriou do pensamento da educadora e/ou da supervisora através dos diálogos que estabeleceram ao longo do estágio, principalmente na prática interativa, na construção conjunta do planeamento com a educadora cooperante. Como assinala Wells (2002a) o diálogo partilhado numa atividade conjunta expande a compreensão individual através da apropriação de novos modos de pensar e dizer, que podem ser utilizados mais tarde como instrumentos de mediação em atividades futuras. Podemos dizer que a Ana adquiriu mais uma ferramenta para utilizar na sua atividade profissional. Esta ferramenta, mais do que a representação física do planeamento, assume a dimensão concetual sobre o significado e motivo da atividade de planear. Serve para refletir sobre a ação que se deseja intencional. Assim, no final do estágio parece existir uma maior sintonia entre as participantes sobre o motivo que orienta a atividade de planear. A Ana teve a oportunidade de (re)significar o planeamento enquanto objeto da sua atividade profissional, construindo novo conhecimento e novas práticas como externaliza no discurso (Daniels, 2004a). Perguntamo-nos se a Ana tivesse explicitamente colocado o enfoque do planeamento nos processos, com base na avaliação que foi fazendo das suas necessidades e das necessidades das crianças, se, por exemplo, ao antecipar planeando estratégias de gestão do grupo durante as atividades

ter-lhe-ia permitido melhorar as suas dificuldades na gestão grupo que observaremos na análise que faremos em seguida?

Aprender a gerir o grupo

Outra situação que inicialmente foi considerada pela Ana como uma dificuldade dizia respeito à gestão de conversas em grande grupo. Esta dificuldade foi no entanto encarada como um desafio à aprendizagem e não como um obstáculo. O desafio consistia em “Liderar o grupo sem ajuda” pois “eles são crianças que gostam muito de conversar. Às vezes é difícil mantê-los concentrados (...) perguntamos alguma coisa a uma criança e querem todas responder” (#1 Ana). Esta preocupação e esta consciência eram o reflexo das chamadas de atenção da educadora cooperante.

Ela no grande grupo tem um bocadinho de mais dificuldade, já lhe disse que ela tem de olhar para todos, que não pode estar só a conversar com uns. Que se um menino não está na conversa que tem de o integrar, porque basta uma criança desinteressada para começar a fazer outra coisa e depois leva mais atrás. Tem de estar atenta aos que estão a perturbar (...).

(#1 EA1)

A educadora foi ficando cada vez mais na retaguarda com a intenção da Ana assumir por completo a gestão das conversas em grande grupo. A Ana (#2 Ana) reconhece esse passo como muito importante na sua aprendizagem.

(...) sinto que ela realmente me atirou para a frente. Ela mandou-me aquele primeiro passo que... portanto ela ao início estava ali comigo... mas desde que entrei, ela começou-me logo a deixar fazer certas atividades. Por exemplo na hora do conto, contar uma história. Começou-me a introduzir assim, eu comecei na hora do conto contava a história, entretanto já comecei a dinamizar mais e mais, até que ela disse: “Olha a partir de agora, se calhar em uma quantas alturas, eu vou estar sempre aqui, mas vou estar aqui atrás”. Então era capaz de se sentar ali na mesinha a fazer outras coisas e deixava-me, por exemplo, a falar com o grupo nas conversas de grande grupo. (...) Qualquer coisa ela estava sempre ali, não é? Para me apoiar e para me ajudar, para intervir. Eu senti realmente que ela deu-me aquele espaço para estar um pouco mais... Que me dava um bocado aquela sensação do “eu é que estou aqui com eles” e que eu considero que foi importante.

De facto, nos meses iniciais até meados de Março a educadora assumia mais a liderança do grupo e intervinha mais de modo a não deixar o grupo em instabilidade. Como refere a educadora na primeira entrevista:

Interfiro muitas vezes no que ela está a fazer. Devia interferir menos para ela ter tempo para falar com as crianças. Mas ela às vezes cala-se e tenho de ser eu a avançar e até já lhe disse que vou passar a ir para a mesa e faço outra coisa enquanto ela esta a falar com as crianças. Porque eles têm de a ver como modelo, e sentir que ela está á frente do grupo que é para lhe terem um certo respeito.

(1# EA1)

A interferência de que fala a educadora consiste em exemplificar pela ação como a Ana deve fazer: “Quando ela está com o grupo e fica parada nalguma situação eu avanço, para ela ver com pode fazer”(#1 EA1). Esta ação da educadora, com o objetivo de ajudar a Ana a aprender como deve agir junto das crianças tem subjacente a conceção de aprendizagem baseada na observação de um modelo. Para a educadora a Ana aprende por observação das suas ações e através de recomendações, sendo explicitada do seguinte modo:

Aquilo que eu sei, eu vou dizendo, ela vai vendo, e portanto também aprendendo (...) Naquilo que ela tem dificuldade eu vou ajudando, vou participando. (...) Quando ela está com o grupo e fica parada nalguma situação eu avanço, para ela ver com pode fazer.

(#1 EA1).

Por exemplo, em contexto de grande grupo, se a Ana fica mais centrada no diálogo com algumas crianças sem envolver as restantes na conversa, a educadora interpela outras crianças envolvendo-as e alargando o diálogo ou estabelecendo regras para organizar as interpelações das crianças. O excerto que se segue, retirado das Notas de Campo, ilustra um desses momentos, cuja conversa em grande grupo aconteceu no início da tarde e era sobre o conteúdo de cartas que os pais tinham enviado para a sala sobre jogos da sua infância.

Por vezes, a Ana prende-se na conversa com apenas uma criança do grupo. É a educadora que vai fazendo pontes entre o que dizem as crianças individualmente

e o resto do grupo. (...) Noutra carta, de outro pai, é indicado o jogo do pião como uma brincadeira de infância. Algumas crianças interrompem e dizem “ O pião, o pião!” A Ana tenta retomar a leitura, mas as crianças estão entusiasmadas e falam alto e ao mesmo tempo. (...) Ao ler é interrompida por crianças, quando refere mais um nome de um jogo: o bate-bate. Dá a palavra às crianças, mas começam todos a falar ao mesmo tempo. A educadora parece um pouco ansiosa. Olha para a Ana, e olha para as crianças e pede que fale um de cada vez. (...) Há algum retorno à calma. A Ana retoma a leitura, agora mais rapidamente, sobre o jogo verdade ou consequência. Há crianças que perguntam o que é. A Ana tenta explicar e interage com a criança que perguntou. As outras começam a conversar em paralelo sobre os jogos. A educadora volta a pedir para os meninos ouvirem o que Ana está a dizer. A Ana vai tentando dar a vez para que as crianças que querem possam falar. Fala calmamente pedindo ao menino para que explique melhor o que quer dizer. O grupo está participativo. Nem sempre se conseguem ouvir uns aos outros e a educadora vai intervindo, tentando que a conversa seja para o grupo e não se mantenha apenas ao nível de duas ou três crianças com a Ana.

(Notas de Campo, 19 de março de 2010)

Nos momentos de maior participação e entusiasmo das crianças torna-se difícil para a Ana gerir as conversas de todos. É nesses momentos que a educadora intervém, utilizando a linguagem como instrumento de mediação, participando na conversa, assumindo-se como modelo. Para a Ana o tipo de intervenção da educadora é ambíguo. Na voz da Ana:

Tem as suas dificuldades e as suas vantagens. Claro que é muito bom ter alguém a apoiar-me, se alguma coisa estiver a descarrilar ela está ali para me puxar para cima, isso é importante e é bom.(...) Nunca sabemos ao certo como seria se estivéssemos completamente sozinhas, se as coisas iriam funcionar ou não.(...) e eu tiver que errar só mesmo errando é que eu vou aprender.

(#1 Ana)

Existe alguma ambivalência no discurso da Ana. É importante ter a educadora por perto e poder intervir para controlar a situação, mas ao mesmo tempo fica com a dúvida se conseguiria ou não resolver o problema sem o apoio da educadora. Subjacente a esta afirmação existe uma conceção de aprendizagem baseada na tentativa e erro e transparece o desejo de autonomia.

Na reunião pós-observação do dia 19 de março a supervisora evoca a ação observada e empresta consciência à Ana sobre as suas ações através da interpretação que faz sobre as mesmas:

SA: Como na última reunião tínhamos falado sobre a integração da Ana na sala, com as crianças, é bom saber que a Ana se está a sentir bem. Percebi que está muito bem na interação com as crianças no pequeno grupo. Observei que fala com os meninos e os ajuda a pensar sobre o que estão a fazer. Está a intervir na ZDP. A partir do que os meninos dizem, faz perguntas sobre o que estão a fazer, ajuda-os a explicitar melhor o que dizem num primeiro momento, de forma mais completa.

Ana: Pois, a educadora tem-me chamado a atenção para isso

(...)

A SA descreve a situação que registou e diz que o grupo é grande, que as crianças querem falar muito e que isso é muito bom.

SA: Acho que leu bem e que teve uma boa intervenção. Deve tentar gerir as crianças em grande grupo puxando-as para a conversa, dando a vez a cada uma. Viu como fez a educadora? Deve tentar fazer assim. Quando muitas crianças começam a falar ao mesmo tempo, temos de ajudar a organizar as intervenções.

(Notas de Campo, 19 de março de 2010)

A linguagem é, neste exemplo, um instrumento na mediação da ação da aluna, que contribui para fazer a transição da sua ação, que parece estar ao nível da operação (faz porque imita a educadora), para a ação com significado. Neste caso, o tipo de feedback (APÊNDICE VI), essencialmente através de sugestões e recomendações, serviu como um incentivo ao processo de integração à partilha de ações com a educadora cooperante.

A gestão do grupo pela Ana quando as crianças estavam subdivididas pelas áreas da sala era uma questão importante para a educadora. Por isso foi também alvo de preocupação para a Ana. Sobre isso a educadora diz:

Ainda hoje estive só centrada com os meninos no computador e esqueceu-se dos outros. Interessou aqueles que estavam com ela e depois até foram mais meninos e ela esteve bem com esses, mas tem de ser mais...eu vi que noutra mesa eles

estavam a fazer mais barulho e tentei ir para junto deles, para fazerem outro tipo de trabalho, para se acalmarem um bocadinho. E eu agora estou-lhe a dizer isto mas não falei com ela sobre isso. Está a ver? Eu nessas alturas sei que é assim, mas depois passa-me quando acabou o dia. Porque se deve refletir a falar e dizer. Para a pessoa poder ultrapassar essa dificuldade e andar para a frente. Apesar de eu já lhe ter dito noutra situação que quando está com um grupo pequeno tem de olhar para o resto da sala.

(#1 EA1)

Também na educadora está a emergir o objeto da sua atividade enquanto cooperante. A consciência da importância do seu papel utilizando o diálogo como instrumento de mediação para a promoção da aprendizagem da Ana. Existe um problema que é detetado pela educadora mas que nem sempre é discutido entre ambas. No entanto ao tomar consciência desta necessidade emergente a educadora modifica o seu modo de agir.

Mais tarde depois de terminado o estágio, a Ana fala sobre a sua aprendizagem na gestão do grupo quando estão em atividades nas diferentes áreas de aprendizagem da sala. “É difícil gerir um grupo de 25 crianças. Portanto, começar a ter mais atenção ao grupo em geral, não só um grupinho mais pequeno, temos de ter atenção ao grupo todo” (#2 Ana).

O motivo que orienta a sua ação é assim explicitado:

(...) era complicado, quando tínhamos três e quatro adultos na sala; porque eu não tendo essa experiência de estar sozinha numa sala com 25 crianças, que eu sei que tenho de estar a olhar para todas, quando estamos 3 ou 4 pessoas numa sala, adultos, ficamos mais descontraídos, digamos assim, mais à vontade. Porque sabemos que estamos ali 3 adultos a olhar para 25 crianças. Acho que nos desleixamos um bocado, se calhar não é conscientemente. Não é conscientemente, mas acabamos por ficar mais descansadas porque estão ali 3 adultos.(...) Tenho que olhar para as 25 crianças, tenho ali o grupo todo, mas lá está, era difícil porque também havia muitos adultos a intervir.

(#2 Ana)

Na sua perspetiva, a existência de mais do que um adulto na sala dava-lhe alguma tranquilidade sobre a atenção dispensada às crianças. Esta situação também pode ser

interpretada como o domínio parcial do conhecimento necessário ao desempenho profissional que suscita a aprendizagem através do confronto com dificuldades (Furlong & Maynard, 2001).

(...) muitas vezes nós tínhamos possibilidade de ter grupos a trabalhar, e cada adulto a poder apoiar mais cada grupo. Mas por exemplo, eu comecei a ter em atenção, não virar-me só para o grupo onde eu estava, portanto mesmo estando lá outros adultos, ir lá ver como é que estava a passar, qualquer apoio que também fosse preciso, que eu também pudesse dar, claro que nunca passando à frente da educadora, respeitando sempre o adulto que lá estava. Comecei a intervir mais com os meninos, a ter mais essa preocupação.

(#2 Ana)

A partir do momento em que a aluna toma consciência de como deve ser a sua ação em função das reflexões dialógicas que progressivamente vai estabelecendo com a educadora, ela modifica o seu modo de estar na sala com as crianças, diversificando o seu posicionamento pelos diferentes grupos, expandindo a sua aprendizagem (Engeström, 2001). No entanto, não é apenas a interação com a educadora que a move na sua compreensão, as próprias crianças na sua forma de agir e a estrutura da rotina também são instrumentos de mediação da sua aprendizagem. No exemplos que temos vindo a apresentar também consideramos a ação da Ana como uma atividade orientada para a sua aprendizagem, tal como o planeamento. Nesta perspetiva a ação, vai adquirindo motivos diferentes para a Ana, pois o objeto desta atividade também vai sendo modificado ao longo do estágio. Primeiro o motivo é para fazer como a educadora e só progressivamente o motivo se transforma na necessidade de agir como uma educadora que tem de saber gerir o grupo em diferentes situações da rotina. Ou seja o objeto que a Ana está a tentar alcançar também está em movimento, em fuga, como Engeström (2009) diz é um *runaway object*, sendo que a sua transformação acontece ao nível da consciência da Ana em função dos objetivos / motivos que vai tendo para o alcançar. Todos estes desequilíbrios são fatores que provocam alterações quer ao nível da ação quer ao nível da consciência da Ana. Assim, a sua intervenção inicial que poderia ser pensada como uma operação (fazer por imitação) vai-se transformando (Lektorsky, 2009) até ser considerada uma atividade socialmente reconhecida como

necessária ao desempenho profissional e que por isso deve ser realizada, contribuindo para atingir o objeto final – a aprendizagem profissional.

O papel da aluna e da educadora na gestão do grupo não tinha regras pré-estabelecidas sobre como funcionarem em comum e foi sendo clarificado ao longo do tempo através do diálogo sobre o que acontecia na sala. Um dos exemplos relatado pela Ana sobre a construção de regras é despoletado por um episódio de tensão sobre as relações de poder entre a Ana e a educadora:

(...) uma criança vinha-me perguntar qualquer coisa e eu dizia: “Não porque agora não pode ser”. Dava as justificações e passado um bocado via a criança a fazer aquilo que eu disse que ela não podia fazer. “ Mas eu não disse que não podias!” Depois vinha a educadora e... “Ah, mas eu disse que sim.” Ou então ao contrário. (...) Falámos sobre isso e falámos com as crianças (...) tivemos mesmo de conversar com eles na aula, definimos como devia ser. (...) entre mim e a educadora as crianças não tinham certeza absoluta, se calhar havia ali alguém que mandava mais, por assim dizer.

(#2 Ana)

Existe uma relação hierárquica de poder na sala na qual a Ana se sente em desvantagem, atribuindo à educadora o poder na interação que se estabelece com as crianças. A diferença de estatuto entendida pela Ana é assumida também como uma regra para a interação com a educadora e com as crianças. A situação assim compreendida pela Ana leva-nos a refletir sobre a necessidade de explicitação sobre a organização das intervenientes com o grupo no espaço e no tempo através da definição de regras que clarifiquem quem faz o quê e com quem e quando. Nesta situação estamos mais uma vez perante desequilíbrios entre divisão do trabalho e as regras que orientam a organização social das funções da Ana e da educadora cooperante, pois existe uma diferença de estatuto (Roth & Tobin, 2002) entre ambas. Uma situação de tensão entre a Ana e a educadora provocou a necessidade de interação sobre a ação enquanto atividade partilhada.

Aprender por projetos

O trabalho de projeto era uma das tarefas de estágio e como tal enquadra-se no conjunto das ações que a Ana tinha de desenvolver com as crianças também orientada

institucionalmente para a sua aprendizagem. Para a Ana, no início do estágio, a concretização do projeto correspondia ao um trabalho de natureza acadêmica que tinha de entregar e apresentar na ESE e era esse o motivo que orientava a sua ação. Era uma obrigação. Como ela diz:

(...) temos que desenvolver um projeto que vai ser apresentado aos professores e ao resto da turma onde explicamos todo o desenvolvimento desse projeto, como ele surgiu e como pegamos nele e o desenvolvemos com as crianças.

(#1 Ana)

Porém, a vivência dessa metodologia na ação com as crianças e com a educadora permitiu reorientar o seu motivo inicial e transformou o seu pensamento. Depois de terminado o estágio o seu discurso vai desvendando outros motivos:

Eu gostei imenso ter trabalhado com a metodologia de projeto. Gostei, gostei imenso. Se calhar porque também senti as crianças muito motivadas, é diferente, não é uma coisa imposta, não fui eu que escolhi. Foi uma coisa que surgiu (...) assim que eu entrei, foi desenvolvido um, surgiu um sobre os animais marinhos, mas depois disseram na escola que não era um projeto, que era um tema, mas eu sentia que aquilo tinha sido trabalhado como projeto, embora um não tivesse só um tópico, uma coisa pequenina por assim dizer (...). Mas percebi que era melhor fazer outro porque aquele ia dar muita polêmica. E depois o projeto surgiu numa coisa que eu nem sequer estava à espera, (...) porque era o dia do pai, os pais partilharem com as crianças, o que é que faziam quando eram crianças (...). Nós tínhamos numa folha: Quando eu era pequenino...e eles continuavam. E foi a partir daí que eles falaram imenso sobre jogos tradicionais. Quando fiz isso não foi a pensar que dali é que ia surgir o projeto. Não sabia o que é que os pais iam escrever.

(#2 Ana)

A Ana fala sobre o projeto dos jogos tradicionais que está planificado na Figura 6 e que corresponde ao planeamento do mês de maio, apresentado mais atrás no nosso texto. De notar que a situação que despoletou a emergência do projeto teve origem, no dia 19 de março de 2010, aquando da nossa observação e que foi alvo de sugestão da supervisora na reunião pós-observação.

Ao abordar este projeto, a Ana fá-lo por comparação com a sua primeira experiência, já mais esclarecida sobre o processo de desenvolvimento. Se na fase inicial o motivo que orientava esta tarefa era externo e não correspondia a uma necessidade intrinsecamente sua, mais tarde, o trabalho de projeto foi compreendido internamente como uma forma de trabalhar com as crianças envolvendo-as de modo significativo na aprendizagem. Esta modificação corresponde ao processo de externalização, à (re)significação do projeto, ou seja à apropriação do projeto como um *modus operandi*, que permitiu desenvolver a ação com mais significado e mais consciência uma vez que também correspondia à prática social desenvolvida naquele contexto. A Ana encontrou no projeto uma motivação diferente associada quer à prática da educadora, quer à aprendizagem das crianças do grupo.

Por outro lado, o trabalho de projeto assumiu ele próprio a função de instrumento de mediação da aprendizagem da Ana, permitindo desenvolver competências de ação e de planeamento congruentes com o objeto mais amplo da atividade de aprendizagem: a aprendizagem profissional.

No entanto permaneceu a dúvida entre o projeto, tema e tópico:

Eu acho que ainda não consegui clarificar completamente a designação, mas, eu penso que o que foi importante foi o processo. Porque se formos a ver bem, jogos tradicionais também não seriam um projeto porque não é um tópico. Teria de escolher um jogo tradicional? Não sei, mas eu penso que assim foi muito mais enriquecedor.

(#2 Ana)

O dilema apresentado pela Ana é o resultado de uma contradição sobre a designação que lhe foi apresentada na ESE, durante os Seminários de Projeto e a realidade que vivenciou na prática. Dito de outro modo, é uma contradição entre significados sobre o projeto enquanto objeto. Este aspeto constituiu-se como uma oportunidade de reflexão crítica da Ana pois leva-a a pensar e a questionar.

Esta situação leva-nos a refletir sobre a especificidade da monodocência para a qual a Ana desenvolve a sua aprendizagem e a participação de docentes de áreas disciplinares. Se por um lado é importante o contributo de diferentes saberes, noutra perspetiva pode

ser redutor em termos de avaliação da aluna. Lembramos que o trabalho de projeto tinha uma avaliação independente do estágio e o relatório do projeto desenvolvido pelas alunas não integra o Dossiê de Estágio.

No desenvolvimento do projeto a maior dificuldade para a Ana foi a gestão do tempo condicionada pelos prazos de entrega do relatório de projeto e pela apresentação à turma. Como afirma:

Foi a gestão do tempo. Foi mais complicado. Aliás eu não sinto que o projeto tenha acabado, eu senti que foi forçada a acabar o projeto. Eu penso que ainda poderia haver muitas coisas que poderiam ser feitas (...).

(#2 Ana)

Trabalhar em projeto permitiu ainda desenvolver competências de interação com a família e com a comunidade e no contexto institucional do jardim-de-infância possibilitando à Ana desenvolver e valorizar essa dimensão da profissionalidade. Em relação ao trabalho com os pais ela explicita as suas aprendizagens:

Aprendi que era ótimo se todos os pais pudessem participar desta forma na vida escolar dos filhos. Os filhos gostam de mostrar aos pais aquilo que aprendem, as coisas que fazem. E portanto, os pais ao participarem na vida escolar, ao irem e quererem estar também presentes, penso que isso é bom para as crianças. Elas acabam por ficar mais motivadas. Depois todos eles querem fazer e querem mostrar aos pais que sabem fazer e que aprenderam. Eu não quero dizer que há pais mais interessados que outros porque eu não sei a vida de cada um. Se por um lado eu acho que é importante os pais participarem, eu também sei perfeitamente que não é possível para todos. Pode ser complicado para alguns participarem, por causa do trabalho.

(#2 Ana)

Neste excerto a Ana desenvolve uma reflexão sobre a relação jardim-de-infância/família. Através da fala percebemos como ela atribui significado à participação dos pais na vida do grupo. Esta dimensão da profissionalidade foi aprendida através da experiência que viveu no contexto da ação partilhada com a educadora cooperante mediada pelo trabalho de projeto.

Aprender a refletir

Ao analisar os quatro registos escritos (APÊNDICE VII) que a Ana apresentou no seu Dossiê de Estágio identificámos descritivos que se situam ao nível não reflexivo e ao nível da compreensão (Kember, et al., 2008). No entanto ela revela algum saber sobre as conceções subjacentes à sua prática ainda que a um nível não consciente. Na segunda entrevista, questionámos sobre o porquê de devolver perguntas às crianças quando estas faziam perguntas, especificamente sobre a observação que efetuámos e que apresentámos em cima, como Notas de Campo (19 de março de 2010). Sobre isso a Ana diz:

Houve umas quantas disciplinas, durante o curso, que chegou-se a falar como é que a escola era no passado, em que o professor é que era detentor do conhecimento, e simplesmente despejava a matéria, não é? Transmitia o conhecimento dele, despejava a matéria e as crianças apenas retinham. Realmente é muito fácil, uma criança perguntar e dar a resposta. Eu queria puxar um pouco por eles, levá-los a pensar.

(#2 Ana)

Nesta conversa em grande grupo as perguntas que a Ana faz às crianças são justificadas com aprendizagens anteriores de natureza teórica efetuada ao longo do curso. Isto quer dizer que a Ana se apropriou de instrumentos conceituais durante o curso e que utilizou conscientemente para mediar a sua interação com as crianças. Noutro exemplo que a seguir apresentamos estão implícitas conceções sobre a aprendizagem das crianças, mas também algumas contradições ao nível da dimensão praxiológica sobre a qual a Ana considera não ter grande significado.

Para mim, pela minha maneira de ser, eu acho que aprendo muito, muito mais com a prática do que propriamente com a teoria, porque...até costume dizer, a teoria é tudo muito bonito mas pondo em práticas as coisas podem ou não resultar e acho que temos de ter sempre atenção também a todo o contexto onde estamos inseridos, ao grupo todo de crianças, as crianças que temos...portanto as coisas não são estanques, e nós temos de ir adaptando as coisas conforme as situações. Porque por exemplo, este grupo, acabava por ser um grupo muito estimulado e tudo mais. Agora, por exemplo, se eu tivesse um grupo como ouvi colegas minhas a referir, eu não estive lá, não sei se realmente era assim, mas aquilo que elas me transmitiam daquele grupo é que eram crianças que

realmente acabavam por não...não tinham aquela iniciativa. Estes mesmo que não soubessem, até podiam dizer disparates, digamos assim, dizer uma coisa que não tivesse nada a ver, mas diziam e ao menos podiam pensar sobre o assunto. E se calhar há grupos mais retraídos, que embora até possam pensar que não se sentem á vontade para exprimir, ou não têm esse hábito, não sei. Mas não sei também se a educadora puxa por eles para isso, se lhes dá oportunidade de eles pensarem. (#2 Ana)

Neste excerto conseguimos perceber que a Ana começa por valorizar a prática em detrimento da teoria, não compreendendo que a reflexão que faz a seguir tem por base um pensamento concetual. Ela faz uma reflexão sobre a influência da ação do educador na criação de oportunidades de aprendizagem para as crianças e sobre a necessidade de “adaptação”, de diferenciação da ação do educador em função da realidade dos contextos de vida das crianças. Isto quer dizer que a Ana já se apropriou de alguns instrumentos de natureza teórica, recursos culturais, que lhe permitem mediar, compreender situações da vida de uma educadora de infância. Já adquiriu alguns instrumentos concetuais que reconhecemos necessários ao desempenho da profissão (Wells, 2002). Neste exemplo esses referenciais teóricos são utilizados para a análise de experiências suas e de outras, comparando-as, interpretando-as à luz de conhecimentos adquiridos na formação. No entanto não existe ainda consciência de que esse seu pensamento tem uma base teórica. A sua conceção de teoria está ainda enquadrada numa visão dicotómica entre teoria e prática. Noutra leitura podemos também inferir que o objeto da atividade de aprendizagem da Ana está em emergência e não é completamente dominado por ela na medida em que a dimensão teórico prática está presente mas não conscientemente.

Sobre as dificuldades na utilização da escrita para refletir a Ana diz:

Eu vou continuar a ter sempre a ter o problema pelo meio, que é passar para o papel...(...) É mesmo dificuldade de passar para o papel aquilo que se calhar para mim é mais fácil falar. Eu aqui estou a conversar consigo e consigo falar das coisas. Estando a conversar é diferente, porque se eu estou a falar com outra pessoa, essa pessoa ao fazer outras perguntas ou a falar sobre algo vai-me lembrar outras coisas. Ou seja, ajuda-me no diálogo e eu ali sozinha às vezes a querer pensar nas coisas e às vezes as coisas passam-me ao lado. Ficam coisas por dizer... não sei...é um bocado por aí. (#2 Ana)

A Ana parece necessitar de apoio para o desenvolvimento da reflexão escrita, um guião que a oriente e interpele, um instrumento de mediação que lhe indique o conteúdo da reflexão escrita. Terá a Ana lido as orientações para a reflexão semanal inscritas no Diário de Campo? Se sim terá compreendido o seu significado?

Porém a Ana considera que não foi a escrita a dar a consciência das aprendizagens e continua a minimizar a função da escrita enquanto potenciadora da reflexão. Para ela a escrita não funcionou como um instrumento de mediação na dimensão reflexiva. A Ana é mais introspetiva, mais dialogante consigo própria e com os conhecimentos e significados que constrói na interação presencial com os outros. Como afirma:

Eu acho que não foi pela escrita....porque eu acho que acabo por pensar bastante sobre as coisas....sou capaz de fazer introspeções, faço as minhas reflexões aqui na minha cabeça. Realmente tenho dificuldade em passar para o papel, e penso que foi só isso que se passou, foi tentar passar para o papel coisas que eu já tinha refletido sobre elas. Não foi ao escrever que eu percebi que estava a aprender.

(#2 Ana)

O pensamento reflexivo é aparentemente mais despoletado na interação e na interpelação por outros do que através da escrita. Talvez a Ana não tenha encontrado o motivo para desenvolver a escrita profissional, apesar de a supervisora o ter indicado: “Quando escrevemos, pensamos duas vezes” (Notas de Campo, 19 de março de 2010), ou mais tarde:

O que interessa é que a Ana consiga na reflexão a sua proposta de observação, planeamento, ação, reflexão e avaliação. Se não fizermos este processo não aprendemos o sentido do que andamos a fazer...É importante desenvolver essa reflexão. É uma reflexão para a ação.

(Notas de Campo, 26 de abril de 2010)

Estaria o discurso da supervisora muito distanciando do significado que a Ana conseguia apreender?

Já na reflexão final do Dossiê de Estágio a Ana faz uma síntese das suas aprendizagens identificando aspetos positivos e algumas fragilidades. Encontrou talvez o motivo para

escrever essa reflexão. A Ana apresenta então uma síntese do que considera ter sido a aprendizagem, da qual apresentamos um excerto:

Aprendi que existiam comportamentos que eram completamente imprevisíveis por parte das crianças, mesmo quando planificava e procurava prever a dinamização das atividades, sendo importante saber ‘atuar’ no momento certo e de forma mais adequada. (...) Também aprendi que nem todas as crianças reagem da mesma forma, perante as mesmas situações, sendo bastante importante saber dar espaço e respeitar as características individuais de cada uma. (...) Compreendi que temos de ser tolerantes e ao mesmo tempo firmes e empáticos para saber agir de uma maneira adequada em diferentes situações que surgissem nos momentos de resolução de problemas com as crianças. (...) a importância do planeamento e da avaliação das atividades concretizadas, especialmente em parceria com as crianças. (...) A minha intervenção e alguns possíveis erros, assumi-os e vi-os como uma aprendizagem pois acredito que é desta forma que podemos melhorar o nosso trabalho e progredirmos a nossa intervenção (...) Aprendi a enfrentar medos, dificuldades, a refletir sobre o que fui vivendo no dia a dia, a ariscar e a corrigir (...).

(Ana, reflexão final)

A Ana faz um balanço sobre as suas vivências no estágio, identificando várias competências que se enquadram no conjunto daquelas que são necessárias ao educador de infância enquanto profissional revelando consciência individual construída no contexto social da prática. A Ana parece ter já uma matriz que se interjeta com o Perfil de Desenvolvimento Profissional. Aprendizagem no contexto da CHAT significa transformação e a Ana revela algumas dessas transformações. Percebe também que aprender significa compreender a imprevisibilidade de um contexto tão dinâmico como o ambiente educativo no jardim-de-infância.

5.2. O processo de construção das aprendizagens profissionais da Catarina

O choque com a realidade

A entrada da Catarina no contexto da vida do grupo foi marcada pelo choque com a realidade sociocultural das crianças. Os primeiros tempos foram vividos sob tensão provocada pelas observações do comportamento das crianças, que conotava

negativamente, era alvo frequente da sua reflexão escrita e que considerava serem o reflexo do contexto familiar. A Catarina fala assim sobre os momentos iniciais:

(...) eu tinha um grupo de crianças muito desmotivadas, muito pouco curiosas (...). Diziam não consigo para tudo, (...) sistematicamente, e isso afligia-me. Depois eram os problemas das crianças de casa, de alguma negligência por parte dos pais, o tipo de alimentação que elas têm, a higiene. (...) Durante os primeiros dois meses e meio custou-me muito a habituar-me a esta realidade porque todos os dias havia coisas que me incomodavam (...). Foi difícil.

(#1 Catarina)

Foi complicado para a Catarina compreender uma realidade muito distante das suas vivências pessoais e das experiências anteriores noutros contextos de intervenção. Uma questão inquietava-a: “Como é que vou pôr em prática o que penso fazer com eles?” (#1 Catarina). Era a preocupação em saber qual o processo através do qual poderia desenvolver as suas propostas com as crianças. Estava muito centrada na sua ação individual, preocupada em sobreviver no contexto e depois de perceber que a realidade era muito diferente do que idealizara (Furlong & Maynard, 2001).

Mais tarde, já depois do estágio, só depois de ter vivido o processo ela compreendeu que o desenvolvimento da ação educativa é complexo e contém várias variáveis pois “até conseguir pôr em prática e conseguir que as coisas se harmonizem e que tudo funcione, não dependia só de mim, dependia de tudo” (#2 Catarina).

Neste processo de aprendizagem a Catarina destaca o papel da supervisora:

Disse-me uma coisa que me ajudou muito. Disse que eu tinha de baixar as minhas expectativas, consciencializar-me da realidade, (...) Baixar as expectativas e trabalhar ao nível que as crianças estão.(...) e depois deu alguns exemplos da prática dela, de quando trabalhou em sítios complicados (...)Foi muito importante essa reunião, não me senti sozinha!

(1# Catarina)

A sugestão e os exemplos da supervisora na reunião pós-observação foi um feedback importante, com impacto na aprendizagem, pois foi intencional e significativo (Hattie & Timpelley, 2007) direcionado para as necessidades da Catarina. Esta ajuda externa

permitiu à Catarina autorregular as suas expectativas adaptando-as ao contexto (Amaya-Williams, Diaz & Neal, 1996). Nesta situação a linguagem teve um papel importante como instrumento de mediação entre o que a Catarina pensava e aquilo que mais tarde veio a compreender. Podemos dizer que houve uma intervenção adequada na ZDP da Catarina, enquanto espaço de transição (Engeström, 1987) dando-lhe o apoio necessário no momento certo.

A mundividência da Catarina foi assim ampliada na prática a partir da desconstrução da sua conceção de realidade que parecia ainda assente numa visão idealizada sobre as crianças. Como mais tarde afirma, revelando consciência sobre o seu processo de transformação: “A minha mudança sobre isso foi modificada pela minha vivência, aqui todos os dias, percebi melhor o contexto. (...) o que mudou foi eu. Foi a minha visão da realidade que se alterou” (#2 Catarina).

Aprender a planificar a ação educativa

A Catarina utilizou a estrutura de planeamento proposta pela ESE, integrada no Diário de Campo de acordo com a componente “B – Organização diária da intervenção educativa”. A apropriação deste instrumento demorou algum tempo e foi sendo construída a partir da negociação sobre o sentido da estrutura do planeamento e o motivo que orientava a atividade de planear.

Houve algum constrangimento inicial por ser um instrumento novo relativamente à estrutura que estava habituada a utilizar em anos anteriores, que até considerava fácil pois era um processo que “já estava mecanizado” (#1 Catarina). Lembramos que o Diário de Campo foi enviado por e-mail às alunas, sem explicação adicional. Sobre isso a Catarina diz:

No início andava assim um bocadinho sem orientação...Se calhar nessa altura devia ter havido mais informação porque todas recebemos a grelha e ninguém sabia o que é que lhe havia de fazer. Nunca tinha tido uma grelha daquelas para trabalhar.

(#1 Catarina)

A introdução de um novo instrumento para mediar o planeamento e a falta de compreensão sobre do mesmo criou uma tensão levando a Catarina a não utilizar inicialmente a grelha destinada à planificação como se pode constatar na Figura 10.

Figura 10 - Organização diária da intervenção educativa inicial.

Dia 26 de Janeiro de 2010		
Planificação:		
O que pensamos propor e para quê	Recursos existentes (materiais e humanos)	O que precisamos
Ação:		
O que ficou planeado com o grupo	Estratégias de execução	Recursos utilizados
<ul style="list-style-type: none"> - fazer digitinta - fazer conjuntos dos diferentes cabelos que há na sala - pintar os espaços em branco do digitinta com lápis de cera - áreas 	<ul style="list-style-type: none"> - auxiliar no digitinta - estagiária nos cabelos - educadora nos trabalhos de digitinta com lápis de cera 	<ul style="list-style-type: none"> - lápis de cera, tintas, folhas, revistas, tesoura,
Avaliação:		
O que se fez e como	O que se observou	Dificuldades sentidas
<ul style="list-style-type: none"> - digitinta - fazer conjuntos dos diferentes cabelos que há na sala - pintou-se os espaços em branco do digitinta com lápis de cera - jogos de mesa - casinha - areia 	<ul style="list-style-type: none"> - trabalho dos conjuntos: constantemente a pedirem aprovação: "posso colar", "é aqui?", "está bem?". Algumas das imagens que queriam recortar acabavam aos bocadinhos. Têm dificuldade em recortar por um limite ou contorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - gerir o grupo e estar atenta ao grande grupo que se distribui pelas áreas

Fonte: Dossiê de estágio da Catarina

No entanto, na Figura 10 podemos observar que a Catarina utiliza a grelha da ação para indicar as propostas planificadas com o grupo e portanto para planificar, como é induzido através do próprio cabeçalho "O que ficou planeado com o grupo". Desse modo a Catarina escreveu de acordo com a indução da estrutura da grelha que lhe fazia mais sentido. (Edwards & Collison, 1996).

A confusão provocada pela incompreensão da leitura deste instrumento só foi esclarecida mais tarde. Como referimos no capítulo anterior, a Catarina não tinha enviado o Diário de Campo à supervisora antes da primeira reunião de tutoria, e portanto não tinha sido possível obter feedback sobre o mesmo. Só mais tarde em abril na reunião pós observação a supervisora fala sobre o planeamento com a Catarina.

SA: Não tem planificação porquê? Não faz sentido para si?

Catarina: Como é uma sala MEM fazemos o que as crianças querem. Sabemos o que vamos fazer mas não ponho no papel.

SA: O planeamento tem um sentido. Define a intencionalidade educativa. Tem a ver com o modo como o educador intencionaliza a sua ação na sala para as crianças adquirirem competências. (...) Gostaria que fizesse a planificação diária: O que é que para este dia ficou planeado? ‘O que pensamos propor e para quê’ Aqui deve definir qual a intenção que pretende desenvolver através das atividades. “Quem faz o quê”: No fundo são estratégias de execução. ‘Recursos’: que eu tenho de utilizar e não está disponível. Pensar que materiais devem estar preparados com antecipação. ‘Avaliação’: O que fez e como. No fundo é registar uns tópicos que permitam fazer uma avaliação do que aconteceu. No final da semana deve fazer a tal avaliação mais descritiva de modo a que na próxima semana planifique de modo mais situado.

Catarina: Eu ainda não tinha percebido isso.

(Notas de Campo, 19 de abril de 2010)

Neste excerto, a ausência da planificação é justificada pela Catarina como uma consequência de na sala o planeamento ser feito com as crianças. Ela pensava que só tinha de preencher a grelha relativa à ação, cuja estrutura induz nesse sentido: “O que ficou planeado com o grupo.” No entanto, a Catarina não refere a sua incompreensão sobre a estrutura e a organização das grelhas como nos disse na entrevista, não apresenta as suas dúvidas. Na explicitação sobre o preenchimento da grelha de planeamento a supervisora refere que a mesma deve conter as intenções educativas que definem a ação com a finalidade de promover a aquisição de competências nas crianças. Por outro lado, atribui um sentido mais amplo ao planeamento no contexto do processo planear, agir e avaliar e desse modo reforça a unidade das três componentes. Esta conversa provocou alteração no modo da Catarina escrever o planeamento. Como se pode observar na Figura 11, a Catarina passou a utilizar a grelha intitulada “Planificação”.

Figura 11 - Organização da intervenção educativa final.

Dia 20 de Abril de 2010		
Planificação:		
O que pensamos propor e para quê	Recursos existentes (materiais e humanos)	O que precisamos
<ul style="list-style-type: none"> - elaboração de livros objectivos: - comemorar o dia mundial do livro - sensibilizar para a importância do livro - despertar para importância da leitura e escrita - reconto da história "João, o pé de feijão" objectivos: - Estimular a memória - Desenvolver o raciocínio lógico - Descrever os acontecimentos por ordem cronológica - Desenvolver a noção de tempo e de espaço - Desenvolver a capacidade de concentração 	<ul style="list-style-type: none"> recursos humanos: - educadora - auxiliar - estagiária 	
Ação:		
O que ficou planeado com o grupo	Estratégias de execução	Recursos utilizados
<ul style="list-style-type: none"> - elaboração de livros pelas crianças - fazer o reconto da história "João, o pé de feijão" - áreas 	<ul style="list-style-type: none"> - elaboração de livros com educadora e estagiária - reconto da história "João, o pé de feijão" com estagiária 	
Avaliação:		
O que se fez e como	O que se observou	Dificuldades sentidas
<ul style="list-style-type: none"> - elaboração de livros - reconto da história "João, o pé de feijão" - conto da história da gotinha de água, como forma de conclusão da experiência da evaporação do copo com água - casinha - areia 	<ul style="list-style-type: none"> - reconto da história: seguindo as ilustrações no livro, facilmente recontaram a história. O G. esteve extremamente concentrado e motivado. Quando se planeou fazer livros, o G. escolheu fazer este reconto, entre outros temas e histórias possíveis. O interesse e motivação foram evidentes. A Ma. é ainda muito reticente na 	<ul style="list-style-type: none"> - manter as crianças motivadas no reconto da história, pois esta é um pouco extensa.

Fonte: Dossiê de estágio da Catarina

A grelha de planificação passou então a ser utilizada para definir objetivos de aprendizagem baseada em algumas atividades que integram a grelha da ação e que são combinadas com o grupo. Parece que a Catarina utilizou o esquema de execução que fazia anteriormente acrescentando-o, não exatamente no sentido que a supervisora pretendia uma vez que a intencionalização tinha como base as atividades combinadas e não o inverso. Ou seja, a Catarina utilizou as propostas combinadas com o grupo para as intencionalizar (definir objetivos) na grelha de planeamento. A análise das planificações identificou sempre a mesma organização no conteúdo das duas grelhas até final estágio. Assim, perante uma situação de desequilíbrio ao nível da execução da planificação, entre como fazia e como a supervisora pretendia que fizesse, a Catarina modifica o preenchimento das grelhas em função da sua interpretação sobre as palavras da

supervisora. A procura de solução para responder a uma solicitação externa da supervisora, hierarquicamente com mais poder, origina uma nova ação na atividade de planejar. A contradição neste caso acontece entre o instrumento e a regra para o utilizar. Perante uma nova regra, o instrumento passa a ser utilizado de uma nova forma.

Já depois da interação com a supervisora, a Catarina descreve como executa o planeamento com base na reconceptualização sobre a estrutura das grelhas:

Como aqui se trabalha o MEM, fazemos a reunião, tentamos [ela e a educadora] que as coisas partam deles, e depois transformamos um bocadinho as coisas e pensamos para o dia a seguir. Eu depois faço a planificação com os objetivos.(...) depois, tem a ação, que é o plano daquilo que nós fazemos e depois também avalio o que é que observei, se responderam aos objetivos ou não, se estavam mais interessados noutra coisa e depois tenho que explorar um bocadinho essa coisa. Se aquela criança estava desmotivada, o que é que eu posso fazer amanhã para ela se interesse mais por uma atividade.

(#1 Catarina)

Neste relato emerge a conceção sobre o processo de planeamento. A Catarina ainda não se apropriou completamente do discurso profissional mas já se apropriou das suas componentes e de como podem ser utilizadas. Diz-nos que para planificar inclui as propostas das crianças e dos adultos, que a partir das propostas de atividades intencionaliza a ação e que avalia em função do que observa nas crianças com a intenção de melhorar a ação no sentido de a adequar às necessidades das crianças. Parece ter alcançado o motivo para o qual se dirige o planeamento escrito enquanto atividade profissional: a regulação da intencionalidade educativa orientada para a ação.

Aprender na ação com a educadora

A Catarina aprendeu a agir de acordo com a observação que fazia da educadora cooperante, adaptando-se ao contexto social pré-existente. Ela considera a educadora um modelo de ação o qual deve seguir para aprender. Como ela diz:

A minha educadora é uma pessoa com quem estou a trabalhar, que tive de me adaptar ao método dela, a sala é dela, estou a aprender com ela (...) que me deixa à vontade, que me deixa tentar resolver as coisas por mim. (...) Estou a

aprender muitas vezes através da ação dela (...) Vejo a maneira como ela resolve os conflitos entre as crianças.

(#1 Catarina)

A ação da educadora é encarada nesta perspectiva um instrumento de mediação da aprendizagem, mas também um objeto sobre o qual a Catarina foca a sua atenção. Enquanto instrumento permite mediar o conhecimento sobre como agir, enquanto objeto, a ação da educadora constitui o motivo da atividade que a Catarina quer alcançar: saber fazer como a educadora, reconhecendo-lhe competências profissionais.

A educadora cooperante também se assume como um modelo no contexto da sala, na interação com o grupo. Como refere:

Nós somos modelos, não é? Por exemplo estamos na reunião de conselho e ela é que a dinamiza, eu vejo que ela já faz como eu faço. (...) dou conta que a Catarina já utiliza as minhas estratégias. (...). É nessas alturas que percebo que ela está a aprender, que está a fazer coisas que eu faço.

(#1 EA2)

Esta conceção de aprendizagem através do modelo também permite à educadora ter referenciais sobre a aprendizagem da Catarina na gestão do grupo. Quando já faz à sua semelhança significa que já aprendeu.

Aprender com perguntas

A aprendizagem da Catarina não se limitava à observação da ação da educadora. Ela fazia perguntas quando queria esclarecer alguma situação que não compreendia. Fazer perguntas era uma regra que a educadora tinha estabelecido desde o início com a Catarina, pois lembrava-se do que era ser estagiária e da inibição que a aluna poderia ter nesse papel. “Uma das coisas que eu falei logo à Catarina, foi para ela estar muito à vontade, que qualquer coisa que ela precisasse me perguntasse e que não tivesse receio nenhum” (#1 EA2).

Assim, a regra “fazer perguntas” orientou também a atividade de aprendizagem da Catarina, libertando-a de possíveis inibições para questionar o que não compreendia.

“Também fui perguntando sobre as áreas da sala, porque é que havia uns jogos que as crianças faziam só de manhã e outros só de tarde. Eu no início não percebia isso e tive de perguntar” (#2 Catarina).

A regra assume então um papel importante na definição das interações futuras (Daniels, 2004b) entre a Catarina e a educadora cooperante. A Catarina tem uma orientação explícita sobre como pode interagir.

Mas a educadora também lhe fazia perguntas e dava feedback à Catarina. Como diz a Catarina:

Paramos para pensar e ela pergunta-me porque é que eu fiz isto, ou diz-me como é que eu podia ter feito melhor em determinada situação. Estes feedbacks são importantes porque ela faz-me ver as coisas que eu fiz bem ou não, eu estou a aprender, (...) é importante saber se estou a agir bem, se não estou, o que é que posso melhorar. Muitas vezes faz-me questões e põe-me a pensar numa coisa.

(#1 Catarina)

O feedback produzido pela educadora durante as interações com a Catarina sobre a sua ação toma a forma de instrumento de mediação da atividade de aprendizagem da Catarina sobre a atividade da ação. Permite construir significados e regular a ação no sentido de a adequar ao contexto social. A educadora cooperante fala assim sobre este aspeto:

Faço alertas para a próxima pensar da melhor forma, chamando a atenção para coisas que não correram tão bem. Depois pergunto-lhe sempre o que é que ela acha. Dou sempre espaço para ela dar a opinião dela e depois dou a minha. (...) Ela acaba sempre por aceitar as sugestões, mas também lhe digo que se quiser experimentar como estava a pensar para estar à vontade.

(#1 EA2)

A oportunidade criada pelo espaço de diálogo desencadeia uma interação dialógica (Alarcão, 2010; Nicol, 2010) na qual a Catarina também assume um papel ativo necessário a essa dialogia (Nicol & Macfarlen-Dick, 2006), envolvendo-se conscientemente na reconstrução da sua ação. As perguntas e as sugestões enquanto

estratégias de feedback promovem a reflexão conjunta e permitem a autorregulação da ação da Catarina. Assim, a aluna vai adquirindo mais ferramentas necessárias ao desempenho profissional. A transformação do conhecimento da Catarina a partir de uma interação social (o diálogo) resulta em aprendizagem e vice-versa. A Catarina modifica a sua ação, transforma o conhecimento, aprende.

Aprender a gerir o grupo

A gestão do grupo era uma das dificuldades iniciais da Catarina que progressivamente foi ultrapassando através de sugestões da educadora, quando a observava com dificuldades nessas situações.

Acho que com o que ela [a educadora] me diz consigo ir melhorando aquilo que faço. Na próxima vez que acontece uma coisa idêntica em relação a alguma coisa que ela me deu dica, já consigo fazer. Outras vezes vi como ela faz e tento fazer eu o mesmo, é mais ou menos isso.

(#1 Catarina)

Esta aprendizagem também foi possível através da definição de regras sobre quem fazia o quê durante o planeamento com a educadora, ainda que ao nível da linguagem oral, pois não existe evidência na escrita sobre a organização dos sujeitos no espaço e no tempo. “Enquanto eu estou com um grupo de crianças, a educadora e a auxiliar estão com outro, é assim que funciona” (#1 Catarina). A divisão social do trabalho assim definida dava estabilidade à ação da Catarina na gestão do grupo uma vez que havia regras claras sobre como se iam organizar socialmente com as crianças na sala.

No entanto, mesmo com uma organização definida, havia momentos de tensão nos quais a educadora intervinha. Eram situações despoletadas pelo modo como as crianças entendiam as relações de poder entre aluna e educadora. Nem sempre as crianças atendiam às solicitações da Catarina. A aluna diz:

Por exemplo, numa situação em que eu dizia a uma criança para fazer alguma coisa, ou pedia para não fazer, ou que repreendia porque não estava a fazer alguma coisa bem, ou a dizer palavrões, ou a bater num colega, a educadora apoia aquilo que eu digo, então ela começa a perceber que afinal também tem de me ouvir, e o que eu digo também é importante. (#2 Catarina)

A clarificação das relações de poder foi assim sendo definida de acordo com as necessidades que iam surgindo. Para a Catarina assumir maior protagonismo no seio do grupo, a educadora também se afastava-se intencionalmente transferindo-lhe poder. Como refere: “Eu distancio-me. Deixo ser ela a assumir completamente o grupo. (...). Deixo-a resolver os problemas, só se for alguma coisa mais grave é que intervenho” (#1 EA2).

Aprender a gerir o trabalho de projeto

O desenvolvimento do trabalho de projeto com o grupo era uma das atividades a cumprir pela Catarina de acordo com a orientação da ESE. No entanto não foi um processo simples pois ela tinha dúvidas sobre como o poderia concretizar. As questões levantadas no início eram as seguintes:

Como é que eu vou trabalhar com elas e como é que eu vou pôr em ação um projeto? Se as crianças não questionam, se não são curiosas, como é que vai existir um tópico ou qualquer coisa que seja para eu fazer um projeto?

(#1 Catarina)

Estava criado um dilema entre o que tinha de fazer e a sua conceção sobre a emergência de projeto. Entre uma regra que a obrigava a realizar uma atividade, e uma realidade que parecia não ter as condições para tal. Este discurso da Catarina é contraditório com a relevância que atribuiu aos Seminários de Projeto, nos quais teve a oportunidade de desenvolver um projeto em grupo com as colegas como referimos anteriormente, e que supostamente lhe tinham dado as ferramentas necessárias para o desenvolver na prática. Isto quer dizer que o projeto enquanto objeto da sua atividade profissional ainda não estava estabilizado, estava em movimento. Também significa que a Catarina ainda não tinha consciência que o processo de desenvolvimento do projeto, já por ela experimentado enquanto aluna, era ele mesmo um instrumento de mediação para a concretização de um projeto com as crianças.

Outro fator que parece ter contribuído para o surgimento destas dúvidas estava relacionado com a impossibilidade de ter observado a educadora a iniciar trabalho de projeto com as crianças. Quando ela chegou ao contexto já estava em curso um projeto.

No entanto, a Catarina foi clarificando algumas dúvidas nos Seminários de Projeto, que observámos e que identificámos no capítulo anterior, apropriando-se do termo indução. Assim, a partir de uma situação que ela pensou motivar as crianças induziu o trabalho de projeto. Como disse:

Surgiu induzido por nós. (...) Estava uma educadora grávida aqui na instituição e eu achei que eles tinham interesse em saber mais sobre os bebês. Fui registrando o que eles sabiam e depois vamos fazendo trabalhos relacionados como por exemplo fazer o ciclo do crescimento do bebê na barriga da mãe e trouxe um livro para eles verem. E agora vamos fazer mais coisas, ainda tenho mais coisas que quero fazer com eles.

(#1 Catarina)

A perspectiva aqui presente sugere que o projeto, mais do que negociado com as crianças, era desenvolvido por propostas de atividades, pensadas pela Catarina em função do que ela considerava ser interessante para as crianças.

No desenvolvimento do projeto com o grupo a Catarina também encontrou constrangimentos relacionados com o contexto institucional, designadamente atividades previamente planificadas como a prenda para o Dia da Mãe e saídas ao exterior que coincidiram com o seu tempo para o desenvolvimento do projeto. Essas atividades segundo a Catarina estavam “a roubar tempo para o projeto que o Seminário de Projeto pedia” (#2 Catarina). A Catarina teve a oportunidade de experimentar um processo complexo pois ser educador de infância implica saber gerir muitos fatores. Nas palavras dela:

Até eu conseguir pôr o projeto a andar para a frente, (...) eu andei a fazer mil coisas. (...) podia ter sido mais extenso, mais desenvolvido, podia ter havido mais aprendizagem das crianças, (...) até porque elas depois na apresentação estavam muito dispersas, não treinamos como devia ser porque não tivemos tempo. (...) houve várias coisas que eu não podia ultrapassar, que faziam parte do projeto da instituição, e que tive de jogar com isso tudo.

(#2 Catarina)

Também aqui podemos analisar a sua conceção de projeto como uma atividade particular na vida do grupo, sem articulação com as restantes atividades institucionais.

Na perspectiva da Catarina, o desenvolvimento do projeto foi vivido sob pressão com a finalidade de o terminar até final do estágio.

A Catarina fala sobre a complexidade da ação num contexto socialmente organizado, onde a vida não para em função dela. Isso assusta-a, o que também é natural para quem está a aprender a profissão. Por vezes o motivo que orientava o projeto enquanto objeto da sua atividade era a pressão que sentia enquanto uma tarefa académica. Ao mesmo tempo o motivo que orientava o projeto era a aprendizagem das crianças, pois como ela também refere:

Agora acho que já sou capaz de desenvolver um projeto utilizando os passos todos. Também acho que o projeto é bom porque vai ao encontro das questões que eles têm. Eles estão numa fase de questionamento e poder dar resposta às questões deles, nada lhes pode interessar mais do que isso. Nas atividades que fazemos, eles descobrirem por eles mesmos, as respostas às questões que fizeram acho que é ótimo.

(#2 Catarina)

Os diferentes motivos que a Catarina vai construindo sobre o projeto são resultado da dinâmica da sua atividade de aprendizagem, que ao conter dilemas (dar resposta ao projeto enquanto tarefa de estágio e enquanto estratégia de aprendizagem para as crianças) e tensões (a realidade do contexto) transforma e suscitam diferentes formas de conceber a atividade (Engeström & Sanino, 2010) de projeto.

Aprender a refletir

A Catarina utilizou o registo escrito (APÊNDICE VII) para fazer a reflexão semanal como era solicitado pela ESE. Sobre o seu processo de escrita diz:

(...) vou pensando: O que é que me ficou desta semana? Depois penso se foi positiva se não foi, se consegui cumprir o que queria, se não consegui, no que é que tive dificuldades, o que é que observei nas crianças ou outras situações específicas, o que é que vou fazer na próxima semana. Isso dá-me consciência do que faço, do trabalho que estou a fazer (...)

(#1 Catarina).

Ter de elaborar um registo escrito semanal induzia a Catarina a refletir e a tomar consciência da sua ação. No entanto essa escrita nem sempre teve essa motivação por parte da Catarina. Por vezes escrevia porque “tinha de fazer” (#2 Catarina). Outras vezes escrevia porque “fazia mesmo sentido” (#2 Catarina). Esta variação da motivação estava associada à perceção da Catarina, sobre se havia ou não situações novas no contexto que a desafiassem a escrever. Por vezes sentia que se repetia na escrita. No entanto a escrita constituiu-se como um instrumento mediador da reflexão cujo objeto era o desenvolvimento profissional.

A análise relativa ao foco da reflexão escrita produzida pela Catarina revela que os assuntos abordados decorrem das experiências vividas ou observações efetuadas no contexto do jardim-de-infância. As categorias emergentes dos textos têm como alvo: a relação e interação com as crianças, a organização social do grupo; integração no contexto; dificuldades sentidas; avaliação da ação; avaliação das competências das crianças; trabalho de equipa; relação com as famílias. A maior frequência incide na relação e interação com as crianças e na avaliação de competências das crianças, sendo que, o enfoque na avaliação da sua ação é reduzida. Parece assim que a Catarina já assume a profissão de educadora como promotora de aprendizagens. Por exemplo, ela expressou que a alteração de certas atitudes das crianças no domínio do desenvolvimento pessoal e social foram o resultado da sua intervenção:

Eu vi alguma evolução nestas crianças, foram aumentando a autoestima, e por fim havia crianças que já diziam “Eu consigo!” “Eu já sei fazer!” (...) O facto de ter trabalhado a autoestima nas crianças, levou-as a desenvolver essa autoestima.

A reflexão escrita era um instrumento que mediava algumas das conversas entre a Catarina e a educadora uma vez que o Diário de Campo era compartilhado no contexto da sala. A Catarina mostrava os textos, a educadora lia e dava feedback oralmente (#1 EA2).

Em relação às reflexões escritas, ela tem mostrado desde o início. Quando falamos eu depois pergunto se ela acha mesmo algumas das coisas que escreveu, e ela diz-me que sim, que foi isso que a preocupou, que lhe aconteceu. (...) Vou confrontando-a entre aquilo que ela escreveu e o que eu acho que aconteceu,

vamos falando sobre isso. Por vezes peço para ela explicar melhor o que queria dizer em certa situação.

A partilha da escrita do Diário de Campo criou mais uma oportunidade de aprendizagem na medida em que constituía a base para a reflexão mais aprofundada. Permitiu discutir as perspetivas da Catarina sobre a ação, confrontar pontos de vista e construir significados comuns sobre a experiência também ela partilhada. No entanto, como já foi referido, o feedback escrito da supervisora sobre a reflexão semanal era muito sintético, não questionava muito e não desencadeou novas formas de pensar os descritivos, quer em relação ao aprofundamento, quer em relação ao enfoque dos mesmos.

A projeção sobre a profissão

Já a pensar no seu futuro profissional a Catarina assume a necessidade de continuar a aprender ao longo da vida:

Ainda tenho muito que aprender (...) esta intervenção permitiu-me identificar quais os aspetos que poderei melhorar no futuro. O processo ensino-aprendizagem nunca termina. Acompanha-nos pela vida fora.

(Catarina, reflexão final)

Identificamos nas suas palavras um comprometimento com aprendizagem profissional que considera não se ter esgotado no estágio. A consciência sobre algumas fragilidades ainda presentes é o ponto de partida, o “raw material” (Roth & Tobin, 2002) que suscita as suas ações futuras e lhe oferecem o motivo para continuar a aprender. A Catarina terminou o estágio e estava, neste momento, na fronteira entre a formação inicial e a formação contínua (Garcia, 1999).

6. Síntese do Caso A

A estrutura de estágio concebida pela ESE A exigiu às alunas a realização de um conjunto de atividades necessárias à sua aprendizagem profissional e disponibilizou vários recursos para a sua concretização. A análise permitiu identificar que os recursos, ou instrumentos de mediação, mais utilizados foram o Diário de Campo e os tempos

organizados de supervisão, uma vez que foi através deles que a supervisora desenvolveu a sua ação supervisiva.

O processo de aprendizagem das alunas foi assim orientado para a concretização de várias ações ou atividades como o planeamento, a intervenção e a avaliação. Uma das linhas de força na orientação do processo de aprendizagem das alunas era a conceção da supervisora sobre o que é um profissional de educação de infância, definido pela capacidade de intencionalizar a sua ação junto das crianças, o que estava, em congruência com a proposta de organização diária da intervenção educativa, uma das componentes do Diário de Campo. No entanto, esta proposta foi vivida pelas alunas no confronto com as realidades dos contextos, organizadas de acordo com as conceções educativas das educadoras cooperantes.

Os significados sobre como se desenvolve a intencionalidade e como se processa a aprendizagem das alunas, nem sempre coincidiam. Por outro lado, a construção do significado das alunas sobre as atividades a desenvolver e sobre os instrumentos oferecidos pela ESE A foi um processo que exigiu a interação entre alunas e supervisora. Essas interações foram possíveis nos momentos de supervisão como as tutorias, as reuniões pós-observação e os Seminários de Projeto. Só depois de serem objetos de análise entre as participantes adquiriram algum significado comum. A análise permitiu compreender que isso nem sempre aconteceu.

Com uma das alunas, a Ana, essa organização não foi muito eficaz pois a mesma teve dificuldade em participar nela. Perante a dificuldade, foi mais simples para a Ana, aderir à proposta oferecida pelo contexto do jardim-de-infância e tomou como referência o modo de agir da educadora, como modelo para o planeamento ação e avaliação.

A Catarina, utilizou os recursos disponibilizados pela ESE A e foi-se apropriando deles através das interações que teve com a supervisora.

Compreendemos ainda que nas perspetivas sobre a aprendizagem, as alunas, as educadoras e a supervisora está muito presente a conceção de modelo. As alunas nunca puseram em causa o que observavam, tentando integrar-se sem questionamento sobre os motivos da educadora agir desta ou daquela forma.

Os momentos de reunião pós observação são importantes para a construção de uma linguagem comum entre as intervenientes no processo de aprendizagem das alunas. Nesses momentos quem conduziu os assuntos a abordar foi a supervisora, pelo que será necessário criar mais oportunidade de alunas se expressarem utilizando feedback de qualidade de modo a envolver mais as alunas no diálogo permitindo troca de ideias e confronto de opiniões.

CAPÍTULO IV – CASO B

A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESE B

No presente capítulo apresentamos a descrição e análise da estrutura de formação oferecida pela ESE B para que se compreenda o contexto sociocultural da formação inicial intencionalmente organizado para a aprendizagem profissional das alunas. Num primeiro momento caracterizamos a organização da prática pedagógica ao longo dos quatro anos da Licenciatura em Educação de Infância. Em seguida são identificadas as tarefas desenvolvidas pelas alunas durante o estágio supervisionado assim como os meios disponibilizados pela instituição de formação para o efeito. Posteriormente, o nosso enfoque incide sobre a estrutura da supervisão através dos vários momentos que a definem. Sucintamente é depois feita uma caracterização do contexto do estágio. O descritivo que se segue é suportado pela análise documental de documentos institucionais, Relatório da Prática Pedagógica V (PP V), pelas entrevistas realizadas às participantes ligadas ao contexto B e ainda pelas Notas de Campo.

1. As práticas pedagógicas ao longo do curso na ESE B

Neste contexto de formação inicial, a Prática Pedagógica estava organizada em cinco momentos, que se distribuíam ao longo dos quatro anos da Licenciatura em Educação de Infância: a Prática Pedagógica I, a Prática Pedagógica II, a Prática Pedagógica III, a Prática Pedagógica IV e a Prática Pedagógica V. As três primeiras realizavam-se, respetivamente, em cada um dos três primeiros anos de curso, as duas últimas tinham lugar no 4º ano, uma em cada semestre.

A Prática Pedagógica no seu conjunto tem como objetivo principal:

“(...) a aquisição e desenvolvimento de competências básicas relativas: a) ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente; b) a aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos relativos às diferentes componentes de formação; c) ao domínio de métodos e técnicas relacionadas com o processo ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional (...)”

(Regulamento da Prática Pedagógica)

No Regulamento da Prática Pedagógica (RPP) (ANEXO VI) estão definidas as funções de regência dos supervisores, aqui designados por formadores, associadas a funções de natureza administrativa mas não em relação ao trabalho de acompanhamento aos alunos. Em relação aos “professores cooperantes” é referida a sua importância na formação inicial enquanto cooperantes indicando que devem partilhar o seu “plano de trabalho” com os alunos e acompanhá-los nas atividades de PP; em contrapartida “são convidados” a participar em reuniões na ESE.

Cada uma das Práticas Pedagógicas é definida no RPP em diferentes capítulos. Esta caracterização é feita através da definição de objetivos, identificação da valência do contexto, atividades a desenvolver pelas alunas e organização da PP.

O Quadro 5 sintetiza a organização das diversas disciplinas de Prática Pedagógica na ESE B.

Quadro 5 - Organização da Prática Pedagógica na ESE B

Ano	Identificação	Total horas	Organização	Enfoque
1º	Prática Pedagógica I	Semestral 45h (P)	PG (4/ 5 alunas)	Observação de instituições educativas
2º	Prática Pedagógica II	Semestral 45h (TP) 90h (P)	A pares 2 semanas seguidas	Observação em jardim-de-infância
3º	Prática Pedagógica III	Semestral 45 h	A pares 2 semanas seguidas	Observação e intervenção em creche
4º (1º semestre)	Prática Pedagógica IV	45h	A pares 2 semanas seguidas	Observação, recolha e análise de dados em jardim-de-infância
4º (2º semestre)	Prática Pedagógica V	315h	15 semanas 4 dias por semana	Intervenção em jardim-de-infância

Nele podemos observar que a organização da práticas pedagógicas contemplou primeiro a experiência em contextos educativos na perspetiva mais lata da dimensão institucional, para em seguida proporcionar experiências em creche e jardim-de-infância. Os tempos em jardim-de-infância foram privilegiados sobre os tempos de creche uma vez que o seu número de horas é superior. Para além da PP I que foi

desenvolvida em grupo, as restantes foram sempre realizadas em díade. A maior concentração de tempo continuado acontece no segundo semestre no 4º ano.

A Prática Pedagógica I (PP I) desenvolvia-se no 1º ano do curso, em grupos de 4 ou 5 alunas, e estava direcionada para o conhecimento do contexto institucional e comunitário de acordo com diferentes tutelas e valências. Segundo a supervisora, as atividades desenvolvidas pelas alunas consistiam na análise de documentos institucionais como o Projeto Educativo, entrevista à diretora ou coordenadora pedagógica da instituição para caracterização dos contextos. As atividades aqui desenvolvidas perfazem um total de 45 horas e acontecem no 2º semestre, de modo contínuo. Segundo a Diretora de Curso a regência era da responsabilidade de uma equipa de docentes da organização escolar.

A Prática Pedagógica II aconteceu no 2º ano do curso, onde as alunas a pares, têm a sua primeira experiência em salas de jardim-de-infância. Tinha como objetivos: “questionar a realidade educativa para nela intervir; utilizar adequadamente técnicas e instrumentos de observação; organizar e implementar (...) situações de aprendizagem” (RPP). De acordo com a supervisora o enfoque era dado ao conhecimento sobre organização do ambiente educativo, a conceção da ação educativa da educadora e a caracterização do grupo de crianças. Aconteceu ao longo do segundo semestre, durante duas semanas consecutivas. As alunas podiam participar em atividades da sala, mas não planificavam. A possibilidade de dinamizarem uma ou outra atividade era negociada com as educadoras cooperantes, não era uma intenção institucional (#1 SB). No entanto, a intervenção das alunas ao nível da realização de atividades também era condicionada pela existência de colegas de 4º ano em estágio nas mesmas salas. Havia poucos contextos de intervenção em relação ao nº de alunas do curso. “As instituições estavam sobrelotadas com estagiárias de diferentes anos do curso” (#DCB). A PP II era apoiada pelo Seminário I cujos conteúdos se organizavam de acordo com os objetivos da Prática Pedagógica.

No 3º ano do curso, a Prática Pedagógica III (PP III) era desenvolvida em creche, também a pares, e de forma contínua ao longo de duas semanas. Os objetivos incidiam no desenvolvimento de “competências básicas no domínio do processo ensino-

aprendizagem”, na organização e implementação de “situações de aprendizagem” e na reflexão “sobre o processo desenvolvido, reformulando-o quando necessário” (RPP). Para esta experiência, as alunas tinham duas semanas de intervenção. Os primeiros dois dias eram destinados à observação, os dois seguintes ao planeamento “com o apoio dos professores formadores” (RPP) e os restantes ao trabalho de intervenção e reflexão sobre a experiência vivida. A organização da díade de alunas para intervir na sala dependia da negociação com a educadora e podia ser alternada, semanal ou diariamente. “Dependia muito do contexto e havia liberdade para entre o par fazerem a opção que considerassem melhor” (#1 SA). A PP III era apoiada pela disciplina de Seminário II, cujos conteúdos abordavam a organização pedagógica na primeira infância, o planeamento, a reflexão e a análise.

A Prática Pedagógica IV (PP IV) situava-se no 1º semestre, do 4º ano do curso, no contexto de jardim-de-infância. No período de 17 a 21 de dezembro, as alunas iam uma vez por semana ao contexto para observar e recolher dados e, posteriormente, de 4 a 15 de janeiro, a sua permanência era total. Neste segundo período a primeira semana foi destinada à observação e recolha de dados e a segunda semana contemplou a intervenção cooperada, já com planeamento e o desenvolvimento um trabalho de intervenção no âmbito da disciplina de Oficina de Expressões. A colocação das alunas, a pares, foi da responsabilidade da supervisora e da diretora de curso em função do conhecimento que tinham sobre as alunas de anos anteriores e com a condição de não repetir contextos de práticas anteriores. A escolha do par foi feita pelas alunas em função de afinidades (#1 DCB).

A PP IV teve como objetivos, “o desenvolvimento de “competências básicas no domínio da investigação”, a “observação e questionamento da realidade educativa para nela intervir”, e que “reflitam sobre os processos observados, com vista ao desenvolvimento de um projeto de intervenção” (RPP). Em função dos objetivos as alunas desenvolveram um trabalho de investigação que lhes permitiu caracterizar o ambiente educativo da sala de jardim-de-infância, elaborar um diagnóstico de necessidades e a partir dele construir um Plano de Intervenção para a Prática Pedagógica V. Na recolha de dados, para além da observação participante e da análise do Projeto Curricular de Sala, foram utilizados alguns instrumentos do referencial

Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP) (Bertram & Pascal, 2009) como, por exemplo, entrevistas a crianças e educadoras e a ficha de oportunidades educativas. Sobre o conteúdo do Plano de Intervenção a supervisora diz:

(...) tem os grandes objetivos, tem as ações que elas pensam fazer, os recursos que vão utilizar, mais ou menos a calendarização e como é que elas irão avaliar cada uma daquelas ações. (...) estão a fazer investigação-ação (...) a ideia é encontrar uma ou algumas situações problemáticas (...) vão desenhar um plano de acção para a PPV.

(#1 SB)

A PP IV é assumida institucionalmente como um tempo de preparação para a PP V cujo objetivo é o conhecimento do contexto educativo para nele poder intervir mais adequadamente numa perspetiva de investigação-ação, suportada em instrumentos validados que permitiam avaliar algumas dimensões da qualidade do ambiente educativo. As alunas confirmam a proposta de trabalho como uma oportunidade para conhecer o contexto, caracterizando-o, e ao mesmo tempo criar uma base de interação com as crianças para a intervenção na PP V. A Cláudia fala assim sobre a experiência:

(...) caracterizamos a instituição, o ambiente educativo, o grupo de crianças, a gestão de tempos, espaços e materiais, e ainda falamos sobre a relação com os pais/família e com outros parceiros da instituição. A partir disto identificamos necessidades e elaboramos então o tal plano de ação (...) Percebemos as rotinas da educadora, depois, mesmo ao observar vamos contactando com as crianças, vamos conhecendo-as e depois quando vamos para a PP V já não aparecemos lá de para-queadas.

(#1 Cláudia)

A ligação entre a prática e os conteúdos abordados era feita durante o Seminário III, disciplina anual que acompanhou o processo de aprendizagem das alunas quer na PP IV, quer mais tarde no segundo semestre durante a PP V. A dinamização dos seminários neste período foi feita pela supervisora.

A Prática Pedagógica V (PP V) corresponde ao estágio e aconteceu no 2º semestre, ao longo de 15 semanas, de fevereiro a maio. Foi desenvolvida pelos mesmos pares de alunas que fizeram a Prática Pedagógica IV, nas mesmas salas de jardim-de-infância

(neste caso, IPSS) e com a mesma orientadora. Um dos pares que participou neste estudo era composto pela Marta e pela Cláudia, sendo o outro par formado pela Dina e pela Olga.

A PP V tinha como objetivos: o desenvolvimento de “um projeto de trabalho adequado à realidade educativa”; a organização e implementação de “situações de aprendizagem” e a “reflexão sobre o processo desenvolvido, reformulando-o quando necessário” (RPP). As alunas permaneciam nos jardins-de-infância quatro dias por semana, de terça a sexta-feira, ou de segunda a quinta-feira, de acordo com as necessidades das alunas em função dos contextos de estágio. Este processo foi negociado entre alunas e educadoras cooperantes e, durante os quatro dias, cumprem o horário diário da respetiva educadora cooperante. O dia sem estágio está contemplado no RPP e foi dedicado ao acompanhamento das díades de alunas pela supervisora na ESE, era designado por “atendimento”.

O facto de o estágio acontecer a pares, mais do que responder a uma opção pedagógica centrada na aprendizagem das alunas, procura fazer face a constrangimentos institucionais. “(...) a opção da ESE sempre tem sido que elas vão sozinhas, portanto deveria ser um estágio individual” (#1 SB). Esta configuração tem a ver com a proximidade das instituições de educação pré-escolar, que são no centro ou próximas da cidade onde se situa a ESE B e também com a oferta de locais de estágio. Por outro lado, existia uma dificuldade acrescida para organizar o estágio individualmente uma vez que apenas uma supervisora fazia o acompanhamento das 26 alunas da turma o que torna complicado o processo de supervisão. De acordo com a supervisora, “o muito longe implicava deslocação e implicava ter mais gente na prática e ultimamente não tem acontecido” (#1 SB).

A PP V era apoiada pela disciplina de Seminário III, uma vez por semana, à quarta-feira ao final da tarde, depois das alunas terminarem o seu horário no jardim-de-infância. No âmbito desta disciplina, foi disponibilizado o Programa de Seminário III (ANEXO VII). Os conteúdos abordados nesta disciplina não estavam pré-definidos, mas foram organizados “a partir das necessidades das alunas” (Programa de Seminário III). No final da PP IV, a supervisora pediu às alunas uma listagem de conteúdos que refletissem

as suas necessidades. A partir dessa listagem, selecionou os assuntos mais frequentes e, a partir deles, calendarizou os seminários temáticos em função das disponibilidades dos convidados a dinamizá-los. Organizou mais alguns seminários para esclarecer dúvidas percebidas a partir dos encontros semanais com as alunas a par. Sobre este tempo de supervisão falaremos mais à frente, no contexto da estrutura supervisiva disponibilizada às estagiárias.

Sobre a organização das práticas ao longo do curso uma das alunas aparenta alguma insatisfação pelo facto de ter havido demasiado tempo em observação e pouco tempo em intervenção plena nos contextos de prática. Nas palavras da Olga: “Eu acho que a organização não foi tão boa assim por que nós, inicialmente tivemos um contacto por fora, observámos só sem intervir em nada, depois começámos a intervir aos poucos e só agora é que é em pleno” (#1 Olga). Invocando a importância da PP VI a Cláudia refere na sua última reflexão semanal: “Durante quatro anos esperei por este momento, o estágio final, onde iria finalmente estar numa sala de pré-escolar a ser *educadora*”. Em relação à organização a pares, todas as alunas alegavam alguma reserva. Consideravam que o estágio deveria constituir uma oportunidade de aprendizagem mais próxima da realidade profissional das educadoras de infância, já que estas desenvolvem a sua ação individualmente com um grupo de crianças.

De notar que não tivemos acesso ao Programa da Disciplina da PP V. Quando o solicitámos, pela primeira vez, foi-nos cedido o RPP depois, de acordo com a supervisora, o Regulamento da Prática Pedagógica era suficiente como documento normativo que continha a informação necessária ao desenvolvimento das práticas pedagógicas (Notas de Campo, 26 de fevereiro de 2010). No entanto, voltámos mais tarde a solicitar o referido documento, tendo-nos sido cedidos os Programas de Seminário I, II e III. Parece, assim, que na ESE B não existia programa para as disciplinas de prática pedagógica, servindo o RPP como substituto dos programas.

As evidências sobre a organização das práticas ao longo da Licenciatura em Educação de Infância revelam que a mesma apresenta uma estrutura de progressão em relação ao que se espera que as alunas aprendam. Tem como ponto de partida o conhecimento da cultura institucional de contextos de prática, enquanto sistema mais amplo, para depois

orientar o conhecimento das alunas sobre os microsistemas (Brofenbrenner,1987) que são as salas de creche e jardim-de-infância. As experiências de aprendizagem profissional são induzidas lentamente e, nos primeiros dois anos, o enfoque é dado na aquisição de competências de observação e de análise documental, sendo reduzida a oportunidade de ação em contexto de prática com vista à construção do saber pedagógico, motivada também pelos constrangimentos acima referidos. A intervenção plena acontece com maior intencionalidade no 3º e 4º ano, primeiro em creche (duas semanas) e depois em contexto pré-escolar onde as alunas podem então planificar e intervir. Apesar de a ESE proporcionar o contacto com a realidade de creche e jardim-de-infância, é privilegiado o segundo contexto pela duração que lhe é concedida.

Assim, é no 4º ano que a prática pedagógica assume maior protagonismo, uma vez que tem lugar no primeiro e no segundo semestre. Apesar de a PP IV e a PP V serem disciplinas autónomas, elas estão interligadas. O facto do contexto de jardim-de-infância ser o mesmo durante o ano e de o trabalho desenvolvido pelas alunas na PP IV servir como um plano de intervenção para a PP V, provoca uma articulação complementar, permitindo a continuidade do trabalho a desenvolver pelas alunas ao longo do ano letivo. Ao mesmo tempo, o conjunto das atividades a realizar na PP IV e na PP V e os objetivos propostos dão ênfase ao desenvolvimento de competências necessárias ao desenvolvimento profissional, como é a reflexão sobre a ação e a experimentação de processos investigativos, que vão ao encontro da dimensão investigativa do profissional de educação (Alarcão, 2001). Identificámos também constrangimentos organizativos relacionados com o elevado número de alunas, face à oferta de contextos para a realização das práticas, e com a sobrecarga horária da supervisora.

2. O estágio final da licenciatura em Educação de Infância da ESE B

Apresentamos agora as tarefas e instrumentos de apoio ao estágio supervisionado definidas pela ESE B. Indicamos primeiro quais as tarefas a realizar para em seguida identificar e analisar os instrumentos de apoio à realização dessas tarefas. De acordo com a perspetiva da CHAT, consideramos as tarefas como atividades orientadas para a aprendizagem profissional das alunas, mediadas pelos recursos disponibilizados para o efeito. Nesse sentido, para além dos recursos físicos de apoio à concretização das várias

tarefas, a supervisão, enquanto estrutura organizada para mediação da aprendizagem dos estagiários (Edwards & Collison, 1996) assume também a função de instrumento de mediação (Grossman, Smagorinsky & Valencia, 1999) durante o processo de aprendizagem.

2.1. Tarefas e instrumentos de apoio ao estágio supervisionado

Durante o estágio as alunas tinham de desenvolver algumas tarefas de acordo com a orientação da ESE B de modo a desenvolver a sua aprendizagem profissional:

- 1) Desenvolver o plano de intervenção elaborado no 1º semestre no âmbito da PP IV;
- 2) Realizar o planeamento semanal e diário;
- 3) Realizar reflexões semanais;
- 4) Utilizar a metodologia de trabalho de projeto com as crianças;
- 5) Elaborar o Relatório da Prática Pedagógica V e
- 6) Realizar uma exposição na ESE

Note-se que as tarefas acima enumeradas não estão referidas no RPP que, como já assinalámos, foi o único documento institucional que fazia referência à PP V. As tarefas foram-nos indicadas pela supervisora e alunas, quando, na primeira entrevista, perguntámos quais as tarefas a desenvolver durante o estágio. Por exemplo:

(...) temos de fazer uma planificação semanal, planificações diárias e temos sempre de fazer uma reflexão semanal sobre os aspetos que podemos melhorar, o que é que correu bem ou mal. Depois no fim temos de entregar o relatório da PP5.

(#1 Marta)

Investigadora: As alunas têm de implementar também a metodologia de projeto. É uma tarefa do estágio?

SB: Sim (...)

Elas têm que entregar para avaliação um relatório da Prática Pedagógica V.

(#1 BS)

Assim, para apoiar o desenvolvimento destas tarefas a ESE B disponibilizou os seguintes documentos de orientação:

- 1) Grelhas para o planeamento semanal e diário e
- 2) Grelha de avaliação

2.1.1. O planeamento semanal e o planeamento diário

Para apoiar o planeamento, a supervisora disponibilizou às alunas duas grelhas, uma destinada ao planeamento semanal representada na Figura 11, e outra para o planeamento diário representada na Figura 12. A estrutura de apoio ao planeamento semanal designava-se Plano Semanal.

Figura 12 – Grelha do Plano Semanal da ESE B.

PLANO SEMANAL				
Objectivos/Competências	Áreas de Conteúdo	Atividades	Dia (semana)	Avaliação

Podemos observar na Figura 12 que a estrutura do Plano Semanal apresenta um conjunto de 5 categorias que se referem aos elementos que as alunas deviam considerar ao elaborar por escrito a planificação semanal. Segundo a supervisora as alunas devem pensar que em objetivos ou competências que as crianças devem alcançar através das atividades propostas. O indicador “áreas de conteúdo” tem como objetivo a regulação das áreas de conteúdo propostas nas OCEPE a abordar durante a semana:

(...) elas têm que contemplar todas as áreas de conteúdo (...) É também para irem regulando a sua própria ação, de acordo com as diferentes áreas de conteúdo pois isso é necessário para as crianças. Depois dividem esses

conteúdos pelos dias da semana, que é para elas estarem atentas para poderem avaliar a competência que definiram.

(#1 SB)

Na coluna da avaliação devem constar os indicadores que permitam avaliar se a competência ou objetivo foram ou não atingidos.

Na figura 13 podemos observar a estrutura do Plano Diário que corresponde ao “desdobramento” (#1 SB) do Plano Semanal.

Figura 13 – Grelha do Plano Diário da ESE B.

PLANO DIÁRIO			
Momentos/Rotinas	Atividades/Estratégias	Materiais	Tempo Previsto

A partir do Plano Semanal, as atividades são organizadas ao longo da rotina diária da sala indicando quais os materiais necessários à execução das mesmas, e a previsão temporal da duração dessas atividades. Esta estrutura constitui-se como uma agenda diária que guia a sequência das propostas intencionalizadas no Plano Semanal. Como disse a supervisora:

A planificação diária serve de organizador das propostas ao longo do dia (...) é mais no sentido de elas depois pegarem naquele conjunto de atividades que irão fazer naquela semana e distribuir pelos dias. Sabem por onde vão começar, o que é que vem a seguir.

(#1 SB)

O planeamento concetualizado nas duas estruturas, significava para a supervisora “um suporte para a ação (...) para irem regulando a sua própria ação, no sentido de contemplar as diferentes áreas de conteúdo, que isso é necessário para as crianças” (#1 SB). Era também considerado um instrumento específico da ação do educador de

infância na medida em que “todos os educadores têm que ter alguma coisa que regule e que organize a sua ação (#1 SB). Nesta perspectiva, planejar significa antecipar a ação com o objetivo de promover aprendizagens curriculares diferenciadas às crianças do grupo e é um instrumento necessário ao exercício da profissão.

Apesar de não haver um documento escrito sobre como desenvolver o planeamento, identificámos no discurso da supervisora um conjunto de regras para orientar essa atividade das alunas:

- a) Independentemente da aluna do par que tem a responsabilidade de intervir a planificação é para ser “pensada em comum” (#1 SB) entre as alunas e negociada com a educadora cooperante;
- b) O planeamento é mais adequado se der resposta a propostas emergentes pois se as alunas “escutarem as crianças vão conseguir planificar melhor” (#1 SB).
- c) A planificação é flexível pois “ não é para seguir à risca no sentido de ignorar o que os meninos dizem na sala (...) elas sabem que há sempre esta flexibilidade (...) sempre que necessário pode cair para outras coisas mais importantes a substituírem” (#1 SB).
- d) A planificação deve ser equilibrada, “tem de haver equilíbrio entre as propostas dos meninos e as delas. (#1 SB)
- e) A planificação é discutida semanalmente com a supervisora na ESE.

De referir que a intervenção da Marta e da Cláudia no contexto era diariamente alternada e como tal, em relação ao planeamento diário, um dia planificava a Marta e no outro a Cláudia. No caso da Dina e da Olga, a alternância era semanal. O critério semanal constituía uma regra institucional, sendo que o critério diário foi proposto pelas alunas, negociado com a educadora cooperantes e consentido pela supervisora.

Na consulta do Relatório da PPV, identificámos que todas as estagiárias utilizaram o Plano Semanal e o Plano Diário. De referir que o planeamento foi um dos assuntos abordados no primeiro seminário, ainda durante a PP IV. Como disse a Marta (#1 Marta): “A professora deu-nos a grelha durante os seminários da PP IV e deu-nos um exemplo de uma grelha já preenchida que enviou depois para o e-mail de turma”.

2.1.2. Grelha de avaliação

A grelha de avaliação da PP V (ANEXO VIII) foi cedida pela supervisora às alunas, antes das férias da Páscoa, num dos tempos de seminário, para posteriormente ser partilhada com as educadoras cooperantes. Esta grelha corresponde a uma tabela de duas entradas, onde se cruzam os indicadores de avaliação com parâmetros de avaliação qualitativa expressas em Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

De acordo com a supervisora, entregar a grelha de avaliação a meio do estágio, tinha como objetivo permitir uma autoavaliação reguladora da aprendizagem das alunas, na discussão conjunta sobre os indicadores.

Eu dou [a grelha de avaliação] sempre a meio da prática e depois no final. Digo para se reunirem com as educadoras que conversem sobre cada um dos itens. As alunas também fazem autoavaliação a partir da grelha, mas quero que partilhem com as educadoras, para haver diálogo. (...) para elas se situarem, as alunas e as educadoras.

(#1 SB)

Para a supervisora, a grelha de avaliação constituía um instrumento de referência para regular o desempenho das alunas, situando-as sobre o que é esperado institucionalmente que aprendam no estágio. De notar que este instrumento serviu também de guia na reunião de avaliação final na qual participaram as alunas, respetivas educadoras cooperantes e supervisora.

Sobre este instrumento de avaliação uma das alunas, ainda antes de ter reunido com a educadora cooperante, revela alguma apreensão:

Acho que para além de dar suficiente ou insuficiente, o mais importante é a justificação [da educadora cooperante], porque é isso que nos vai fazer perceber. Para a minha aprendizagem será muito importante a justificação por que só com a justificação é que eu posso perceber onde estou e como é que posso evoluir. Se for sem justificação considero insuficiente.

(#1 Marta)

Na perspectiva da Marta o preenchimento da grelha com cruzes não é significativo para a sua aprendizagem. Ela sente necessidade de explicação sobre o motivo que orienta a atribuição de um ou outro parâmetro de avaliação. Parece assim que os indicadores da grelha não são suficientemente explícitos. No entanto, na reunião intermédia com a educadora houve discussão sobre os indicadores de avaliação na tentativa de compreenderem o significado dos mesmos. Como refere a educadora:

Seguimos ponto a ponto e fomos falando (...) ainda que eu acho que há ali alguns pontos que já podiam ser modificados. (...) mas acho importante porque a partir do momento em que se fala de algumas coisas, as menos boas têm de ser melhoradas e elas também sentiram que foi importante, sentiram que já podem mudar algumas coisas.

(#1 EB1)

A leitura conjunta sobre os indicadores de avaliação permitiu uma interpretação sobre o significado dos mesmos, e que neste exemplo possibilitou a regulação da ação das alunas no contexto de jardim-de-infância no sentido de melhorar aspetos considerados mais frágeis.

Em relação à avaliação da Dina e da Olga, a situação foi diferente. A educadora cooperante preencheu a grelha individualmente, as alunas também, e depois juntaram-se para comparar o que umas e outras tinham assinalado. “(...) fiz e depois li ponto por ponto e perguntei-lhes se concordavam ou não” (#1 EB2).

Houve alguns aspetos que não coincidiram. Recordo-me mais de um aspeto, era a diversidade e a criatividade. Considero que nós na sala levámos materiais muito diversos, muitos materiais e muito criativos e aí foi o único em que ela [a educadora] pôs bom, porque nos outros pôs muito bom. Enquanto alguns [critérios] que eu considerava que não eram muito bons, o único que ela não considerou foi aquele.

(#2 Olga)

No exemplo da Olga, apenas o confronto sobre a atribuição dos parâmetros da avaliação qualitativa não ajudou a construir um significado comum sobre os indicadores, uma vez que não foram postos a discussão. Nesta análise, emerge a necessidade de explicitação

escrita, por exemplo, através de descritores que tornem mais claros os vários indicadores utilizados na grelha de avaliação.

A orientação para as reflexões semanais, trabalho de projeto e Relatório da PP V foram comunicadas oralmente. Na ausência de informação escrita sobre a realização das propostas considerámos como instrumentos de mediação as concepções da supervisora sobre a realização das tarefas.

2.1.3. A reflexão semanal

Neste contexto também não havia orientação escrita para a reflexão semanal, enquanto atividade a desenvolver pelas alunas durante o estágio. No entanto, as alunas foram informadas pela supervisora, num seminário, sobre como proceder, já a PP V estava a decorrer.

Segundo a supervisora:

A indicação que elas têm para a reflexão é assim: a primeira parte da reflexão tem de ser sempre uma breve descrição da situação que aconteceu. Depois terão que pensar ou refletir sobre isso, pondo algumas questões. (...) Será que agi de forma...? Será que a criança ficou...? E depois têm que entrar pela parte mais prospetiva. Face ao que descrevi o que é que posso melhorar? (...). Deve ser para tomar consciência do que aconteceu. Eu também lhes digo que muitas vezes a reflexão, para ser um bocadinho mais consistente, nós temos que recorrer ou às orientações curriculares ou a alguns autores, para refletirmos à luz disso.

(#1 SB)

Apenas utilizando a linguagem oral, a supervisora ofereceu às alunas uma estrutura mental para organizar a reflexão escrita, a qual contém uma orientação sequencial de ações que permitem concretizar a atividade. Essa estrutura deve ser iniciada com uma descrição que permita situar o problema sobre o qual vai incidir a reflexão, em seguida interrogar-se sobre a sua ação ou sobre o que observam nas crianças, para finalmente encontrar pistas que permitam modificar a ação futura. Há ainda indicação de que a reflexão pode ser fundamentada com recurso a fontes bibliográficas. Ainda sobre a estrutura mental, esta pode ser compreendida como um instrumento de mediação para a

realização da escrita reflexiva das alunas (Cole, 1996) desde que o seu significado seja apropriado por elas em função da atividade a realizar (Edwards, Ellis & Samgorinsky, 2010).

O produto destes escritos não era partilhado com as educadoras cooperantes, apesar destas saberem que as alunas o faziam. Esta regra estava associada ao receio da supervisora, de que os enfoques dos conteúdos abordados pelas alunas causassem algum desconforto nas educadoras cooperantes:

Algumas das alunas nestes primeiros tempos ainda acham que tudo o que acontece é culpa da educadora, da organização da sala, do grupo de meninos e assim. E então eu acho que para uma educadora não seria muito bom ver isso (...) acho que tenho que deixar espaço às alunas...porque a escrita às vezes também serve um bocadinho de desabafo, de catarse... Se calhar as educadoras não precisarão muito de saber, também às vezes as dificuldades que elas estão a sentir (...) às vezes são coisas também um bocadinho mais do foro pessoal.

(#1 SB)

A perspetiva da supervisora parece sustentar-se numa conceção pessoal sobre a reflexão escrita do tipo diário (Zabalza, 1994). Nesse caso, a partilha da leitura das reflexões escritas teria de ser sujeita a negociação entre as participantes.

De facto, as reflexões das alunas também não foram partilhadas com a supervisora durante o estágio, apenas no final enquanto componentes do Relatório da PP V. Sobre esta situação a supervisora argumenta:

Não tenho tempo de as ver, nem tenho tempo de lhes dar feedback. Não tenho. Eu tinha 26 alunas! Ver as reflexões e não lhes dar feedback não valia a pena, pedir-lhes para não as ver também não valia a pena.

(#2 SB).

Eu ainda não sei se as reflexões estão bem porque a professora só as vê já no relatório. Nós não tivemos feedback ao longo do estágio.

(# 2 Marta)

O grande constrangimento nesta situação estava relacionado, mais uma vez, com o

elevado número de alunas, pelo que a supervisora optou por assumir essa fragilidade, consciente de que ler sem dar feedback não acrescentaria à aprendizagem profissional das alunas. Este facto vem reforçar ainda mais a perspetiva de que a escrita era uma atividade individual e não para comunicar profissionalmente. No entanto, a escrita das alunas durante o processo supervisivo faz apelo ao feedback da supervisora (Alarcão & Roldão, 2008; Akcan & Tatar, 2010) enquanto estratégia de supervisão para a promoção da aprendizagem profissional. Por outro lado, a escrita profissional (Santana, 2014) necessita de ser partilhada e discutida na comunidade social de pertença, para poder ser criticada, questionada e melhorada, com vista ao desenvolvimento profissional. Em simultâneo, a escrita no contexto formativo solicita a utilização de regras que explicitem a sua finalidade (Thorpe, 2010) de modo a criar um motivo que oriente essa atividade reflexiva.

Atendendo à importância que a reflexão escrita assume no contexto de formação profissional, talvez a clarificação da sua função fosse uma necessidade para as intervenientes no processo formativo.

2.1.4. O trabalho de projeto

Tal como sobre as atividades anteriores já enunciadas e descritas também não havia registos escritos sobre o trabalho de projeto tendo sido dadas orientações para o mesmo num dos seminários da PP V. De acordo com a supervisora, a realização do trabalho de projeto é concebida como uma estratégia de intervenção nos contextos e como um instrumento de trabalho para a vida profissional das alunas:

(...) esta escola não assume que preconizamos este ou outro modelo, é no contexto que as alunas se vão confrontando com várias práticas.(...) Com o trabalho de projecto conseguimos um pouco da filosofia que queremos para a aprendizagem das alunas. (...) com a implementação de projectos ficam com uma boa referência para o futuro profissional.

(#1 SB)

Sobre o trabalho de projeto duas das alunas recordam como foi abordado em seminário:

A professora apresentou um documento que é a Qualidade de Projeto, [Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar (M.E., 1997)] acho eu que é assim. Lemos esse documento, vimos o que era um projeto, que existem diferentes tipos de projeto, quais é que devem ser as etapas pelas quais devemos passar. Primeiro para ver o que as crianças já sabem, depois ir sempre para aquilo que elas gostariam de saber ou fazer.

(#1 Dina)

A professora apresentou, que tipo de projetos existem, as etapas, grelhas para ir organizando a informação, do tipo: o que queremos saber; o que já sabemos; quem vai fazer o quê; onde vamos procurar a informação; a quem vamos apresentar. Isso são pontos que nos ajudam a orientar o projeto.

(#1 Marta)

A informação sobre o trabalho de projeto incidiu assim sobre as diferentes tipologias de projeto que, segundo a Dina, podem ser de investigação e de realização. Teve também como alvo a estrutura que conduz a ação, com realce para a escuta das crianças no processo, a sua organização ao nível da distribuição de tarefas, na procura de recursos para alcançar o que se pretende, e, finalmente, na partilha social das aprendizagens através da comunicação. Como referencial teórico, foi indicado o livro Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar (M.E., 1997).

2.1.5. O relatório da PP V

O conteúdo do Relatório da PP V contemplava todo o trabalho desenvolvido na PP IV que identificamos no ponto 1 deste capítulo sendo acrescentado com as planificações e reflexões semanais.

2.1.6. A exposição na ESE B

A exposição na ESE B consistiu na organização de materiais construídos e utilizados nos contextos de jardim-de-infância pelas alunas, já depois do estágio concluído. De acordo com a supervisora:

(...) o principal objetivo é que todas as alunas possam mostrar ao grupo o que fizeram e partilhar. Para mim isto é um momento de aprendizagem porque as alunas também aprendem ao ver o que foi feito pelas colegas.(...), permite falarem

umas com as outras sobre alguns dos trabalhos, tiram ideias (...) que podem constituir uma referência. Outro objetivo é que elas aprendam a fazer uma exposição e a perceber os critérios que estão na base e que orientam o que está exposto. (...) é importante que elas vivenciem esse processo, até mesmo para aprenderem a expor trabalhos na sala de jardim-de-infância, para dar visibilidade ao trabalho desenvolvido e para que as pessoas que vêm conseguirem ter uma leitura correta.

(#1 SB)

3. A estrutura do processo de supervisão na ESE B

Apresentamos em seguida a estrutura do processo supervisivo no contexto da ESE B que se constituiu como instrumento de mediação da aprendizagem profissional das alunas, através das interações estabelecidas entre as participantes no processo.

A supervisão foi desenvolvida em três modalidades: (i) momentos de atendimento na ESE organizados com o par de alunas; (ii) momentos no jardim-de-infância para observação individual de uma das alunas da díade, seguida de reunião pós-observação com ambas as alunas e educadora cooperante e (iii) seminários com a turma na ESE.

3.1. O atendimento na ESE B

“Atendimento” era a designação dada pela supervisora e alunas ao momento de reunião semanal e assim lhe vamos chamar. O atendimento era obrigatório e aconteceu ao longo de todo o estágio às segundas e sextas-feiras. O facto de acontecer em dois dias está associado ao horário semanal das alunas nos jardins-de-infância que, relembramos, podia ser de segunda a quinta-feira ou de terça a sexta-feira e, portanto, coincidia com o dia sem estágio. Antes destes encontros, o planeamento já tinha sido negociado com as educadoras cooperantes. A Marta e a Cláudia tinham atendimento à segunda-feira e a Dina e a Olga à sexta-feira. Os encontros entre supervisora e o par de alunas constituíam oportunidades para a supervisora acompanhar o trabalho das alunas nos contextos da prática e tinha como principal foco o planeamento. Como referiu a supervisora:

O meu acompanhamento é mais no sentido saber de como é as alunas vão desenvolver o planeamento na sala, como é que vão organizar o grupo, porque

são coisas em que elas ainda não pensam muito. (...) Tento confrontá-las sobre como é vão fazer. (...) Às vezes há coisas que aparecem aqui que eu acho menos bem. Nesses casos tento com as alunas encontrar uma alternativa. Tentar que a atividade seja abordada de outra maneira, poder em vez de fazer em grande grupo, fazer em pequeno grupo. (...) Tento sempre que elas pensem se a proposta pode ser feita de outra maneira.

(#1 SB)

No discurso da supervisora, percebe-se que a sua intenção era desafiar as alunas a pensar sobre o processo de desenvolvimento das atividades no contexto, através do questionamento sobre a organização de determinado momento e sobre como pensavam agir com as crianças. O seguinte excerto exemplifica como se processava a conversa entre supervisora e alunas a partir do planeamento.

SB: Como estão a pensar fazer o bolo?

Olga: Vamos fazer nas mesas com o grupo todo. Levamos os ingredientes e a receita escrita com o apoio de imagens, com as quantidades. Depois vamos explorar os cheiros dos ingredientes, as texturas,...

SB: O que acham que vai acontecer? Como as crianças vão reagir?

Olga: Se calhar vão estar muito tempo parados...nem todos vão poder explorar ao mesmo tempo...

SB: E se fizessem em pequeno grupo? Uns três ou quatro podem fazer o bolo juntando os ingredientes, outros dois podem ir fazendo o registo. Depois estes dois podem relatar a receita ao grande grupo, noutra momento...

Dina: Então não faz mal que enquanto um grupo esteja a fazer o bolo, os outros estejam a fazer máscaras?

SB: Claro que não. Em grande grupo é muito mais complicado para as crianças e para vocês. Têm de pensar nisso.

Dina: Pois é só de vez em quando é que uma criança pode participar, o resto do tempo tem de estar à espera...

Olga: Podemos fazer um quadro de registo com os nomes e as atividades que cada grupo vai fazer, para ajudar as crianças a perceber como se vão organizar...

Dina: Também acho que se fizermos um quadro vai ajudar as crianças a perceber quem vai fazer o quê...

(Notas de Campo, 26 de fevereiro de 2010)

A análise das interações permitiu identificar a existência de um diálogo interativo entre as participantes permitindo a reconstrução de significados (Bruner, 1997) das alunas sobre o processo de condução da atividade e sobre a organização social do grupo na sala. Nestas situações a linguagem oral constitui o poderoso instrumento de mediação da aprendizagem. A conversa que provocam nas alunas faz emergir, de zonas de interação, a internalização de significados, que depois se reconstruem num processo de externalização (Wells, 2002b). As últimas falas da Olga e da Dina são o exemplo dessa externalização.

O contributo para a conversa interativa é dado pela supervisora, através do feedback questionador (Alarcão & Roldão, 2008) que utiliza para pedir esclarecimento ou para induzir respostas que possibilitem às alunas compreender relações entre as ações em discussão. A supervisora utiliza ainda o feedback como recomendação, através de sugestões alternativas que reorientam a ação das alunas. Assim, “com base na leitura do planeamento a supervisora colocava questões, pedia clarificação, dava sugestões e as alunas iam explicitando e confrontando as suas ideias iniciais” (Notas de Campo, 26 de fevereiro de 2010).

Na perspetiva das alunas, o atendimento é um espaço de oportunidade para “tirar dúvidas” (#1 Dina) atempadamente, em função das necessidades mais imediatas, uma vez que “O apoio que precisamos neste momento está a ser dado (#1 Olga). Em simultâneo, é um tempo para um apoio mais individualizado e diferenciado, que permite fazer “as retificações da planificação de modo a melhorar e debater aspetos para melhorar a nossa atuação” (#1 Marta). Mas é também um espaço de confronto entre as ideias das alunas, já depois de negociar o planeamento com as educadoras cooperantes. Por vezes, as sugestões da supervisora, mesmo compreendidas e aceites, causam alguma tensão quando regressam ao espaço da prática. Este aspeto será abordado no capítulo seguinte, cujo foco principal está centrado no processo de construção de aprendizagem das alunas.

3.2. A observação no jardim-de-infância

Os tempos de observação no jardim-de-infância foram sendo definidos, ao longo do estágio, pela supervisora, de acordo com prioridades emergentes, resultantes do conjunto das alunas da turma em estágio noutros contextos, e em função da sua disponibilidade. As observações decorreram durante a manhã ou durante a tarde e duravam cerca de duas horas. Cada aluna do par foi observada duas vezes durante o estágio. Como relatou a supervisora na primeira entrevista (#1 SB):

Chega ali a um ponto que eu vou mais vezes àquelas alunas que eu acho que precisam mais. Vou afinilando. Vou libertando algumas que eu sei que não precisam tanto, (...) tenho que ir gerindo isto (...) Eu tenho o tempo todo contabilizado.

Como referimos noutros pontos do nosso descritivo, havia sempre algum constrangimento no desenvolvimento da atividade supervisiva provocado pelo rácio supervisora/alunas.

A estratégia de observação da supervisora não era sempre a mesma, variando em função da atividade em desenvolvimento na sala – umas vezes assumia uma posição mais distanciada, outras vezes interagia com as crianças, com a educadora e com as alunas.

Como foi explicado:

É um bocadinho diferente de situação para situação. Eu acho que tem muito a ver com a situação que eu sei que está a decorrer. É possível que se estiver numa situação de contar uma história eu fico um bocadinho de fora porque nem quero atrapalhar. (...) Se estão já numa situação dos meninos pelas diferentes áreas, ou nas diferentes atividades, eu aí vou muito numa de dialogar com as crianças. E nunca é igual. (...) o meu foco de observação é a aluna e a sua atuação.

(#1 SB)

Apesar de a observação estar mais centrada na ação da aluna, também incidia noutros elementos do contexto:

Mas há muita coisa que me dá indicadores do que é que está a acontecer naquela prática. Eu olho para as paredes para ver os registos, vejo muito a

forma como os meninos interagem com a estagiária (...) olho para as áreas, a forma como elas estão organizadas.

(#1 SB)

A organização do ambiente educativo da sala de jardim-de-infância constituía assim, mais um informante para a compreensão da supervisora sobre a intervenção da aluna.

Observar as alunas em diferentes momentos da rotina constituía um critério de seleção da própria observação. Como a supervisora acompanhava o planeamento todas as semanas estava a par da organização do dia no jardim-de-infância e isso permitia-lhe seleccionar a ação a observar em tempos específicos combinados previamente no atendimento. Por exemplo:

(...) se já as vi no acolhimento, quero vê-las a contar uma história, quero vê-las a falar com os meninos a dizer o que se vai fazer e como se vai fazer. Esta escolha é mais por momentos. Há salas em que a tarde é a continuação dos trabalhos da manhã, há salas que têm momentos diferenciados com rotinas fixas, quero vê-las em grande grupo, em pequeno grupo. Por vezes há coisas que combinamos e que eu quero ver como resulta uma proposta que as alunas vão lançar e desenvolver.

(#1 SB)

Esta estratégia de observação era de facto possível porque a supervisora sabia quando e o que cada aluna estava a dinamizar. Deste modo, o planeamento orientava também a ação supervisiva:

Enquanto observava, a supervisora tirava alguns apontamentos numa folha em branco. Eram “lembretes” (#2 SB) para ajudar a situar a conversa na reunião que se seguia e que eram “de âmbitos completamente diferentes, relacionadas com a atitude das alunas na sala, com a organização, com a própria atividade (...) é para não me esquecer” (#2 SB). Eram tópicos sobre o que observa, com a intenção de, mais tarde na reunião, poder focalizar a conversa.

Para as alunas, a observação é importante, na medida em oferece uma perspetiva real do contexto de intervenção. Para além do que é conversado no atendimento, “é importante ela ver com os seus próprios olhos (...) tenha consciência daquilo que nós estamos a

fazer e o que podemos fazer” (#1 Dina). Ao falar em “podemos fazer” a Dina parece querer dizer que a observação no contexto também contribui para a supervisora o compreender melhor, de modo a perceber que nem sempre as suas sugestões são fáceis de concretizar. Na perspetiva da Marta, a observação serve para a supervisora “ver se estamos a desenvolver um bom trabalho, se o que estamos a fazer faz sentido para as crianças” (#1 Marta). Neste sentido, a observação é considerada um tempo de avaliação da ação da aluna cujo indicador do seu desempenho são as reações das crianças.

3.3. A reunião pós-observação

Na reunião participavam as alunas e a educadora e tinha lugar no espaço da sala de jardim-de-infância, depois das crianças saírem para o almoço, para o lanche ou recreio, acompanhadas pela auxiliar. As reuniões tinham a duração de 45 minutos ou uma hora. A conversa era iniciada pela supervisora que interpelava a aluna responsável pela intervenção nesse dia, geralmente solicitando-lhe uma análise sobre o período de intervenção. Por exemplo: “Faça lá uma apreciação sobre como decorreu a tarde” ou “Fale lá sobre como decorreu a manhã”. Na perspetiva de uma das alunas, o facto de a conversa começar deste modo induz a autorreflexão sobre a ação e a impossibilidade de dar uma resposta menos refletida, com base em possíveis comentários da supervisora.

Depois, no final da manhã apanhou-me um bocadinho desprevenida, quando me perguntou o que eu tinha achado, mas até foi bom porque assim mete-nos a pensar antes de ela dizer alguma coisa. Senão ela podia dizer uma coisa e nós íamos atrás do que ela dizia: Ah, pois, realmente,... Assim tive de ser eu a pensar, a refletir sobre o que fiz.

(#1 Cláudia)

Havia também a preocupação da supervisora em pedir uma análise à aluna que não estava responsável pela ação planeada: “Qual a sua opinião?”. Em sequência também solicitava o ponto de vista da educadora: “E a educadora? O que tem a dizer?”. Ambas as interpelações induziam a reflexão sobre a ação passada e a conversa era participada por todos os elementos, partilhando pontos de vista diferentes.

Ao longo da conversa a supervisora questionava as alunas de modo a incentivar a explicitação dos acontecimentos e a encontrar o motivo dos problemas que eram apresentados como no exemplo seguinte:

SB: O que é que a Cláudia tem a dizer desta manhã?

Cláudia: achei os meninos mais agitados. Tentei passar pelos diferentes espaços onde estavam as crianças. Tentei dar apoio a todos eles. No mapa de atividades é que tenho dúvida. Os meninos demoram muito tempo...às vezes não sei bem como hei de fazer...

SB: E porque será?

Cláudia: Agora assim, de repente é difícil...

SB: Qual é a sua dificuldade?

Cláudia: Eu acho que os meninos ainda têm falta de autonomia. Depois de terem marcado a atividade no mapa, ainda me perguntavam se podiam ir...tenho manhãs que correm melhor, hoje acho que foi mais ou menos...

SB: Então qual é o problema?

Cláudia: Não sei, eu tenho dúvidas (...) Não sabia se havia de ficar ali [a apoiar as crianças junto do mapa de atividades], se devia retomar o grupo junto dos que se iam sentando para as comunicações (...) Se estou a apoiar os meninos ficam mais dependentes, se não estou às vezes eles não marcam. Há crianças que ainda não o sabem utilizar, só 3 ou 4 meninos é que marcam sem ajuda, demoram muito tempo, ficam meninos à espera...

SB: Então para que serve o mapa de atividades?

Cláudia: Para que as crianças autonomamente planifiquem, escolham o que querem fazer e depois para dar baixa...

(Notas de Campo, 23 de março de 2010)

Perante a dificuldade da aluna, a supervisora questionava-a de modo a que progressivamente estabelecesse relações entre o problema identificado e a sua ação e para que a aluna explicitasse melhor a dificuldade. No entanto, a análise do feedback produzido pela supervisora permitiu que identificássemos outras tipologias (APÊNDICE VI), sendo que a sugestão ou recomendação (Alarcão & Roldão, 2008)

eram frequentes. Por exemplo, no excerto que se segue, ainda na conversa sobre o mapa de atividades, identificámos no feedback da supervisora várias sugestões.

SB: Vocês podem solicitar ajuda aos meninos que já são autónomos para colaborar com os que ainda têm dificuldade. (...) Podem experimentar. (...) Primeiro devem ajudar os meninos a pensar no que querem fazer. Indicam as atividades que estão na tabela, verbalizam o nome, depois ajudam, pedem à criança para identificar o seu nome (...) depois ajudam com a vossa mão e com o tempo as crianças apropriam-se de como devem fazer. (...) Quem escolhe atividades isoladas marca no espaço correspondente. Quem está no projeto pode marcar numa coluna do projeto, ou então marca em função da atividade que vai realizar para o projeto.

(Notas de Campo, 23 de março de 2010)

O feedback era também dialógico (Alarcão, 2010; Nicol, 2010) uma vez que suscitava a interação entre as participantes, pois as perguntas eram adaptadas em função das respostas.

Tanto as alunas como as educadoras cooperantes valorizaram as reuniões semanais, enquanto espaço para a partilha de diferentes perspetivas. A argumentação produzida permitiu compreender que “há diferentes formas de abordar a mesma questão e que depende do modo de pensar de uma e de outra (#2 Dina). A presença da supervisora, as suas questões e sugestões, desafiavam a refletir com mais profundidade, pois “o que a professora diz nessas reuniões é uma ajuda para pensar e serve também para esclarecer. (...) e permitiu que ficássemos mais em sintonia” (#2 Marta). “Essa reunião acaba por ser mais formal e é diferente da reflexão que fazemos diariamente com a educadora cooperante. (...) Refletíamos no sentido de fazer melhor para a próxima vez” (#2 Marta).

As notas que a supervisora registou no papel, pontualmente, foram alvo de atenção. Quando o eram, serviam exatamente como “lembrete” para recordar algum aspeto da observação que poderia ainda não ter sido abordado e que queria discutir. A supervisora privilegiava a escuta das alunas e era a fala das alunas que suscitava os comentários da supervisora.

3.4. O Seminário

O seminário era uma disciplina anual que, como já foi referido, acompanhou também a PP IV. Durante o estágio, aconteceu todas as quartas-feiras ao final da tarde. “Antes era para ajudar na preparação do estágio, agora é para discutir dificuldades que nós sentimos ao longo do estágio e para combater algumas lacunas que nós temos sentido” (#1 Olga).

O conteúdo dos seminários durante o estágio teve duas modalidades. Uma delas, centrada em temáticas, a partir do levantamento de necessidades das alunas expressas no início do estágio e dinamizados por especialistas convidados. A outra focada na reflexão coletiva sobre questões da prática e/ou explicativos sobre tarefas de estágio, sendo estes dinamizados pela supervisora. Como já assinalamos aquando da caracterização da PP V, os conteúdos do seminário emergiram em função das necessidades da organização do estágio e em função das carências das alunas.

No primeiro seminário em que participámos, a supervisora utiliza uma estrutura para focar as alunas sobre as aprendizagens no estágio: “A supervisora escreve no quadro de giz como uma lista: Balanço; O que fizemos; Dificuldades; O que vamos fazer.” (Notas de Campo, 14 de abril de 2010). Esta estrutura permite lembrar às alunas o que já fizeram, chama as dificuldades à conversa e aponta caminhos para a resolução de problemas. Assim, constituiu um roteiro para a dinamização do seminário. A supervisora explicitou o significado desta estrutura:

Faço sempre uma espécie de plano de trabalho para que elas à medida que vão chegando saibam qual o assunto do seminário, do que é que vamos tratar. Eu tento que haja aqui algum isomorfismo, entre aquilo que eu faço com elas e o que lhes peço para fazerem com os meninos. Porque este plano que faço está sempre em aberto e pode ser acrescentado com coisas que elas queiram falar.

(#2 SB)

Através desta proposta organizativa, a supervisora procurava criar congruência entre o seu modo de agir com as alunas e a sua orientação para a intervenção das alunas no contexto do jardim-de-infância. Está presente no seu discurso a conceção isomórfica de formação (Niza, 1997).

Sobre este modo de agir a Dina acrescenta:

Acho interessante para nós sabermos o que vai acontecer durante aquele seminário. A professora também faz aquilo que eu faço na prática que é primeiro pergunta-nos o que é que nós achamos, e depois a partir do que nós dizemos é que diz o que ela pensa.

(#2 Dina)

Identificamos também no discurso da Dina o isomorfismo de que fala a supervisora, enquanto estratégia para a promoção da homologia de processos (Niza, 1997). Ou seja, o modo como age a supervisora, é passível de transferência para a prática das alunas.

Quando o tópico “Dificuldades” foi abordado a supervisora pediu que as alunas apresentassem as suas dificuldades:

SB: Quem quer começar? Já pensaram?

Cláudia: Eu estou com dúvidas no projeto (...)

Outra aluna: eu tenho um menino na sala que está sempre a fazer mal aos outros (...)

A supervisora vai escrevendo a listagem das dificuldades: Gestão dos projetos; Gestão de conflitos; (...) Em seguida começa a fazer perguntas para que as alunas explicitem melhor o que querem dizer, para descrever a situação em que acontecem os problemas e posteriormente dá sugestões. Várias alunas vão interrompendo dizendo como fazem na sala com situações semelhantes.

(Notas de campo, 14 de abril de 2010)

A partilha em grupo de experiências individuais constituiu uma oportunidade de reflexão conjunta entre pares que partilham as mesmas dificuldades que quem está a aprender a profissão. De acordo com a Marta estes seminários foram importantes porque se identificou com algumas dificuldades levantadas:

(...) nós pensamos que só nós é que estamos a passar por um problema, mas quando ouvimos outras colegas, vemos que elas também estão a passar pelo esse problema. E, se calhar, elas também têm soluções que nos podem dar, que já experimentaram e que resulta.

(#1 Marta)

Ou, como disse a Olga: “Foram importantes porque por vezes as dúvidas de outras colegas, também são dúvidas nossas, mas que não tínhamos visto bem aquilo como uma dúvida, e então ajudou bastante” (#1 Olga).

A organização da supervisão em grande grupo alarga a partilha de experiências entre alunas sobre os contextos da prática pedagógica. Por vezes, a diversidade de assuntos discutidos permite às alunas encontrar situações comuns que se constituem como exemplo de resolução de um problema idêntico.

Também em relação aos seminários temáticos as alunas referiram o seu interesse e o seu impacto na aprendizagem, utilizando as aprendizagens aí efetuadas para o contexto da prática, a partir de muitos exemplos concretos oferecidos pelas dinamizadoras. Por exemplo, na fala da Dina:

Tenho aprendido mais nestes seminários do que em muitas disciplinas que tive ao longo do curso. E os seminários são só ali duas horinhas.(...) a professora tem visto quais são as nossas preocupações e tem-nos respondido a essas preocupações. (...) acho que nos abriu muito os horizontes.

(#1 Dina)

Os seminários de que fala a Dina incidiram nalgumas áreas de conteúdo das OCEPE, como por exemplo a expressão plástica, a leitura e animação de estórias, expressão musical e ciências experimentais (Notas de Campo, 14 de abril de 2010). Esta abordagem, centrada em necessidades, parece ter colmatado algumas fragilidades sentidas pelas alunas, em algumas áreas disciplinares do currículo do curso, relativas a anos anteriores. Portanto, foi possível ampliar o conhecimento das alunas e enriquecer a sua intervenção junto das crianças no jardim-de-infância.

4. O contexto do estágio no jardim-de-infância

A Marta e Cláudia

Este par de alunas estagiou numa Instituição Particular de Solidariedade Social de cariz religioso, com seis salas de creche e seis salas de jardim-de-infância. O Projeto

Educativo foi construído a partir de um estudo de investigação-ação com enfoque na melhoria da qualidade institucional, a partir do referencial Desenvolver a Qualidade em Parcerias (Bertram & Pascal, 2009). Neste contexto, são indicadas como áreas de intervenção: (i) a exploração mais integrada das áreas curriculares; (ii) mais participação das crianças nas atividades e projetos; (iii) mais consistência na metodologia do trabalho de projeto e (iv) mais interação com a família e comunidade. No mesmo documento, é ainda referida a importância de documentar o trabalho realizado pelas crianças, através do registo das suas falas, de portfólios e fichas de observação, considerando a avaliação como um processo contínuo, no qual a criança deve participar. Por outro lado, a formação das educadoras é considerada uma necessidade para dar resposta às necessidades identificadas.

O grupo de crianças da sala onde as alunas estagiaram era composto por 25 crianças de 4 anos. De acordo com o projeto curricular de sala, a educadora trabalha orientada pelo modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. O trabalho de projeto também aparece referido como uma metodologia de trabalho utilizada com as crianças. A organização do espaço da sala contempla diversas áreas (escrita, matemática, jogos, faz de conta, biblioteca, ciências e expressão plástica), com matérias diversificadas e ao acesso das crianças.

A educadora tinha 5 anos de serviço e 3 como educadora cooperante.

Na perspetiva desta educadora cooperante, receber estagiárias constituía uma oportunidade para a sua própria aprendizagem, na medida em que tinha de refletir sobre a sua própria ação antes de explicitar os motivos que orientavam a sua prática educativa.

Continuo a aprender e é muito bom no sentido de aprendizagem. Mas é desafiador, por isso continuo a aprender. É bom aprender mas reflito um bocado sobre as situações porque depois também as tenho que transmitir a elas, tenho que me justificar.

(#2 EB1)

A Dina e a Olga

Estas alunas estagiaram também numa Instituição Particular de Solidariedade Social com seis salas de creche e sete salas de jardim-de-infância e ainda com um espaço de ATL. O grupo de crianças da sala onde decorreu o estágio era composto por 25 crianças de 4 e 5 anos. O projeto curricular de sala é um documento que define o tema orientador da ação educativa da educadora, intitulando-se “Um mundo de todas as cores”, sendo que o grande objetivo é “abordar a questão da diversidade/multiculturalidade do nosso mundo global” – tema comum a todas as salas de jardim-de-infância. Os objetivos específicos definidos para a aprendizagem das crianças incidem no conhecimento sobre os diferentes continentes, designadamente “os usos e costumes, hábitos, alimentares, fauna e flora, língua, música, vestuário, o meu e os outros países, paisagem”. As finalidades educativas remetem para a autonomia, a criatividade e a socialização das crianças como fator importante ao seu desenvolvimento.

A educadora cooperante tinha 13 anos de serviço e há 6 anos que era cooperante da ESE B. Também na sua perspetiva, receber alunas estagiárias era uma fonte de aprendizagem pois era confrontada com novas estratégias para a organização e dinamização do ambiente educativo.

“É sempre bom ter estagiárias. Eu aprendo muito com elas. Elas trazem conhecimentos novos, situações novas e eu sinto-me como se também estivesse a aprender” (#2 EB2).

5. Processos de construção da aprendizagem profissional na ESE B

Apresentamos, em seguida, a descrição e análise de algumas vivências do processo de aprendizagem profissional das duas díades de alunas (Marta e Cláudia e Dina e Olga) durante o estágio supervisionado. Seleccionamos, para o efeito, exemplos que considerámos significantes sobre a apropriação progressiva da profissão, que se constituíram como momentos de aprendizagem socialmente mediada. Tal como no capítulo anterior, sustentamos a análise na conceção de aprendizagem na perspetiva da CHAT e utilizamos o esquema proposto por Engeström (2001), no qual a atividade de aprendizagem das alunas é compreendida em função das dinâmicas que se estabelecem entre as várias constituintes do sistema de atividade. Do mesmo modo, o critério que

orientou as escolhas das trajetórias de aprendizagem das alunas tem como referência as etapas que definem a intervenção pedagógica dos educadores de infância, como sejam a observação, o planeamento, a ação e a avaliação (M.E., 1997; Vasconcelos, 2009). Estas escolhas são ainda reforçadas pelo foco nas características que determinam o conhecimento específico dos educadores e que são “relativamente consensuais” (Roldão, 2010, p.29), pois a partir da análise das ações e conceções dos envolvidos na atividade de aprendizagem provocamos a emergência desse mesmo conhecimento socialmente contextualizado. Recordamos que, apesar da análise se centrar nas atividades de planeamento, intervenção e avaliação, incluímos também, integradamente, outras dimensões da profissionalidade do educador de infância, como a dimensão pessoal social e ética, o trabalho com as famílias e com a comunidade e o desenvolvimento profissional ao longo da vida.

5.1. O processo de construção das aprendizagens profissionais da Marta e da Cláudia

Conhecer a dinâmica do contexto social do jardim-de-infância

Ao iniciar o estágio A Marta e a Cláudia depararam-se com a complexidade de um contexto social já organizado, associado ao aparente desconhecimento que tinham sobre o modelo pedagógico de referência para a ação educativa da educadora, o modelo pedagógico do MEM. Este confronto inicial provocou alguma apreensão e ansiedade, mas ao mesmo tempo foi encarado como um desafio. Na voz das alunas:

O principal desafio, foi conhecer um modelo pedagógico, do MEM, que eu acho muito complexo. É difícil para quem está a começar. (...) Tem uma dinâmica muito grande (...) há tanta coisa que acontece e não sabemos como agir.

(#1 Marta)

(...) aquilo [a organização do contexto] assustou-nos porque o grupo tinha uma dinâmica enorme, tudo funcionava, e nós pensámos: Como é que vamos fazer? Mas foi uma dificuldade que acabou por ser um desafio. Eu digo dificuldade porque era difícil compreender tudo.

(#2 Cláudia)

Perante o desafio as alunas iniciaram o seu processo de aprendizagem profissional no contexto através da observação da educadora cooperante enquanto modelo de educadora de infância, tentando imitá-la. Com referiu a Marta:

A melhor maneira [de aprender] foi ao início a observá-la, porque nós agarramo-nos um pouco aquilo que vimos, se sabemos que naquela sala funciona assim, então nós temos tendência a funcionar da mesma maneira.

(#1 Marta)

Assim, o motivo que primeiro parece ter orientado a aprendizagem das alunas era o desejo de se identificarem com a educadora, integrando-se na dinâmica social da sala de jardim-de-infância.

Aprender cooperadamente com o par

Outro factor que se constituiu como um desafio para estas alunas foi a sua organização a pares despoletando alguma inquietude quando iniciaram o estágio. Perante a situação comentam:

(...) a meu ver são mais as desvantagens, porque cada uma de nós é um ser individual e imagina as coisas à sua maneira. (...) Por exemplo, numa atividade que temos de fazer, ou num projeto que surge, cada cabeça pensa de sua maneira, e a imaginação não se vê, e nós imaginamos uma coisa e é muito difícil este confronto, porque depois não há ninguém para desempatar.

(#1 Marta)

Na perspetiva da Marta trabalhar com a colega constituía um fator de tensão, pois o confronto de diferentes ideias entre ambas significava um impasse. Provavelmente referia-se à dificuldade em expressar e argumentar propostas que uma vez existentes ao nível do pensamento, necessitam ser transformadas na e pela linguagem oral para se poderem tornar compreensíveis ao outro, neste caso, à colega.

(...) é uma falsa preparação porque estamos a pares e, em vez de estarmos só com a educadora e auxiliar, estamos sempre com mais uma colega nossa que está por dentro da planificação, e que sabemos que podemos sempre contar com

ela. E, quando formos trabalhar não vai ser assim, vamos ser só nós e a auxiliar. (...) Sinto que não estou a ser preparada para o futuro.

(#1 Cláudia)

Para a Cláudia, estagiar a pares era perspectivado com alguma ambiguidade. Por um lado a organização em díade divergia da realidade dos contextos profissionais das educadoras de infância, mas em simultâneo era potenciadora do trabalho de planeamento e intervenção com o grupo de crianças.

No final do estágio, as duas alunas valorizaram o trabalho desenvolvido a pares e compreenderam o confronto de ideias como um fator importante na aprendizagem profissional. Vejamos o que a Marta mencionou na segunda entrevista (#2 Marta):

Tomar decisões sobre o que uma diz e sobre o que outra diz, foi uma dificuldade que foi sendo ultrapassada e que acabou por proporcionar aprendizagens. (...) Nós sabíamos para o que é que ali estávamos e queríamos fazer o melhor possível, e então como resultado das nossas discussões saía sempre alguma coisa melhor, porque nos fazíamos pensar uma à outra. (...) Mas a cedência só acontecia quando nós realmente ficávamos convencidas de que isso era a melhor decisão.

Neste discurso parece emergir o motivo que conduziu ao trabalho de cooperação entre ambas: a vontade em assumir uma atitude profissional na tomada de decisões para a intervenção com as crianças. O confronto de ideias não deixou de se constituir uma dificuldade, foi sempre concebido como uma tensão (confronto de opiniões) ou um dilema (tomar a decisão perante duas opiniões) entre as duas alunas.

Parece, portanto, que o confronto de ideias através da linguagem oral permitiu a explicitação de intenções sobre as ações a desenvolver, nomeadamente ao nível das propostas a realizar com as crianças e ao nível do processo de execução na ação. A esta transformação do pensamento para a fala Bruner (2000) chama de exteriorização. O antes implícito e interno no pensamento, torna-se público e passível de negociação. A ideia inicial sobre o profissional de educação que trabalha individualmente numa sala sem um par, parece assim ser o reflexo de concepções que espelham os ideais da cultura profissional (Bruner, 2000).

Aprender a planificar

Para planificar, a Marta e a Cláudia utilizaram as estruturas de planeamento diário e semanal propostas pela ESE B. Apesar da intervenção com o grupo ser feita em dias alternados entre terça-feira e sexta-feira, o planeamento era uma atividade pensada e decidida em comum:

Nós pensamos as semanais em conjunto e depois cada uma de nós escreve as diárias correspondentes ao dia que vai intervir, mas também falamos sempre sobre as diárias em conjunto, só para escrever é que dividimos.

(#1 Marta)

Planificar a pares implicava a divisão de tarefas da escrita do planeamento mas também exigia a reflexão conjunta para tomar decisões sobre a ação. Ao desenvolver uma mesma atividade complexa para uma finalidade comum, as alunas mais do que colaborar desenvolviam uma ação cooperativa (Bessa & Fontaine, 2002, Niza, 1997).

A escolha dos dias de intervenção foi decidida em função da organização da rotina semanal do grupo de crianças uma vez que a tarde de sexta-feira era o dia da Reunião de Conselho (RC), na qual as crianças participavam no planeamento e na avaliação. Segundo a Cláudia, era “mais importante assistir ao conselho onde é planificada a semana do que propriamente estar lá na segunda-feira e depois perder aquele momento” (#2 Cláudia).

A análise parece evidenciar que se formulou uma regra que se assume como referência orientadora da planificação mas também da ação: participar nas RC para acolher as propostas das crianças e integrá-las no planeamento. Esta nova regra para as alunas, já existia no contexto, uma vez que era uma prática da educadora cooperante.

Para as duas alunas, o planeamento tinha dois significados: orientar a ação ao longo da rotina diária e orientar a intervenção com as crianças. Nas suas palavras:

Eu acho que a planificação deve sempre existir (...) Acho que a organização é essencial, saber o que vou fazer de manhã, de tarde, na terça, na quarta...principalmente quando estamos a tentar desenvolver competências em crianças. Temos de saber muito bem aquilo que estamos a fazer e porquê.

(#1 Marta)

Tenho de pensar muito nas crianças, se eles são capazes ou não de fazer as atividades, em relação aos objetivos. Por exemplo, eu posso achar que com esta atividade pretendo isto, mas se calhar com este grupo de crianças é mais isto.

(#1 Cláudia)

Na voz da Marta, torna-se evidente a concepção de planeamento como um guia para o trabalho sequenciado a desenvolver na ação ao qual parece associada a necessidade de saber justificar o motivo que orienta as escolhas das propostas para a ação. O discurso da Cláudia, sugere que para planejar ela toma em consideração as características particulares do grupo ao relacionar a adequação dos objetivos relativamente às atividades a desenvolver. Assim, para além do planeamento servir como um guia da rotina diária, tinha também como finalidade promover aprendizagens nas crianças, ou seja era igualmente um orientador da intencionalidade educativa.

A concepção das alunas sobre o planeamento parece ter sido induzida pelas duas estruturas de planeamento. A intencionalidade induzida pela estrutura da grelha semanal, representada na Figura 13, na medida em que as suas componentes apelavam à ligação entre “objetivos/competências”, as propostas de atividade a desenvolver e a avaliação.

A orientação da ação durante a rotina diária induzida pela estrutura da planificação diária representada na Figura 14, através da indicação sequencial das atividades que integravam os momentos e os tempos do dia na sala de jardim-de-infância.

Figura 14 – Exemplo de uma grelha semanal da Marta e Cláudia.

Objectivos/Competências	Áreas de Conteúdo	Actividades	Dia (semana)	Avaliação (Observação directa: nas actividades. Observação indirecta: fotografias e vídeos)
<ul style="list-style-type: none"> - Assume preferências por actividades; - Participa nas tarefas necessárias ao bom funcionamento do grupo; - Compreende rotinas diárias e é capaz de as antecipar; - Compreende e segue orientações e ordens. - Sabe escutar e esperar pela sua vez para falar; - Interage com os outros; 	Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar presenças; - Marcar o Tempo; - Preenchimento do quadro de Actividades; - Balanço em Conselho; 	<p>Todos</p> <p>Sexta-Feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Respeita as regras da sala; - É autónomo na realização/escolha de actividades; - Interage com os outros; - Explica as razões das suas atitudes; - Sabe ouvir e esperar pela sua vez para falar;
<ul style="list-style-type: none"> - Manifesta os seus sentimentos e emoções na relação com os outros; - Escolhe, toma decisões e explica as razões porque o faz; 				
<ul style="list-style-type: none"> - Organiza o discurso oral para expressar o pensamento; - Compreende a função da linguagem oral; - Constrói frases correctas; - Demonstra prazer em lidar com as palavras; - Descobre relações entre as palavras; - Aprecia poemas; - Sabe para que serve a escrita: é um meio de registo e transmissão de mensagem, o que se diz oralmente pode-se escrever, permite recordar o dito e o vivido; 	Expressão e Comunicação: <ul style="list-style-type: none"> - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da adivinha da “Gotinha de água”; - Apresentação da história “Gotinha de água”; - Reconto da história; - Perguntas de interpretação sobre a história; - Apresentação do poema “Chuva” de Luisa Ducla Soares; - Registo de ideias prévias da experiência; - Observação e registo do que acontece na experiência; 	<p>Quarta-Feira</p> <p>Quinta-Feira</p> <p>Quinta-Feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza o seu discurso oral para se expressar; - Sabe para que serve a escrita; - Tem prazer em lidar com as palavras;
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza diversos instrumentos e materiais para se expressar plasticamente; - Domina várias técnicas de expressão plástica; - Manifesta prazer lúdico na actividade plástica; - Organiza os vários elementos no espaço gráfico; - Manifesta interesse pelo detalhe. - Conhece e cumpre as regras de utilização dos materiais; 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Expressão Plástica; 	<ul style="list-style-type: none"> - Decoração de máscaras para o teatro da “Sereia Cátia”: - Pintura com várias técnicas (berlinde, escova de dentes, carimbos) - Recorte e colagem; - Construção de adereços para a peça de teatro da “Sereia Cátia”: - Monóculo; - Peixes; - Chaves; - Conchas; - Leme; 	<p>Terça-Feira a Quinta-Feira</p> <p>Todos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Demonstra prazer na actividade plástica; - Respeita as regras de utilização dos materiais; - Faz correspondências; - Faz contagens;
<ul style="list-style-type: none"> - Faz correspondências: interpreta tabelas de dupla entrada; 	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da Matemática; 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar presença; - Contagem colectiva do número de crianças presentes e ausentes; 		

Figura 15 – Exemplo de um plano diário da Marta e Cláudia.

PLANO DIÁRIO (Quarta – Feira -24/02/2010)			
Momentos / rotinas	Actividades / Estratégias	Materiais	Tempo Previsto
Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> - Marcar presenças; - Actividades não dirigidas; - Cantar a canção do “Bom Dia”; - Contagem colectiva do número de crianças presentes e ausentes; - Marcação da data; - Marcação do tempo; 		60 minutos
Actividades/Projectos	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação do dia com as crianças: <ul style="list-style-type: none"> - Decoração de máscaras para o teatro da “Sereia Cátia” (Pintura com várias técnicas (berlinda, escova de dentes, carimbos; Recorte e colagem); Construção e decoração de adereços para a peça de teatro da “Sereia Cátia” (Monóculo, Peixes, Chaves, Conchas, Leme) – Continuação do dia anterior; - Introdução de outras actividades para integrarem as actividades de escolha livre: Gravar vozes para o movie maker da “Sereia Cátia”; Construção do livro da história da 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartão; - Tesoura; - Tintas; - Pratos de Plástico; - Goma Eva; - Cola; - Tubos; - Esponja; - Computador; 	15 minutos
	<ul style="list-style-type: none"> “Sereia Cátia” (Colar imagens); - Actividades de escolha livre; - Comunicação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Web câmara; - Cola; - Imagens da “Sereia Cátia” 	50 minutos 15 minutos
Almoço			
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da adivinha da “Gotinha de água”; - Apresentação da história “Gotinha de água”; - Reconto da história; - Perguntas de interpretação sobre a história; - Visualização das fotografias da visita de um menino ao Oceanário; - Preenchimento do diário de grupo: fizemos, gostei e não gostei; 	<ul style="list-style-type: none"> - Folha A4 - Cartolina; - Íman; - Cola; - Marcadores - Cd; - Computador; - Projector; 	40 minutos 10 minutos 10 minutos
Lanche			

De notar que, a planificação semanal era muito extensa e prolongava-se em duas ou três páginas A4 em função das propostas definidas para a semana. Como tal, não permitia uma leitura imediata da organização do trabalho ao longo da semana. Segundo a Cláudia (#1 Cláudia):

(...) é um bocadinho confusa porque está por áreas de conteúdo e se nós olharmos para a planificação e tentarmos perceber o que acontece na terça-feira, temos de andar para cima e para baixo, não é fácil para perceber em que dias acontecem as actividades.

Perante este problema, as alunas sentiram necessidade de recorrer à matriz da planificação usada pela educadora cooperante na sala. Segundo elas, apresentava a forma de tabela cujas colunas indicavam os dias da semana, de segunda a sexta-feira, dividida por uma linha que separava as manhãs das tardes. Nessa estrutura eram então

nomeadas as atividades a desenvolver com o grupo, em cada um dos dias. O facto de permitir a leitura global das atividades a desenvolver ao longo dos dias da semana, facilitava a própria regulação das alunas, em relação aos respetivos dias de intervenção:

(...) nós intervínhamos dia sim, dia não, e este esboço, permitia-nos uma visão global da semana.(...) Onde era sempre discutido a planificação do que passava de um dia para o outro. Então nós assim sabíamos o que ia acontecer nessa semana, e havia um fio condutor. (...) É mais simples do que a professora deu.(...) É uma maneira de nos organizarmos melhor.

(#2 Marta)

A alteração provocada pela introdução de um novo instrumento para estruturar a atividade prática de planeamento, só foi possível pela (re)significação que as alunas lhe atribuíram em função das suas necessidades de organização (Edwards, Ellis & Smagorinsky, 2010). Ou seja, as alunas apropriaram-se de um instrumento da cultura do jardim-de-infância onde estagiavam, atribuindo-lhe um significado diferente (para a educadora servia para comunicar com os pais através da sua exposição à entrada da sala), transformando-o através de uma nova função e em simultâneo o instrumento também foi transformador da relação das alunas com a ação de planear. Esta é precisamente uma das funções de mediação dos instrumentos (Cole, 1996). Assim, foi através da realização do planeamento enquanto atividade socialmente mediada que as alunas resolveram um problema (Daniels, Gutiérrez & Sannino, 2009) e construíram a consciência sobre a sua ação (Nardi, 1995), neste caso, a ação desenvolvida a pares orientada por regras de alternância na intervenção.

O processo de escrita do planeamento semanal era desenvolvido da seguinte forma:

Começamos a pensar nas atividades, depois preenchemos as áreas de conteúdo, depois os objetivos. Nós para os objetivos utilizamos as Orientações Curriculares [OCEPE] e as brochuras [documentos editados pelo M.E. e DGIDC para a educação pré-escolar] (...) Normalmente temos sempre os documentos abertos para ir vendo. A consulta das brochuras depende das atividades. Depois na coluna da avaliação tentamos que vá ao encontro dos objetivos que queremos que as crianças atinjam.

(1# Marta)

Os documentos supra referidos foram utilizados por sugestão da supervisora e constituíram-se também como instrumentos de mediação para a construção do planeamento. Mais uma vez, as alunas apropriaram-se de instrumentos de pertença da comunidade social e cultural dos educadores de infância, utilizando-os em benefício da sua aprendizagem no desenvolvimento da atividade de planeamento.

Até chegar à versão final, o planeamento passava por várias etapas orientadas pelas regras definidas pela ESE B. Seguia um roteiro. Primeiro, era combinado oralmente entre as alunas e a educadora cooperante (ao nível das atividades e em função da rotina semanal do contexto), com base na estrutura de planeamento utilizada pela educadora (a qual já tinha sido apropriada pelas alunas), no final das tardes de sexta-feira, depois da RC. Nesse encontro, as alunas tinham de apresentar uma proposta de atividades que pensavam desenvolver com as crianças, entre terça e sexta-feira. Note-se que, o planeamento de segunda-feira era da responsabilidade da educadora, porém as atividades a desenvolver nesse dia também eram abordadas na conversa. Segundo, as alunas escreviam o planeamento diário individualmente e que posteriormente trocavam por e-mail, para ser sujeito à crítica de uma e de outra. Em relação ao planeamento semanal, este era escrito semanalmente, à vez, por cada uma das alunas, sendo também partilhado por e-mail.

Finalmente, durante o atendimento de segunda-feira, o planeamento semanal era novamente posto a discussão pela supervisora. Esta questionava para explicitação as alunas e dava sugestões que constituíam, por vezes, alternativas às propostas apresentadas. No entanto, a supervisão do planeamento semanal só aconteceu no início do estágio, mantendo-se a supervisão do planeamento diário. Segundo a supervisora, este acompanhamento umas vezes era mais aprofundado do que outras, dependendo das necessidades das alunas.

Para as alunas, este momento era importante na medida em que ajudava a compreender melhor a relação entre as várias componentes do planeamento semanal e a clarificar o processo de condução das atividades na ação:

Por exemplo, esta semana tínhamos um objetivo e a professora disse: “Acho que não é bem isto que vocês querem. Pensem lá bem.” Nós explicamos o porquê de

ter escolhido aquele objetivo e depois a professora também justificou o porquê de achar que não era isso. Então é assim que vamos percebendo como fazer melhor.

(#1 Cláudia)

e

As atividades não vão acompanhadas do modo como se vão desenvolver e a orientadora faz perguntas para perceber. Então eu acho que o maior apoio é aí.

(#1 Marta)

No seguinte excerto, podemos identificar um exemplo do apoio referido pela Marta, no qual a conversa é sobre o momento de acolhimento indicado na planificação diária e sobre uma adivinha para as crianças aprenderem:

SB: E na conversa da manhã sobre o que falam?

Cláudia: Falamos sobre quem está, quem falta, falamos sobre o tempo e sobre que dia é.

SB: Será também importante falar no final sobre o que vai acontecer ao longo do dia, pelo menos sobre a manhã. Devem implicar as crianças no planeamento da manhã. Lembrar aos meninos as áreas que podem escolher no mapa de atividades e lembrar os trabalhos dos projetos a que têm de dar continuidade. Por exemplo: Hoje temos isto, e isto, e aquilo; Quem está a trabalhar nos materiais para o projeto do fundo do mar?

Cláudia: Assim se calhar é mais fácil eles marcarem depois no mapa de atividades... Já têm uma ideia do que vão fazer.

(....)

SB: Decorar as adivinhas. O que é que vocês querem que as crianças façam? Como vão fazer?

Marta: Então, primeiro vamos ler, depois pedimos para as crianças repetirem verso a verso, como aprendemos na didática da língua.

SB: É importante pensarem como vão fazer, porque é uma orientação para não se perderem quando estão a lançar a atividade com as crianças. Devem sempre pensar como vão fazer.

(Notas de Campo, 22 de fevereiro de 2010)

A análise do feedback da supervisora revela a presença de questionamento para pedir esclarecimento no sentido de desencadear uma resposta explicativa, neste exemplo, sobre uma conversa entre as alunas e as crianças. Perante o esclarecimento a supervisora dá sugestão sobre como essa conversa pode ser alimentada no sentido de envolver as crianças no planeamento do dia. Com base na sugestão a Cláudia parece estabelecer uma relação entre a sugestão e uma possível consequência no momento da rotina que se segue. Identificámos ainda questionamento estimulador cujo objetivo é provocar a reflexão sobre o processo de dinamização de uma atividade (a aprendizagem de uma adivinha) e finalmente uma recomendação no sentido de as alunas poderem utilizar novas formas de refletir sobre o processo de planeamento. Assim, o feedback produzido assume algumas características co-construtivas (Alarcão & Roldão, 2008) e em simultâneo assume a função de regulação (Nicol & Macfarlen-Dick, 2006) da intervenção das alunas no contexto da prática.

Aprender na ação a regular a intervenção com a educadora

Uma das dificuldades apontada pelas alunas dizia respeito às intervenções que a educadora cooperante fazia, quando estas estavam em interação com as crianças, principalmente em situação de grande grupo:

A educadora antecipava-se. (...) porque eles[as crianças] estão a fazer muito barulho, a conversar muito, e nós estamos a tentar formas de os acalmar, de lhes chamar a atenção e a educadora mandava-os calar. E cada vez que ela fazia isso enquanto nós estávamos a tentar... nunca vamos conseguir porque somos interrompidas. (...) nós estávamos a sentir-nos mal com essa situação (...)isso fazia com que as crianças não percebessem a nossa autoridade ali, que não se compara à da educadora, mas eles tinham de perceber que nos tinham de respeitar e de seguir o que nós dizíamos. Então havia algumas intervenções da educadora em que nós sentíamos que nos faziam perder o grupo.

(#1 Marta)

O discurso da Marta sugere que perante a dificuldade sentida na gestão do grupo, nomeadamente ao nível da organização da conversa com as crianças, havia intervenção da educadora. Essa intervenção não parece ser compreendida como um apoio, mas antes como uma interferência que dava ênfase ao poder da educadora perante as crianças.

Este assunto, segundo as alunas, foi abordado num atendimento com a supervisora e mais tarde com a educadora numa reunião pós-observação com a participação de todas. Apresentamos um excerto das Notas de Campo relativas a essa conversa, já no final da reunião pós-observação onde a supervisora faz uma síntese sobre o que observou e faz algumas recomendações:

SB: As alunas devem ter espaço de intervenção. Devem assumir mais algumas tomadas de decisão no momento, quando há necessidade. Elas aprendem se forem tendo espaço, sempre com o apoio da educadora, mas mais na retaguarda para elas terem tempo de controlar o grupo. A educadora deve auxiliar quando necessário.

EBI: Eu às vezes tenho de intervir porque elas não conseguem fazê-los acalmar. E também porque há coisas que eles dizem e elas têm de agarrar.

Marta: Quem não é responsável funciona como auxiliar?

SB: Eu estou a falar de auxílio, não estou a dizer auxiliar.

Marta: Mas nós podemos funcionar como auxiliar?

SB: Quem não é responsável tem de estar na retaguarda. Tem de deixar a responsável assumir mais o grupo. O distanciamento da educadora também permite observar melhor. Se a educadora está muito envolvida não consegue acompanhar tão bem o que as alunas estão a fazer.

Ficou então combinado que a partir das férias da Páscoa a educadora vai dar mais espaço de intervenção às alunas.

(Notas de Campo, 23 de março de 2010)

A recomendação da supervisora parece ter contribuído para esclarecer não só o papel da educadora cooperante junto das alunas mas também o papel dos elementos do par em função de quem tinha ou não responsabilidade de intervir. Este exemplo, ocorrido na reunião pós-observação, reforça a importância das interações para a construção de significados comuns sobre as situações da prática (Edwards & Collison, 1996), neste caso, sobre a divisão social do trabalho entre alunas e educadora cooperante. O modo como participavam as intervenientes na ação não estava regrado e originou situações de tensão que, ao serem discutidas presencialmente, alteraram a orgânica do

funcionamento da ação através da criação de regras, neste caso, propostas pela supervisora e aceites por alunas e educadora.

A educadora cooperante expressa assim o motivo que orientava a sua ação inicial:

Eu numa fase inicial não conseguia largar o grupo, mas depois quando o fiz, quando me afastei mais, (eu nunca larguei o grupo) penso que foi bom para elas ao nível de aprendizagens, quer mesmo para as crianças perceberem que não podiam chamar só por mim, que havia outras pessoas na sala, a quem eles se podiam dirigir. (...)refleti e que pensei que tinha mesmo de me afastar para elas assumirem o controlo do grupo.

(#2 EB1)

No contexto de aprendizagem não são apenas as alunas que aprendem. A educadora também modificou a sua intervenção pois compreendeu que as alunas necessitavam de algum protagonismo perante as crianças de modo a equilibrar as relações de poder entre os vários adultos.

Aprender com o trabalho de projeto

O trabalho de projeto era uma das atividades a desenvolver pelas alunas e era também uma prática da educadora cooperante, ainda que esta não seguisse exatamente a proposta do modelo pedagógico do MEM. Era sempre desenvolvido com a totalidade das crianças do grupo e não havia divisão de tarefas, todas crianças faziam as atividades associadas ao projeto. Ao iniciarem o trabalho de projeto com o grupo, as alunas apropriaram-se do modo como a educadora fazia. Porém, porque o planeamento era acompanhado pela supervisora, começaram a ser confrontadas com uma conceção diferente perante a mesma atividade. Por exemplo num dos “atendimentos” a supervisora questionava, esclarecia e dava sugestões:

SB: E o projeto é de um pequeno grupo?

Marta: Não, é de todos. Este, do fundo do mar...

SB: E já falaram com os meninos sobre quem vai fazer o quê? As crianças disseram o que queriam fazer?

Marta: Inicialmente a educadora tinha pensado que as crianças podiam fazer máscaras sobre animais do fundo do mar, cada criança fazia uma máscara...

SB: Isso pensou a educadora. Como é que as crianças estão a participar nas decisões sobre o que vão fazer, sobre o que querem saber...Todos vão participar no mesmo projeto? Todas as crianças querem fazer o mesmo?

Cláudia: Faz alguma confusão o projeto não ser com o grupo todo. A educadora já falou connosco sobre isso. Ela acha confuso, não participarem todos.

SB: As crianças que não participam no projeto, acabam por participar em momentos de atividades sobre o projeto, uma visita de estudo, a comunicação...noutros projetos.

Alunas: Ah! Pois, pois.

Cláudia: No projeto do fundo do mar todos fizeram o mesmo. O que nós percebemos é que as crianças que quiserem escolher trabalhar no projeto também podem.

SB: Mas vocês podem ajudar as crianças a fazer escolhas sobre as atividades do projeto. Nem todos têm de fazer tudo.

Marta: Elas estão a fazer máscaras. Tem de ser a própria criança a fazer a máscara da personagem que vai interpretar?

SB: Não pode ser outra, desde que esteja envolvida no projeto. Se é um projeto de um grupo, as produções podem ser feitas pelos participantes. Não é da responsabilidade de uma só criança, a não ser que tenha ficado decidido com o grupo. Por isso é importante definir tarefas no projeto. Quem faz o quê.

(Notas de Campo, 22 de fevereiro de 2010)

As propostas da supervisora tentavam influenciar a prática de projeto no contexto. À medida que as alunas iam colocando obstáculos ou dúvidas decorrentes da experiência no contexto do jardim-de-infância o feedback da supervisora procurava apresentar alternativas e dava sugestões. As interações estabelecidas neste encontro apresentaram uma nova perspetiva, outra possibilidade, para as alunas experimentarem com as crianças. As propostas, posteriormente discutidas com a educadora cooperante, foram aceites e compreendidas como também como uma aprendizagem:

(...) também vou aprendendo coisas, vou melhorando a maneira de fazer com as crianças, de utilizar os instrumentos, de trabalhar o projeto. (...) Porque eu tinha aprendido de uma maneira e depois percebi que havia coisas no modelo do MEM que estavam a mudar (...) Eu estava também um pouco confundida no início, mas depois fui percebendo e as alunas também. A professora ia esclarecendo. Eu até achava que fazia bem.(...) Eu até tinha a teoria mas não estava a implementar. (...) Eu fui rever as grelhas para a planificação de projeto, com o que já sabemos, o que queremos saber (...) Eu inicialmente fazia o mesmo projeto para todos.

(#2 EB2)

A atitude da educadora permitiu, desta forma, a recriação conjunta da ação através do trabalho de projeto. Todas expandiram a aprendizagem a partir das contradições iniciais da atividade, envolvendo-se em conjunto e criando significados comuns sobre o trabalho de projeto enquanto objeto que orientou as suas ações.

Sobre a aprendizagem que retiraram desta experiência a Marta disse:

(...) percebemos que afinal não era tão complicado, porque embora façam coisas diferentes eles vão ter a oportunidade de partilhar as aprendizagens uns com os outros. No entanto só uns é que fazem a pesquisa.(...). Eu acho que é importante as crianças desenvolverem projetos, porque com a metodologia de trabalho de projeto eles aprendem a pesquisar, e sabem que podem recorrer a outras pessoas como fontes de informação. (...) O educador ajuda a organizar a procura da informação. (...) Eu acho que o trabalho de projeto é mesmo muito bom mas preocupa-me o fato de ir estar sozinha. Porque aqui, enquanto uma dava apoio ao projeto, a outra circulava pelas áreas. Como é que é possível se estiver sozinha? Isso faz-me confusão.

(#2 Marta)

Nesta perspetiva, e apesar de identificar vantagens na utilização do trabalho de projeto, persiste uma dúvida. Ao imaginar-se já como profissional a trabalhar sozinha com um grupo de crianças, ainda não sabe como poderá ser concretizada esta prática. Ou seja, esta metodologia enquanto objeto ainda está em construção. É esse um dos constituintes do processo de aprendizagem. A tentativa de alcançar permanentemente o objeto que se reconstrói e provoca diferentes perspetivas ao longo do tempo e assume a forma de “runaway object” (Engeström, 2009, p.304).

Aprender a construir a reflexão como objeto de aprendizagem profissional

Ambas as alunas apresentaram no relatório da PP VI os registos escritos correspondentes às reflexões semanais. No entanto, o processo de escrita da Cláudia e da Marta não acompanhou sempre cada semana de intervenção, sendo algumas reflexões concluídas já depois do estágio terminado. Esta ocorrência poderá estar relacionada com o facto de não existir supervisão sobre o processo de escrita durante o estágio. As alunas sabiam que a reflexão não ia ser partilhada nesse tempo e que apenas seria lida como um dos conteúdos do relatório da PPV. Como refere uma das alunas sobre a reflexão “ É mais para nós próprias” (#1 Marta).

A Cláudia diz-nos (#1 Cláudia) como pensava desenvolver a reflexão escrita:

(...) só tenho escrito tópicos, os traços mais gerais do que aconteceu. Aquilo que eu vou fazer é refletir sobre a minha atuação, sobre os momentos que eu proporcionei às crianças, que se calhar agi de uma maneira e deveria ter agido de outra, porque este autor diz que é melhor assim e eu ou não sabia, ou não consultei, ou então posso reforçar a minha opinião com autores.

Esta perspetiva parece convergir com o discurso da supervisora. Lembramos que a supervisora propôs oralmente uma estrutura mental, para orientar a reflexão escrita, a qual deveria envolver o questionamento sobre a ação para, a partir da análise, as alunas avançarem para a dimensão projetiva para a ação, sugerindo ainda a fundamentação teórica que sustentasse possíveis opções. Deste modo, a Cláudia parece ter identificado o foco da reflexão e os passos que orientavam o processo reflexivo. De facto, na análise sobre este foco, evidenciou que se baseou em problemas identificados no contexto da prática como, por exemplo, uma alteração na rotina proposta pela supervisora, a primeira vez que realizou uma atividade experimental de ciências com o grupo e a condução de uma RC. Em relação à análise dos níveis de reflexão (APÊNDICE VIII) identificou-se que a maior frequência correspondia à reflexão e reflexão crítica, sendo estes os mais complexos e que exigem o estabelecimento de relações de causalidade e a adequação de elementos teóricos (Kember et al., 2008). Mesmo com níveis elevados de reflexão, a dimensão projetiva raramente acontece no sentido de pensar potenciais ações futuras (Claxton & Wells, 2002).

No entanto, depois do estágio a Cláudia não atribui muito significado à reflexão escrita:

Não sei se será assim tão importante como se calhar achava que era. Nós temos de refletir e eu já fazia isso ao final do dia com a educadora e com a minha colega. Aí o que acontece nas reflexões [escritas] é procurar o que é que deveria ter sido feito e fundamentar.

(#2 Cláudia)

Na sua perspetiva, a reflexão escrita servia para fundamentar a reflexão que já tinha realizado com a colega e com a educadora cooperante. Assim, parece que a fundamentação teórica era uma componente desvalorizada no processo reflexivo. Porém, esta reflexão sobre a ação já refletida (Shön, 2000) é uma etapa do processo reflexivo mais elaborada e também designada por meta-reflexão (Sá-Chaves, 2002), na qual existe uma reinterpretação da ação vivida.

A reflexão, enquanto objeto da atividade reflexiva da Cláudia, parece estar em transformação (Roth & Tobin, 2002) pois sobre ele existem ainda duas perspetivas, que ao nível da consciência têm significados diferentes. Por um lado, é importante refletir com os outros numa perspetiva dialógica em interação presencial, por outro, parece que a reflexão com os outros (teóricos) não acrescenta significado ao processo reflexivo. Esta situação é uma das características de uma atividade em desenvolvimento (Daniels, 2004a; Daniels, 2004b). Posto isto, inferimos que a Cláudia ainda não tem um motivo para atribuir significado à escrita profissional. Talvez o motivo que orientou a sua escrita fosse a necessidade de dar resposta a uma tarefa do estágio, sem ligação à aprendizagem da prática profissional. Talvez o contexto social de aprendizagem não tenha oferecido exemplos sobre o significado e a necessidade da escrita para o desenvolvimento da profissionalidade.

Sobre a reflexão escrita, a Marta (#2 Marta) disse:

Apesar de refletir sobre a minha prestação, também acabei por refletir sobre a importância das coisas. Ou seja, eu falo sobre aquilo que fiz, e depois argumento com aquilo que os autores dizem. Faço muito a ligação entre a prática e a teoria. Faço primeiro a contextualização, porque é que vou fazer aquela reflexão sobre aquele assunto, e muitas vezes não levanto questões. É mesmo só reflexão pura.

Para refletir a Marta suportou-se em situações da sua experiência na prática. Nos escritos analisados foram identificadas diferentes níveis de reflexão desde a “não reflexão” até à reflexão crítica (Kember et al., 2008). No entanto, apesar de o enfoque das reflexões emergir da prática, por vezes, e como é por ela referido, a abordagem teórica nem sempre estava associada à situação concreta que descrevia. Por vezes, parece que transformava uma situação prática num tema e sobre ele procurava estabelecer uma relação teórica. Como ela também disse: “Já tenho os temas sobre os quais quero refletir e vou pesquisar” (#2 Marta). Deste modo, parece que a sua consciência sobre reflexão escrita enquanto objeto de aprendizagem profissional ainda estava em construção. Aparentemente, o motivo emergente que a orientava nessa atividade era a realização de um trabalho com características académicas, sobre um tema. Nesta altura, a reflexão escrita ainda não era compreendida como um fator para a reflexão sobre a sua ação na prática. Mas a Marta tinha consciência de que a sua produção escrita poderia não corresponder ao que era solicitado. Como referiu:

Mas não sei, fiquei com muitas dúvidas sobre o que fiz.(...) E depois também há outra coisa, por mais que a professora diga que é assim, ou daquela maneira, para eu perceber mesmo eu preciso que ela me veja uma reflexão e me diga o que está bem, o que posso melhorar. Precisava de um apoio mais específico, sobre o que eu tinha escrito.

(#2 Marta)

O facto de não ter oportunidade de receber feedback sobre o escrito não permitiu que avançasse na compreensão sobre o motivo que orientava essa sua atividade de escrita. Houve aqui uma tensão entre o que era pedido pela supervisora e a sua compreensão sobre esse pedido, que não foi ultrapassada, aparentemente, neste caso, pela ausência de feedback. Em simultâneo, a Marta atribuía importância à escrita profissional, não enquanto instrumento de mediação da aprendizagem, mas como instrumento de comunicação numa perspetiva mais técnica ou pragmática. Sobre a importância da escrita ela disse:

Acho que é muito importante. (...). E nós que trabalhamos com crianças, e por vezes corremos o risco de cair em linguagem mais comum e a nossa escrita deve ser mais profissional, mais elaborada. Na nossa profissão, primeiro que tudo os

pais veem aquilo que nós escrevemos, depois temos de fazer relatórios (...) temos de fazer atas de reuniões. Por isso a nossa escrita é essencial.

(#2 Marta)

Identificamos aqui a escrita enquanto objeto de comunicação funcional, como era identificado pela Marta. Este significado parece não ter sofrido transformação (Engeström & Sannino, 2010) durante o estágio e, como tal, não conduziu a nova aprendizagem. Parece ter prevalecido a conceção pré-existente que reflete uma determinada perspetiva, associada ao senso comum sobre a escrita dos educadores de infância.

Sendo a reflexão escrita uma atividade individual para as alunas, não foi potenciada na interação entre ambas, ao contrário das restantes tarefas de estágio. Por outro lado, a estrutura mental oferecida pela supervisora parece não ter sido suficiente enquanto único instrumento de mediação utilizado. Lembramos que os instrumentos são apropriados pelos envolvidos numa atividade, na medida em que os compreendem e lhes atribuem significado, no contexto dessa mesma atividade (Douglas, 2004).

5.2. O processo de construção das aprendizagens profissionais da Dina e da Olga

A experiência do estágio a pares

A organização em díade foi inicialmente percecionada como uma experiência diferente da realidade dos contextos das salas de jardim-de-infância e, nessa perspetiva, foi considerada desvantajosa. Como disseram as alunas:

Um aspeto negativo é o facto de estarmos a realizar o estágio a pares (...) as condições não são as reais, porque nós para o ano vamos trabalhar individualmente com uma auxiliar, não vamos ter uma colega a saber tanto como nós.

(#1 Olga)

Acho que é muito importante fazer a prática sozinha. Se calhar ao início pode não parecer, pode parecer mais fácil termos alguém que nos apoie, mas depois nós vamos estar sempre sozinhas nas nossas práticas.

(#1 Dina)

Esta percepção inicial parece ter sido desconstruída no decorrer do estágio. No final, a Dina valorizou a partilha de ideias com a colega como fator potenciador do trabalho desenvolvido e a Olga considerou que o trabalho a pares não minimizou a possibilidade de conhecer a realidade do trabalho em jardim-de-infância. Segundo a Dina “(...) a outra [colega] pode dar sempre a sua opinião, uma ideia pode ter mais potencialidades” (#2 Dina). Para a Olga,

Este estágio, ao contrário daquilo que eu inicialmente pensava, deu-me uma boa visão do que é a realidade. (...) Eu acho que é sempre positivo nós termos alguém com quem partilhar as nossas ideias e pedir opiniões. Agora no final, considero positivo termos tido essa oportunidade.

(#2 Olga)

A descoberta das vantagens do trabalho a pares poderá estar associada à reciprocidade entre o par, no qual as alunas têm o mesmo estatuto, sendo essa uma condição facilitadora das interações (Bessa & Fontaine, 2002) na realização de tarefas comuns.

Aprender a planificar

A Dina e a Olga planificavam semanal e alternadamente, de segunda-feira a quinta-feira, com base nas estruturas de planificação, semanal e diária, propostas pela ESE B.

Na perspetiva das alunas, o planeamento tinha como função orientar a ação no contexto da sala de jardim-de-infância:

(...) acho importante, porque é aquilo que nos guia (...) que orienta a nossa prática. Se nós depois formos vendo, por exemplo, as áreas [curriculares] que vamos trabalhando, permite-nos ver quais é que são as lacunas, o que é que devemos ir trabalhando mais.

(#1 Dina)

(...) acho que é importante, porque se eu não souber o que é que vou fazer, à pressa, não funciona. E assim sempre temos uma orientação (...) que é importante. (...) São intenções nossas para desenvolver neles

(#1 Olga)

No discurso da Dina, emerge a conceção de planeamento enquanto regulador da ação, ao longo do tempo, de modo a equilibrar os conteúdos curriculares abordados suas propostas. A Dina teria já consciente a necessidade de desenvolver propostas curriculares diversificadas, de modo a que as crianças tivessem oportunidades de aprendizagem, também elas diferenciadas, de acordo com a proposta das OCEPE. A conceção da Olga parece dar ênfase ao planeamento enquanto atividade que antecipa a ação com o grupo de crianças, possibilitando desse modo orientá-la quando intervém. Mas parece também já ter percebido que o planeamento define a intencionalização da ação educativa.

A Olga dá o exemplo de como procediam para planificar:

No plano semanal, nós inicialmente definimos quais são as atividades que queremos ao longo da semana, agora temos tentado ver com as crianças o que elas querem fazer, mas antes já temos as nossas ideias. Organizamos tudo por áreas de conteúdo e domínios. Relativamente às áreas, definimos os objetivos para cada uma de acordo com a atividade, na coluna do dia, definimos qual é o dia da semana em que pretendemos desenvolver aquela atividade e como é que avaliamos o desenvolvimento da atividade nas crianças de acordo com os objetivos.

(#1 Olga)

Na Figura 16, é possível observar a estrutura geral do planeamento semanal, através de um exemplo de planeamento das alunas.

Figura 16 – Exemplo de planeamento semanal da Dina e Olga.

Objectivos	Áreas de Conteúdo/Domínios	Actividades	Dia	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Participar nas rotinas do quotidiano da sala; - Deixar os espaços em condições de serem utilizados por outros; - Ser capaz de interagir com o outro; - Ajudar os colegas; - Saber escolher a actividade que pretende realizar; - Cumprir tarefas combinadas; - Tomar decisões e argumentá-las. 	Formação Pessoal e Social	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação das Presenças - Registo Data - Registo do Tempo - Alimentação dos Peixes - Arrumação da Sala - Planificação com as crianças para definir o que há para fazer e quem fará o quê - Divisão das tarefas semanais - Entrega dos convites para o teatro a quatro salas da instituição - Preparação da sala para a recepção aos convidados (em pequenos grupos); - Escolha do texto da semana. 	<p>Todos</p> <p>Segunda-feira</p> <p>Quarta-feira</p> <p>Quinta-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participa nas rotinas da sala; - Arruma o espaço e materiais utilizados; - Interage com os colegas; - Faz planos do que pretende realizar e concretiza-os; - Argumenta as suas opiniões.
<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de manter um diálogo; - Construir frases correctas; - Contar o que se realizou e planear o que se pretende fazer; - Partilhar oralmente vivências; - Compreender que o que se diz, se pode escrever; - Compreender que a escrita é um meio de comunicação; - Distinguir a escrita do desenho; - Interpretar enunciados orais; - Utilizar o audiovisual como meio de informação; - Utilizar o livro como meio narrativo; - Explorar o carácter lúdico da linguagem. 	Linguagem Oral e Abordagem à escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa acerca das actividades realizadas ao longo do dia e sugestões para o dia seguinte - Registo das notícias emitidas pelas crianças - Apresentação do texto das notícias - Conversa acerca do fim-de-semana - Registo dos conhecimentos/actividades adquiridos na semana anterior - Ordenar palavras de acordo com um texto modelo, a fim de construir um texto para a elaboração de convites - Interpretação do filme de sombras chinesas - História "A Amizade dos Pinguins"; - Interpretação da história; - Construção de rimas; 	<p>Todos</p> <p>Segunda-feira</p> <p>Terça-feira</p> <p>Quarta-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza o discurso como forma de explicitar os seus pensamentos; - Faz tentativas de escrita, utilizando um modelo como base; - Interpreta enunciados orais; - Compreende a escrita como facilitadora do registo de mensagens; - Percebe que a um tempo na fala corresponde a um tempo na escrita.
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes materiais para se expressar plasticamente; - Interagir com o outro num trabalho de grupo; - Utilizar diferentes formas de combinação de materiais; - Conhecer e cumprir as regras de utilização dos materiais; - Utilizar o desenho como forma de expressar o pensamento. 	Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Pintar os convites com aguarelas - Colar neve artificial numa moldura - Fazer um suporte para fantoches, utilizando o recorte de tecidos, a colagem e a pintura com tintas (em pequeno grupo) - Pintar caixas para guardar jogos - Fazer uma capa para o livro das experiências recorrendo à técnica da pintura com palhinha (trabalho a pares) - Ilustração da folha de registos dos conhecimentos/actividades utilizando a técnica de pintura com escova de dentes, o recorte e a colagem - Elaboração de um microfone para a apresentação do teatro; - Fazer desenhos dedicados à aniversariante da semana - Aplicação da técnica de pintura com palhinha em folhas de papel para a organização do livro das experiências; 	<p>Segunda-feira</p> <p>Terça-feira</p> <p>Quarta</p> <p>Quarta e Quinta-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Executa actividades utilizando diferentes técnicas e materiais de expressão plástica; - Utiliza materiais de diferentes tipos e texturas; - Colabora com os colegas; - Utiliza correctamente os materiais; - Utiliza o desenho para se expressar.
<ul style="list-style-type: none"> - Ter capacidade de observação; - Revelar desejo pela experimentação; - Utilizar efeitos de luz e sombra; - Desfrutar de novas situações 	Conhecimento do Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de um filme de sombras chinesas - Realização de sombras chinesas com as mãos - Experiência "As Sombras Crescem?" 	Segunda-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Observa fenómenos; - Participa em momentos de experimentação.
<ul style="list-style-type: none"> - Participar em situações de jogo simbólico; - Interagir com outras crianças em situações de jogo simbólico; - Utilizar sombras chinesas como forma de projecção. 	Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaio do teatro de sombras chinesas - Apresentação de "O Teatro dos Pinguins" 	<p>Todos</p> <p>Quarta e Quinta-feira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatiza situações que implicam o encadramento de acções; - Utiliza várias formas/meios para dramatizar uma situação.
<ul style="list-style-type: none"> - Participar em jogos de movimento; - Manipular correctamente bolas, cordas e arcos; - Diversificar as formas de utilizar o corpo; - Controlar voluntariamente os movimentos. 	Expressão Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Sessão de expressão motora, dividida por três momentos: inicial ("O porquinho vai à horta"), principal ("O Rei da Selva Manda") e final ("As Rãs"). 	Terça-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Participa em jogos de movimento com regras simples; - Manipula vários objectos; - Utiliza o corpo de diferentes formas;
<ul style="list-style-type: none"> - Situar no tempo as situações ocorridas no quotidiano. 	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Retrospectiva dos conhecimentos/actividades adquiridos na semana anterior (noção de antes e depois). 	Terça-feira	<ul style="list-style-type: none"> - Ordena acontecimentos pela ordem de ocorrência.

O discurso da Olga explícita como o par desenvolve o planeamento através de uma sequência de ações, que procuram dar resposta à solicitação da estrutura utilizada de acordo com os seus indicadores. A primeira componente a contemplar são as atividades a desenvolver com as crianças fazendo a correspondência com a área de conteúdo de pertença. A partir daí são definidos os objetivos que por sua vez se relacionam com a avaliação.

Em relação ao preenchimento da planificação diária, exemplificada na Figura 17, a Olga disse:

(...) Definimos os momentos, as rotinas, depois as atividades que acontecem em cada uma, em cada um dos momentos, os materiais que pretendemos utilizar nas atividades e o tempo que pretendemos ocupar com a atividade.

(#1 Olga)

Figura 17 – Exemplo de planificação diária da Dina e Olga.

Momentos	Actividades/Estratégias	Materiais	Tempo Previsto
Acolhimento	- Interpretação do Quadro de Tarefas; - Marcação das Presenças; - Registo do Tempo; - Registo da Data; - Alimentação dos Peixes; - Registo de notícias emitidas pelas crianças.	- Quadro de Tarefas; - Quadro das Presenças; - Quadro de Registo do Tempo; - Quadro de Registo da Data; - Aquário; - Folha de registo das notícias; - Marcador.	1h
Lanche	- As crianças sentam-se na manta para comer uma "bolachinha".	- Bolachas.	5min
Actividades	- Planificação com as crianças para definir o que há para fazer e quem fará o quê; - Dizer textos e fazer desenhos dedicados à aniversariante da semana; - Aplicação da técnica de pintura com palhinha em folhas de papel para a organização do livro das experiências; - Continuação dos trabalhos iniciados anteriormente;	- Folhas de papel; - Esferográfica. - Folhas de papel; - Lápis de cor; - Marcadores; - Tintas; - Palhinhas.	15min 50min
Comunicação	- As crianças apresentam os textos das suas notícias aos colegas.		10min
Aula de Expressão Motora			1h
Arrumar a Sala	- Canção "Vamos Arrumar".		15min
Almoço			
Actividades	- Continuação dos textos e desenhos para a aniversariante da semana; - Ensaio do teatro de sombras; - Preparação da sala para a recepção aos convidados; - Apresentação do teatro de sombras: "O Teatro dos Pinguins".	- Folhas de papel; - Lápis de cor; - Marcadores; - Expositor; - Lençol branco; - Projector; - Fantoques; - Esferográfica; - Folhas de papel;	1h20
	- Conversa acerca das actividades realizadas ao longo do dia e sugestões para o dia seguinte.	- Folhas de papel; - Esferográfica.	10min
Arrumar a sala	- Canção "Vamos Arrumar".		15min

Assim, a estrutura diária para o planeamento suscita a organização das atividades ao longo da rotina. O planeamento enquanto objeto da atividade de planear é então orientado por várias ações que, em simultâneo, permitem a reconstrução progressiva do seu significado (Miettinen, 2005; Roth & Tobin, 2002). Ao utilizar as estruturas das grelhas, as alunas focalizam-se no que as crianças vão fazer, quando vão fazer, porquê vão fazer ("objetivos/competências") e na avaliação que parece ser orientada por indicadores de observação que confirmarão ou se as crianças atingiram os objetivos ou as competências elencadas. Assim, a estrutura parece não induzir o pensamento sobre o

modo como as atividades se vão desenvolver na interação com as crianças. Os processos que poderiam orientar as interações não aparecem sob a forma escrita.

De notar que, neste contexto, o planeamento das alunas também foi orientado para a concretização de atividades com as crianças relacionadas com o tema da instituição e assumido no Projeto Curricular de Sala da educadora cooperante. Segundo a Dina (#1 Dina):

(...) [o planeamento] é sempre em função desse projeto, porque quando nós viemos para a instituição, a educadora disse que a instituição em geral está a abordar um tema que é a multiculturalidade, crianças de todas as cores, e dissemos mesmo que devíamos passar por todos os continentes, em cada continente devíamos abordar determinados temas. E é assim que temos feito.

Esta situação, mais do que uma proposta da educadora cooperante, constituiu-se como uma regra do contexto social do jardim-de-infância que balizou o planeamento das alunas ao longo de todo o estágio. Quando a Dina diz “é assim que temos feito” parece que o poder de tomar decisões ficou limitado, limitando-se a reagir passivamente ao contexto social (Roth & Tobin, 2004) de acordo com a regra imposta. A educadora explicitou assim a sua orientação para o planeamento das alunas:

Temos conversado e tenho-lhes solicitado que trabalhem tudo. Portanto elas começaram a trabalhar o grande tema do meu projeto de sala (...) Por isso é que fiz essa proposta também que aparecessem nas planificações delas todos os aspetos do projeto.

(#1 EB2)

Na fala da educadora cooperante emerge a prioridade que assumiu perante o estágio das alunas: o desenvolvimento do seu projeto de sala. Note-se ainda que parece existir alguma confusão concetual entre tema e projeto. As duas designações são utilizadas aparentemente com o mesmo significado.

As interações mediadoras do desenvolvimento da atividade de planear

O planeamento era discutido e combinado entre as alunas ao longo da semana. Cada semana o elemento do par responsável pela intervenção escrevia a planificação semanal

e as planificações diárias correspondentes. Na conversa sobre a planificação discutiam as propostas de atividades e o processo de ação para a concretização das mesmas:

(...) discuto com a sua colega, para ver mais ou menos o que irei fazer e como irei fazer, porque, às vezes, há coisas que eu posso não me lembrar, mas a conversar com ela, chegamos a outras conclusões.

(#1 Olga)

Nesta situação, o planeamento constituía-se como um instrumento mediador das interações entre alunas mas também como instrumento de mediação da ação futura da aluna responsável pela intervenção na semana seguinte. Permitia assim a reflexão conjunta antes da ação sobre as propostas de atividade e sobre o processo de desenvolvimento das mesmas. Apesar da grelha de planificação não induzir o pensamento sobre o processo de concretização das atividades, as alunas sentiram essa necessidade.

Posteriormente, na quinta-feira à tarde, apresentavam as propostas de atividades à educadora cooperante e esta dava algum feedback:

Eu só tomava conhecimento do que era feito na semana, só oralmente. A responsabilidade de planear era delas. (...) Eu dei sempre algumas sugestões mas elas é que as trabalhavam. Nunca disse, façam assim ou daquela maneira. Elas é que encontravam a maneira de trabalhar as coisas. No início sugeri algumas atividades. Por exemplo: Neste continente era bom que vocês falassem disto. Elas pegavam no que eu lhes dizia, mas depois, a partir daí eram elas que trabalhavam e decidiam como faziam.

(#2 EB2)

Aparentemente, a participação da educadora cooperante centrava-se em sugestões sobre possíveis atividades a desenvolver na ação mas não sobre o processo de concretização das mesmas na ação. O modo como as propostas se iriam desenvolver na ação parece ter sido assumido pela educadora como uma responsabilidade exclusiva das alunas, o que pode significar que a educadora cooperante não teria a consciência sobre a importância do diálogo com as alunas enquanto estratégia para a promoção da aprendizagem profissional (Timperly, 2001).

Seguindo o roteiro a que nos referimos no ponto anterior, a planificação era então discutida com a supervisora, no atendimento de sexta-feira na ESE. A sua leitura suscitava o questionamento da supervisora para, por exemplo, induzir a reflexão das alunas ou pedir clarificação sobre o escrito, desencadeando interações. Por exemplo:

Depois de ler a planificação a supervisora pergunta.

SB: Não acham que têm muitas propostas para a semana?

Olga: Sim, mas a educadora quer terminar o continente africano, temos de tentar fazer tudo.

SB: Não se esqueçam que as crianças têm de ter tempo para realizar as atividades, não podem andar em azáfama. Vocês têm de pensar nos tempos que estão previstos para cada momento, já sabem que as crianças não podem estar muito tempo a fazer a mesma coisa. Desmotivam-se e deixam de estar envolvidas.

Olga: Pois é...eles desligam...

Dina: Nós queríamos fazer em pequenos grupos e dar mais tempo, mas está a ser difícil. Nós estamos a tentar que as crianças façam coisas diferentes ao mesmo tempo. A educadora deixa experimentar mas acho que não concorda.

SB: Mas vocês podem tentar negociar com a educadora. Por exemplo, se estão a fazer máscaras podem com um pequeno grupo utilizar livros sobre máscaras para as crianças perceberem que há máscaras muito diferentes (...) Podem observar os materiais de que são feitas... (...) Devem pelo menos ajudar as crianças a pensar e a dizer o que querem mesmo fazer e como.

(...)

SB: Enquanto uns meninos estão às mesas os outros não podem brincar noutras áreas da sala?

Dina: A educadora diz que não é bom porque depois os que estão sentados querem ir para a casinha...

SB: Bom, vocês devem é tentar implicar ao máximo as crianças nas propostas, de lhes dar voz.

(Notas de Campo, 26 de fevereiro de 2010)

Assim, o planeamento como instrumento de mediação das interações criava a oportunidade da supervisora tomar conhecimento não só das ações futuras nele contempladas mas também das condições do contexto da prática. Esse conhecimento permitia-lhe dar feedback sob a forma de sugestões em função das necessidades mais prementes das alunas, tentando encontrar alternativas para os problemas identificados. A análise do feedback presente no excerto das Notas de Campo, permitiu identificar algumas das características promotoras de aprendizagem como por exemplo ser oportuno, contextualizado e prospetivo (Nicol, 2010).

A discussão sobre as atividades indicadas no planeamento, primeiro com a educadora e depois com a supervisora, fazia emergir tensões entre o que uma e outra sugeriam e originava dilemas nas próprias alunas em relação ao modo como deveriam conduzir as propostas no contexto do jardim-de-infância. Sobre esta situação as alunas disseram:

Eu penso que há pontos de vista diferentes. (...) Essa também é outra dificuldade que eu às vezes sinto. É seguir o que uma diz e depois seguir o que outra diz (...) Depois fico ali no meio: E agora? Qual é que eu vou fazer? (...) A atividade por vezes acaba por ser a mesma, mas feita de outra forma. (...) Eu acho que nós assim tomamos contato com diferentes formas de fazer a mesma coisa. Mas, por vezes, isso é complicado, porque para além da nossa ideia ainda temos mais duas.

(#1 Olga)

Eu aprendia com o que a professora dizia, temos achado sempre que aquelas modificações fazem sentido, porque a professora explicava o porquê das coisas e nós percebíamos. Mas o que é certo, é que naquela altura isso também não era muito bom (...) A professora e a educadora pensavam de maneira diferente e as ideias de uma de e de outra, às vezes entravam em confronto.

(#2 Dina)

As contradições identificadas pelas alunas eram geradas em momentos diferentes, nas interações com a educadora cooperante no contexto do jardim-de-infância e com a supervisora durante o atendimento na ESE. Perante diferentes modos de pensar a mesma coisa, as alunas questionavam-se sobre qual a perspetiva a seguir e envolviam-se na reinterpretação da mesma. Neste sentido a perceção das alunas sobre o planeamento

enquanto objeto também se modificava expandindo-se (Engeström & Sanino, 2010) permitindo a construção de novo conhecimento (Daniels, 2004a).

Aprender na ação com as regras definidas no contexto

Uma das dificuldades indica pelas alunas estava associada ao modo como a educadora assumiu o seu papel, enquanto cooperante, quer na intervenção com o grupo, quer na interação com as alunas. Por exemplo, a Dina refere que a educadora:

Passou-nos o grupo para as mãos. Às vezes está a fazer as coisas dela, depois olha, para ver o que é que nós estamos a fazer, mas não interfere. (...) ela ia dando o feedback. Agora ultimamente não tem dado. (...) Mas se calhar era importante dar sempre, porque ainda estamos em prática

(#1 Dina)

Segundo a Dina, a educadora cooperante deixou a responsabilidade da gestão do grupo a cargo das alunas. Parece que enquanto as alunas intervinham a educadora afastava-se para realizar outras tarefas sem participar na dinâmica da sala. Este comportamento da educadora cooperante é assim justificado pela própria:

É para elas se sentirem mais à vontade e sentirem que têm responsabilidade de trabalhar e que a sala agora é delas. Eu digo-lhe: Eu estou na sala, vou receber os pais, vou conversar, (não quer dizer que não saiba o que se está a passar, não é?) mas agora a sala é vossa, sintam que os meninos são vossos e que o trabalho é vosso. Portanto, arranjem uma maneira de as coisas começarem a correr bem. O que é que acham? Se acharem que alguma coisa está menos bem falem comigo e se eu sentir necessidade vou intervir, no entanto não quero intervir, quero que sejam vocês a descobrir a melhor maneira.

(#1 EB2)

O discurso da educadora cooperante sobre a sua atitude em relação às alunas parece ter sido intencional. O motivo que orientava este modo de agir parece ter como referência um modelo de aprendizagem baseado na tentativa e erro. Assim, dar autonomia às alunas na sala significava deixá-las experimentar várias estratégias até encontrarem, por si sós, a melhor para gerir a complexidade do trabalho na sala de jardim-de-infância. Inferimos que a educadora cooperante considera que alunas têm conhecimentos suficientes e são capazes de desenvolver a autocrítica, sem o apoio de alguém mais

experiente (Alarcão & Roldão, 2008). Por outro lado, e talvez porque as alunas estagiavam a par, impelia-as a resolverem os problemas entre si. A educadora cooperante disse, na segunda entrevista (#1 EB2):

Eu já lhes disse para elas conversarem uma com a outra e só em último caso é que me solicitam, (...) agora situação de atividade, situação de organização do espaço, organização da atividade quero que sejam elas a planear e a trabalhar e a decidir como é que se faz. (...) Depois ando muito pela sala, ando de um lado para o outro, vou-me sentando, dedico-me ali [a organizar trabalhos ou documentos], converso com eles, eram coisas que eu não fazia. E é bom estar ali a conversar com eles noutra perspectiva, ali doutra maneira.

A fala da educadora leva-nos ainda a inferir que, pelo facto de ter duas alunas na sala, se sentia mais disponível para poder desenvolver outro tipo de atividades que habitualmente não fazia, pela falta de tempo, enquanto intervinha com o grupo. Desse modo, teria mais disponibilidade para a interação com as crianças sem a responsabilidade de dinamizar o grupo. No entanto, quando a educadora considerava ser necessário intervir junto das crianças fazia-o. Segundo as alunas, “Com a educadora calam-se todos. Fazem o que ela diz.” (Notas de Campo, 26 de fevereiro de 2010).

Perante as dificuldades sentidas no contexto da prática como, por exemplo, na gestão das conversas nos tempos de grande grupo ou na organização das crianças na sala, procuravam sugestões junto da supervisora e punham em prática algumas delas.

O que pus em prática foi mais informação que tinha adquirido com a professora durante os seminários e as horas de atendimento. (...) ela deu-nos algumas estratégias. Criar menos momentos em que eles tenham de estar muito tempo sentados, mais dinâmicos e, agora mais no final, não exigir muito deles. Deixá-los mais brincar e estar à vontade.

(#2 Olga)

Com base na descrição e interpretação destas ocorrências, parece-nos que as oportunidades de interação dialógica com a educadora cooperante eram pouco frequentes. Desse modo, não era possível criar significados comuns sobre a ação das alunas no jardim-de-infância enquanto contexto privilegiado para a aprendizagem profissional. A conceção de aprendizagem da educadora parecia estar distante das necessidades reais de aprendizagem das alunas. Algumas estratégias utilizadas pelas

alunas para resolver problemas da prática foram construídas a partir das interações com a supervisora e possibilitaram algumas alterações no funcionamento do grupo e na sua própria ação, a partir de algumas sugestões.

Integrar a metodologia de projeto num tema

Utilizar a metodologia de projeto, enquanto tarefa de estágio, foi também uma das dificuldades sentidas pelas alunas, cujo motivo estava associado à introdução de uma nova forma de agir no contexto com o grupo de crianças. O trabalho que a educadora desenvolvia com as crianças desenrolava-se em situação de grande grupo, em simultâneo com o trabalho de projeto das alunas. Como estas referiram:

(...) o grupo não está habituado, as regras são diferentes, estão habituados a fazer tudo todos. E no trabalho de projeto, não, cada grupo tem as suas tarefas. Mas, acho que tem sido uma experiência positiva, tentar alterar(...)

(#1 Olga)

Foi muito difícil começar a implementar o trabalho de projeto, (...) nunca tivemos nenhum modelo na prática, a educadora não seguia e nós nunca tínhamos visto assim alguém implementar. Foi muito difícil.

(#2 Dina)

A introdução do trabalho de projeto fez emergir uma contradição entre a prática existente e a nova maneira de agir mediada. A tomada de consciência sobre a diferença entre as duas possibilidades de ação permitiu às alunas reconstruir o significado do trabalho de projeto enquanto objeto que orientava a ação assim como o seu significado concetual (Miettinen, 2005). Para esta reconstrução poderá ter contribuído uma das interações durante o atendimento entre alunas e supervisora. Por exemplo:

Olga: Temos de fazer atividades de acordo com o tema da instituição. É sobre a multiculturalidade e temos de abordar os continentes, um de cada vez. Agora estamos a aprender coisas sobre o continente africano. Foi a educadora que pediu para nós trabalharmos isto com as crianças.

SB: Parece-me que a educadora está a desenvolver um tema e não um projeto. São coisas diferentes. Nos projetos os meninos participam no processo, escolhem o que querem fazer, pensam como vão fazer, claro que o apoio da

educadora. Na vossa sala parece-me que são os adultos que estão a escolher as atividades...

Dina: Mas eles não escolhem nada. Nós dizemos e eles fazem.

SB: Então vão tentar fazer a ligação entre o tema da educadora e a utilização da metodologia de projeto. Têm de tentar integrar as propostas das crianças, tentar ouvi-los.

Olga: Mas como?

SB: Se já têm coisas combinadas com a educadora, têm de tentar falar com os meninos no sentido de eles participarem de alguma maneira. Perguntar-lhes como é que eles acham que podem saber mais sobre essa coisa, ou como é que podem pelo menos fazer concretizar algumas das atividades. Penso que podem ir introduzindo pequenas alterações.

(...)

SB: Enquanto uns meninos estão às mesas os outros não podem brincar noutras áreas da sala?

Dina: A educadora diz que não é bom porque depois os que estão sentados querem ir para a casinha...

SB: Bom, vocês devem é pensar muito sobre a necessidade de implicar os meninos nas propostas, de lhes dar voz. Tentem implica-los ao máximo. O acolhimento é uma boa altura para planificar o que vão fazer e de os escutar. Depois tentem também ir negociando gradualmente com a educadora para poderem fazer diferentes atividades. Também podem fazer a comunicação à medida que vão terminando etapas.

(...)

(Notas de campo, 26 de fevereiro de 2010)

Com as sugestões sobre a implementação do trabalho de projeto, a supervisora procurava influenciar a ação das alunas na organização do ambiente educativo indicando algumas possibilidades de mudança. Ao mesmo tempo parece ter oferecido uma diferenciação concetual entre tema e projeto. A análise da tipologia do feedback da supervisora permitiu identificar, no exemplo apresentado, esclarecimento concetual com vista diferenciar significados, sugestão de alternativas metodológicas para a ação e encorajamento para a consecução das novas propostas (Alarcão & Roldão, 2008).

Sobre a aprendizagem efetuada em relação ao trabalho de projeto enquanto instrumento de mediação da ação educativa a Dina, por exemplo, referiu (#2 Dina):

Sabemos as etapas pelas quais devemos passar, fazer um mapa conceitual, para ver o que as crianças já sabem, depois ir sempre para aquilo que elas gostariam de saber. E eram algumas etapas que às vezes falhavam noutros projetos e agora percebemos que as crianças podem participar mais. (...) conseguimos fazer a comunicação do projeto. Fizemos a exposição e apresentámos a outras salas. Acho que eles ficam mais envolvidos (...) Sinto que te temos de partir sempre da questão ou queremos fazer, ou queremos saber, mas nós só conseguimos propor essa participação das crianças, por exemplo dentro da Europa. Ao longo da nossa prática fomos sempre modificando o nosso trabalho e acrescentando coisas.

No discurso da Dina parece reconstruir-se, mais uma vez, o trabalho de projeto enquanto objeto da sua atividade. Por sua vez, a integração da metodologia no contexto recriou a sua ação.

Aprender a refletir através da escrita

A Dina e a Olga apresentaram as reflexões escritas de acordo com a proposta da ESE B no Relatório da PP V. De notar que estas alunas apenas escreviam a reflexão correspondente à sua semana de intervenção. No entanto, o processo de escrita não aconteceu semanalmente e sofreu alguns atrasos. Nas palavras da Dina (#2 Dina):

Supostamente a reflexão seria para fazer todas as nossas semanas de implementação, só que nós não conseguíamos fazer isso. (...) fui fazendo mas não nas semanas respetivas porque, nós, na semana que íamos implementar tínhamos de fazer as planificações, e tínhamos de fazer materiais e depois era difícil cumprir com as reflexões.

Segundo esta aluna, a causa do atraso estava relacionada com a quantidade de materiais que produziram para o contexto do jardim-de-infância. Parece portanto que o tempo de intervenção da colega não foi utilizado para atualizar a escrita.

O processo de construção da reflexão escrita foi assim identificado:

Normalmente tento escolher uma situação ou um tema que eu acho que prevaleceu naquela semana.(...) Acho que são importantes, às vezes, vão-nos ajudando a superar fragilidades que nós tínhamos. Escrever ajuda. Ajuda,

porque à medida que vou escrevendo vou refletindo, e, lendo alguma bibliografia sobre um assunto que me está a preocupar (...) Ao pesquisar penso sobre o que estou a pesquisar, sobre o que tenho de fazer.

(#1 Dina)

Na perspetiva da Dina, a reflexão era induzida por uma situação significativa, ocorrida durante a sua semana de intervenção. Deste modo, a escolha do foco da reflexão não era aleatória, era pensado *a priori* e, como tal, a sua reflexão era orientada por um motivo emergente da sua ação. A análise dos enfoques permitiu identificar, por exemplo, reflexões centradas na gestão do grupo, no envolvimento das crianças nas atividades e no trabalho de projeto. As reflexões escritas constituíram-se como um instrumento de mediação da sua aprendizagem profissional, na medida em que lhe permitiram reconstituir a ação passada e identificar possíveis soluções para os seus problemas. De facto, na análise dos níveis de reflexão (APÊNDICE IX) apenas identificámos a reflexão e a reflexão crítica (Kember et al., 2008) enquanto níveis mais elevados desse processo. No entanto, a Dina teve dúvidas sobre se estaria em consonância com o objetivo proposto pela supervisora: “(...) acho que a professora já devia ter lido uma para ver se nós estamos a seguir o modelo correto e se estamos a refletir da forma correta” (#1 Dina).

Na tentativa de ultrapassar o dilema entre o que fazia e o que era solicitado questionou a supervisora num atendimento:

Então numa das reuniões à 6ª feira com a professora e com o par, perguntei como se fazia a reflexão, porque estava com dificuldade. E, aí a professora disse que tínhamos um primeiro momento em que íamos expor o tema que vamos tratar na reflexão, um segundo momento em que levantamos algumas questões sobre esse tema e procuramos alguma bibliografia, e depois, no último momento vamos tentar chegar a conclusões e responder às perguntas que tínhamos colocado na segunda parte. (...) tento colocar sempre várias questões, para depois conseguir encontrar soluções e respostas.

(#1 Dina)

O esclarecimento prestado pela supervisora parece ter contribuído para a Dina transformar as suas ideias iniciais (Roth & Tobin, 2002), reconstruindo a reflexão

escrita enquanto instrumento mediador da sua aprendizagem profissional na medida em que permitiu reinterpretar a sua ação já passada (Sá-Chaves, 2002).

Em relação à escrita reflexiva, a Olga disse (#2 Olga):

(...) tenho sempre muita dificuldade... tenho mais tendência a descrever do que a refletir. (...) Ao pesquisar penso sobre o que estou a pesquisar, sobre o que tenho de fazer. Acho que é muito importante. [pesquisar] (...) mas ter mesmo de escrever não [contribui para a sua aprendizagem].

Na sua perspetiva, parece que a escrita enquanto atividade reflexiva sobre a ação não é um aspeto significativo para a sua aprendizagem. É uma atividade difícil de concretizar. Parece fazer-lhe mais sentido o processo de consulta bibliográfica, na tentativa de encontrar resposta sobre um possível problema. Por outro lado, refere também que uma dificuldade nesta atividade é precisamente conseguir refletir, autoavaliando a sua escrita como mais descritiva. No entanto, a análise das suas reflexões (APÊNDICE IX) semanais permitiu identificar níveis elevados de reflexão (Kember et al., 2008). Esta situação leva-nos a inferir que a reflexão enquanto objeto da ação reflexiva da Olga não está totalmente clarificada, nem presente ao nível da sua consciência. Apesar de não o referir, provavelmente, a Olga necessitava de obter feedback sobre a sua escrita, de modo a poder reconstruir a sua conceção sobre o que é a escrita reflexiva.

6. Síntese do Caso B

No contexto da ESE B, os recursos disponibilizados para a consecução das tarefas de estágio são na sua maioria suportados pela interação estabelecida entre supervisora e alunas. A ausência de explicitação documental quer sobre as tarefas, quer sobre os instrumentos de mediação para a realização das mesmas torna mais difícil identificar a conceção institucional relativamente à PP V. Por outro lado existem orientações verbais que são comunicadas às alunas durante os tempos organizados de supervisão. Aparentemente era a supervisora que decidia as orientações para a PP V, em função da sua conceção sobre a prática pedagógica, sobre a aprendizagem e sobre pedagogia.

Neste contexto identificámos três modalidades de supervisão que, na perspetiva das alunas, se constituíram como oportunidades de aprendizagem: o atendimento, a observação seguida de reunião no jardim-de-infância e o seminário.

O atendimento parece ter sido um espaço privilegiado para a interação entre supervisora e alunas. Para além da sua frequência semanal e obrigatória, uma das suas funções era a supervisão da planificação desenvolvida pelas alunas. Assim, parte da conversa centrava-se no planeamento permitindo a discussão sobre as propostas de atividades nele indicadas assim como sobre o processo de desenvolvimento das mesmas. Aqui, a supervisora desafiava as alunas a alcançar patamares mais elevados da aprendizagem, intervindo na ZDP das alunas, colocando andaimes (Galveias, 2008; Vasconcelos, 2007), desafiando-as a intervir para mudar no contexto do jardim-de-infância. Algumas sugestões de alteração ao planeamento permitiam às alunas identificar contradições (Roth, 2004) entre a perspetiva da supervisora e a perspetiva da educadora cooperante sobre uma mesma situação, o que por vezes causava algum desconforto nas alunas mas ao mesmo tempo contribuía para a reconstrução do conhecimento e implicava uma tomada de decisão. Estas situações podem ser promotoras do processo de aprendizagem (Engeström & Sanino, 2010) pois existe um envolvimento das duas alunas no sentido de encontrar a forma mais adequada de intervenção que por sua vez origina novo conhecimento e novas práticas (Daniels, 2004a).

As observações no jardim-de-infância constituíram-se como uma oportunidade para a supervisora conhecer a dinâmica do contexto de estágio para além das informações obtidas no atendimento uma vez que o seu foco de observação não estava apenas centrado na ação da aluna. Ao mesmo tempo criavam a base para a reunião que se seguia, no sentido de interpelar todas as participantes a refletir sobre a ação passada (Vieira, 2006) e a pensar em conjunto sobre ações futuras. As reuniões constituíam-se também como um instrumento de mediação entre várias perspetivas, ainda que nem sempre promovessem significados comuns. No entanto podiam despoletar a emergência desses significados.

Os seminários dinamizados pela supervisora foram indicados pelas alunas como um espaço de oportunidade para a partilha de experiências entre colegas e de esclarecimento de dúvidas. Para a supervisora inferimos que talvez tenham sido uma estratégia para comunicar informações sobre as tarefas de estágio, atendendo à ausência de informação escrita sobre as mesmas. Deste modo, a linguagem oral emerge como o

instrumento de mediação privilegiado orientada para a construção de significados comuns sobre as tarefas de estágio.

Desta forma, a linha de força que emerge da estrutura de supervisão assenta essencialmente na ideia de que a aprendizagem é produzida na interação social contextualizada. Esta perspetiva parece assumir a configuração de supervisão do tipo “não-standard” (Sá-Chaves, 2002) onde confluem várias dinâmicas de interação com objetivos diferenciados.

Identificámos também que existem regras diferenciadas no contexto da ESE B e nos contextos de jardim-de-infância. No contexto de estágio da Olga e da Dina a existência de regras conflituosas sobre as tarefas de estágio, nomeadamente a utilização da metodologia de projeto condicionou a ação das alunas. No entanto a construção progressiva das alunas sobre o trabalho de projeto enquanto objeto da sua ação foi sendo reelaborada. No final do estágio o que não era trabalho de projeto. Ao mesmo tempo permitiu a mudança no contexto influenciado a dinâmica do mesmo.

A estrutura dos instrumentos de apoio ao planeamento parece ter influenciado o modo como as alunas construíram o significado sobre a conceção de planeamento enquanto atividade e enquanto instrumento de mediação da intencionalização da ação educativa. Ao mesmo tempo quando as alunas se confrontam com uma estrutura mais simples e que lhes faz mais sentido adotam-na enquanto instrumento de mediação como aconteceu no caso da Marta e da Cláudia, apropriando-se também do modo de planificar da educadora cooperante. Na relação entre o planeamento e a ação, identificou-se ainda que os processos de concretização das atividades não fazem parte da estrutura enquanto indicadores a contemplar pelas alunas.

Outro aspeto que se evidencia na análise está relacionado com a ausência de explicitação de regras sobre o papel das intervenientes na dinâmica da sala por parte da ESE B. Neste caso observaram-se situações diferentes no que diz respeito à situação da Marta e da Cláudia e da Dina e da Olga. No primeiro caso a educadora a educadora intervinha com frequência para manter o grupo de crianças sob controlo. Após esta situação ter sido discutida entre todas as intervenientes a educadora refletiu, reconstruiu a sua perspetiva sobre como deveria agir para promover a aprendizagem das alunas, por

exemplo nas reuniões de grande grupo. No segundo caso, a ausência de regras permitiu que a educadora transferisse para as alunas a responsabilidade total na gestão do trabalho com o grupo de crianças. A ausência de discussão sobre esta situação não permitiu a mudança. Prevaleceu a concepção de aprendizagem da educadora cooperante sobre como as alunas aprendem.

Na reflexão escrita enquanto tarefa de estágio identificámos que as alunas pelo facto de não obterem feedback da supervisora não conseguiram compreender se o seu processo de escrita correspondia à solicitação da supervisora. No entanto todas se apropriaram da estrutura mental recomendada pela supervisora. Inferimos que essa estrutura funcionou como mediadora da atividade de escrita. Em relação ao foco da reflexão, para todas as alunas teve origem numa situação do contexto da prática mas nem sempre a reflexão alcançou a dimensão projetiva. Por vezes a reflexão era transformada na fundamentação de um tema, embora relacionado com a problemática identificada inicialmente. Porém, identificámos níveis elevados reflexão.

O estágio a pares parece ter constituído uma modalidade potenciadora das aprendizagens envolvendo o trabalho de colaboração entre as alunas. Este aspeto foi mais evidente no caso da Marta e da Cláudia. Talvez a intervenção diária alternada provocasse a necessidade de maior articulação na ação e no planeamento e, como tal, exigisse mais interações para a construção de significados comuns sobre essas duas atividades.

CONCLUSÕES

Recordamos que o estudo enquadra-se na área de investigação sobre a formação inicial de professores e tem como principal objetivo compreender como se constrói o conhecimento profissional dos alunos de educação de infância no processo de supervisão durante o estágio. A temática em estudo reveste-se de particular interesse num tempo em que a profissão tomou maior significado pelo grau académico que hoje exige: o grau de mestre. Tal valorização social, profissional, académica e política é sinónimo do reconhecimento da importância destes monodocentes, cuja ação educativa é desenvolvida com crianças dos 0 aos 6 anos. Sabemos hoje que uma educação de infância de qualidade tem impactos positivos ao nível da criança enquanto cidadã, com acrescidos benefícios sociais e económicos acrescidos para as sociedades em que participam. Os educadores e professores são assim agentes de desenvolvimento humano, mediadores de aprendizagens curriculares diversas e integradas. Por isso, importa conhecer os processos de aprendizagem para uma supervisão cada vez mais adequada, centrada nos contextos de aprendizagem e capaz de incrementar qualidade ao nível curricular, supervísivo e pedagógico.

Este estudo confirma a complexidade do processo de aprendizagem profissional e faz emergir aspetos menos visíveis, e menos estudados sobre a mediação da aprendizagem realizada pelas supervisoras e pelas educadoras cooperantes, assim como sobre a utilização dos instrumentos culturais de mediação utilizados. Põe em evidência algumas das transformações que se vão operando ao nível da consciência nas alunas durante a apropriação dos significados sobre as ações práticas desenvolvidas caracterizadoras da docência na educação de infância.

Incidindo sobre os aspetos que se revelaram comuns aos dois casos mas também sobre as particularidades identificadas apresentam-se agora as conclusões que retirámos deste processo investigativo retomando a análise interpretativa e descritiva com que construímos os estudos de caso nos dois contextos de formação inicial, respondendo assim aos objetivos do estudo e subseqüentes perguntas de investigação.

As experiências de prática pedagógica antes do estágio

As estruturas curriculares no domínio da prática pedagógica, aqui analisadas, tornaram evidente que as oportunidades de contacto com contextos de prática acontecem progressivamente ao longo do curso e que privilegiam o conhecimento de diferentes contextos educativos para a infância. Estas experiências anteriores ao estágio, revelaram ser importantes para as alunas no sentido em que lhes permitiu conhecer realidades diferenciadas e estabelecer alguma ligação com os conteúdos teórico-práticos abordados em outras disciplinas do curso.

O contínuo de experiências aqui identificado, está em consonância com os procedimentos prosseguidos nalguns programas de formação inicial, nos quais, o conhecimento da realidade profissional é progressivo de modo a minimizar o impacto do choque com a realidade (Brouwer & Korthagen, 2005). Ao mesmo tempo oferecem ao aluno a possibilidade de observar e conhecer o quotidiano das instituições, com diferentes níveis de participação nas atividades profissionais (OCDE, 2005).

No entanto, foi possível compreender que as alunas consideraram insuficientes os períodos de prática que antecederam o estágio, pela circunstância de serem diminutos na sua duração. A análise tornou também evidente que estas experiências de prática foram mais centradas na observação de situações educativas e/ou contextos institucionais e menos centradas no planeamento, na ação e na reflexão enquanto aspetos característicos da especificidade profissional dos educadores e que dão corpo à intencionalidade educativa. A observação teve como principal enfoque a recolha de informantes para caracterização descritiva dos contextos de prática e/ou dos grupos de crianças, e o planeamento, quando existiu, parece ter correspondido à experimentação de propostas de atividades para realizar com as crianças.

Parece assim, que a observação foi o principal instrumento de mediação da aprendizagem profissional nas práticas que antecederam o estágio, a par com os conhecimentos de natureza teórica aprendidos em algumas disciplinas do curso. Nesta perspetiva, emergem conceções de formação com características dos cenários supervisão de imitação artesanal e de aprendizagem pela descoberta (Alarcão & Tavares, 2003), nos quais o aluno tem o papel de observador passivo mas ao mesmo

tempo capaz de estabelecer ligações entre a teoria e a prática. Em relação às experiências que envolveram o planeamento, emergem conceções associadas ao cenário behaviorista, uma vez que a planificação parece ter correspondido à realização de atividades simplificadas características do microensino (Alarcão & Tavares, 2003).

A aprendizagem nos momentos estruturados de supervisão

O processo de supervisão desenvolvido pelas professoras das ESE processou-se com algumas similitudes mas também com algumas especificidades. Ambas incluíam a supervisão em contexto de jardim-de-infância, a realização de seminários em grupo com as alunas da turma e momentos de tutoria/atendimento. As particularidades identificadas decorrem do tipo de organização adotada durante as visitas ao jardim-de-infância onde se verificaram diferentes modos de interação, quer na configuração e conteúdo das tutorias/atendimentos e dos seminários.

- Aprender nas reuniões pós-observação

As reuniões pós-observação constituíram-se como os momentos de reunião conjunta entre aluna (as), supervisora e educadora cooperante, que davam continuidade ao tempo de observação supervisiva em contexto de jardim-de-infância. A conceção subjacente a esta organização tinha, explicitamente no contexto A, e implicitamente no contexto B, características dos cenários de supervisão clínica (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 2010).

O estudo indica que as visitas das supervisoras ao jardim-de-infância foram valorizadas por alunas e educadoras cooperantes como uma oportunidade de excelência para obter feedback sobre o desempenho das alunas, assim como pela possibilidade de partilhar pontos de vista e encontrar estratégias de ação para alunas e cooperantes no contexto da sala de jardim-de-infância relacionadas com a divisão do trabalho na sala entre alunas e educadoras cooperantes. A possibilidade de refletir conjuntamente, parece ter contribuído para a aproximação de significados comuns sobre o que era esperado na ação das alunas e, no caso A, também para refletir sobre o significado de outras atividades de aprendizagem como o planeamento e a reflexão escrita. A reflexão acontecia assim como um processo coletivo (Collin & Karsenti, 2011) e pelo facto de

ser centrada na análise de incidentes críticos observados parece ter sido potenciadora de aprendizagem (Alarcão & Roldão, 2008; Sá-Chaves, 2002). Ao focalizarem o conteúdo da conversa em diferentes situações educativas desenvolvidas pelas alunas, as reuniões pós-observação permitiram a reconstrução da ação observada.

Ou seja, essas reuniões permitiram a emergência de um novo significado sobre o objeto (Roth & Tobin, 2002), (a ação enquanto atividade profissional a ser aprendida) progressivamente partilhado pelas intervenientes, ao nível do seu significado. A ação das alunas constituiu-se, assim, como o ponto de partida sobre o qual se refletiu e que ao mesmo tempo provocou novas ações (Edwards, 2010). Primeiro num processo de internalização, pela tomada de consciência do que foi dito pela supervisora em relação ao que tinham desenvolvido com as crianças. Mais tarde, ao nível da própria ação como foi possível compreender na análise das entrevistas.

Esta reconstrução sobre o objeto foi identificada, por exemplo a partir de feedback mais prospetivo das supervisoras, no sentido de propor ações específicas para a intervenção junto das crianças, clarificando o seu significado concetual, as alunas integravam posteriormente as sugestões. O feedback sob a forma de pergunta, por sua vez, parece ter sido estimulador da reflexão no momento, obrigando as alunas a pensar e a verbalizar o pensamento para responder. Neste sentido a linguagem cumpriu, por vezes, a sua função de mediação semiótica (Edwards & Daniels, 2004), facilitando e definindo o objeto em discussão através da ação dialógica (Nicol, 2010).

No entanto também se identificou a predominância da fala da supervisora sobre a fala das alunas e das educadoras cooperantes. Este aspeto poderá ter minimizado as oportunidades de mais interação dialógica.

Um outro aspeto interessante que o estudo indica é que em nenhum dos casos o planeamento foi utilizado como suporte à reflexão conjunta sobre a ação observada. Apesar da importância atribuída à intencionalidade educativa pelas supervisoras, o seu foco de atenção foi sempre a ação com base nos registos das supervisoras, muito estruturados no caso A e mais flutuante no caso B. Os instrumentos que mediarão grande parte das conversas foram os registos escritos das supervisoras ou as suas

considerações e reflexões sobre o que observaram na ação das alunas, possibilitando pôr em comum as concepções diferenciadas das participantes.

Perante o modo como se desenvolveu o processo supervisivo, podemos compreender que o mesmo congregava informantes de diferentes cenários de supervisão. Para além da inspiração clínica já referida, a importância atribuída ao diálogo e à reflexão sobre a ação fazem emergir concepções associadas ao cenário dialógico e reflexivo (Alarcão & Tavares, 2003), mas também de inspiração ecológica (Oliveira-Formosinho, 2002) uma vez que se verificou a interação entre o contexto da sala de jardim-de-infância e o contexto das ESE, através da partilha dos diferentes pontos de vista das participantes na reunião.

Sobre o impacto da supervisão desenvolvida nas reuniões pós-observação na aprendizagem das alunas, o estudo põe em relevo algumas transformações que se operacionalizaram ao nível da interação entre alunas e crianças e ao nível das relações de poder entre alunas e educadoras no contexto da sala de jardim-de-infância.

- Aprender nos tempos de tutoria

Sobre os tempos de tutoria, as reuniões nas ESE entre supervisora e alunas, o estudo permitiu também compreender que tinham finalidades e características diferentes nos respetivos casos. No caso A aconteciam em pequeno grupo, de modo a promover a interação e a partilha de experiências entre alunas, tinham carácter facultativo, aconteceram por três vezes, e foram sofrendo algumas alterações relativamente ao conteúdo abordado. As transformações ocorridas ao longo tempo foram assim resultado da reflexão da supervisora sobre a sua própria intenção, e da sua redefinição sobre as finalidades desses momentos em relação à aprendizagem das alunas.

O facto de estes momentos serem facultativos parece ter constituído uma regra, enquanto norma de regulação (Daniels, 2004b) das tutorias, que uma das alunas assumiu, não participando nesses momentos. Podemos também interpretar a opção da aluna pela sua incompreensão sobre a intenção das tutorias. Tal como referem Yamagata-Lynch e Haudenschild (2009) o significado do objeto, neste caso das tutorias,

necessita ser compreendido para que os sujeitos se envolvam na atividade e suscite as suas ações (Edwards, 2010).

No caso B as tutorias (atendimentos) aconteciam em interação com o par de alunas, tinham caráter obrigatório, e semanal. O seu conteúdo tinha como enfoque o planeamento das alunas. Era esse o motivo que orientava quer a supervisão, quer o envolvimento das alunas. Aqui, o planeamento embora tenha assumido a função de instrumento estruturador da atividade supervisiva também foi o objeto sobre qual se reconstruiu o seu significado. Enquanto instrumento ele mediou as interações entre supervisora e alunas, enquanto objeto pode ser compreendido como uma ideia em construção sobre a qual as alunas foram reconstruindo diferentes perspetivas ao longo do tempo (Engeström, 2009).

- Aprender nos tempos de seminário

Em relação aos seminários, os que acompanharam o tempo de estágio tiveram, no caso A, enfoque no trabalho de projeto enquanto metodologia para a intervenção das alunas no jardim-de-infância. As interações aqui desenvolvidas foram essencialmente mediadas por conceções de projeto dos participantes no sentido de construir um referencial comum sobre o seu significado. A análise das entrevistas e das notas de campo sugere que a presença de vários professores e as diferentes conceções que se apresentavam não foram suficientemente esclarecedoras para as alunas.

No caso B verificou-se que os seminários foram orientados por duas finalidades. Uma para colmatar necessidades das alunas, para o que se recorreu a dinamizadores externos à ESE, outra essencialmente para refletir sobre situações emergentes do contexto de jardim-de-infância e/ou de natureza mais explicativa sobre as várias atividades do estágio. A estrutura dos seminários dinamizados pela supervisora obedecia a um plano sequencial: Balanço; O que fizemos; Dificuldades; O que vamos fazer. Este roteiro estava assente nas conceções da supervisora sobre o isomorfismo pedagógico e cumpria o princípio da homologia de processos (Niza, 1997) para as alunas utilizarem na sua ação com as crianças no jardim-de-infância.

O estudo sugere que esta estrutura teve real impacto na aprendizagem destas alunas uma vez que foi introduzida no trabalho com as crianças. Com efeito, como o indicou a análise das notas de campo e das entrevistas, houve evidência da utilização dessa estrutura metodológica, quando as formandas planificavam junto do grupo a semana ou parte do dia e não apenas quando trabalhavam em projeto. Os seminários temáticos foram perspetivados como enriquecedores ao nível do conhecimento sobre diferentes conteúdos curriculares, mais valorizados do que algumas disciplinas durante o curso. Parece assim que durante o estágio, ter oportunidade de ouvir profissionais de educação de infância a relatar práticas, com exemplos de propostas para utilizar no contexto do jardim-de-infância, assumiu um maior significado para as alunas. A análise das entrevistas permitiu identificar que algumas das atividades aqui relatadas foram experimentadas.

O processo de aprendizagem da atividade de planeamento

Planificar é uma atividade que implica a antecipação da ação no contexto do jardim-de-infância na qual se define a intencionalidade educativa. Exige a tomada de decisões sobre o que se vai fazer, concretizada através da indicação de propostas para as crianças e para os adultos, sobre o que se deseja alcançar, a finalidade das várias ações que vão ocorrer para provocar aprendizagens significativas nas crianças (os objetivos). Enquanto atividade prática ela é orientada por um motivo que lhe confere sentido.

Para elaborar o planeamento todas as alunas à exceção da Ana, utilizaram as estruturas de planeamento propostas pelas ESE. A construção sobre o motivo que orientava o planeamento foi um processo continuado que num primeiro momento parece ter sido induzido pela estrutura dos suportes físicos destinados ao efeito, em relação aos conteúdos a contemplar. A estrutura dos instrumentos de planeamento parece ter influenciado o significado que as alunas tinham sobre o que é o planeamento e para que serve, mas nem sempre facilitou a compreensão das alunas sobre as intenções que as supervisoras tinham em relação à sua função e finalidade.

Para as alunas as grelhas de planeamento serviam essencialmente para guiar a ação no sentido da sequência das propostas a desenvolver com as crianças ao longo do dia permitindo-lhes sentirem mais segurança. Funcionavam como um lembrete. Para as

supervisoras o planeamento era uma atividade mais orgânica que dialogava com o contexto do jardim-de-infância e sobretudo com o grupo de crianças, sobre o qual havia particular atenção. Foi a partir do diálogo conjunto que se foram aproximando significados sobre essa atividade, o que foi mais evidente no caso B. Esta constatação pode ser explicada pela reflexão conjunta em torno do planeamento durante as tutorias semanais, pois como referem Mutton, Hagger e Burn, (2010) a atividade de planear, quando desenvolvida cooperadamente, entre professores experientes (neste caso a supervisora) e alunos, permite a estes últimos, aprender mais sobre o processo de ensino e de aprendizagem do que se o realizassem *per si*. No entanto, a maior intervenção da supervisora no planeamento ao nível, por exemplo, da organização do grupo, da sugestão da participação das crianças, parece ter provocado dilema nas alunas. Seguiam a orientação da supervisora ou seguiam a sugestão da educadora cooperante? Este dilema fez emergir uma contradição no sistema de atividade de aprendizagem que conduziu à reflexão das alunas sobre qual o caminho a seguir. Essa reflexão parece ter induzido as alunas a desenvolver uma competência profissional ao refletirem sobre as opções a tomar para a ação (Collin & Karsenti, 2011). A reflexão emergiu em situações semelhantes como um instrumento para a mediação da aprendizagem (Ottesen, 2007) e assim, a problematização de situações do contexto do jardim-de-infância neste caso, com base no planeamento, parece ter provocado a sua análise para a tomada de decisões (Esteves, 2001). A linguagem, enquanto instrumento de mediação, permitiu, por sua vez, refletir sobre o momento presente com referenciais do passado e pensar potenciais situações futuras (Claxton & Wells, 2002; Smagorinsky, 2009).

Mas para a reconstrução sobre o significado também contribuíram as práticas de planeamento utilizadas pelas educadoras cooperantes. A Ana, por exemplo, apropriou-se dos instrumentos de planificação da educadora cooperante rejeitando a estrutura proposta pela ESE. Provavelmente a Ana considerou mais fácil o modo de planear da sua educadora cooperante e mais complexa a estrutura da ESE A, e/ou, ao considerar a educadora como um modelo de referência, apropriou-se das suas práticas. Não será alheia a esta opção a regra definida pela supervisora de que as alunas podiam optar por outras estruturas.

Em qualquer dos casos, as alunas foram confrontadas com uma prática de planejar a ação educativa diferente da proposta das instituições de formação inicial. O confronto com diferentes modelos de planeamento (ou a sua ausência) constituiu uma contradição, que ao ser identificada pelas alunas originou reconstruções sobre o planeamento quer enquanto suporte físico, quer enquanto instrumento concetual. Inferimos ainda que as práticas culturais de planeamento nos jardins-de-infância dos casos estudados não correspondiam às práticas culturais promovidas pelas ESE. As educadoras, quando o faziam, realizavam um planeamento mais simplificado centrado na organização semanal de atividades e na rotina diária. Este aspeto leva-nos a refletir sobre o tipo de instrumentos que de facto fazem parte da cultura profissional. Parece haver uma contradição entre a proposta de planeamento mais elaborada que as alunas são convocadas a realizar pelas ESE e a prática concreta das educadoras de infância dos casos que estudámos.

Queremos ainda referir um dos aspetos que emergiu do estudo e que está relacionado com a ausência de planeamento dos processos de interação das alunas com as crianças. Apesar de estes processos terem sido dialogados entre alunas e educadoras cooperantes e entre alunas e supervisora, a análise do conteúdo do planeamento produzido pelas alunas não incidia nos processos de interação com as crianças e entre os adultos na sala. A transformação, entendida como aprendizagem (Edwards, 2001), operou-se ao nível do pensamento e da ação das alunas mas não se refletiu nos produtos escritos. O planeamento continuou a centrar-se no mesmo tipo de conteúdo, evidenciando as propostas de atividades, os objetivos e os indicadores de avaliação. Embora as alunas tenham ao longo do estágio tenham mostrado evolução nas suas preocupações ao nível do planeamento, referindo de forma progressivamente mais acentuada os processos pedagógicos que pensavam ser os mais adequados para o grupo, esta mudança de enfoque não foi observada no registo de planeamento.

Este facto merece particular atenção pois poderá estar relacionado com algumas das dificuldades que as alunas indicaram por exemplo na gestão do grupo. Interessante também foi compreender como se processava o preenchimento das grelhas de planeamento. Nos dois casos o primeiro elemento a considerar era a atividade, os objetivos eram pensados *à posteriori*. Isto poderá significar que as alunas não seguiam o

pensamento mais linear proposto pelos instrumentos de mediação do planejamento. Mas o estudo também sugere que a planificação oral entre alunas e educadoras cooperantes era mais centrada no que se vai fazer e menos, como se vai fazer.

Também os processos de organização das alunas e educadoras cooperantes na sala não foram alvo de planejamento. Esta ausência teria influenciado a divisão social do trabalho das alunas e educadoras cooperantes no contexto da sala de jardim-de-infância? Consideramos assim que o estudo sobre os processos de interação entre alunas e crianças e entre alunas e educadoras cooperantes poderá ser aprofundado em investigações que sucedam esta.

A aprendizagem com a educadora cooperante

O estudo aponta, por outro lado, para a complexidade da entrada no contexto de jardim-de-infância bem evidenciadas nas dificuldades e desafios que esse momento provocou na aprendizagem das alunas e que emergiram no estudo. Aprender com o outro revelou ser um processo exigente que requer disponibilidade para aprender e para ensinar, assim como requer a mobilização de conhecimentos em permanente reconstrução e confronto. Quando as alunas entraram nos contextos, já existia uma história. Já existia um conjunto de regras estabelecidas que regulavam o trabalho na sala daquela comunidade.

A aprendizagem na ação partilhada entre alunas e educadoras cooperantes fez emergir a necessidade da criação de novas regras para a regulação da intervenção de modo a promover um trabalho cooperado dentro da sala. Esta situação parece ter algumas sido despoletada, algumas vezes, por constrangimentos identificados pelas alunas nas relações de poder com a educadora e na interação com as crianças. A análise das entrevistas das participantes permitiu compreender que as alunas sentiam dificuldade em assumir a gestão do grupo uma vez que o adulto de referência era a educadora. Ao mesmo tempo, a análise das notas de campo sugere que as alunas tinham conhecimento ainda em construção sobre o modo como, por exemplo, gerir uma conversa em grande grupo, sustentando o diálogo e o interesse das crianças.

As educadoras cujo motivo principal da sua atividade era o trabalho com as crianças e a responsabilidade que sentiam perante os pais, estavam essencialmente preocupadas com

as crianças e intervinham quando as alunas aparentemente não correspondiam, no momento, às suas expectativas.

Algumas alunas, por sua vez, consideraram que para aprender tinham de errar, e que necessitavam de tempo para resolver situações que apresentavam maior exigência. Consideraram que a intervenção da educadora era precipitada, e que iriam conseguir resolver o problema se a educadora não interviesse. Mas esta situação não foi comum a todas as alunas. No caso A verificou-se com a Ana e no caso B com a Dina e a Olga. Esta situação poderá estar relacionada, de facto, com a maior intervenção das educadoras cooperantes no assumir do grupo. A clarificação das relações de poder foi sendo definida de acordo com as necessidades que iam surgindo e com a intervenção da supervisora através de sugestões durante as reuniões pós-observação. As educadoras quando se tornaram conscientes dessa necessidade por parte das alunas foram, na maior parte das vezes, modificando a sua forma de intervir partilhando o poder e modificando a sua forma habitual de intervir com o grupo de crianças. A tensão inicialmente identificada confirma que a falta de clarificação dos papéis dos cooperantes e as suas diferentes conceções sobre como se aprende podem ser fator de instabilidade para os estagiários (Borko e Mayfield, 1995).

Ao clarificar a situação, mediada pela explicitação das supervisoras, foi então possível que as alunas tivessem mais espaço de intervenção e ganhassem protagonismo perante as crianças de modo a equilibrar as relações de poder entre os vários adultos. O sentimento de competência foi assim sendo adquirido pelas alunas e a supervisão cumpriu um dos seus desígnios ao promover a emancipação (Vieira, 2009) e a autonomia (Matias & Vasconcelos, 2010; Oliveira-Formosinho, 2002) das alunas.

Com a Catarina, no caso A e com a Marta e a Cláudia no caso B, o estudo sugere que as educadoras intervinham menos, e passavam mais responsabilidade do grupo para as alunas. Este aspeto emergiu com maior evidência para a Marta e para a Cláudia. A análise parece mostrar que a educadora era pouco interventiva, sendo a sua ação mais centrada na observação, como controlo.

O estudo faz assim notar que os processos de aprendizagem são influenciados por variáveis decorrentes do tipo de organização social do trabalho na sala e das regras que

constrangem e formatam essa atividade. Mas também pelas concepções das educadoras e das alunas sobre como se aprende, que funcionam como um instrumento conceitual que medeia os modos de agir. Sobre este aspecto o estudo identificou que a aprendizagem através do modelo é uma concepção predominante. A maior parte das alunas procuravam seguir os passos da educadora e também a maioria das educadoras se assumiam como modelo para as alunas. Mas isto não foi verdade para todas as situações analisadas. No caso B, a Dina e a Olga não se identificaram com a educadora cooperante, o que parece revelar que estas alunas tinham outras referências conceituais sobre a atividade profissional dos educadores de infância. Esta situação parece estar associada à concepção da educadora de que a aprendizagem é uma atividade individual na qual não se deve interferir. Também no caso B e para a Marta e a Cláudia a educadora procurava que as alunas encontrassem alternativas ao seu modo de agir.

Assim o estudo parece confirmar que as concepções das educadoras cooperantes condicionam o modo como estas interagem com as alunas (Grossman, Smagorinsky & Valencia, 1999).

Esta concepção pode levar a que as educadoras cooperantes cuja perspectiva de aprendizagem está centrada no modelo, não dialoguem mais com as alunas no sentido de explicitarem o motivo que orienta as suas ações na prática. Se as alunas não questionam o modelo este pode ser replicado sem crítica. Consideramos no entanto, que o contexto da prática não tem de ser um modelo exemplar, no sentido em que deve existir sintonia de pensamento. A existência de contradições entre as concepções teóricas e a realidade dos contextos pode funcionar como a pedra de toque para a aprendizagem, uma vez que aquelas contradições podem promover a reconstrução progressiva do significado das concepções (Miettinen, 2005; Roth & Tobin, 2002), desde que estas sejam devidamente identificadas e dialogadas. Deste modo parece evidente que as alunas devem ser induzidas a questionar o que observam dentro de regras éticas de conduta profissional, sem juízos de valor mas antes para compreenderem os motivos que levam as educadoras a agir de um ou de outro modo.

A análise também permitiu identificar que para as educadoras cooperantes a grande preocupação é a aprendizagem das crianças ou dar cumprimento a projetos

institucionais, ficando a aprendizagem das alunas para segundo plano. Esta situação deve ser compreendida pela ausência de clarificação do papel das educadoras cooperantes no processo formativo das alunas (Borko & Mayfiel, 1995). A ausência de regras explícitas sobre o papel de umas e de outras impede por vezes que as educadoras cooperantes adequem a sua ação em função das necessidades e dificuldades que vão sendo identificadas nas alunas.

Aprender a trabalhar em projeto

O estudo sugere que a utilização da metodologia de projeto se constituiu na maior parte das situações descritas e analisadas como um fator de tensão no desenvolvimento desta atividade com exceção da Ana no caso A. A existência de diferentes conceções sobre essa metodologia entre alunas e educadoras cooperantes provocou o confronto de perspetivas, como maior intensidade no caso B. Neste caso, o motivo estava associado à introdução de uma nova forma de agir no contexto com o grupo de crianças, mesmo quando a educadora já tinha alguma experiência na utilização da metodologia. Verificou-se que o trabalho de projeto provocou também a introdução de novas regras nos contextos de jardim-de-infância do caso B. Surgiram novas formas de intervenção com as crianças o que por sua vez desencadeou confronto de perspetivas sobre o significado do objeto a atingir (implementar o trabalho de projeto). A introdução de novas formas de intervenção intencionalizadas pelas alunas provocou instabilidade assim como conflitos, que se foram dissipando ao serem discutidos, primeiro com a supervisora e posteriormente com a educadora cooperante. Esta situação foi mais evidente na Marta e na Cláudia.

De um modo geral a tomada de consciência sobre a diferença entre duas perspetivas sobre o que era e como se operacionalizava permitiu às alunas reconstruir o significado do trabalho de projeto enquanto objeto que orientava a ação assim como o seu significado concetual (Miettinen, 2005). A realização do trabalho de projeto permitiu assim a aprendizagem conjunta de alunas e das cooperantes em interação dialógica. Por vezes o processo de aprendizagem das alunas impulsiona o processo de aprendizagem das educadoras, transforma o contexto da sala e abre novas vivências para as crianças. Ou seja, aprender constitui-se como uma atividade conjunta à medida que o motivo que

a conduz se transforma em objeto, também ele cada vez mais comum no seu significado. Tal como refere Roth (2004), a transformação dos indivíduos e das suas comunidades é o resultado das suas atividades coletivas que o transformam e que por ele são transformadas. A mediação neste caso, para além de facilitadora das atividades, é principalmente definidora dessas mesmas atividades (Wertsch, 1996), coordenando e interpretando a atividade conjunta através do diálogo (Wells, 2002b).

No caso da Ana, a educadora tinha uma prática já sustentada pelo trabalho em projeto, o que parece ter facilitado a apropriação sobre a estrutura e função deste modo de organização do trabalho na sala. Nesta situação, a confusão inicial da Ana sobre projeto foi clarificada a partir da reconstrução sobre o significado do mesmo, na interação com o grupo de crianças e com a educadora. Houve uma reconstrução do sobre o projeto enquanto objeto que orientava a sua ação e conceção, pela mediação dessa prática experienciada que se configurou como um instrumento de mediação da aprendizagem profissional desta aluna. Na análise das entrevistas foi possível compreender como a vivência em projeto se constituiu como um fator impulsionador da aprendizagem profissional da Ana que experimentou assim trabalhar diferentes conteúdos curriculares de modo integrado e significativo com as crianças. Assim, apropriou-se de um instrumento cultural daquela comunidade com a participação plena das crianças, com voz no planeamento, no processo e na avaliação, permitindo compreender como a atividade profissional de uma educadora de infância interage com a família e com a comunidade mais alargada. Esta experiência global parece ter dado a esta aluna uma ferramenta para o seu futuro desenvolvimento profissional. Nesta situação pensamos poder dizer que houve um processo de enculturação, ou internalização, relacionado com a reprodução da cultura, distinto da cópia. Com assinalam Engeström e Miettinen (1999), o processo de transformação ou externalização diz respeito à mudança que ocorre no indivíduo no decurso da atividade sob mediação de instrumentos conceptuais ou físicos.

Aprender através da reflexão crítica e dialógica

O significado sobre a importância da reflexão enquanto objeto e atividade profissional, parece ter sido construído progressivamente pelas alunas na medida em que foram

compreendendo qual a função desta atividade, externalizada através da fala, em diálogo interativo quer com as educadoras, quer com as supervisoras. A linguagem na sua forma oral parece ter cumprido a sua função de mediação da competência reflexiva sendo em simultâneo utilizada para apoiar e desenvolver outras competências (Collin & Karsenti, 2011) de natureza profissional que as alunas iam experimentando. No entanto a reflexão através da escrita não sofreu o mesmo processo dialógico nos dois casos.

No caso A, verificou-se algum feedback, também ele escrito, dado pela supervisora, que periodicamente solicitava às alunas que lhe enviassem os registos, quer ao nível do planeamento quer da reflexão. Porém, o estudo indica que as alunas nem sempre cumpriam atempadamente essa tarefa pelo que não houve muitas oportunidades para a supervisora comentar as produções das alunas, ou quando o fez, já tinha passado algum tempo desde a sua realização, o que parece ter diminuído o significado desse comentário escrito.

A existência de indicações escritas para a construção da reflexão parece não ter sido suficiente para que ambas as alunas produzissem reflexões aprofundadas. Esta situação, reconhecida pela supervisora, fez surgir a necessidade de criar um guião de apoio à construção da escrita profissional, intenção essa que não chegou a concretizar-se por falta de tempo da supervisora.

A análise das produções escritas destas alunas parece evidenciar que não atingiram níveis aprofundados de reflexão. A maior parte dos escritos foram considerados ao nível da não-reflexão e da compreensão, sendo apenas três considerados de reflexão (Kember et al., 2008). Apesar de todos terem o seu enfoque em situações educativas passadas no contexto do jardim de infância, não avançaram muito além da descrição de situações observadas ou descrição de sentimentos, sem que se revelasse transformação no pensamento das alunas. Ou seja, parece que a escrita não foi frutífera para as alunas uma vez que não colocaram problemas confrontando-os com possíveis resoluções.

No entanto, a escrita da Catarina foi partilhada com a educadora cooperante e com a supervisora o que desencadeou posteriormente comentários e reflexões sobre o conteúdo. Neste caso a produção escrita funcionou como um instrumento de mediação

do diálogo com a educadora e com a supervisora. Na análise das entrevistas foi possível identificar que as conversas em torno dos escritos tiveram consequências para a ação.

Sobre o caso B o estudo parece indicar que apesar de não haver uma indicação escrita, existiu uma negociação de significados em interação dialógica, através da qual a supervisora parece ter fornecido um esquema mental, com orientação sequencial das ações a seguir, para atingir a reflexão enquanto objeto da atividade profissional, o que foi apropriado pelas alunas. O esquema mental parece ter assumido a função de instrumento de mediação que permitiu às alunas produzir escrita com mais níveis mais profundos, predominando a reflexão e reflexão crítica (Kember et al., 2008) sobre problemas da prática, sendo pouco frequente o nível de compreensão e de não-reflexão (Kember et al., 2008) centrados na descrição. Parece assim que houve um maior envolvimento na escrita como estratégia para a resolução de situações que as inquietavam como por exemplo a maior participação das crianças nas atividades, sobre a metodologia de projeto, sobre a importância da interação com os pais. No diálogo escrito entre as suas experiências e referenciais teóricos construam a sua reflexão mais aprofundadamente e ao mesmo tempo transformaram os seus conhecimentos iniciais, aprendendo.

No entanto e ainda no caso B a reflexão escrita constituiu-se como uma atividade individual e o estudo sugere que não foi potenciada na interação com as educadoras cooperantes nem com a supervisora. Pelo facto de não obterem feedback sobre aquela escrita as alunas não conseguiram compreender se o seu processo de escrita correspondia à solicitação da supervisora, enquanto atividade de estágio. Um dos constrangimentos para a obtenção de feedback estava relacionado com a impossibilidade da supervisora acompanhar a escrita de todas as alunas pelo seu elevado número. Outro, na nossa interpretação analítica parece estar relacionado com a regra explícita da supervisora de que a escrita não devia ser partilhada com as educadoras cooperantes pelo facto de o seu conteúdo poder ser inconveniente para estas. A escrita neste contexto assumiu-se como uma atividade individual e parece não ter cumprido a dimensão cultural da escrita profissional que exige socialização.

O estudo sugere também que para as alunas a reflexão funcionou mais como um instrumento cultural de mediação da aprendizagem em diálogo interativo (Ottesen, 2007) mas que nem sempre o mesmo aconteceu para a reflexão sob a forma escrita. De facto, a escrita pode constituir um elemento importante de suporte à reflexão, mas como lembra Zeichner (2003) a conceção dessa escrita exige explicitação o que se verificou nos dois casos mas de modo diferente e aparentemente com implicações diferentes na produção dessa atividade.

Aprender com o par

A organização do estágio a pares, no caso B, parece ter sido provocada por um motivo de natureza pragmática (Ammentorp & Madden, 2014) relacionado com o facto de os contextos de prática pedagógica serem insuficientes para acolher o elevado número de alunas, mas também pelo rácio supervisora/aluna. De qualquer modo, mesmo que não intencionalmente, a nossa interpretação sugere que a experiência organizada em díade se constituiu como uma oportunidade para a indução do trabalho colaborativo, que como referem Ammentorp e Madden (2014), deverá ser uma prática a prosseguir pelos futuros educadores ao longo da sua vida profissional.

A vivência do estágio a pares, para as alunas, esteve num primeiro momento associada à representação social de que essa experiência deve ser o mais semelhante possível da realidade dos contextos de trabalho dos educadores de infância. Nesse sentido o estudo sugere que as alunas consideravam estar em desvantagem para aprender. As suas representações iniciais parecem ter sido sustentadas pela ideia tradicionalmente histórica, de que para se formar um bom profissional o estagiário deve viver uma experiência, a mais aproximada da realidade profissional (King, 2006). Porém, ao longo do estágio essa perspectiva parece ter-se desvanecido quando as alunas compreenderam, com a experiência, as vantagens do trabalho a pares.

Assim, o estudo também sugere, que as oportunidades de interação dialógica em que as alunas se envolveram para a realização de tarefas comuns, permitiram o desenvolvimento de competências profissionais na resolução de problemas (Wynn & Kromrey, 1999) como a planificação e a organização do trabalho na sala, a reflexão crítica e a autoanálise. Houve a necessidade de negociar pontos de vista diferentes e de

tomar decisões, nem sempre fáceis, sobre qual das propostas iria prevalecer. Assim parece ter havido mais dinâmicas de feedback funcionando este em reciprocidade, o que na perspectiva de Nicol (2010) pode promover um maior envolvimento nas atividades de aprendizagem. Ao mesmo tempo, as situações de tensão identificadas, provocadas pelo confronto de ideias, permitiram a reconstrução de significados que progressivamente se tornaram comuns.

Contributos e implicações do estudo

Como foi constatado neste estudo, os processos de aprendizagem pela sua complexidade e exigem particular atenção das instituições formadoras. Partimos do princípio, tal como Edwards, Ellis e Smagorinsky (2010) de que todos os contextos de prática são válidos para aprender. As histórias de aprendizagem que acompanhámos revelaram que em todos os contextos houve transformação do conhecimento. Quer dizer que em todos os contextos houve aprendizagem nas diferentes protagonistas, ou seja, que aconteceram nas alunas transformações conceituais, em torno da construção dos vários objetos de aprendizagem, o que permitiu também algumas mudanças nos jardins-de-infância e nas educadoras.

No entanto, não podemos deixar de notar que as situações em que existiu mais oportunidade de reflexão dialógica, mediada pelas atividades profissionais que as alunas foram convocadas a experimentar, e que se constituíram como instrumentos de mediação da aprendizagem, parecem ter produzido mais dilemas e contradições no sistema de atividade.

Estas situações, quando identificadas e dialogadas entre as envolvidas no processo, permitiram desbloquear equívocos clarificando as regras que regulam a ação e a interação (Daniel, 2004b). Este aspeto foi potenciador da construção de significados cada vez mais aproximados da cultura profissional.

Compreendemos também que a mera existência de instrumentos físicos não faz deles mediadores eficazes da aprendizagem profissional, mesmo quando a sua explicitação existe como aconteceu no caso A. As contradições identificadas entre os instrumentos culturais utilizados pelas educadoras e as propostas de instrumentos das ESE parecem

estar afastados. O que se exige que as alunas realizem ao nível do planeamento e da reflexão escrita não coincide com as práticas das educadoras. Estaremos na presença de práticas culturais profissionais e de práticas culturais académicas? Como pode ser ultrapassada esta contradição no sistema de atividade de aprendizagem profissional das alunas?

Consideramos que os resultados contribuem para a melhor compreensão sobre o processo de aprendizagem dos futuros educadores de infância, assim como para a compreensão dos processos de interação envolvidos nessa aprendizagem social e culturalmente mediada. Nesse sentido ampliam o conhecimento sobre o enfoque do estudo e ainda que não generalizável em sentido estrito, permitirá, fazer extrapolações para contextos de aprendizagem profissional com as mesmas características.

Os resultados dão protagonismo aos instrumentos de mediação utilizados nas atividades de aprendizagem profissional, quer sobre o significado cultural que vai sendo transformado, quer sobre como essa transformação implicou também ela a mudança nas ações das alunas, nas ações das educadoras cooperantes e conseqüente transformação dos contextos de prática. Os instrumentos são as ajudas que permitem a definição do trabalho, que permitem a realização das atividades das alunas e que ao mesmo tempo são definidoras dessas atividades.

Os resultados evidenciam e confirmam também o papel fundamental da interação dialógica através da qual é possível ultrapassar desafios e problemas, quando identificados e portanto quando presentes ao nível da consciência, no caso vertente das alunas das supervisoras ou educadoras. Para tal será importante que as supervisoras possam despender mais tempo em momentos de supervisão, quer no jardim-de-infância, quer em tutorias periódicas. O fator tempo e o rácio supervisora/ alunas devem ser objeto de reflexão nas instituições de ensino superior, no sentido de permitir práticas supervisivas mais sistemáticas e congruentes com as práticas que exigem às alunas.

Os resultados chamam, ainda, a atenção para que os problemas, as contradições, causadas por conflitos conceituais, dilemas na tomada de decisão, ao serem identificados pelos envolvidos no processo são fatores de interesse a serem discutidos no processo ensino-aprendizagem. Como tal não devem ser evitados, nem os contextos de formação

têm de estar todos em sintonia para que a aprendizagem ocorra. O estudo indicou, e reforçamos, que as contradições no sistema de aprendizagem das alunas acabaram por se afirmar como oportunidades de aprendizagem. Isso significa que não deve haver assuntos desvalorizados apenas com base nos constrangimentos que possam provocar nos atores educativos. Dessa forma os processos de supervisão devem estar, na nossa perspectiva, atentos às contradições que emergem nos contextos de prática e que nem sempre são percebidos pelos envolvidos no processo. Ou porque há um problema que não é suficientemente explicitado pelas alunas, ou porque as alunas tomam a realidade onde intervêm como um modelo a seguir e não se apercebem do problema. O estudo aponta que uma das funções a desenvolver pelos supervisores é a identificação de contradições no sistema de atividade de aprendizagem das alunas com vista à tomada de consciência sobre as situações problemáticas. Nessa perspectiva será possível procurar soluções conjuntas, que por sua vez expandam a aprendizagem das alunas.

O mesmo se passa em relação às educadoras cooperantes que nem sempre têm claro qual o seu papel no processo de aprendizagem. Ou seja, por vezes parecem não saber exatamente como devem agir, por exemplo sobre o acompanhamento das produções escritas das alunas como o planeamento e a partilha de poder no contexto de prática.

Os resultados permitiram identificar algumas das regras que condicionam as atividades de aprendizagem profissional e que por isso também devem ser tidas em consideração durante o processo supervisivo pelos supervisores, no sentido de identificar motivos pelos quais as diferentes atividades podem ou não estar a ser realizadas pelas alunas. Compreendeu-se que as regras são aprendidas pelas alunas através de explicitação das supervisoras e/ou educadoras cooperantes e também implicitamente na interação subjetiva que se estabelecia dentro dos contextos formativos. Era precisamente no espaço de intersubjetividade, entre o dito e não dito, entre a regra explícita e a regra implícita que as alunas iam construindo significados sobre a sua ação profissional, aqui entendida como o fazer associado ao pensamento sobre o que se faz.

Ao nível da investigação consideramos que este estudo abre a possibilidade a outras pesquisas sob a lente analítica da CHAT, com mais estudos de caso que permitam, ou não, dar consistência aos resultados aqui obtidos.

A terminar, e no quadro das regras que balizam e constroem a atual formação inicial de educadores/professores, sera oportuno refletir sobre as unidades curriculares de Iniciação  Prática Profissional no 1o ciclo de estudos e Prática de Ensino Supervisionada no 2o ciclo, da necessidade, ou não, de logo no 1o ciclo se utilizarem instrumentos que medeiam e são constituintes da atividade profissional dos docentes. Assim, parece-nos pertinente que, logo desde as primeiras experiências de Iniciação  Prática Profissional, os alunos possam experimentar de modo articulado, o planeamento, a intervenção plena e a escrita reflexiva, acompanhadas de feedback dos supervisores.  nossa convicção que os alunos devem vivenciar o mais cedo possível a utilização destes instrumentos mas esse é também um desafio para os formadores no modo como organizam os tempos destinados às atividades de prática profissional.

A manutenção de tempos de seminário também deve ser alvo de reflexão enquanto estruturas de supervisão e oportunidades de aprendizagem. Pensamos ser um desafio para as instituições de formação inicial encontrar um tempo para uma unidade curricular organizada em seminário e que possa acompanhar os estágios, ou no contexto português a atual Prática de Ensino Supervisionada (PES). Em relação aos conteúdos do seminário colocam-se algumas interrogações. Deverão ser organizados por temas centrados em conteúdos curriculares menos desenvolvidos ao longo do curso e com pertinência para o estágio? Deverão partir de interesses dos alunos? Por proposta das supervisoras ou equipa de formação de outras unidades curriculares? Por apresentação de relatos de experiências vividas no jardim-de-infância pelos estagiários? Pensamos que todas estas modalidades fazem sentido e podem ser contempladas ao longo do estágio. A sua frequência também poderá ser alargada aos educadores cooperantes como estratégia de mediação para a aproximação de significados comuns sobre a aprendizagem dos alunos.

Reconhecendo os contributos do estudo encontramos de igual forma algumas limitações que importa referir. Poderíamos ter aumentado a abrangência dos dados recolhidos, quer com o estudo de uma terceira ESE, o que não aconteceu, quer com a observação de outros momentos de aprendizagem das alunas em estágio, como por exemplo no jardim-de-infância, em dias não coincidentes com a observação realizada pelas supervisoras da ESE. A impossibilidade de realizar o estudo numa terceira ESE, por abandono de um

aluno, poderá ter dado menos robustez ao estudo, na possibilidade de acrescentar informação que confirmasse os resultados, ou que pudesse abrir-se a outras categorias.

Reflexões pessoais sobre o processo de aprendizagem na investigação

O meu processo de aprendizagem enquanto investigadora é um “work-in-progress” que se irá projetar no futuro pois tenho consciência, ao refletir sobre este processo, que a investigação é uma indagação contínua e um processo complexo nem sempre caracterizado pela perfeição desejada. A busca do rigor começou desde logo ao entrar num trabalho que investigava um objeto que era o meu objeto de profissão. Assim, enquanto investigadora tive de percorrer um processo de transformação, de me despir dos meus preconceitos sobre o que constituía um bom processo de supervisão, marcado pelo caminho de aprendizagem feito até então. Assumir com humildade que o meu papel não é o de avaliar as práticas de supervisão de acordo com conceções próprias mas sim disponibilizar-me para compreender os processos de supervisão que me era dado estudar. Assim, dispus-me a descrever e a registar de forma densa (Geertz, 1973) os diversos pontos de vista (incluindo o meu) e a inquirir com curiosidade os contextos de aprendizagem das alunas estudadas. A questão da familiaridade é referida por vários autores (Delamont & Atkinson, 1995) como um aspeto a ter em conta e que pode limitar a possibilidades de análise dos processos em estudo. Esta disponibilidade aprendida e trabalhada conscientemente permitiu-me uma abertura para deixar emergir dos dados e sobretudo da sua análise, resultados surpreendentes que à partida não eram visíveis. O processo interpretativo que permite tornar visível o invisível é um processo lento e exigente mas essencial para a qualidade da investigação. A compreensão do objeto de estudo foi-se depurando nas diversas fases da investigação desde a recolha de dados à sua análise e à escrita onde procuramos fazer sentido da complexidade estudada. Penso poder dizer que ainda não é um processo acabado. Porque a aprendizagem é um processo continuo a reconstrução sobre o “runaway object” da minha atividade de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In N. Afonso & R. Canário, *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores* (pp.9-36). Porto: Porto Editora.
- Akcan, S., & Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*. 14(2), 153-172. doi: 10.1080/13664530.2010.494495
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Org.), *Para Intervir em Educação. Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2010). A relevância do feedback no processo supervisivo. In R. Bizarro & M. A. Moreira (Eds.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas* (pp. 17-27). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Amaya-Williams, M., Díaz, R., & Neal, C. (1996). As origens sociais da autorregulação. In L. Moll. (Ed.), *Vygotsky e a educação: Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. (pp. 123-149). São Paulo: Artmed.
- Ammentorp, L., & Madden, L. (2014). Partnered placements: Creating and supporting successful collaboration among preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(2), 135-149. doi: 10.1080/10901027.2014.905805.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative data analysis whith NVivo*. London: Sage.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender-Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Blacker, F. (2009). Cultural-Historical Activity Theory and Organization Studies. In H. Daniels, K. Gutierrez, & A. Sannino (Eds.), *Learning and expanding with activity theory*. (pp. 19-40). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolton, G. (2001). *Reflective Practice. Writing and Professional Development*. London: SAGE Publications.
- Borko, H., & Mayfield, V.(1995). The Roles of the Cooperating Teacher and University Supervisor in Learning to Teach. *Teaching & Teacher Education*, 11(5), 501-5018. doi: 10.1016/0742-051X(95)00008-8
- Britzman, D. P. (1991). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany: State University of New York Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bruner, J. (1997). *Actos de Significado para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno - uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Caires, S. (2003). Vivência e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva de um grupo de professores-estagiários da Universidade do Minho. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Caires, S. & Almeida, L.S. (2005) Teaching practice in initial teacher education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*. 31, 111-120.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: beliefs and knowledge. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). Nova Iorque: Macmillan.
- Caldwell, B. (2005). O educare das crianças no século XXI. In J. G. Pedro, J. K. Nugent, J. G. Young & T. B. Brazelton (Eds.), *A criança e a família no século XXI*. (pp.267-281). Lisboa: Dinalivro.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. (pp. 31-45). Porto: Porto Editora.

- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? In N. Afonso e R. Canário, *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores* (pp. 37-63). Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Educação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Edições Cosmo.
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching & Teacher Education*, 25(8), 1086-1094. doi: 10.1016/j.tate.2009.03.006
- Claxton, G. (2002). Education for the learning age: A sociocultural approach to learning to learn. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 21-33). Oxford: Blackwell.
- Claxton, G. & Wells, G. (2002). Introduction: Sociocultural perspectives on the future of education. In G. Wells & G., Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp 1-17), Oxford: Blackwell.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K.M. (2005). Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, AERA, Division K Newsletter, 1-6
- Cole, M. (1996). Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: A evidência da pesquisa transcultural. In M. Cole, (Org.) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica* (pp. 85-105). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cole, M., Engeström, Y., & Vasquez, O. (1997). Introduction. In M. Cole, Y. Engeström, & O. Vasquez (Eds.). *Mind, culture and activity: Seminal papers from the laboratory of comparative human cognition* (pp. 1-21). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collin, S., & Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: the how and why. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(4), 569-581. doi: 10.1080/14623943.2011.590346
- Commission of the European Communities. (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Disponível em:
http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europee/nne/sec/2007/0931/COM_SEC%282007%290931_EN.pdf

- Dang, T.K.A (2013). Identity in activity: Examining teacher professional identity formation in the pair-placement of student teachers. *Teaching & Teacher Education*, 30, 47-59. doi: 10.1016/j.tate.2012.10.006
- Daniels, H. (2004a). Activity theory, discourse and Bernstein. *Educational Review*. 56(2), 121-132. doi: 10.1080/0031910410001693218
- Daniels, H. (2004b). Cultural historical activity theory and professional learning. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(2), 185-200. doi: 10.1080/10349120410001687391
- Daniels, H., Gutierrez, K., & Sannino, A. (2009). Activity theory between historical engagement and future-making practice. In H. Daniels, K. Gutierrez, & A. Sannino (Eds.), *Learning and expanding with activity theory*. (pp. 1-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- del Rio, P., & Alvarez, A. (1995). *Sociocultural Studies of the Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delamont, S. e Atkinson, P. (1995). *Fighting Familiarity: Essays on Education and Ethnography*. Cresskill, New Jersey.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Asa
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Dewey, J. (2010). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós
- Douglas, A. S. (2012a). Capturing the object of initial teacher education by studying tools-in-use in four school subject departments. *Research Papers in Education*, 27(3), 285-302. doi: 10.1080/02671522.2010.535614
- Douglas, A. S. (2012b). Creating expansive learning opportunities in schools: the role of school leaders in initial teacher education partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 35(1), 3-15. doi: 10.1080/02619768.2011.633994
- Douglas, A. S. (2014). *Student Teachers in School Practice: An Analysis of Learning Opportunities*. London: Palgrave Macmillan.
- Edwards, A., & Protheroe, L. (2003). Learning to See in Classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29(2), 227-242. doi: 10.1080/0141192032000060957

- Edwards, A. (1998). Mentoring student teacher in primary schools: assisting students teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 47-62. doi: 10.1080/0261976980210106
- Edwards, A. (2001). Researching pedagogy: a sociocultural agenda. *Pedagogy, Culture & Society*. 9(2), 161-186. doi: 10.1080/14681360100200111
- Edwards, A. (2010). How can Vygostky and his legacy help us to understand and develop teacher education? In V. Ellis, A. Edwards., & P. Smagorinsky (Eds.), *Cultural-historical perspectives on teacher education and development*. (pp. 63-91). London: Routledge
- Edwards, A., & Daniels, H. (2004). Editorial: Using sociocultural and activity theory in educational research. *Educational Review*, 56(2), 107-111. doi: 10.1080/0031910410001693191
- Edwards, A., & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in Primary Schools: supporting student teachers learning in schools*. Buckingham: Open University Press.
- Edwards, A., Ellis, V. & Smagorinsky, P. (2010). Introduction. In V. Ellis, A., Edwards. & P. Smagorinsky (Eds.), *Cultural-historical perspectives on teacher education and development*. (pp. 1-10). London: Routledge.
- Engeström, R. (2009). Who Is Acting in an Activity System? In H. Daniels, K. Gutierrez, & A. Sannino (Eds.), *Learning and expanding with activity theory*. (pp. 257-273). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit. Disponível em: <http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. doi: 10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2004). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. Punamäki. *Pespectives on activity theory*. (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). The Future of Activity Theory: A Rough Draft. In H. Daniels, K. Gutierrez, & A. Sannino (Eds.), *Learning and expanding with activity theory*. (pp. 303-328). Cambridge: Cambridge University Press.

- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen & Punamäki, R. (Eds.), *Perspectives on activity theory*. (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. doi: 10.1016/j.edurev.2009.12.002
- Engeström, Y., Engeström, R., & Suntio, A. (2002). Can school community learn to master its own future? Theoretical study of expansive learning among middle school teachers. In In G. Wells & G. Claxon (Eds.), *Learning for life in the 21st century*. (pp. 211-224). Oxford: Blackwell publishers.
- Eraut, M. (2000) Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136
- Esteves, M. (2001). A Investigação Como Estratégia de Formação de Professores: Perspectivas e Realidades. *Máthesis*, 10, 217-233. Disponível em: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/8970/1/mathesis10_217.pdf
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 8, 37-48. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/28320316_Construo_e_desenvolviment_o_das_competncias_profissionais_dos_professores
- Esteves, M., Estrela, T., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*. Número Temático: *Formação de Professores: Testemunhos e perspectivas*, XI(1), 17-29.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-74. doi: 10.1080/0261976980210107
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30. doi: 10.1177/0022487101052001003
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255-273. Disponível em: <http://education.msu.edu/irt/PDFs/ResearchSeries/rs178.pdf>
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1990). Making subject matter part of the conversation in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 32-43. doi: 10.1177/002248719004100305

- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. B. (1993). Mentoring in Context: A Comparison of Two U.S. Programs for Beginning Teachers. *National Center for Research on Teacher Learning*, 19(8), 699-718. doi: 10.1016/0883-0355(93)90010-H
- Feiman-Nemser, S. (2012) *Teachers as Learners*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Context which shape and reshape new teacher's identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coor.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2001). Iniciação à prática profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. *Projecto de recomendação*. Lisboa: INAFOP
- Formosinho, J., & Niza, S. (2002). Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial. In INAFOP, *Recomendações sobre a componente de Prática Profissional nos Cursos de Formação Inicial de Professores*. (pp. 11-30). Lisboa: Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Contextos associativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coor.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Furlong, J. (2000). School Mentors and University Tutor: Lessons From the English Experiment. *Theory Into Practice*, 39(1), 12-19. doi: 10.1207/s15430421tip3901_1
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring Student Teachers: the growth of professional knowledge*. London: Routledge.
- Galveias, M. F. C. (2008). Prática pedagógica: cenário de formação profissional. *Interacções*, 4(8), 6-17. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>
- García, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Gardiner, W. & Robinson, K. S. (2009). Paired field placements: Collaboration in the “Realworld.” *The Teacher Educator*, 45 (3), 202-215. DOI: 10.1080/08878730.2010.487928
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Grossman, P. L., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating Tools for Teaching English: A Theoretical Framework for Research on Learning to Teach. *American Journal of Education*, 108(1), 1-29. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1085633>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50-56. doi: 10.1207/s15430421tip3901_8
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487
- Hawkey, k (1998) Mentor pedagogy and student teacher professional development: A study of two mentoring relationships. *Teaching and Teacher Education*, 14 (6) 657–670.
- Hedegaard, M. (2004). A cultural-historical approach to learning in classrooms. *Outlines. Critical Practice Studies*, 6(1), 21-34.
- Jahreie, C. F., & Ottesen, E. (2010). Construction of Boundaries in Teacher Education: Analysing Student Teachers' Accounts. *Mind, Culture and Activity*, 17(3), 212-234. doi: 10.1080/10749030903314195
- John, P. D. (2006). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498. doi: 10.1080/00220270500363620
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*. 62(2), 129-169.
- Kember, D. (1999) Determining the level of reflective thinking from student’s written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education*. 18 (1), 18-30.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., Wong, F.K.Y., (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection on written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33(4), 369-379.

- King, S. (2006). Promoting paired placements in initial teacher education. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 15(4), 370-386.
- Leavey, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning - Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lektorsky, V. A. (2009). Mediation as a Mean of Collective Activity. In H. Daniels, K. Gutierrez, & A. Sannino (Eds.), *Learning and expanding with activity theory*. (pp. 75-87). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1977). Activity and Consciousness. In A. Bluden (2009), *Activity and Consciousness*. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In J. A. Lima, J. A. Pacheco (org.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de teses*. (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, 17-37.
- Ludovico, O. (2011). *O Processo de Tornar-se Educador de Infância num Contexto de Prática Pedagógica Supervisionada*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Instituto de Investigação e Formação Avançada - Universidade de Évora, Portugal.
- Maynard, T. (2000). Learning to Teach or Learning to Manage Mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(1), 17-30. doi: 10.1080/713685510
- Maynard, T. (2001). The Student Teacher and School Community of Practice: a consideration of "learning as participation". *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 39-52. doi: 10.1080/03057640123915
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. *Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional*, X(1), 17-41.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- McNicholl, J. & Blake, A. (2013). Transforming teacher education, an activity theory analysis. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 39(3), 281-300. doi: 10.1080/02607476.2013.799846
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed.). London: SAGE Publications.
- Miettinen, R. (2005). Object of Activity and Individual Motivation. *Mind, Culture, and Activity*, 12(1), 52-69. doi: 10.1207/s15327884mca1201_5
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mutton, T., Hagger, H., Burn, K. (2010). Learning to plan, planning to learn: The developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4) 399-416. doi: 10.1080/13540602.2011.580516
- Nardi, B. (1995). Studying context: a comparison of activity theory, situated action models, and distributed cognition. In B. Nardi (Ed.) *Context and consciousness*. (pp. 69-102). Massachusetts: MIT Press.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517. doi: 10.1080/02602931003786559
- Nicol, J., & Macfarlen-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. doi: 10.1080/03075070600572090
- Niza, S. (1997). *Formação cooperada: ensino de auto-avaliação dos efeitos da formação no Projeto Amadora*. Lisboa: EDUCA/Movimento da Escola Moderna.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e formação docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-33). Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: EDUCA.
- OCDE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE.
- OECD (2011), *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*, OECD Publishing. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*, 10(1), 89-110.

- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A Profissionalidade específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. *Infância e Educação. Investigação e Práticas. 1*, 153-174.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de professores. 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. 94-119) Porto: Porto Editora.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In C. Coll et al, *O construtivismo na sala de aula*. (pp. 120-149) Porto: ASA.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter- Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
- Ostetto, L. E. (2000). Planejamento na Educação Infantil: Mais que a Atividade, a Criança em Foco. In L. E. Ostetto (org.), *Encontros e Encantamentos na Educação Infantil* (pp.175-195). Campinas: Papirus.
- Ottesen, E. (2007). Teachers "in the making": Building accounts of teaching. *Teaching & Teacher Education*, 23, 612-623. doi: 10.1016/j.tate.2007.01.011
- Pacheco, J. & Flores, M. A.(1999). *Formação e avaliação do professor*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1997). *Prática pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. (2ª Ed.) Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98*. (pp. 27-44). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, 14 (1), 19-36.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.

- Rodrigues, A. (2001). A investigação do núcleo magmático do processo educativo. In A. Estrela, & J. Ferreira, *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. (pp. 59-70). Lisboa: Educa.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Roldão, M.C. (1998) Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da Escola Superior de Santarém (ESES)*, (9), 79-88.
- Roldão, M.C. (2001). Do plano mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. Campos (org). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2005). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. (3ª Ed). Barcarena: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: R. T. Ens & M.A. Behrens (Org.). *Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. (pp. 25-42).Curitiba: Ed. Champagnat.
- Roth, W.-M. (2004). Introduction: "Activity theory and education: an introduction". *Mind, Culture, and Activity*, 11(1), 1-8. doi: 10.1207/s15327884mca1101_1
- Roth, W.-M., & Tobin, K. (2002). Redesigning an "Urban" teacher education program: An activity theory perspective. *Mind Culture and Activity*, 9(2), 108-131. doi: 10.1207/S15327884MCA0902_03
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (2008). Novos paradigmas, novas competências: Complexidade e identidade docente. *Saber (e) Educar*, 13, 59-69. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/156>.
- Santana, I. (2014). Escrever em interação para construir a profissão. *Escola Moderna* (2) 6ª Série, 85-102.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Schön, D. A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Severino, M. A. (2007). *Supervisão em educação de infância: Supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Sivan, A., & Chan, D. W. K. (2009). The roles of supervised teaching practice and peer observation in teacher education in Hong-Kong: implications for partnership. *Teacher Development: An International journal of teacher's professional development*, 13(3), 251-266. doi: 10.1080/13664530903335590
- Smagorinsky, P. H. (2009). The culture of Vygotsky. *Reading Research Quarterly*, 44, 85-95.
- Smagorinsky, P. (2013). What does Vygotsky provide for the 21st century Language Arts teacher? *Language* 90 (3), 192-204. Disponível em: <http://www.petersmagorinsky.net/About/PDF/LA/LA2013.pdf>
- Stake, E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sutton, P. (2009). Towards dialogic feedback. *Critical and Reflective Practice in Education*, 1(1), 1-10.
- Tang, S., & Chow, A. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching & Teacher Education*, 23(7), 1066-1085. doi: 10.1016/j.tate.2006.07.013
- Timperley, H. (2001). Mentoring Conversations Designed to Promote Student Teacher Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(2), 111-123. doi: 10.1080/13598660120061309
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 5(3), 327-343. doi: 10.1080/1462394042000270655
- Tracy, S. (2002). Modelos e abordagens. In J. OliveiraFormosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola* (pp.19-92). Porto: Porto Editora.

- van Huizen, P., van Oers, B., & Wubbels, Th. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267-290. doi: 10.1080/0022027042000328468
- van Oers, B. (1998). From Context to Contextualizing. *Learning and Instruction*, 8(6), 473-488.
- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: Investigar a experiência vivida. In Lima, J.; Pacheco, J.A. (org). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. (pp. 85-104). Porto: Porto Editora
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um "TEAR": estratégias emergentes de "andaimagem" definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista de Educação*, XV(2), 5-26.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, *No caleidoscópico da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. (pp. 15-44). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29(105), 197-217.
- Vieira, F. (2010). Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, *No caleidoscópico da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia*. (pp.199-229). Mangualde: Edições Pedagogo (2ª ed.).
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society: The development of higher mental process*. London: Englewood.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481-546. doi: 10.3102/00346543072003481
- Wells, G. (2002a). Dialogical Inquiry in Education: Building on the legacy of Vygotsky. In C. D. Lee, & P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research*. (pp. 51-85). New York: Cambridge University Press.

- Wells, G. (2002b). The Role of Dialogue in Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 9(1), 43-66. doi: 10.1207/S15327884MCA0901_04
- Wertsch, J. V. (1996). A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In C. Moll. *Yygotsky e a Educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. (pp. 107-122). Porto Alegre: Artmed
- Wertsch, J. V., del Rio, P., & Alvarez, A. (1995). Sociocultural studies: History, action, and mediation. In J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x
- Wynn, M. J., & Kromrey, J. (1999) Paired peer placement with peer coaching in early field experiences: Results of a four-year study, *Teacher Education Quarterly*, 26, 21-38.
- Yamagata-Lynch, L. C., & Haudenschild, M. T. (2009). Using activity systems analysis to identify inner contradictions in teacher professional development. *Teaching & Teacher Education*, 25(3), 507-517. doi:10.1016/j.tate.2008.09.014
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and Methods*. (4th Ed.) Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zeichner, K. (2003). Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In R.L. Barbosa (org.), *Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas*. (pp. 35-56). São Paulo: UNESP.
- Zeichner, K. & Liston (1996). *Reflective teaching: an introduction*. New York: Routledge.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 46/86 de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº 54/90 de 5 de setembro – Estatuto e autonomia das escolas do Ensino Superior Politécnico

Lei nº 115/97 de 9 de setembro – Altera a Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei nº 344/89 de 11 de outubro – Ordenamento jurídico da formação dos educadores e professores do ensino básico e secundário

Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de junho – Regime jurídico do desenvolvimento da educação pré-escolar

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto – Perfil geral de Desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto – Perfil específico de Desempenho profissional do educador de infância.

Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março – Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de março – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário

ANEXOS E APÊNDICES