



APRENDER A SER EDUCADOR DE INFÂNCIA COM A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Isabel José Botas Bruno Fialho¹

Ana Artur²

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar a organização da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e os instrumentos de regulação para, depois, centrarmos na supervisão enquanto processo de (re)construção de significados, sustentados no feedback descritivo e na reflexão partilhada em que a escrita assume uma função metacognitiva e social. Na Universidade de Évora, a habilitação profissional para docência na Educação Pré-escolar pode ser obtida nos cursos de Mestrado em Educação Pré-escolar ou em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, em complemento à Licenciatura em Educação Básica. A PES decorre nos dois últimos semestres do curso, em parceria com instituições educativas, sob a supervisão de docentes cooperantes que acolhem os estudantes nas suas salas, e supervisores da universidade. A PES, componente de formação praxiológica, visa ao desenvolvimento de competências sustentadas cientificamente e apoiadas em processos investigativos.

Palavras-chave: Educador/a de infância. Formação inicial. Prática de ensino. Reflexão. Supervisão.

LEARNING TO BE AN EARLY CHILDHOOD TEACHER WITH THE TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

This article aims to present the organization of the Teaching Practice and its regulation instruments focusing on supervision as a process of (re)construction of meanings, based on descriptive feedback and shared reflection in which writing assumes a metacognitive and social function. At the University of Évora, the professional teaching qualification for pre-school education implies a degree in Basic Education followed by a master's degree either in Pre-school Education or Pre-school Education and teaching in Primary school. The Teaching Practice is held in the last two semesters of the course, in partnership with schools, under the supervision of university supervisors and cooperating teachers who welcome students in their classrooms. The Teaching Practice, a component of praxiological training, aims at the development of scientifically supported competences supported by inquiry processes.

Keywords: Early childhood teacher. Initial training. Teaching practice. Reflection. Supervision.

APRENDER A SER EDUCADOR INFANTIL CON LA PRACTICA DE ENSEÑANZA

RESUMEN

El presente artículo pretende presentar la organización de la Práctica de Enseñanza y los instrumentos de regulación, para luego centrar en la supervisión como proceso de (re)construcción de significados, sostenidos en el feedback descriptivo y en la reflexión compartida en que la escritura asume una función metacognitiva y social. En la Universidad de Évora, la habilitación profesional para docencia en

¹ Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (2006), Professora Auxiliar do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. E-mail: <ifialho@uevora.pt>

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (2015), Professora Auxiliar do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora. E-mail: <aartur@uevora.pt>



la Educación Infantil puede ser obtenida en los cursos de maestría en Educación Infantil o en Educación Infantil y Primaria, en complemento a la Licenciatura en Educación Básica. La Práctica de Enseñanza se desarrolla en los dos últimos semestres del curso, en colaboración con instituciones educativas, bajo la supervisión de docentes cooperantes que acogen a los estudiantes en sus salas y supervisores de la universidad. La Práctica de Enseñanza, componente de formación praxiológica, busca el desarrollo de competencias sostenidas científicamente y apoyadas en procesos investigadores.

Palabras clave: Educador infantil. Formación inicial. Práctica de enseñanza. Reflexión. Supervisión.

A iniciar

Neste artigo partilhamos o modo como, na Universidade de Évora (UE), concebemos e desenvolvemos a supervisão pedagógica no contexto da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em Creche e Jardim de Infância, dos Cursos de Mestrado em Educação Pré-escolar e Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. A experiência até agora coconstruída, refletida e fundamentada, ao longo de mais de uma década (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016), impõe a necessidade de comungar o conhecimento, os saberes, também as reflexões, acumulados neste nosso caminho de cooperação com estudantes e educadores de infância.

Na busca permanente da qualidade formativa daqueles com quem cruzamos na formação inicial, temos bem presente a relação intrínseca entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento e o tipo de mediação supervisiva que é disponibilizada (ARTUR, 2015; SÁ-CHAVES, 2002). Nosso entendimento sobre o processo aprendizagem profissional dos estudantes é inspirado por abordagens sócio-culturais (COLE, 1996; EDWARDS; ELLIS; SMAGORINSKY, 2010). Temos em linha de conta não apenas o estudante como aprendiz, mas a organização social do processo de supervisão e as condições em que ocorre. Sob este ponto de vista, o enfoque é dado ao contexto e às interações que se estabelecem entre os intervenientes, mediadas pelos instrumentos culturais disponibilizados para o efeito (ARTUR, 2015). Defendemos a formação assente em um “paradigma comunicacional, centrado no trabalho de aprendizagem que valoriza o diálogo professor/estudante” (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p. 194).

Iniciamos o texto com uma incursão sobre os sentidos que motivam e orientam as atividades da Prática de Ensino Supervisionada (PES), explicitando a pertinência dos processos reflexivos e investigativos que acompanham o percurso de formação. É reconhecido o potencial formativo da reflexão enquanto processo de natureza coletiva e dialógica, e da

dimensão investigativa enquanto atividade intencional, que procura encontrar respostas a problemas e/ou necessidades do contexto da prática. O objetivo é que os futuros educadores de infância, também os educadores de infância cooperantes apropriem-se de modos de problematizar, analisar e interpretar situações dos seus contextos de trabalho, conduzindo a aprendizagens significativas, promotoras de novas abordagens curriculares (FIALHO, 2016).

Abordamos, depois, algumas conceções que sustentam o modo como concebemos a supervisão da prática na estreita articulação com o processo de aprendizagem profissional das estudantes. Explicitamos, em seguida, a estrutura organizativa da PES, identificando os circuitos de comunicação, assim como os instrumentos de mediação da aprendizagem profissional, sua função e o modo como são utilizados. Finalizamos com uma reflexão sobre esta nossa experiência em permanente desenvolvimento, na certeza de que a investigação sobre as nossas práticas constitui uma importante orientação da nossa atividade docente, corroborando Nóvoa (2017, p. 1111), quando afirma que “precisamos repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e as nossas práticas”.

Os grandes sentidos da Prática de Ensino Supervisionada: reflexão e investigação

A última metade da década de 1980 ficou marcada por profundas alterações nas políticas e práticas de formação de professores, influenciadas pela emergência dos paradigmas de “professor reflexivo” e de “professor-investigador”, que “contribuíram para uma redefinição no campo da formação docente” (NÓVOA, 2012, p.12).

Enquanto docentes do Ensino Superior, responsáveis pela formação de educadores de infância³ e professores do 1º ciclo do Ensino Básico⁴, move-nos a necessidade de responder aos desafios da globalidade do século XXI, que exige, dos cidadãos, comprometimento pessoal e profissional e responsabilidade social. Neste sentido, apostamos na formação de profissionais-cidadãos detentores de pensamento criativo, capacidade de questionamento crítico e de resolução de problemas, de tomada de decisões e de aprendizagem ao longo da vida, capazes de responder a novas formas de trabalhar, sustentadas na interação e na comunicação, assumindo plenamente o exercício de uma cidadania comprometida local, nacional e globalmente com o desenvolvimento sustentável. É

³ O educador de infância, em Portugal, corresponde ao professor da Educação Infantil, no Brasil.

⁴ O professor do 1º ciclo do ensino básico, em Portugal, corresponde ao professor 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, no Brasil.

por isso que “concebemos o professor num paradigma de profissional reflexivo que investiga sobre a sua prática, em permanência e para melhorar” (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p. 214).

A PES é entendida como espaço de diálogo profissional, apoiado em processos de reflexão oral e/ou escrita, partilhada com outros atores, tendo por referência as práticas educativas, o modo como os sujeitos vivenciam e interpretam o que acontece nessas práticas. Para que a produção de conhecimento sobre as práticas educativas aconteça, é necessário envolver os estudantes em “processos de reflexão, ação e pesquisa com vista à compreensão e à transformação da realidade educativa” (CUNHA; VIEIRA, 2017, p. 17).

Como sublinha Flores (2015, p. 213), “a formação de professores deve centrar-se não apenas no que os professores devem saber e ser capazes de fazer, mas também no modo como os professores, enquanto agentes de mudança, pensam e no modo como são capazes de transformar a sociedade”. Neste sentido, os programas de formação inicial de professores procuram incluir dispositivos que promovam a capacidade de reflexão sobre a prática educativa e sobre os saberes necessários ao exercício dessa prática. A reflexão constitui-se como um processo deliberado e intencional de aperfeiçoamento pessoal e profissional, que assume diversas formas: reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1995), sustentado em situações concretas. Por conseguinte, a grande aposta da formação de professores e educadores de infância assenta no desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica. Como salienta Roldão (1999, p. 103), “a formação em contexto e a reflexão/teorização da ação têm de constituir um eixo estruturador da organização e criação do seu saber”.

Nas palavras de Zeichner (2003), a prática reflexiva é a capacidade de cada um criticar e desenvolver suas teorias sobre a prática, ao refletir sozinho ou em grupo, na ação, sobre a ação e sobre as condições que modelam a experiência. O professor reflexivo distingue-se, então, pela autonomia intelectual, pelo espírito crítico, pela atitude de permanente questionamento da informação e pela interrogação constante sobre seu papel e sua ação.

Zeichner (2003) vai mais longe e considera que é fundamental conjugar a reflexão e a investigação das situações concretas da prática, em um ambiente onde as relações colaborativas são perspectivadas como facilitadoras do confronto de saberes que promovem a mudança/reestruturação do conhecimento profissional dos professores.

No contexto atual, a formação de natureza reflexiva e investigativa afigura-se como a mais eficaz para fazer face às exigências de um mundo em transformação, porque estas duas dimensões facultam o desenvolvimento de competências e atitudes de questionamento, melhoram os processos de resolução de problemas e contribuem para maior flexibilidade e abertura à mudança. A reflexão sobre a prática, assente no questionamento interpretativo, desenvolve a capacidade analítica, que sustenta a ideia de *comunidade aprendente*.

Os paradigmas do *professor investigador* e do *professor reflexivo* impõem-se contra perspectivas formativas de natureza tecnicista, sustentadas em situações uniformes, estáveis e, por isto, previsíveis, por que: os contextos em que se desenvolve a prática pedagógica variam; os saberes são dinâmicos; a ciência e a tecnologia desenvolvem-se; as sociedades evoluem; as ciências da educação progridem. A atitude investigativa e a reflexão remetem para práticas de supervisão que promovem a reflexão sobre os processos e os produtos da ação, envolvendo o questionamento sobre o quê e como foi antecipadamente pensado, sobre o quê e como foi executado e sobre os resultados alcançados (FIALHO, 2016).

Iniciação à prática profissional - matriz organizacional

Em Portugal, a formação inicial de educadores de infância está estruturada em dois ciclos: o 1º ciclo, com a duração de três anos, corresponde à Licenciatura em Educação Básica; e o 2º ciclo de formação, com três ou quatro semestres caso seja, respetivamente, formação em Educação Pré-escolar ou formação em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Na universidade de Évora, com este enquadramento, as unidades curriculares de iniciação à prática profissional têm lugar na Licenciatura em Educação Básica, desde o 1º ao 3º ano. A título de exemplo, referimos algumas. Na unidade curricular Projetos de Intervenção em Contextos Educativos não Formais (PICENF), do 2º semestre do 2º ano, os estudantes concebem e desenvolvem projetos de intervenção na comunidade, cuja linha de força é o trabalho por projeto⁵, constituindo-se como uma poderosa ferramenta para aprender a aprender. Esta unidade curricular desenvolve-se em diversos contextos da comunidade, na

⁵ “O trabalho por projetos persegue uma epistemologia de resolução de problemas, promove a articulação de conhecimentos de várias áreas do saber permitindo alcançar objetivos delineados” (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p. 212).

cidade, nas ruas, nos jardins, em museus e bibliotecas, com as pessoas, com as crianças. O sentido desta proposta vai ao encontro da reflexão que Nóvoa (2017) faz sobre a profissão do professor, a qual não pode ser construída sem o conhecimento da comunidade onde habitam os alunos. Os estudantes necessitam desenvolver competências de compreensão sobre a abrangência e multiplicidade dos contextos educativos, sociais e culturais com os quais podem desenvolver projetos, enquanto docentes comprometidos com a complexidade que compõe e sustenta a ecologia do desenvolvimento na infância.

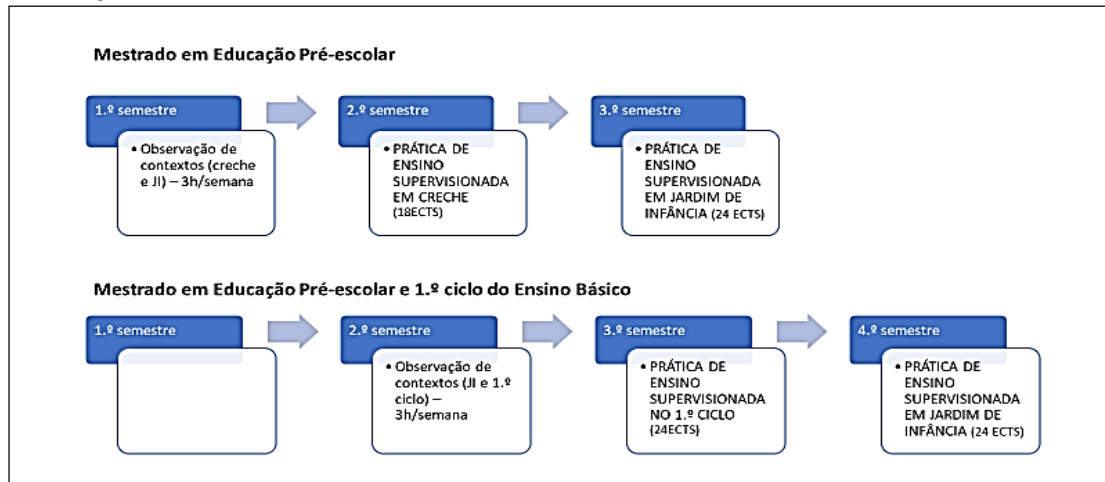
No 5º e no 6º semestre do 3º ano, nas unidades curriculares de Prática Pedagógica (PP), os estudantes realizam observação participante uma vez por semana (nas opções: creche e jardim de infância ou jardim de infância e 1º ciclo) e, no final do semestre, intencionalizam o planeamento diário durante uma semana em cooperação com os educadores de infância das salas onde realizaram a observação, experienciando uma intervenção plena. No sentido de potenciar esta intervenção, os docentes que lecionam nesses semestres organizam suas unidades curriculares de modo a que os conteúdos sirvam à concretização de atividades na PP. Esta articulação é, ainda, consubstanciada na avaliação de algumas unidades curriculares (Ensino da Língua Materna, Ensino da Matemática, Ensino do Meio Físico e Social), em que o trabalho desenvolvido pelos estudantes na PP constitui um dos elementos de avaliação. Tentamos, assim, contrariar a natureza academicista e disciplinar da universidade para não perdermos o “entrelaçamento com a profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1106).

Nesta experiência de natureza profissional, os estudantes são induzidos no uso dos mesmos instrumentos de mediação profissional que vão ser utilizados na PES. Significa que, ao longo de toda a formação inicial, temos como referencial os mesmos instrumentos para mediação do planeamento, da reflexão escrita, da auto e heteroavaliação. Deste modo, todo o processo formativo organiza-se de acordo com as necessidades do desempenho profissional, e os instrumentos vão sendo progressivamente apropriados pelos estudantes.

A PES, também designada por *estágio*, realiza-se em dois semestres, com a duração de 15 semanas cada um. No Mestrado em Educação Pré-escolar acontece no 2º e 3º semestres, primeiro em Creche e depois em Jardim de Infância; e no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, decorre no 3º e 4º semestres, primeiro no 1º ciclo e depois no Jardim de Infância. Em ambos os cursos, a PES é precedida pela observação participante dos contextos (3 horas por semana, ao longo de 15 semanas) de creche e jardim de infância e de Jardim de Infância e 1º ciclo, respetivamente, visando a um contacto mais

próximo com a realidade, constituindo um recurso de mediação da aprendizagem profissional (Figura 1).

Figura 1 - A iniciação à prática de ensino nos planos de estudo dos mestrados em Educação Pré-escolar e em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

A PES desenrola-se em parceria com instituições educativas da rede pública (Agrupamentos de escolas⁶), instituições privadas de solidariedade social e instituições privadas com fins lucrativos, em uma estreita articulação com os educadores de infância cooperantes, que acolhem os estudantes em formação nas suas salas. São estabelecidos protocolos entre as instituições cooperantes e a Universidade de Évora e, anualmente, os educadores de infância cooperantes informam sobre a sua disponibilidade para acolher os estudantes nas suas salas, nesse ano letivo. Na universidade de Évora, à semelhança do que acontece em Portugal, nas outras instituições de formação inicial de professores, a PES envolve, geralmente, uma *tríade supervisiva*, composta por estudante (estagiário), supervisor da Instituição de Ensino Superior e educador de infância cooperante, e é nesta relação que se joga parte importante da aprendizagem dos estudantes na construção e reconstrução de competências pessoais e profissionais (MATIAS; VASCONCELOS, 2010).

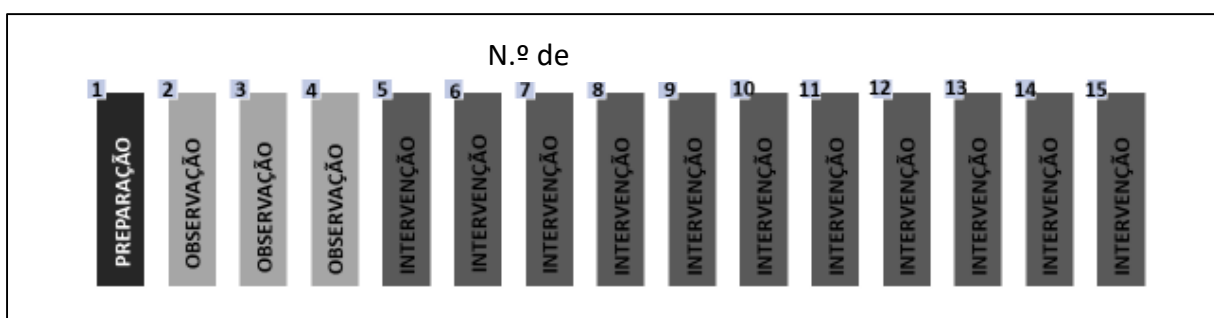
A supervisão dos estudantes na PES inclui ações de natureza diversa, com recurso a processos interativos de apoio à aprendizagem dos estudantes, potencializados pela utilização da plataforma *moodle* e pela comunicação em e-learning: a) orientação das

⁶ O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino.

planificações e das ações educativas; b) discussão e análise crítica de situações problemáticas; c) observação direta, reflexão cooperada e análise das práticas pedagógicas; d) avaliação cooperada da PES.

Na Figura 2, ilustramos a matriz organizativa do trabalho na PES, que descrevemos em seguida. A organização da PES começa na primeira semana do semestre com a distribuição dos estudantes pelas instituições cooperantes e a atribuição do supervisor da universidade (cada supervisor pode ter entre um e sete estudantes). Esta distribuição é feita pela equipa de docentes supervisores da PES, tendo em conta os interesses e necessidades dos estudantes, designadamente, preferências por determinado tipo de instituição; por algum modelo curricular; por grupos homogêneos ou heterogêneos em termos etários ou pela localização da instituição. Nesta primeira semana são, ainda, analisados os documentos de apoio à PES (planificações, e guiões). Na segunda semana e ao longo de 14 semanas, os estudantes permanecem nas instituições durante 21 horas, distribuídas por cinco manhãs e duas tardes. Nas primeiras três semanas realizam observação participante (não planificam, mas recolhem elementos para a caracterização do contexto e do ambiente educativo e iniciam os registos no Caderno de Formação), e nas 11 semanas seguintes iniciam o planeamento e a intervenção plena, assumindo progressivamente a responsabilidade do grupo, sempre em cooperação com a equipe (educador de infância e auxiliar de ação educativa).

Figura 2 - Organização da Prática de Ensino Supervisionada



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Instrumentos de mediação e regulação da prática de ensino supervisionada

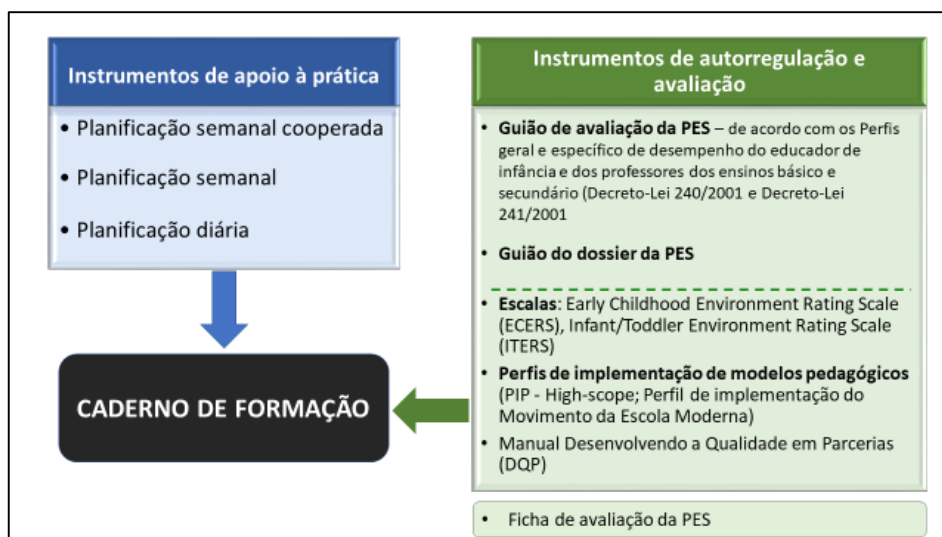
A PES é mediada por diversos instrumentos, uns para apoio direto da ação educativa e outros para autorregulação e avaliação. Existe, por parte da equipe docente, a preocupação em garantir que sejam operacionais, significativos e uteis, pelo que, ao longo do

tempo, têm vindo a ser revistos, adaptados e melhorados. Entendemos, tal como Cole (1996), que os instrumentos 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, não pelo estímulo que provocam nos estudantes, apenas pela sua presença, mas antes pelo significado que têm para os indivíduos no contexto em que são utilizados (ARTUR, 2015).

Atualmente, o trabalho realizado pelos estudantes na PES é suportado por três estruturas de planeamento (planificação semanal cooperada, planificação semanal e planificação diária), que se destinam a intencionalizar a ação educativa; três instrumentos que têm funções de regulação e avaliação da prática (Guião de avaliação da PES, Guião do dossier da PES e Ficha de avaliação da PES) e pelo Caderno de Formação (Figura 3).

Para além destes instrumentos concebidos especificamente para a PES, os estudantes recorrem a outros, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre o contexto da prática e intervir de forma sustentada, contribuindo para sua melhoria como, por exemplo, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (SILVA *et al.*, 2016); as escalas ECERS-R - Escala de avaliação do ambiente em educação de infância (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2008) e ITERS-R - *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2006); o referencial Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias - DQP (PASCAL; BERTRAM, 2009); os perfis de implementação de modelos pedagógicos, como o PIP - Perfil de Implementação do Programa (FUNDAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL HIGH/SCOPE, 1990), Perfil de Utilização do MEM em Jardim de Infância (MEM, 2009); entre outros. Importa sublinhar que a utilização de diversos tipos de instrumentos, uns mais abertos, como as notas de campo e reflexões do caderno de formação; e outros mais estruturados e validados cientificamente, como as escalas, reveste-se de grande importância para uma formação autorregulada.

Figura 3 - Instrumentos de apoio e regulação da PES



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Para maior compreensão do processo de supervisão, é incontornável descrever as características e funcionalidades de cada um destes instrumentos.

O planeamento, enquanto marca da atividade profissional docente, é considerado de suma importância no estágio, assumindo particular significado na concretização da intencionalidade educativa. Trata-se de explicitar, através da escrita, a ação do educador de infância na relação com um conjunto de fatores contextuais. Apela a conhecimentos decorrentes da observação e documentação, do currículo, de estratégias de diferenciação pedagógica, da ação anteriormente refletida e da avaliação sobre o impacto da sua ação (ARTUR, 2015; MUTTON; HAGGER; BURN, 2010).

A *planificação semanal cooperada* inclui sete campos: propostas emergentes; propostas do educador de infância; trabalho de acompanhamento individual ou de pequeno grupo; momentos de animação; saídas previstas; visitas ou convidados previstos; os grandes sentidos da semana, ou seja, a intenção das propostas apresentadas. Este instrumento tem como objetivo ajudar a regular a ação educativa, no sentido de manter o equilíbrio entre diferentes tipos de propostas que alimentam e sustentam a vida nos contextos educativos.

As propostas emergentes incluem a explicitação de atividades sugeridas pelas crianças e/ou decorrem de acontecimentos da vida na creche ou jardim-de-infância, que foram anotados pelos estudantes a partir da observação. As propostas do educador de infância integram as atividades que este se propõe intencionalizar. Também induz o equilíbrio entre diferentes tipos de interações, de modo a dar respostas diferenciadas, sugere que se

considerem diferentes tempos de organização do grupo (o tempo de acompanhamento individual, a pares, em pequeno e em grande grupo). Os campos para as saídas e para as visitas implicam interações com a comunidade e famílias, ampliando as vivências das crianças na dimensão cultural, social e cívica. Por fim, o sentido da semana pressupõe um olhar abrangente sobre o trabalho a desenvolver. Quais são as marcas que caracterizam a semana? Qual o significado social das propostas da semana?

A *planificação semanal* consiste em um horário semanal com a organização diária dos tempos de atividades e rotinas, e serve de base à planificação diária da rotina pedagógica. Tem como objetivo situar e identificar as diferentes propostas ao longo da semana. Este planeamento é, na maior parte dos casos, colocado na porta da sala como informante para as famílias.

A *planificação diária da rotina pedagógica* é composta por duas colunas onde são identificadas, à esquerda, as várias atividades que integram o dia, desde o acolhimento até à saída das crianças, incluindo as rotinas, explicitando a organização de cada momento no tempo e no espaço e, ainda, o papel dos participantes (adultos da sala e crianças). Na coluna da direita, com correspondência direta às atividades indicadas, são apresentadas as intenções educativas e/ou objetivos de aprendizagem e os indicadores de avaliação correspondentes. Em simultâneo, este instrumento tem como objetivo induzir a antecipação dos processos de interação e a operacionalização dos momentos de transição entre atividades. Como refere Artur (2015, p. 26), “o planeamento, enquanto instrumento de mediação da intervenção, implica reflexividade e questionamento sobre a ação por antecipação”.

Para além das planificações, os estudantes dispõem de outro tipo de instrumentos com função autorreguladora: Guião de avaliação da PES, Caderno de formação e Ficha de avaliação da PES.

O *Guião de avaliação da PES* foi elaborado de acordo com o Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei 240/2001, PORTUGAL, 2001a) e o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei 241/2001, PORTUGAL, 2001b). Este instrumento está organizado nas quatro dimensões dos perfis, operacionalizadas em diversos indicadores de desempenho. A *dimensão profissional, social e ética* está relacionada com a dimensão cívica e formativa das funções docente, e com as exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas; a *dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem* incide

sobre a organização do ambiente educativo, a observação, planejamento e avaliação de situações educativas; a *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade*, mobiliza o educador de infância para uma participação e intervenção mais alargada e abrangente, perspetivando a escola e a comunidade como espaços de educação e de intervenção social; e a *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* está relacionada com o compromisso com a própria aprendizagem pessoal e profissional ao longo da vida em diferentes tempos e espaços da atividade docente. Este guião tem uma função formativa e reguladora, e é usado em diferentes momentos da PES, pelos estudantes, educadores de infância cooperantes e supervisores da Universidade.

O *Caderno de formação* contém a produção escrita dos estudantes, ou seja, as notas de campo diárias e as reflexões semanais. Sua construção tem início nas semanas de observação participante e termina na última semana de PES, assumindo-se como um instrumento de formação e regulação. Parte-se da dimensão descritiva que encerra um conjunto de relatos de situações vividas ao longo do dia (expressas sob a forma de notas de campo), para a dimensão reflexiva na qual o estudante atribui significado ao que descreveu, realçando aspetos relevantes que relaciona com elementos teóricos e praxiológicos, constituindo a base para projetar a sua ação futura.

As estratégias de formação centradas na escrita mobilizam a reflexão sobre as experiências educativas, revelando-se como necessárias à construção das competências profissionais, ampliando os espaços de aprendizagem para além da sala de atividades. Assim, a escrita constitui uma poderosa ferramenta heurística, de mediação, capaz de conduzir a maior consciencialização e compreensão da prática profissional. Ao escrever o pensamento, este se reorganiza, reconstrói-se, modifica-se, criam-se novas oportunidades de aprendizagem que permitem a reinterpretação dos contextos de ação, a reflexão antecipatória, a conceptualização, teorização e avaliação da ação.

A *Ficha de Avaliação da PES* é um instrumento de balanço do trabalho realizado pelo estudante, é preenchida individualmente no final da PES, por cada um dos intervenientes (estudante, educador de infância, cooperante e supervisor da universidade). Inclui cinco campos para registos descritivos (um para cada dimensão do perfil e um para a apreciação global do desempenho do estudante). Inclui, ainda, a proposta de classificação quantitativa para cada uma das dimensões do perfil e a classificação final. Esta Ficha serve de base para a reflexão partilhada que ocorre na reunião de avaliação realizada no final da PES.

Durante a PES, os estudantes vão construindo um dossiê, recorrendo ao *Guião do Dossiê da PES*, que é entregue no final do estágio. Este guião está organizado em sete pontos:

1. Caracterização da instituição;
2. Conceção da ação educativa – a caracterização do grupo; a identificação de interesses e necessidades, experiências e competências das crianças nas diferentes áreas de conteúdo; os fundamentos da ação educativa; a organização do cenário educativo; a organização do tempo: rotinas diárias e semanais; a organização do planeamento e da avaliação; as interações com a família e comunidade; o trabalho de equipe da sala;
3. Caderno de Formação – seleção criteriosa de reflexões semanais com as respetivas notas de campo;
4. Planificações – seleção criteriosa de planificações;
5. Trabalho de Projeto (apenas em contexto de jardim de infância) - relato de um projeto desenvolvido com as crianças de acordo com o trabalho por projeto;
6. Dimensão investigativa da PES – suportada na utilização de dispositivos de recolha e análise de dados com vista ao aprofundamento de algumas dimensões do processo educativo.
7. Reflexão/Avaliação final – elaborada a partir do guião de avaliação da PES, com identificação das principais aprendizagens e dos desafios para o futuro profissional.

Supervisão pedagógica – a construção partilhada de significados entre estudantes e supervisores

No processo de supervisão por nós prosseguido, convergem diferentes cenários, para além da inspiração no cenário de supervisão clínica (ALARCÃO; TAVARES, 2003; VIEIRA, 2010), a importância atribuída ao diálogo e à reflexão sobre a ação convocam o cenário dialógico e reflexivo (ALARCÃO; TAVARES, 2003), também ecológico (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), uma vez que a interação acontece entre o contexto da sala de jardim-de-infância e o contexto da universidade, através da partilha dos diferentes olhares dos intervenientes no processo. É nesta convergência de cenários que supervisores e estudantes se envolvem e comprometem na (re)construção de saberes e identidade profissional.

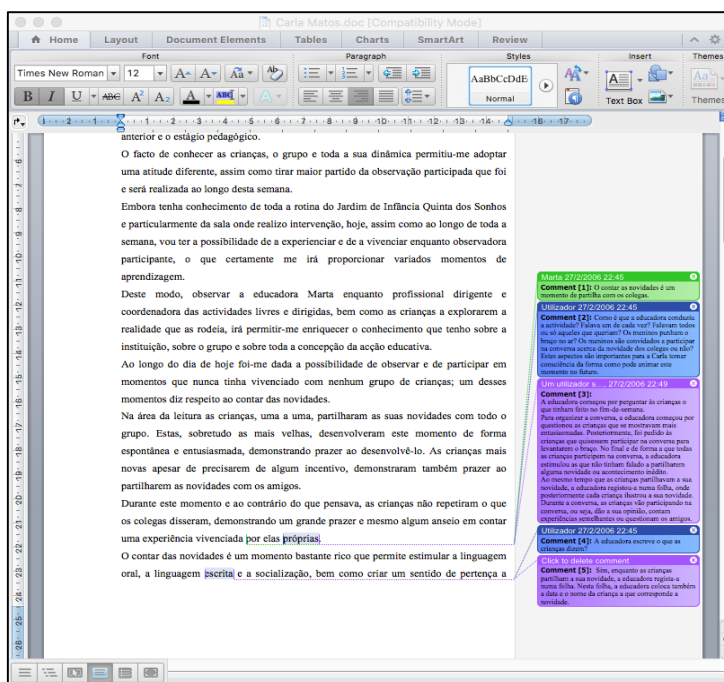
A supervisão pedagógica representa um importante processo e, ao mesmo tempo, uma estrutura de mediação na aprendizagem dos estagiários (EDWARDS; COLLISON, 1996). A formação inicial encontra, na supervisão, uma estratégia de ajuda à coconstrução dos saberes da profissão, um espaço e um tempo para a relação e interação entre os participantes. Trata-se de um processo complexo, exigente e com enorme potencial formativo, que coloca diversos desafios aos envolvidos. Os supervisores enfrentam dois grandes desafios: a criação de oportunidades de aprendizagem significantes que ajudem os futuros educadores de infância

a construir os conhecimentos e saberes necessários ao exercício da monodocência e à promoção de processos reflexivos e investigativos que se constituam como instrumentos essenciais para a apropriação do conhecimento. Os estudantes encaram o desafio da aprendizagem da profissão através do questionamento dos contextos, da reflexão e análise sobre suas ações na interação com os supervisores e educadores de infância cooperantes (ARTUR, 2015), também com os colegas de formação. Encaram, ainda, o desafio de assumir a dimensão investigativa da profissão como uma ferramenta para aprender a aprender, em uma perspectiva de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Com a supervisão, procuramos estabelecer a regulação dos processos de aprendizagem dos estudantes, em permanente interação dialógica, umas vezes através da fala, outras através da escrita, mediada por instrumentos físicos e conceituais, com a finalidade de (re)construir significados comuns. Este trabalho de desenvolvimento humano requer uma estrutura organizada em circuitos de comunicação, mediados pela partilha de práticas, pela auto e hetero-regulação cooperada nos contextos de formação (jardins de infância e universidade).

Assim, no processo de supervisão, as interações entre os intervenientes são asseguradas por diversos circuitos de comunicação: 1) sob a forma de *e-learning*; 2) presencialmente na universidade; 3) presencialmente nas instituições cooperantes. A supervisão na vertente *e-learning* acontece com recurso ao e-mail. Na universidade destacam-se as reuniões de tutoria, os seminários e as reuniões de avaliação; nas instituições, temos a observação da prática e o encontro pós-observação, que passamos a explicitar. Importa referir que, entre os dois contextos, universidade e instituições cooperantes, a comunicação flui, essencialmente, através do e-mail, com a partilha de documentos e de feedbacks construtivos (Figura 4).

Figura 4 - Construção partilhada de significados através da escrita



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

A supervisão da PES, sob a forma de *e-learning*, permite a partilha diária e semanal de instrumentos (planificações e reflexões) entre os estudantes, os supervisores da universidade e os educadores de infância cooperantes, que comentam e devolvem os instrumentos aos estudantes.

Neste circuito comunicacional, a escrita tem uma função mediadora das interações entre os intervenientes na supervisão. Os comentários assumem a forma de *feedback* descritivo e questionador, que promove a construção de significados e novos sentidos para a ação, em um processo dialógico sustentado na reflexão partilhada. Porém, “para os estudantes, a escrita não surge como uma necessidade imediata. No início do estágio, é percebida como mais uma tarefa que têm de cumprir em ciclos de planeamento/reflexão/acção/avaliação” (FOLQUE; COSTA; ARTUR, 2016, p. 207), mas, ao longo do tempo, vão-se apropriando e assumindo como estratégia de autorregulação, promotora do seu desenvolvimento profissional.

A supervisão realizada na universidade assume três modalidades, a tutoria, os seminários de acompanhamento da PES e as reuniões de avaliação. Ao longo da PES, cada supervisor realiza reuniões de tutoria individual ou em pequenos grupos, com os estudantes que supervisiona, para apoio direto, sempre que necessário (por iniciativa do supervisor ou por solicitação dos estudantes).

Os seminários da PES são realizados ao longo de 15 semanas, com a duração de quatro horas semanais e cumprem diversas finalidades. Os seminários iniciais servem para organizar e planejar o trabalho, discutir e analisar os instrumentos de planejamento e de regulação da prática. Os seminários seguintes servem de apoio e acompanhamento do trabalho dos estudantes na PES, com partilha de experiências (exemplos: projetos, situações críticas, dimensão investigativa da PES); balanços e reflexões sobre a prática; aprofundamento de temáticas emergentes, recorrendo frequentemente a convidados, profissionais de educação de infância, alguns dos quais para relatar práticas com exemplos de propostas de ação. Muitos dos seminários são alargados à participação dos educadores de infância cooperantes, promovendo as interações e a comunicação entre os dois contextos de formação.

No final de cada PES, os estudantes entregam o Dossiê da PES e são agendadas as reuniões de avaliação com cada um dos estudantes e respetivo educador de infância cooperante; para além destes, estão presentes o supervisor da universidade que acompanhou a PES e um quarto elemento (docente da universidade que integra a equipe de supervisores da PES). A presença deste quarto elemento é fundamental para o processo de análise e aferição da avaliação dos estudantes, que ocorre após a realização de todas as reuniões de avaliação.

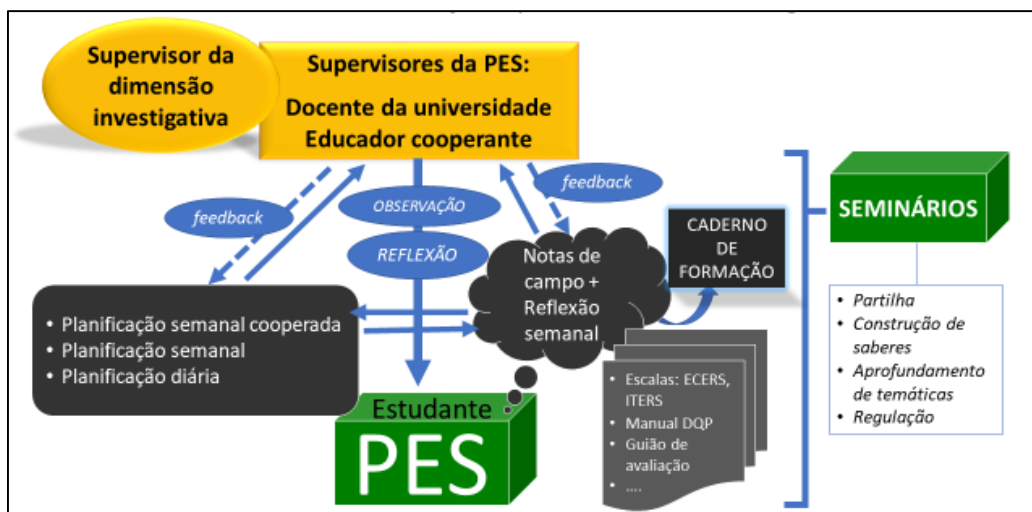
A supervisão nas instituições cooperantes conta com o educador de infância cooperante, que acompanha e observa diariamente a prática do estudante; e com o supervisor da universidade, que faz duas a três observações diretas, de caráter naturalista, sem recurso a instrumentos de registo, tendo como principal referencial os princípios definidos nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e, nas salas que seguem modelos curriculares, também são tidos em conta os princípios destes modelos. Estas observações ocorrem, geralmente, no período da manhã e são previamente agendadas com o estudante.

Após a observação, segue-se o encontro de pós-observação, em que estão presentes os três intervenientes no processo. Dá-se primeiro a voz ao estudante e o diálogo vai sendo alimentado com a intervenção de todos, tendo por base os registos escritos dos supervisores. Toma-se como referência o planejamento diário, fazendo ligações entre a intencionalidade da ação educativa nele explicitado e a reflexão sobre a ação vivida e

observada. Esta reflexão partilhada promove a aproximação de significados comuns sobre o planeamento e a prática observada, contribuindo para a reconstrução da ação.

Estes são momentos de feedback construtivo e de questionamento, indutor da reflexão, levando os estudantes a pensar e a verbalizar o pensamento. O diálogo profissional que se estabelece em torno das práticas educativas constitui importante espaço de aprendizagem profissional, que é reforçado com a escrita do caderno de formação, em um processo que se (re)constrói a partir das interações supervisor-estudante e teoria-prática. A reflexão partilhada que conjuga diferentes olhares, questionamentos e interpretações sobre a ação educativa, assenta em uma ideia de *comunidade aprendente*. Esta complexa rede de interações presentes no processo de supervisão encontra-se sistematizada na Figura 5.

Figura 5 - Rede de interações e comunicação no processo de supervisão



Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Resta-nos abordar a dimensão investigativa da PES, que visa ao desenvolvimento de uma atitude investigativa, capaz de contribuir para a inovação no campo do conhecimento pedagógico e da prática educativa. Esta dimensão vem dar resposta à necessidade de “reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente” (NÓVOA, 2012, p.14), enquadrando-se em uma *pedagogia da experiência* (VIEIRA, 2017), em que a construção do saber e da identidade profissional constitui-se como um processo de indagação e emancipação, centrado na ação educativa e na investigação sobre esta ação, contribuindo para a reconfiguração do pensamento e das práticas.

O núcleo da formação situa-se no terreno da prática profissional, “promovendo processos de teorização da experiência e autenticação de teorias com uma finalidade transformadora [...] localmente validadas e socialmente úteis, que permitam aos professores compreender a complexidade das situações educativas, embrenhar-se nelas e tomar decisões” (VIEIRA, 2017, p. 87).

Depois de conhecerem o contexto onde vão realizar a PES, os estudantes escolhem uma temática para ser objeto de reflexão, análise e intervenção. Esta dimensão está integrada na ação educativa e suporta-se na utilização de dispositivos de recolha e análise de dados com vista ao aprofundar de algumas dimensões do processo educativo.

O supervisor da dimensão investigativa não é necessariamente o orientador do relatório da PES, sendo escolhido pelo estudante, em função da temática. Compete-lhe acompanhar a PES, de acordo com o plano de trabalho/investigação estabelecido com o estudante, e orientar a elaboração do Relatório da PES, que compila e sistematiza a informação contida nos dois dossiês da PES e será sujeito à defesa pública.

A dimensão investigativa pode assumir diversas modalidades: investigação-ação; investigação sobre a prática; abordagem biográfica, procurando assegurar uma estreita sinergia entre o processo investigativo e o processo formativo. Os dados recolhidos incluem as produções escritas dos estudantes (exemplos: notas de campo e reflexões do caderno de formação, planificações). Incluem, ainda, registos audiovisuais e produções das crianças; entrevistas ou questionários (a crianças, famílias e profissionais) e, de acordo com a relevância para a temática, instrumentos de regulação da ação, como escalas, perfis de implementação de modelos curriculares e outros, já referenciados na seção relativa aos Instrumentos de mediação e regulação da PES.

A finalizar

Aprender a ser educador de infância é um processo complexo, contínuo, mediado, e de apropriação da prática social e cultural valorizada nos contextos. A PES constitui-se como um percurso de formação a partir da ação e para a ação, ancorado na reflexão intra e intersubjetiva para que os estudantes encontrem sentido e (re)construam significados para práticas e teorias, relacionando os saberes adquiridos na formação e nas suas vivências com

as exigências da profissão, em um processo que se vai consolidando, em ambiente de diálogo e partilha, sustentado no questionamento e na reflexão.

O modelo formativo seguido na PES, na Universidade de Évora, tem-se revelado adequado à complexidade da construção de conhecimento profissional na formação inicial de educadores de infância; contudo, importa continuar a aprofundar as metodologias e os instrumentos de trabalho usados na supervisão. Importa continuar a apostar na dimensão investigativa, tornando-a cada vez mais consistente e integrada na ação educativa, tendo presente que a identidade profissional se constrói nas interações teoria-prática, mas sobretudo nas interações com os outros, através do diálogo, da investigação e da reflexão sobre as práticas. Assumir as práticas supervisivas, os instrumentos de mediação nela utilizados, e as conceções que as validam como foco de análise será um trabalho a continuar.

Referências

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem** (2.ª ed.). Coimbra: Almedina, 2003.
- ARTUR, A. **A construção das aprendizagens profissionais das educadoras de infância durante os processos de supervisão em estágio**. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade de Évora, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/18255>>. Acesso em: 03 jul. 2018.
- COLE, M. Desenvolvimento cognitivo e escolarização formal: a evidência da pesquisa transcultural. In: M. COLE, M. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 85-105.
- CUNHA, C. M.; VIEIRA, F. Apresentação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, jan./mar. 2017, n.63, p.13-17.
- EDWARDS, A.; COLLISON, J. **Mentoring and developing practice in primary schools: supporting student teachers learning in schools**. Buckingham: Open University Press, 1996.
- _____; ELLIS, V.; SMAGORINSKY, P. Introduction. In: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. **Cultural-historical perspectives on teacher education and development**. London: Routledge, 2010, p.1-10.
- FIALHO, I. Supervisão da prática letiva. Uma estratégia colaborativa de apoio ao desenvolvimento curricular. **Revista de Estudos Curriculares**, 2016, vol.7, n.2, p.18-37. Disponível em: <<http://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php/rec/article/view/16/14>>. Acesso em: 03 jul. 2018.
- FLORES, M. A. **Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar**. In **Formação inicial de professores**. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. 2015, p.192-222.
- FOLQUE, A.; COSTA, C. L.; ARTUR, A. A formação inicial e o desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. In:

CORRÊA, C. H. A.; CALVANCANTI, L. I. P.; BISSOLI, M. F. **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p.177-235.

FUNDAÇÃO DE INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL HIGH-SCOPE. **Perfil de Implementação do Programa (PIP)**. Tradução de Júlia Oliveira-Formosinho. The High-Scope Press: Ypsilanti, Michigan, 1990.

HARMS, T., CLIFFORD, R. M.; CRYER, D. **ECERS-R: Escala de avaliação do ambiente em educação de infância**. Porto: Uni. Psic, 2008.

HARMS, T., CLIFFORD, R.; CRYER, D. **Infant/Toddler Environment Rating Scale: Revised Edition**. New York: Teachers College Press, 2006.

MATIAS, G.; VASCONCELOS, T. Aprender a ser educador de infância: o processo de supervisão na formação inicial. **Da investigação às práticas - estudos de natureza educacional**, 2010, v.X, n.1, p.17-41.

MEM. **Perfil de Utilização do Modelo do MEM em Jardim de Infância**. Documento policopiado, não publicado, 2009.

MUTTON, T.; HAGGER, H.; BURN, K. Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 2010, v.17, n.4, p.399-416.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES 11. Vitória, Espírito Santo, jan-jun. 2012, a.9, v.18, n.35, p.11-22.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, out./dez. 2017, v.47, n.166, p.1106-1133.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO J. **A Supervisão na Formação de professores I. Da sala à Escola**. Porto: Porto Editora, 2002, p.94-119.

PASCAL, C; BERTRAM, T. **Manual DQP - desenvolvendo a qualidade em parceria**. Lisboa: Ministério da Educação, 2009.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 240**, de 30 de agosto de 2001 [2001a]. Disponível em: <http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/DL204-2001_30Ago.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

PORTUGAL. **Decreto-Lei 241**, de 30 de agosto de 2001 [2001b]. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/dl241_01.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

ROLDÃO, M. **Os professores e a gestão do currículo: perspetivas e práticas de análise**. Porto: Porto Editora, 1999.

SÁ-CHAVES, I. **A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A., **Os professores e a sua formação** (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote/IE, 1995, p.77-91.

SILVA, I.; MARQUES, L.; MATA, L.; ROSA, M. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE), 2016.

VIEIRA, F. Formação pós-graduada de professores: construindo uma pedagogia da experiência, rumo a uma educação mais democrática. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, jan./mar. 2017, n.63, p.85-101.

_____. Para uma pedagogia da investigação ao serviço de uma educação transformadora. In: VIEIRA, F.; MOREIRA, M. A.; BARBOSA, I.; PAIVA, M.; FERNANDES, I. S. **No caleidoscópio da supervisão. Imagens da formação e da pedagogia**. Mangualde: Edições Pedagogo (2ª ed.), 2010, p.199-229.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: Barbosa, R. L. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**, São Paulo: UNESP, 2003, p.35-56.

RECEBIDO EM 07 DE MARÇO DE 2018.

APROVADO EM 02 DE MAIO DE 2018.