



DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO: VARIANTE SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA

***AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR NUM CONTEXTO DE SUPERVISÃO:
REPRESENTAÇÕES DAS EDUCADORAS COOPERANTES***

Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Orientador: Prof. Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

Novembro de 2004

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Educação; Variante Supervisão Pedagógica

***AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR NUM CONTEXTO DE SUPERVISÃO:***

REPRESENTAÇÕES DAS EDUCADORAS COPERANTES

Olga Maria Teixeira Amaral Ludovico



143898

Esta dissertação não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri

Orientador: Prof. Doutor José Alberto Mendonça Gonçalves

Novembro de 2004

159.988

*Ao meu filho,
Por me dar em cada dia
A força necessária
Para levar por diante este projecto.*

AGRADECIMENTOS

A realização do presente trabalho só foi possível graças ao apoio e colaboração de algumas pessoas que ajudaram na sua realização. A todos, incluindo os que involuntariamente omitir, expresso os meus sinceros agradecimentos.

- Ao meu orientador, Professor Doutor José Alberto Gonçalves, pela competente orientação dispensada a este estudo, pela sua permanente disponibilidade, pertinentes observações, críticas e conselhos, bem como pelo apoio e incentivo constantes que se constituíram fundamentais para superar as dificuldades inerentes à realização deste trabalho.
- Ao Professor Doutor António Neto, director deste Mestrado em Supervisão Pedagógica, pela forma competente como nos orientou na procura de novos saberes e nos alertou para aspectos que se tornaram determinantes para a realização desta dissertação. Também o apoio, incentivo, disponibilidade constantes, ajudaram e foram uma motivação para a realização do trabalho.
- Às minhas colegas Educadoras de Infância que se disponibilizaram a participar neste estudo - e sem as quais o mesmo não teria sido possível -, mostrando sempre o seu interesse e empenho, quer na realização das entrevistas, quer no decorrer do trabalho.
- À Rosa Gonçalves, que, sempre atenta, soube incentivar e ajudar na hora certa.
- Ao colega António Lopes, pela passagem para inglês do resumo desta dissertação
- À Amália Severino e à Manuela de Jesus, com quem partilhei longas horas de viagem – que se tornavam “momentos de terapia”, de ajuda e aprendizagem -, e que, ao longo deste trabalho, sempre estiveram a meu lado.
- Aos professores e colegas do Mestrado, pela partilha de saberes e experiências.

- À Helena Horta, que nos momentos mais difíceis sempre me ouviu e teve uma palavra amiga.
- À Ermelinda Marques e à Marília Mendonça, que, com “a voz da experiência”, me incentivaram constantemente a prosseguir neste projecto
- À minha família pela confiança demonstrada, pelo incentivo e por respeitarem e compreenderem as minhas ausências.

RESUMO

O presente estudo, de natureza qualitativa, aborda a temática das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar num contexto de Supervisão.

Como tal, procurámos conhecer as representações das quinze educadoras cooperantes do 3º ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo 2001/2002, bem como perceber qual o impacto da formação na leitura compreensiva das mesmas. Foi também nosso objectivo conhecer como essas educadoras utilizam/gerem as Orientações Curriculares na sua prática pedagógica e, finalmente, relacionar o grau de conhecimento destas com a forma de conceberem e orientarem o processo de supervisão.

Em síntese, o estudo indica que as Orientações Curriculares constituem um quadro de referência para as educadoras, quer na tomada de decisões sobre a prática, quer na forma como concebem e orientam o processo de supervisão.

PALAVRAS CHAVE

Orientações Curriculares; Educação Pré-Escolar; Supervisão; Representações; Supervisora Cooperante; Formação; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This is a qualitative research on curricular orientations in pre-school education in a context of supervision.

It is my purpose (a) to study the representations of fifteen preschool teachers, who cooperated with the Preschool Teacher Training Deree at the School of Education of the University of Algarve during the school year of 2001-2002 and (b) to assesss the impact of training in their comprehensive reading. It was also my objective to know how these teachers use or adapt curricular orientations to their teaching practice and to relate their degree of knowledge to the way they conceive and manage the supervision process.

To sum up, this research indicates that curricular orientations constitue a reference framework for preschool teachers, both in terms of decision-making in their teaching practice, and in the way they conceive and manage the supervision process.

KEYWORDS

curricular orientations; pre-school education; supervision; representations; cooperating supervisor; training; teaching practice.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice Geral	vi
Índice de Quadros	x
INTRODUÇÃO	1
1ª PARTE – QUADRO CONCEPTUAL	8
Capítulo I – As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:	
Contextualização	9
1. Breve resenha histórica da evolução da educação pré-escolar em Portugal.....	10
2. Estabelecimento das Orientações Curriculares	13
3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: Clarificação do conceito.....	14
3.1. Organização do documento.....	15
4. Orientações Curriculares e Currículo – que relação?.....	18
Capítulo II – As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: da Teoria à prática – confluência de múltiplas sinergias	22
1. O educador como gestor do currículo.....	23
2. A intencionalidade no processo educativo.....	26
Capítulo III – Formação e Supervisão	33
1. Formação inicial.....	35

1.1. A prática pedagógica.....	38
1.1.1. A importância da reflexão na prática pedagógica.....	40
2. Supervisão.....	43
Capítulo IV – O papel do supervisor no processo de Supervisão.....	46
1. Conceito de supervisor.....	47
2. Atitudes, competências e capacidades do supervisor.....	48
3. O papel do supervisor.....	50
4. Tarefas do supervisor.....	51
5. O supervisor reflexivo.....	55
5.1. Conceito de reflexão.....	55
5.2. Objectivos da reflexão.....	56
5.3. Conteúdos da reflexão.....	57
5.4. Atitudes do supervisor reflexivo.....	57
5.5. Estratégias da reflexão.....	58
6. A dimensão relacional.....	59
2ª PARTE – ESTUDO EMPÍRICO.....	61
Capítulo V – Metodologia.....	62
1. Natureza do estudo.....	63
1.1. A investigação qualitativa: abordagem geral.....	63
1.2. Natureza e enfoque da investigação qualitativa.....	64
1.3. Processos e fases da investigação qualitativa.....	67
1.4. Procedimentos na investigação qualitativa.....	68
2. Objectivos.....	70
3. Questões de pesquisa.....	70
4. Protagonistas do estudo.....	71
5. Opções e procedimentos metodológicos.....	73
5.1. Delineamento do estudo.....	74
5.2. Recolha e tratamento dos dados.....	74
a) Elaboração do guião da entrevista.....	75

b) Realização das entrevistas.....	77
c) Análise dos dados.....	77
5.3. Análise e interpretação dos dados.....	82
Capítulo VI – Apresentação e análise interpretativa dos dados.....	83
1. Conhecimento das Orientações Curriculares.....	84
1.1. Tomada de conhecimento das Orientações Curriculares.....	84
1.1.1. Participação no processo de elaboração do documento.....	85
1.1.2. Acesso ao documento.....	85
1.1.3. Participação na sua divulgação.....	87
1.1.4. Primeira impressão acerca do documento.....	88
1.1.5. Necessidades e/ou dúvidas que suscitou.....	91
1.2. Formação sobre as Orientações Curriculares.....	93
1.2.1. Formação contínua.....	93
1.2.2. Impacto da formação na sua compreensão.....	97
1.2.3. Impacto da formação na prática pedagógica.....	98
1.2.4. Necessidade de mais formação.....	101
1.2.5. Dificuldade de acesso à formação.....	104
1.3. Apreciação das Orientações Curriculares.....	105
1.3.1. Conceito.....	105
1.3.2. Importância atribuída.....	108
1.3.3. Aspectos inovadores.....	111
1.3.4. Mudanças provocadas.....	115
2. As Orientações Curriculares na prática pedagógica.....	120
2.1. Utilização.....	121
2.1.1. Áreas/Planos de utilização.....	121
2.1.2. Frequência de utilização.....	123
2.1.3. Consequências da sua utilização.....	125
2.2. Valorização.....	127
2.2.1. Aspectos mais úteis.....	127

2.2.2. Dificuldades sentidas.....	131
3. Supervisão e Orientações Curriculares.....	135
3.1. Supervisão.....	136
3.1.1. Conceito de Supervisão.....	136
3.1.2. Funções do supervisor.....	141
3.1.3. Atitude da supervisora.....	143
3.1.4. Dimensão relacional.....	147
3.1.5. Dificuldades sentidas.....	149
3.1.6. O papel da educadora cooperante.....	151
3.1.7. Estratégias de acção.....	154
3.2. As Orientações Curriculares na supervisão.....	157
3.2.1. Importância atribuída.....	157
3.2.2. Dificuldades sentidas.....	160
3.2.3. Conhecimento demonstrado pelas estagiárias.....	163
4. Síntese final.....	165
Considerações finais.....	178
Bibliografia.....	187
Anexos (em separata)	

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 -	Número de anos de serviço docente.....	71
Quadro 2 -	Número de anos como cooperante.....	72
Quadro 3 -	Habilitações académicas.....	73
Quadro 4 -	Grelha de categorização.....	79
Quadro 5 -	Participação no processo de elaboração do documento.....	85
Quadro 6 -	Acesso ao documento.....	86
Quadro 7 -	Participação na sua divulgação.....	87
Quadro 8 -	Primeira impressão acerca do documento.....	89
Quadro 9 -	Necessidades e/ou dúvidas que suscitou.....	92
Quadro 10 -	Formação contínua.....	94
Quadro 11 -	Formação contínua:tipos de acções e motivos que levaram à sua frequência.....	95
Quadro 12 -	Impacto da formação na sua compreensão.....	97
Quadro 13 -	Impacto da formação na prática pedagógica.....	99
Quadro 14 -	Tipo de impacto da formação na prática pedagógica.....	99
Quadro 15 -	Necessidade de mais formação.....	102
Quadro 16 -	Dificuldade de acesso à formação.....	104
Quadro 17 -	Conceito	105
Quadro 18 -	Importância atribuída – aspectos positivos.....	108
Quadro 19 -	Importância atribuída – aspectos negativos.....	110
Quadro 20 -	Aspectos inovadores.....	111
Quadro 21 -	Mudanças provocadas – aspectos gerais.....	115
Quadro 22 -	Mudanças provocadas – educador.....	116
Quadro 23 -	Mudanças provocadas – prática pedagógica.....	119
Quadro 24 -	Áreas/Planos de utilização.....	121
Quadro 25 -	Frequência de utilização.....	124
Quadro 26 -	Consequências da sua utilização.....	125
Quadro 27 -	Tipo de consequências.....	126
Quadro 28 -	Aspectos mais úteis.....	128
Quadro 29 -	Dificuldades sentidas.....	132
Quadro 30 -	Tipo de dificuldades.....	133

Quadro 31 -	O conceito de supervisão.....	137
Quadro 32 -	O conceito de supervisão das educadoras cooperantes à luz das definições de Vieira (1993) e Alarcão e Tavares (1987)...	138
Quadro 33 -	Funções do supervisor.....	141
Quadro 34 -	Atitude da supervisora perante as estagiárias.....	144
Quadro 35 -	Atitude da supervisora: o modo como se sente.....	145
Quadro 36 -	Dimensão relacional.....	147
Quadro 37 -	Dificuldades sentidas.....	149
Quadro 38 -	O papel da educadora cooperante.....	152
Quadro 39 -	Estratégias de acção.....	155
Quadro 40 -	Importância atribuída.....	158
Quadro 41 -	Dificuldades sentidas.....	161
Quadro 42 -	Conhecimento demonstrado pelas estagiárias.....	163

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Sendo ainda recente a implementação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em Portugal (Despacho nº 5220/97 - 2º Série -, de 10 de Julho) -, não surpreende que esta seja uma temática em torno da qual se continuem a levantar as mais diversas questões.

De entre elas destacamos, como mais pertinentes para o nosso estudo, as representações das educadoras cooperantes acerca do papel da formação na sua compreensão das Orientações Curriculares, o modo como estas são utilizadas e geridas na prática pedagógica, e ainda, qual a sua influência na forma como essas educadoras cooperantes orientam e gerem o processo de supervisão.

Sabendo-se que, como refere Ribeiro (1999), no nosso país, “o desenvolvimento curricular, enquanto domínio de estudo, se encontra numa fase incipiente” (p.13), não é de estranhar que a prática dos profissionais evidencie, por vezes, limitações, apresente algumas indefinições e que os problemas que suscita não estejam suficientemente esclarecidos.

Analisando a situação em termos genéricos, Pacheco (1995) afirma que alguns desses estudos revelam que “o modo como o professor processa informação e toma decisões é necessariamente o reflexo daquilo que sabe e conhece” (p.51). Acrescenta, ainda, o autor que estudos centrados no “pensamento do professor” revelam que a sua “conversação” se caracteriza por uma ausência de vocabulário técnico e pela simplicidade conceptual.

Contribui para isso a sua forma de actuação simplificada, como resposta a uma situação rápida, perante a complexidade subjacente aos acontecimentos que ocorrem na sala e a utilização de um conhecimento mais intuitivo do que racional para explicar as diferentes ocorrências do dia a dia, acompanhada por decisões justificadas por impulsos e sentimentos, por uma tendência para a improvisação e justificação das intervenções

pedagógicas, baseando-se somente na experiência, e a adopção de uma atitude dogmática perante alternativas às práticas que implementam, bem como a escassez de termos abstractos para elaborarem definições ou conceptualizarem aquilo que fazem.

No que à educação de infância de modo específico concerne, pensamos que algumas dessas fragilidades estão directamente relacionadas, por um lado, com o facto de as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar serem ainda muito recentes, tendo existido, até aí, a necessidade de um referente comum a todos os educadores, tanto a nível conceptual, como da prática pedagógica; por outro, à formação, quer inicial, que só muito recentemente adquiriu o estatuto de licenciatura, quer contínua, que, por norma, é escassa e nem sempre vai ao encontro dos interesses e necessidades dos educadores. Em nosso entender, estes são aspectos que contribuíram para que a imagem do educador e da Educação de Infância fossem, por vezes, subvalorizadas pela sociedade em geral.

Na verdade, julgamos que as mudanças verificadas nos últimos anos – nomeadamente desde 1997 -, poderão ajudar a mudar o panorama da Educação de Infância no nosso país. De entre elas, podemos enumerar: a legislação publicada que, ao considerar a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da Educação Básica está, sem dúvida, a valorizar e a credibilizar este nível educativo; algumas mudanças na formação dos educadores, tais como a passagem do curso de bacharelato para licenciatura de quatro anos; e a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Para Stenhouse (1975, cit. in Silva, 1996, p.55), as Orientações Curriculares constituem-se como “um instrumento de apoio à investigação, reflexão e desenvolvimento do trabalho do educador que lhe [permitirá] ir compreendendo e melhorando a sua prática profissional”, na medida em que alguns dos seus pressupostos, como a não prescrição, a flexibilidade e abrangência, a possibilidade de fundamentar diferentes opções educativas e, conseqüentemente, várias perspectivas e/ou dimensões curriculares, permitem ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, ou seja, sustentar o planeamento e a avaliação do processo educativo.

Neste contexto, de entre as inúmeras sinergias que concorrem para a passagem da teoria à prática das Orientações Curriculares, destaca-se, em primeiro lugar, o papel do educador enquanto gestor do currículo. Atribuir ao educador tal responsabilidade implica formá-lo segundo princípios assentes na articulação e interacção das diversas componentes e dimensões necessárias a um bom desempenho profissional, designadamente as que respeitam às teorizações sobre a prática reflexiva e ao saber profissional contextualizado, bem como à incorporação adequada de saberes e saberes-fazer.

Estas dimensões remetem-nos para o processo de formação, nomeadamente a formação inicial, que se deve configurar como um *continuum* necessariamente contextualizado das práticas da profissão, tendo também como princípio, como refere García (1999), que “aprender a ensinar [deve ser] realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a acção” (p. 29). O acesso aos mecanismos necessários para gerir com qualidade este processo passa por um bom domínio da informação e saberes de referência, que permitam ao indivíduo dominar os códigos, tornando-se capaz de desenvolver saberes e competências no contexto da acção profissional.

Torna-se, pois, fundamental ter presente que a formação dos educadores de infância implica, acima de tudo, desenvolver seres pessoal e profissionalmente competentes, aos níveis cognitivo, afectivo, de colaboração, cooperação e de trabalho em equipa, sem esquecer as qualidades de organização, estruturação invenção e criatividade. Por conseguinte, torna-se imperativo promover uma formação humana, científica pluridimensional, realista e prática (Cró, 1998).

Igualmente determinante será apetrechar os futuros profissionais com saberes de referência, sólidos no plano científico-profissional, estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional, bem como salienta Campos (2001b), dotá-los de “competências de produção articulada de conhecimento profissional gerado na acção e reflexão sobre a acção, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais” (p. 13).

Perspectiva-se, assim, a formação de um profissional autónomo e competente, capaz de lidar e partilhar diferentes quadros teóricos e de se apoiar na construção de saberes para repensar e recriar a prática.

Julgamos que num tempo de reconhecimento do direito de todos à educação, se torna necessário um conhecimento profundo de todas as variáveis que concorrem no acto educativo. Defendemos que a formação é um importante eixo de intervenção, na medida em que potencia perspectivas de análise crítica susceptíveis de produzir mudanças pessoais, sociais e institucionais, entre outras (Fernandes, 2001), e que é determinante na forma como o educador gere a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, torna-se fundamental garantir o domínio de saberes científicos de referência, o que implica, por um lado, que o modo como a relação com esses saberes se estabelece seja intelectualmente activo, preciso, rigoroso e crítico e, por outro que se ensine explicitamente a usar e a mobilizar os saberes na análise reflexiva das práticas (Roldão, s.d.). Todo este processo implica controlo da cognição e capacidade de resolução de problemas, isto é, uma actividade de metacognição.

Estas são responsabilidades que envolvem o supervisor, na medida em que, como alguém mais experiente e informado, ao orientar também influencia, competindo-lhe ajudar o aluno estagiário a desenvolver-se e a aprender (Alarcão e Tavares, 1987).

Situar-nos-emos, deste modo, no quadro de um processo supervisivo que reconhece a importância da dimensão técnica, mas também a importância de a desenvolver num contexto reflexivo e num ambiente afectivo-relacional, em que cada um dos actores tem um papel participativo e activo.

São estes os pressupostos da pesquisa que desenvolvemos e que, como já referimos, tem como principais objectivos conhecer as representações das educadoras cooperantes acerca das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar; perceber qual o contributo da formação para essas representações; conhecer como gerem e utilizam as

entrevistadas as Orientações Curriculares na prática pedagógica; e qual a influência que as mesmas tiveram na forma de conceber e orientar o processo de supervisão.

O nosso interesse pelo tema resulta de uma conjugação de vivências que se prendem com a nossa participação no processo de elaboração do documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e com a nossa experiência, quer como supervisora cooperante, quer como supervisora da Prática Pedagógica da formação inicial de educadores de infância.

A nossa reflexão em torno destas vivências e o nosso contacto com as educadoras cooperantes fizeram emergir a necessidade de aprofundar conhecimentos em torno da relação dos três campos seguintes: 'conhecimento das Orientações Curriculares', 'as Orientações Curriculares na prática pedagógica' e 'Orientações Curriculares e supervisão'.

Em termos estruturais, organizámos a dissertação em duas partes. A primeira comporta o quadro conceptual que a suporta e a segunda é constituída pela parte empírica do estudo. Na tentativa de apresentar um todo coerente e sequencial, integramos, na primeira parte, quatro capítulos e na segunda dois.

No que à primeira parte respeita, após a introdução, que deixa antever o desenvolvimento do estudo, segue-se a revisão da literatura. Num primeiro capítulo, dedicado à contextualização das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, tentámos fazer uma abordagem transversal, em torno de uma pluralidade de tópicos, no sentido de clarificar a situação da Educação Pré-Escolar no contexto educativo actual. Tornou-se necessário fazer uma breve resenha histórica da evolução da Educação Pré-Escolar em Portugal, desde a Primeira República até à actualidade, clarificar o conceito de Orientações Curriculares e evidenciar os princípios que lhe estão subjacentes, bem como abordar a relação existente entre elas e currículo.

O segundo capítulo, intitulado "As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: da teoria à prática – confluência de múltiplas sinergias", aborda a questão do

educador enquanto gestor do currículo e a importância da intencionalidade no processo educativo.

Segue-se o terceiro capítulo, cujo enfoque recai sobre a importância da formação e da supervisão no desenvolvimento dos futuros profissionais, no mesmo se salientando a importância da formação inicial, da prática pedagógica e da reflexão no processo formativo, no qual a supervisão desempenha um papel determinante.

O papel do supervisor no processo de formação constitui a temática do quarto capítulo. Nele é clarificado o conceito de supervisor, bem como as atitudes, competências e capacidades que devem caracterizar a sua acção, e ainda, qual o seu papel e as tarefas que lhe competem. É também feita uma abordagem ao supervisor reflexivo como alguém que promove a construção activa do conhecimento.

A segunda parte do estudo corresponde à sua dimensão empírica e integra o quinto e sexto capítulos. O quinto capítulo é constituído pela apresentação, descrição e justificação de todo o processo metodológico do estudo, seguido na investigação. Como tal, explicitam-se os pressupostos teórico-metodológicos, apresentam-se as questões de pesquisa e os objectivos definidos, identificam-se e caracterizam-se as protagonistas do estudo, bem como se indicam as opções metodológicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

No sexto capítulo, procedemos à análise interpretativa dos dados recolhidos e, procurando-se dar dos mesmos uma visão holística, apresentamos uma síntese final.

Por último, as considerações finais resultam da nossa reflexão sobre todo o processo investigativo desenvolvido, assim como de algumas sugestões ou pistas de trabalho para futuros estudos, que se nos afiguram como pertinentes.

1ª PARTE

QUADRO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:

CONTEXTUALIZAÇÃO

1. Breve resenha histórica da evolução da educação pré-escolar em Portugal

Para se compreender o que é, na actualidade, a Educação de Infância em Portugal, tem que se ter em conta a análise da sua evolução sócio-histórica que, como não podia deixar de ser, está relacionada com a evolução do contexto sócio-político que Portugal sofreu durante muitos anos. Cardona (1997) apresenta diferentes períodos encontrados ao longo da evolução do discurso oficial sobre a educação de infância, que acabam por ser coincidentes com os grandes períodos da evolução sócio-histórica da sociedade portuguesa.

Temos, assim, um primeiro período que corresponde às últimas décadas da Monarquia e que marca o início da educação de infância como parte do sistema educativo, verificando-se, contudo, opiniões contraditórias quanto ao facto de esta ser, ou não, considerada como um nível de ensino.

No período da Primeira República, é já possível observar-se algumas oscilações em relação à forma de conceber a educação de infância:

“por um lado, a influência do modelo escolar, sendo definida como missão primordial a instrução e a preparação para a escolarização futura; por outro, a tendência em valorizar a especificidade a que este ensino deve obedecer, tendo em conta as características psicológicas das crianças” (Cardona, 1997, p.15).

Contudo, o início do Estado Novo marca um período em que a educação das crianças pequenas passa a ser considerada como uma tarefa essencialmente destinada às mães de família, devendo as mulheres ficar em casa para cuidar dos seus filhos. Desta forma, neste período, as únicas instituições que continuam a funcionar sob a dependência do estado têm uma função basicamente assistencial, desprezando-se a sua função educativa.

Os anos 60 marcam o início de uma nova mudança. Uma maior abertura política e a evolução da estrutura social implicam que sejam criadas instituições, dando-se também uma importância cada vez maior a este nível educativo.

É, no entanto, com a Revolução de Abril de 1974, que se passa a defender a necessidade de definir uma política sócio-educativa global, de apoio à maternidade e à infância, articulando as iniciativas dos diferentes serviços responsáveis. Nasce, também, neste período, uma nova forma de se conceber a educação de infância: para além de se continuar a valorizar as características psicológicas das crianças, começam a considerar-se, cada vez mais, as características sociológicas, valorizando-se as vivências familiares e a necessidade de estas serem integradas como conteúdos fundamentais das práticas educativas.

É com a publicação da Lei N.º 5/77, de 1 de Fevereiro, que se cria o sistema público da Educação Pré-Escolar e, conseqüentemente, a expansão da sua rede pelo país, iniciando-se um novo ciclo na Educação Pré-Escolar, que, nas palavras de Vilarinho (2000, p.136) “procurou dar corpo aos ideais da democratização do ensino, do princípio da igualdade em educação e ao direito das crianças usufruírem de uma educação laica e gratuita”. Dá-se, assim, expressão ao articulado na Constituição da República de 1976.

O ano de 1978 irá marcar, pois, o início de um novo período, com a criação da rede pública de Jardins de Infância do Ministério da Educação. É, todavia, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que é consolidada a inserção da Educação Pré-Escolar no Sistema Educativo e é reforçada a sua função educativa (Vilarinho, 2000). A Educação de Infância começa, por conseguinte, a ser valorizada, sobretudo em relação à sua função de “pré-escolarização”, considerando-se o papel relevante que ela poderá assumir no combate ao insucesso escolar.

No entanto, nos anos noventa, fruto de uma desvalorização sucessiva, por parte das entidades governamentais, Portugal apresenta a mais baixa taxa de cobertura de Educação Pré-Escolar da União Europeia (Vilarinho, 2000).

Talvez as necessidades evidenciadas pelas famílias e a constante procura de instituições esteja na origem de uma maior preocupação, por parte dos partidos políticos, por este nível educativo, pelo que, nas eleições legislativas de 1995, os maiores partidos políticos incluem nos seus programas eleitorais preocupações com a Educação Pré-Escolar.

Não surpreende, assim, que, em Dezembro de 1996, a Assembleia da República aprove, por unanimidade, a Lei nº 5/97 que viria a ser publicada no ano seguinte como Lei Quadro para a Educação Pré-Escolar. A Lei Quadro consagra este nível educativo como a primeira etapa da educação básica e define o papel participativo das famílias e o papel estratégico do Estado, das autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social. A Educação Pré-Escolar passa, assim, a dispor de um quadro legislativo próprio, como resultado do trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação em estreita colaboração com o Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Ainda nesse ano, o Despacho nº 5220/97 (2ª série), de 10 de Julho, publicado no D.R. nº 178, II série, de 4 de Agosto, aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar.

Perante esta panorâmica, fácil será perceber que a Educação Pré-Escolar foi, até à publicação das Orientações Curriculares, o único subsistema educativo em Portugal que não apresentava um currículo, assentando a prática educativa, essencialmente, nos conhecimentos, criatividade e intuicionismo do educador. É verdade que os educadores recebiam uma formação inicial com objectivos comuns, o que proporcionava uma relativa homogeneidade das metodologias adoptadas, a que não será estranho, por exemplo, o facto da maioria das escolas de formação de educadores promoverem modelos educativos centrados na criança. No entanto, a qualidade da prática profissional dependia da vontade e da capacidade dos educadores (Ministério da Educação, 2000).

A falta de um referente em termos curriculares constituía como que uma lacuna neste nível educativo, originando “linguagens” diversas e práticas bastante díspares entre os educadores.

Ora, sendo o currículo um constructo social, fácil será inferir que, ao não possuir currículo formal, a Educação Pré-Escolar deixava escapar grande parte da sua imagem e alcance educativo à própria sociedade, que a entendia como um conjunto de serviços de guarda de crianças descurando o seu processo eminentemente educativo.

Crê-se, por isso, que a implementação das Orientações Curriculares constitui, para a educação pré-escolar, uma etapa fundamental de afirmação do seu carácter educativo e da sua especificidade.

2. Estabelecimento das Orientações Curriculares

Iniciou-se em 1996, como já referimos, a elaboração de um documento que se constituísse como um quadro de referência comum para todos os educadores de infância, que definisse claramente os conteúdos de aprendizagem na fase pré-escolar e que, ao mesmo tempo, reflectisse os saberes profissionais específicos já existentes. Era igualmente objectivo das Orientações Curriculares apoiar os educadores de infância a exercer as suas competências de uma forma mais adequada e criteriosa.

Foi considerado como princípio fundamental, neste processo, a definição da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica, “tendo-se presente que o estabelecimento de orientações curriculares deveria constituir um elemento decisivo para a melhoria da qualidade educativa, introduzindo uma dinâmica inovadora e estimulante da actividade pedagógica” (Ministério da Educação, 2000, p.92).

A publicação oficial das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar correspondeu à terceira versão de um texto cujas sucessivas reformulações decorreram de um processo de discussão amplamente participado. A primeira versão foi analisada e criticada pelos “parceiros institucionais”, Direcções Regionais de Educação, Inspecção Geral de Educação, Escolas de Formação Inicial, Associação de Educadores, Sindicatos de Professores, Associações de Estabelecimentos (Ensino Particular, IPSS, Misericórdias) e Associações de Pais.

Esta primeira consulta deu origem a uma reformulação do documento que foi posteriormente distribuído a grupos de educadores, a fim de os analisarem e darem as suas opiniões sobre a utilidade da proposta para a sua prática. Nestes grupos, distinguem-se os que se reuniram informalmente e os que participaram em Círculos de Estudos – metodologia de formação contínua cujo objectivo principal foi implicar a formação no questionamento e na mudança das práticas profissionais. Só após este processo de formação e na sequência da análise das opiniões e sugestões dos educadores participantes, da qual resultou uma maior consciencialização por parte destes profissionais dos grandes pressupostos que enformam as Orientações Curriculares, bem como das virtualidades da sua aplicação, foi redigido o texto definitivo das Orientações Curriculares (Almeida e Gouveia, 2000).

De salientar que o processo participado de construção das Orientações Curriculares foi considerado pela OCDE, no seu Relatório Comparativo (2001), uma prática exemplar a nível internacional (Vasconcelos, 2002).

3. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar: clarificação do conceito

As Orientações Curriculares não são um programa (Ministério da Educação, 2000). Silva (1996, p.55) define-as como:

“um conjunto articulado de princípios que permitam ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, isto é, destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças”.

Assim sendo, constituem um quadro de referência para todos os educadores, trazendo uma certa unidade à educação pré-escolar, não no sentido da uniformidade, mas sim da possibilidade destes disporem de uma referência explícita, que possibilite situarem a sua prática e o modelo educativo a ela subjacente. Por outro lado, a existência de um quadro comum será facilitador do diálogo entre educadores e da comunicação com outros parceiros do sistema educativo, tornando, por conseguinte, mais “visível” a educação pré-escolar e dignificando socialmente o papel profissional dos educadores.

Neste sentido, a continuidade educativa entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico será também facilitada, perspectivando-se uma transição mais fácil.

Também a possibilidade de proporcionarem uma dinâmica de inovação e maior qualidade, constituindo uma ocasião de procura de novas e melhores práticas com as crianças e de relação com todos aqueles que, directa ou indirectamente, desempenham um papel na educação, apontando para um trabalho em equipa, assente em bases teóricas sólidas e coerentes, se torna claramente uma das principais funções das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Deste modo, torna-se claramente patente que as Orientações Curriculares, não sendo prescritivas, e adoptando uma perspectiva mais centrada nas indicações para o educador do que na precisão das aprendizagens a realizar pelas crianças, se afastam da ideia de programa. Também não se integram na concepção estrita de currículo, pois são mais gerais, flexíveis e abrangentes, ou seja, possibilitam fundamentar diversas opções educativas e, nesse sentido, vários currículos. Assim sendo, constituem, fundamentalmente, uma referência comum para todos os educadores no que concerne à organização da componente educativa, pretendendo contribuir, também, para a promoção da melhoria da qualidade da educação pré-escolar.

Nesta óptica, teremos de admitir que as Orientações Curriculares constituem um instrumento fundamental para a compreensão do processo educativo e para a fundamentação de uma educação pré-escolar de qualidade. Constituem, assim, um real suporte para a práxis educativa do educador, suportando-a cientificamente, dando outra dimensão e rigor à sua prática intuitiva e criativa, que será desenhada de forma mais substantiva e apresentará novas perspectivas, permitido, em suma, uma prática educativa mais adequada e coerente.

3.1. Organização do documento

O documento das Orientações Curriculares organiza-se de acordo com as seguintes rúbricas: *a)* princípios gerais e objectivos pedagógicos enunciados na Lei Quadro da

Educação Pré-Escolar; *b*) fundamentos e organização das Orientações Curriculares; *c*) orientações gerais para o educador.

Quanto aos fundamentos que as sustentam e que se deverão articular entre si, temos: *a*) o desenvolvimento da criança e a aprendizagem enquanto vertentes indissociáveis; *b*) o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo, o que significa partir do que ela já sabe e valorizar os seus saberes, como fundamento de novas aprendizagens; *c*) a construção articulada do saber – o que significa que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada; *d*) a exigência de resposta a todas as crianças, o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.

No que ao desenvolvimento curricular respeita, este é da responsabilidade do educador que, de acordo com os fundamentos anteriormente apresentados, deverá ainda ter em conta:

- os *objectivos gerais* enunciados na Lei Quadro da Educação Pré-escolar, que deverão orientar a prática profissional dos educadores;
- a *organização do ambiente educativo* como suporte do trabalho curricular e da sua intencionalidade, sabendo que ele comporta diferentes níveis de interação: a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do estabelecimento educativo; e a relação com os pais e com outros parceiros educativos;
- as *áreas de conteúdo*, que constituem as referências gerais a considerar no planeamento e avaliação das situações e oportunidades de aprendizagem, a saber:
 - Área de Formação Pessoal e Social;
 - Área de Expressão/Comunicação, que compreende três domínios: domínio das expressões (expressão motora, expressão dramática, expressão plástica e expressão musical); domínio da linguagem e abordagem à escrita; e domínio da matemática;

- Área de Conhecimento do Mundo;
- *continuidade educativa*, como processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso das aprendizagens seguintes;
- *intencionalidade educativa*, que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, por forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.

Um aspecto importante do documento é o que se reporta às *orientações gerais* que devem fundamentar a prática pedagógica do educador, proporcionando uma pedagogia de qualidade, aberta à inovação e à diversidade da concretização das Orientações Curriculares.

Também a planificação da actividade pedagógica é entendida como uma *actividade conjunta* entre educadores, com a participação das crianças, dos pais e da comunidade. Deverá ter em linha de conta o resultado da observação de cada criança e do grupo, como forma de permitir a diferenciação pedagógica e de garantir a adequação das propostas de actividades a realizar com o grupo de crianças.

Finalmente, importa referir que o documento aponta para uma reflexão constante do educador sobre as suas intenções pedagógicas, bem como sobre a adequação das escolhas feitas às suas características enquanto educador e, ainda, uma avaliação sistemática do desenvolvimento das crianças.

Tendo em conta todos os aspectos já referidos, não restam dúvidas de que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem um marco significativo neste nível educativo. Dito de outro modo, constituem-se como o eixo da mudança, que decorre de um processo global, interactivo e permanente, para o qual concorrem múltiplos factores, entre eles se situando a representação que fazemos do currículo.

Neste contexto, parece-nos pertinente determo-nos na definição de currículo, a fim de aprofundar a unidade e coerência de pensamento que nos facilite clarificar o conceito

de Orientações Curriculares, no sentido de um melhor entendimento da sua essência enquanto “referenciais de suporte da acção educativa de todos os educadores” (Almeida, 2001, p.72).

4. Orientações Curriculares e Currículo – que relação?

Conscientes de que o desenvolvimento curricular, enquanto domínio de estudo, no contexto português, ainda se encontra numa fase algo incipiente, visto que a prática de construção e execução de currículos não tem sido, entre nós, objecto de análise sistemática, escasseando, assim, a teorização da experiência nesse campo (Ribeiro, 1999), não admira, pois, a dificuldade em encontrar uma definição única e abrangente de currículo (Sá-Chaves, 2000), visto que, como é também afirmado por Pacheco (2001, p.16), “apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa”, na medida em que esta área de estudos se apresenta mal definida “e procura ainda um estatuto epistemológico-científico próprio” (Ribeiro, 1999, p.3).

É, no entanto, consensual que a diversidade de conceptualizações do currículo reflecte a natureza dominante das pressões sociais sobre a escola em cada situação ou época particular (Neto e Almeida, 2001) e que oscila, por um lado, entre a valorização dos saberes e da excelência académica e, por outro, entre a relevância atribuída aos interesses dos alunos e a pertinência das áreas de estudo. Desta forma, parece ser evidente que a mudança nas lógicas curriculares se desenvolve em espiral e, portanto, cada nova tendência recupera parte de concepções anteriores, reequacionando-as, contudo, de forma diferente (Roldão, 1999b).

Sabendo que sobre esta matéria a descrição objectiva e a análise sistemática de processos e práticas escasseiam, impedindo a evolução da sua compreensão teórica, procuraremos, no entanto, reter, desde já, um aspecto que é consensual e que diz respeito ao “objecto de estudo: que é de natureza prática e ligado à educação, e à metodologia que é de natureza interdisciplinar” (Pacheco, 2001, p.18).

Neste contexto, Pacheco (2002) fala do currículo como um projecto construído a partir de um conjunto de “decisões agrupadas num *continuum* que interliga as intenções à prática” (p.103), sendo a acção curricular fruto de diferentes decisões, tomadas em diversos contextos: político-administrativo, de gestão e de administração, correspondendo-lhe as fases do currículo prescrito, apresentado, programado, planificado, em acção, realizado e avaliado. Portanto, o currículo encarado como uma construção colectiva, feita na base de uma planificação partilhada, que abarca tanto as decisões da Administração como as dos professores, alunos, pais e outros intervenientes.

Numa perspectiva curricular que, de acordo com Pacheco (2001, p.17), “conceitua o currículo de uma forma abrangente, englobando tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como ao nível das estruturas escolares”, Zabalza (1992, p.12) refere-se ao currículo como “o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc, que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano”, o que implica considerar o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar. Temos, assim, nesta perspectiva, o currículo como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores e crenças que os intervenientes possuem, tendo ainda em linha de conta a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem.

Por sua vez, Roldão (1999, p.47b) entende o currículo como “o corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias, sejam elas de natureza científica, pragmática, humanista, cívica, interpessoal ou outras”, isto é, como um corpo estruturado e coerente de aprendizagens significativas a alcançar, ou seja, os referenciais de conhecimento e de competências funcionais que capacitem a inserção dos indivíduos noutros níveis e áreas de aprofundamento, bem como na aplicação de conhecimentos e na gestão dos seus processos de formação e inserção na vida social e profissional. Portanto, uma concepção de currículo que vai ao encontro das palavras de Leite (2002), na medida em que “não se esgota nos conteúdos a ensinar e a aprender,

isto é, não se esgota na dimensão do saber, mas que se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir e do viver e conviver com os outros” (p.15).

Depreende-se dos pressupostos atrás enunciados, que o currículo tendo por base três grandes factores que interagem de forma articulada na dinâmica da sua construção e evolução: a sociedade, os saberes científicos e o aluno (Roldão,1999a), é uma construção permanente e inacabada (Pacheco e Morgado, 2002), constituindo-se como “um projecto assente em determinados princípios, orientado para certas finalidades e desenvolvido segundo estratégias indissociáveis das formas de pensar e agir daqueles que nele trabalham” (Sousa, 2000, p.96), ideia igualmente partilhada por Pacheco (2001), que defende o currículo como “um duplo projecto que engloba intenções e práticas, ou seja, um processo que se decide e se implementa em contextos e fases diferentes” (p.11).

Todavia, para Roldão (1994), o planeamento do currículo não é simplesmente uma questão de organização lógica de fins e meios ou uma sequência hierárquica de conteúdos e técnicas, nem sequer uma mera resposta a pressões de épocas ou sociedades específicas, embora estes factores sejam importantes. Nas suas palavras o currículo é:

“Essencialmente um instrumento concebido para implementar um projecto educativo com o objectivo de produzir, em certo momento e numa sociedade específica, aquilo que se considera como sendo pessoas educadas. Então, tal instrumento tem de ser examinado de modo crítico no que respeita às suas bases conceptuais e tem de ser constantemente melhorado quanto à sua adequação, para uma melhor obtenção dos objectivos educacionais pretendidos” (p. 15).

Sá-Chaves (2000, p.33) complementa esta ideia ao considerar que o conceito de currículo “se identifica numa intencionalidade de intervenção, melhoria e transformação sejam estas dimensões consideradas a nível individual (aluno, professor) ou colectivo (escola, comunidade, sociedade)”. Segundo esta autora, é nesta possibilidade de mudança e de transformação inovadora que emerge a dimensão prática

e de intervenção curricular, dando, assim, sentido à (trans)acção, (re)elaboração, produção e apropriação do conhecimento.

Julgamos que é este também o pressuposto de base das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Como tal, antevê-se, desde já, o papel determinante do educador nessa 'transformação' dos princípios teóricos, veiculados a nível geral, para o contexto específico onde desenvolve a prática pedagógica.

CAPÍTULO II

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: DA TEORIA À PRÁTICA – CONFLUÊNCIA DE MÚLTIPLAS SINERGIAS

Pensar a educação no contexto actual, em que o conhecimento é total, sistemático e dialecticamente diferenciado, torna-se algo complexo e requer uma atitude multidimensional e uma capacidade de questionamento, análise, síntese e reflexão. Bruner (1996, cit. in Neto 2001a, p.1) refere que “a educação não é uma simples actividade técnica nem uma mera questão de aplicar directamente teorias de aprendizagem à sala de aula. É um empreendimento complexo, visando adaptar uma dada cultura às necessidades dos seus membros e adaptar estes e os seus modos de conhecer às necessidades dessa cultura.”

1. O Educador Como Gestor do Currículo

“o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve“

(Pacheco, 2001, p. 43)

A existência de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar exige, consequentemente, aos educadores enquanto agentes de mudança, uma acção mais sistematizada. Na verdade, torna-se cada vez mais pertinente uma permanente atitude de reflexão crítica e de investigação-acção sobre a sua prática, na certeza de que não poderão ser meros consumidores de um currículo, mas terão, necessariamente, de procurar encontrar estratégias que possam promover a inovação educativa, tornando-se gestores criativos das referidas Orientações Curriculares, enquanto sugestões curriculares globais que fundamentam epistemologicamente a sua acção. O educador, passa, assim, a ser parte integrante do currículo construído e executado na sala de aula, desempenhando um papel importante na reforma e desenvolvimento curricular.

Clandinin e Connelly (1992, cit. in Branquinho, 2002) desenvolvem a ideia do professor como construtor do currículo e salientam ainda o facto de que o comportamento profissional dos professores está fortemente relacionado com as

experiências com que se confrontam ao longo das suas carreiras. Nesta linha de pensamento, parece haver uma relação de tipo cíclico entre a pessoa que o professor é, aquilo que conhece e pensa, as formas como age e os contextos e situações das suas acções.

Segundo Roldão (1999a), gerir o currículo

“implica necessariamente assumir opções e tomar decisões sobre o figurino que o currículo deve assumir em cada contexto específico. Implica gerir conteúdos, extensão, metodologias, prioridades, projectos integradores para a situação única de cada escola ou conjunto de escolas. Traduz-se em lógicas de trabalho docente mais autónomas e mais colaborativas, e também mais gratificantes” (p.29).

Porque o currículo enquanto veículo de conhecimento, com diversas formas de se organizar e avaliar, é uma realidade em construção permanente, ele é, igualmente, um projecto antropológico de crenças, valores, atitudes e saberes que configuram um sistema, uma estrutura que molda a aprendizagem. Por conseguinte, construí-lo e geri-lo exige autonomia a nível de um projecto que é parte integrante de uma cultura comum e que se pretende próxima da realidade das crianças, permitindo, desta forma, atender às suas características, necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem (Pacheco e Morgado, 2002).

Sobre esta matéria Pacheco (2001) alerta para o facto do currículo não ser domínio exclusivo dos professores – embora estes sejam os principais protagonistas do seu desenvolvimento -, nem dos alunos, nem dos gestores, mas de todos eles “visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e uma desconstrução ao nível da prática” (p.45).

Bruner (1998), por outro lado, defende que:

“um currículo é mais para os professores do que para os alunos. Se não conseguir mudar, movimentar e informar os professores, não terá efeito nos que vão aprender.

Tem de ser essencialmente e em primeiro lugar um currículo para professores”
(prefácio).

Deste modo, justifica-se a exigência de que ao professor/educador não caiba apenas o papel de operacionalizar, executar ou consumir o currículo, mas que participe activamente na sua construção, através da incorporação das necessidades dos alunos resultantes de uma investigação, reflexão e crítica constantes sobre a prática.

No que à Educação Pré-Escolar diz respeito, cabe ao educador (re)construir as Orientações Curriculares e transformá-las num currículo existencial, ou seja, encarar as componentes do currículo, nomeadamente as áreas de conteúdo, como instrumentos orientados para apetrechar as crianças com competências que poderão mobilizar e gerir nos seus próprios percursos pessoais. Trata-se, cada vez mais, como nos diz Roldão (1999, p.38), de *decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem (...) o para quem e o para quê* “, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos, equacionando os saberes em função das finalidades curriculares, articulando-as num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas. Para que tal aconteça, importa ter como ponto de partida para a elaboração do currículo o sujeito que aprende, valorizando a sua individualidade, cognição, atitudes e valores, no respeito pelas diferenças, no sentido de um desenvolvimento global e contínuo.

Consequentemente, gerir as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar passa por colocar a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, “admitir que [esta] desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.19), desenvolvendo-lhe capacidades de pensamento e dando-lhe o lugar de processador activo do seu próprio saber. Deste modo, “importa que na educação pré-escolar as crianças aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997, 17), com sentido crítico, consciente e construtivo, desenvolvendo, assim, aptidões de argumentação e análise crítica da informação, de resolução de problemas, de tomada de decisões e de comunicação.

A este propósito, Neto (2001b) refere que existem diferentes formas de estimular o pensamento, nomeadamente a utilização de métodos de ensino-aprendizagem activos, baseados no processamento de informação; o recurso a questões abertas e problemáticas, que possibilitam o raciocínio hipotético e a promoção de uma postura de questionamento constante por parte dos alunos, dando-lhes tempo para pensarem; dar-lhes oportunidade para clarificar, reformular e fundamentar as suas respostas; aceitar e utilizar as suas respostas e sugestões; consciencializá-los do seu próprio processo de pensamento; ter em atenção as relações inerentes ao trinómio ciência-tecnologia-sociedade; recorrer a estratégias que promovam o seu desenvolvimento cognitivo, os estilos de aprendizagem e de pensamento por eles preferidos, e os estilos motivacionais e os sistemas de conceitos espontâneos pelos mesmos possuídos.

Trata-se, no fundo, de ensinar a pensar. Alarcão (1996) aponta como métodos a utilizar para alcançar este objectivo a moderação, o questionamento, a discussão e a aprendizagem cooperativa. Como elemento comum a todos estes métodos surge a metacognição, isto é, o pensar sobre o pensar, que constitui, na verdade, a chave-mestra do ensinar a pensar.

Cabe ao educador planear e promover estratégias que permitam ao aluno aprender a pensar e o levem a reconhecer e controlar as competências do pensar que, gradualmente, vai construindo. Pensar em voz alta, parafrasear as ideias dos outros, questionar-se e resolver problemas, são algumas das estratégias para a metacognição (Alarcão, 1996).

2. A intencionalidade no processo educativo

Tal como Vasconcelos (2000, p.37) salienta:

“As Orientações Curriculares implicam a intencionalização da actividade educativa, o que quer dizer que o exercício da docência deve incluir **planificação, intencionalização do quotidiano pedagógico, avaliação e registo**”.

Concretizando melhor, podemos dizer que na intervenção profissional do educador esta intencionalidade passa por diferentes etapas interligadas, que se vão sucedendo e aprofundando (Ministério da Educação, 1997) e que passamos a apresentar:

A - Observação

- Observar cada criança e o grupo em geral é uma prática necessária para conhecer as capacidades, interesses e dificuldades das crianças, de modo a adequar o processo educativo às suas necessidades numa perspectiva de diferenciação pedagógica. A observação constitui, na educação pré-escolar, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo.

B – Planeamento

- Planear o processo educativo, de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, no seu contexto familiar e social, é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

Importa ter em conta, no processo de planeamento, que o que o aluno aprende numa determinada situação, depende quer da situação em si, quer das estruturas de conhecimento (materiais e formais) que se possuam, aquilo a que muitos autores designam de conhecimento prévio. Aprender implica, portanto, um sujeito aprendiz – o aluno –, que constrói o seu conhecimento pessoal a partir do conhecimento científico. Verifica-se assim a presença de um sujeito activo, predisposto a encontrar significado para o seu mundo experiencial e responsável pela construção do seu próprio

conhecimento. Ausubel (cit. in Moreira e Buchweitz, 1993) designa este processo de aprendizagem significativa, que, por sua vez, ocorre sempre que o sujeito-aprendiz consegue estabelecer ligações entre os conhecimentos novos a aprender (construir) e os conceitos e proposições previamente aprendidos e incorporados nas suas estruturas cognitivas, que acabam por ser esquemas de organização dos conhecimentos na memória (Neto, 2001b).

Moreira e Buchweitz (1993) recorrem a Ausubel, defensor da teoria que pretende explicar o processo de aprendizagem segundo a óptica do cognitivismo, para abordar a aprendizagem significativa como um processo através do qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo. Isto é, esse processo envolve a interacção da nova informação com uma estrutura do conhecimento específica, que o autor define como “*subsunçores*” (termo mais ou menos equivalente a inseridor, facilitador), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Dizem eles que a “aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se fixa em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (p. 20).

Intimamente relacionada com a aprendizagem significativa, temos a resolução de problemas como fonte, estímulo e motor da actividade de pensar. A actividade de resolução de problemas é uma actividade complexa e multifacetada que exige, por um lado, conhecimento declarativo (os conteúdos) e, por outro, conhecimento processual (formas de pensamento adequadas a esses conteúdos).

Mobiliza vertentes do âmbito do domínio cognitivo, tais como o conhecimento e o pensamento, e acentua a importância da memória e do funcionamento psicológico, a lógica da disciplina e outros determinantes cognitivos, designadamente a sensibilidade aos problemas, a originalidade e a curiosidade. Engloba, também, variáveis de natureza sócio-afectiva, como o interesse, a motivação e a auto-confiança, a persistência e a flexibilidade. Compreende, ainda, factores intrapessoais, como a inteligência, o desenvolvimento cognitivo e os estilos cognitivos, que podem ser acrescentados a esta

lista, sem esquecer os recursos metacognitivos, responsáveis pelo controlo e gestão de todos os recursos cognitivos, em interacção com as variáveis afectivas e motivacionais.

Planear implica, desta forma, que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, interesses e capacidades, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.

C – Acção

- Agir consiste na capacidade de o educador concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas. Implica, necessariamente, assumir opções e tomar decisões, gerir conteúdos, metodologias e prioridades.

Traduz-se, afinal, em gerir, o currículo em contexto, tomando opções e estruturando o trabalho e os saberes numa acção que tenha como horizonte a aprendizagem das crianças. A sua eficácia tem a ver com a capacidade de partir do nível de desenvolvimento da criança, mas não se lhe acomodar, fazendo-o progredir através da sua Zona de Desenvolvimento Próximo (Pacheco, 2001).

Neto (2001b) acrescenta, a propósito, que, para que o aluno possa aprender, é fundamental ter em linha de conta os aspectos ligados à comunicação. A comunicação desenrola-se segundo um processo em que tem de haver emissor, mensagem, receptor, canal e impacto. Se um destes factores falhar no processo, então não há comunicação efectiva.

As condições necessárias para uma boa comunicação englobam aspectos fisiológicos, psicológicos, psicomotores e psicolinguísticos. A falta de motivação, de atenção e aspectos da personalidade, de ruídos ou ligados a questões de linguagem, constituem obstáculos à comunicação.

D – Avaliação

• Avaliar “o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (Ministério da Educação, 1997, p.27), sendo, neste quadro, de primordial importância a atitude do educador como prático reflexivo, ou seja, com capacidade de criticar e questionar a sua própria acção. Dewey (1933, cit. in Zeichner, 1993, p.18), define a acção reflexiva como sendo “uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz”. Deste modo, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos educadores, mas, sim, numa maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor/educador. A acção reflexiva implica não só soluções lógicas e racionais para os problemas, como também intuição, emoção e paixão. Segundo Schon (cit in Alarcão, 1996), a atitude de prática reflexiva traduz-se numa *reflexão na acção*, numa *reflexão sobre a acção* e numa reflexão sobre a reflexão na acção.

E – Comunicação

• Comunicar significa partilhar com as famílias e outros elementos envolvidos na educação das crianças o modo como os processos se desenrolam. Implica estabelecer relações de trabalho em equipa, desencadeadoras de momentos de construção de saberes.

F – Articulação

• Articular no sentido de promover a continuidade educativa é um processo rigoroso, que implica um conhecimento profundo da criança e dos diferentes contextos em que esta se relaciona, o que exige capacidade de comunicação, no sentido evidenciar os

aspectos significativos do desenvolvimento da criança, nos processos de transição entre esses contextos.

Outro aspecto igualmente fundamental e que “constitui o suporte do trabalho curricular do educador” (Ministério da Educação, 1997, p. 31) é a organização do ambiente educativo. Este deverá ter em conta diferentes níveis de interação, no sentido de uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar, em que o indivíduo em desenvolvimento interage com diferentes sistemas que estão, eles próprios, em interconexão e se apresentam como dinâmicos e em evolução. São assim considerados como fundamentais, por exemplo, a família, o estabelecimento de educação pré-escolar, o meio social envolvente e a sociedade.

São ainda características relevantes para a organização do ambiente educativo em contexto de educação pré-escolar a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do meio institucional; e a relação com os pais e outros parceiros educativos.

Depreende-se do atrás exposto que gerir o currículo, numa perspectiva de adequação, contextualização e articulação, assume uma complexidade e uma postura crítica não só para entender o real como para mudá-lo. Tal implica uma reflexão e avaliação constantes quer sobre os processos, quer sobre os resultados. Seguindo a linha de pensamento de Fernandes et al. (2001), talvez possamos aproximar a acção do educador de uma perspectiva de investigação-acção, sendo esta entendida como:

“um processo complexo e dinâmico que, visa a mudança, procura transformar a acção (...) pela mudança de um pensamento marcado pela experiência. A acção (...) concretiza-se dentro do próprio contexto (...) transformando-o e transformando-se (...) as prioridades da investigação-acção não visam apenas a produção de novos conhecimentos, e a verificação dos resultados esperados, mas sobretudo a mudança do sistema sobre o qual actua, no sentido de criar uma dinâmica relacional que altere as atitudes e as relações respectivas com o saber e a acção” (pp.34-36).

Esta adequação das respostas educativas à singularidade e complexidade das diferentes situações implica, igualmente, a implementação de inovações pedagógicas, sendo estas entendidas por Pacheco (2002, p.102) como processos de “adaptação pessoal, profissional e institucional, tornando-se na alavanca da mudança se estiver[em] associada[s] a redes mais amplas que privilegiem processos de investigação-acção-formação”.

Nesta ordem de ideias, inovar implica mudar as práticas. Tal mudança consiste, fundamentalmente, na adopção de novas atitudes da parte dos educadores, que passam por uma nova postura perante o saber, que implica, no fundo, querer saber (humildade, respeito, modéstia, envolvimento), testar novas capacidades (experimentar, pesquisar) e decidir aprender (postura activa perante as novas situações). Esta atitude implica acção, experimentação, tomada de decisões e um envolvimento constante em questões científicas que outrora apenas cabiam aos cientistas. Contudo, a necessidade de apropriação pelas crianças e jovens das ferramentas culturais e axiológicas estruturantes da sociedade justifica plenamente esta postura. O conhecimento e a compreensão dos conceitos e processos científicos fundamentais para a tomada de decisões pessoais fundamentadas e a participação cívica e cultural crítica e consciencializada, constituem o que se denomina literacia científica (ou alfabetismo científico).

Na verdade, “o actual contexto social e educacional põe em evidência a necessidade urgente de *aprender a aprender* e de desenvolver um *ensino de orientação metacognitiva* “ (Neto e Dias, 2001, p.1). Como tal, o processo de formação, designadamente o da formação inicial, assume uma importância de destaque, enquanto momento despoletador das competências científicas e pedagógicas dos futuros profissionais.

CAPÍTULO III
FORMAÇÃO E SUPERVISÃO

“A importância social, cultural e económica de que a formação está impregnada nos tempos de hoje não autoriza ninguém a ignorar a complexidade técnica e científica a de que ela se reveste”.

(Nóvoa, 1988, p.17)

Considerando que uma nova racionalidade científica e pedagógica está a emergir, o que pressupõe a construção de um conhecimento sempre renovado, quer ao nível da dimensão conceptual, quer ao da intervenção, uma especial atenção deverá ser dada aos processos de formação.

A este respeito Bruner (1998, pp.49-50) refere que:

“será necessário desenvolver muito mais esforços na preparação efectiva das matérias do currículo, na formação de professores e na investigação de apoio, se quisermos melhorar a nossa prática educacional, de modo a obviarmos aos desafios da revolução científica e social que estamos a viver”.

No que diz respeito ao campo da educação de infância, sabe-se que, pela complexificação da intervenção do educador em contextos cada vez mais vastos e diversificados, se desenham e levantam pressões e exigências crescentes. Embora se saiba que a preocupação com a formação de profissionais especializados para trabalhar com crianças dos zero aos cinco anos de idade é relativamente recente, é já ponto assente que, internacionalmente, cada vez mais as questões da qualidade se ligam com a da formação dos educadores, sendo igualmente a educação formal, de que dispõe um educador, o preditor mais forte de um desempenho adequado. Parece, assim, que quanto mais elevada a formação do educador maior parece ser a sua sensibilidade e implicação profissional (Portugal, 2001)

De facto, a formação inicial poderá ser o ponto de partida para a criação de disposições e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências a partir de um processo auto-formativo, ancoradas na reflexão e pesquisa, ganhando igualmente um

papel determinante, enquanto processo de produção do desenvolvimento do indivíduo, quer em termos de maturidade, quer de competência (Simões e Simões, 1997).

Sá-Chaves (2000) fala, a este propósito, de um papel activo e dinâmico da pessoa na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento. Como tal, a formação não pode ser encarada como um processo de apenas ensinar alguém a ensinar, mas, acima de tudo, de ajudar esse alguém a aprender e a desenvolver-se e a 'tornar-se' professor/educador.

Nesta óptica, a formação inicial e a supervisão desempenham um papel primordial na formação dos professores/educadores (Oliveira, 1992).

1. A formação inicial

Os educadores têm um papel vital na prossecução dos objectivos educacionais da infância, sendo para isso crucial uma formação adequada. Como refere Portugal (2001, p.162):

“Considerando que os educadores de infância são profissionais generalistas, o que pressupõe uma boa preparação em áreas vastas do conhecimento, qualquer plano de estudos de uma formação em Educação de Infância deverá organizar-se por diferentes domínios científicos mediante diversas disciplinas”.

É partindo deste pressuposto que, segundo a autora, o currículo deve integrar de forma planificada aspectos de conhecimento geral, conteúdos específicos, desenvolvimento infantil, desenvolvimento curricular e experiências de prática reflectida, ou seja, educação geral (informação sobre áreas de conhecimento que são conteúdos curriculares de programas pré-escolares) e educação profissional (conhecimentos psicopedagógicos específicos).

A este respeito, Cró (1998) considera que a formação inicial dos educadores deverá ser a que fará deles aquilo que esperam os sistemas educativos de hoje, isto é, tem a ver, entre outros aspectos, com a concepção de educação e de pedagogia, face a uma certa concepção de Homem e de sociedade. Para esta autora, torna-se imperativo formar

educadores pondo a tónica nas competências de ordem cognitiva, afectiva, de colaboração, de cooperação e de trabalho em equipa, sem esquecer o reforço nas qualidades de organização, de estruturação, de invenção e criatividade. Por conseguinte, torna-se imperativo promover uma formação humana, científica, pluridimensional, realista e prática.

Por seu turno, Campos (2001b) apresenta como princípios norteadores das estratégias de formação dos futuros professores/educadores :

- “apetrechar os professores com saberes de referência sólidos no plano científico-profissional (o que abrange todos os saberes envolvidos no acto de ensinar), estruturantes e mapeadores do campo de conhecimento profissional;
- apetrechar os professores com competências para ensinar, simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional, contextualizadas na acção profissional (Perrenoud, 1999; Alarcão, 1988);
- apetrechar os professores com competências de produção articulada de conhecimento profissional gerado na acção e reflexão sobre a acção, teorizando, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais” (p.13).

Na verdade, dado o carácter globalizante e integrado que deve revestir a educação de infância, parece ser imprescindível que a formação do educador obedeça a uma lógica em que a diferenciação das diferentes áreas corresponda a uma chamada de atenção para aspectos a contemplar, mas que devem, contudo, ser vistos de forma articulada e globalizante, numa perspectiva de transversalidade e transdisciplinaridade (Portugal, 2001).

Neste sentido, torna-se necessário mobilizar saberes no âmbito do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos e de conhecimentos específicos de matérias, mas também saberes práticos, que vão sendo construídos no dia a dia através da observação e da reflexão sobre a acção educativa. Como tal, é fundamental o recurso a um tipo de aprendizagem por descoberta e também por resolução de problemas, que permita colocar o sujeito em formação perante situações que promovam a procura de soluções ou respostas para as questões problemáticas com que se defronta (Sá-Chaves, 2000).

Sousa (2000) fala-nos, a propósito, da necessidade de recorrer a estratégias de formação que exijam do futuro professor tomadas de decisão, iniciativa, espírito crítico, imaginação e busca de soluções para os problemas que, necessariamente, irá enfrentar, ou seja, uma formação implicada, negociada, participada e reflectida, num ambiente de cooperação e respeito.

Também Neto (2001a), sobre esta matéria, refere a necessidade de uma Didáctica Específica, subordinada a três grandes princípios globalizantes: multidimensionalidade, reflexividade e comunicação. A multidimensionalidade aponta para a integração, no processo de formação e desenvolvimento do professor, de múltiplas valências estruturantes da sua matriz de conhecimento profissional, nomeadamente o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico, constituindo ambos um sistema geral e sinérgico, também designado por conhecimento do conteúdo. A reflexividade aponta para um processo que privilegia a problematização, as diversas formas e técnicas de investigação, bem como a reflexão sobre as próprias crenças e convicções, quer de natureza conceptual, quer metodológica. No que concerne à comunicação, e tendo em conta o que diz Vygotsky (1986, cit. in Neto, 2001a, p.11),

“Sendo o diálogo e a cooperação com os outros, em particular com o professor, o meio fundamental e privilegiado de promoção do desenvolvimento intelectual e cultural do aluno, a formação de professores e, por isso, o seu desenvolvimento profissional, hão-de ser, eles também, fortemente cooperativos e dialógicos”.

Tal princípio implica que à linguagem (em particular à linguagem verbal) deve ser dada uma atenção especial, por constituir o veículo fundamental nesse processo.

Para Perrenoud (1993, p.118) “o que importa é favorecer um modelo *clínico* de formação, baseado numa forte articulação *teoria/prática*”. Nesse sentido, o autor afirma a necessidade da articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática. Mas defende também que é fundamental a aquisição de bases teóricas sólidas, concebidas não como conhecimentos abstractos ou modelos prescritivos, mas como recursos e “grelhas de leitura” (p.118) da experiência no terreno. Como tal, é necessária uma

responsabilização progressiva, de modo a que a autonomia se construa através de experiências e estágios graduados.

De modo análogo, Pacheco (1995) refere que um programa de formação deve articular-se numa relação entre o que se considera teórico (disciplinas básicas) e o que se considera prático (práticas de ensino) de forma a que o futuro professor/educador adquira o sentido da realidade escolar e se consciencialize para o contexto prático onde irá actuar. Deste modo, na formação inicial, são necessárias experiências de prática pedagógica, no sentido de superar as lacunas entre o teórico e o prático, podendo contribuir, de forma decisiva, para a preparação profissional dos professores.

1.1. A Prática Pedagógica

A prática pedagógica é, sem dúvida, um dos momentos mais esperados e valorizados no processo de formação inicial. Formosinho (2001, p.50) caracteriza-a como:

“a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”.

Para este autor, esta é a fase da prática docente acompanhada, orientada e reflectida que serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real, que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz. Deste modo, a prática pedagógica constitui-se, segundo Alarcão e Tavares (1987), como um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores e deverá ser encarada como um factor de desenvolvimento e de aprendizagem do próprio sujeito.

De acordo com o regime jurídico da formação inicial, a prática pedagógica é uma das componentes integradoras dos cursos de formação, juntamente com as ciências da educação, da formação pessoal e social e da formação específica. Fundada em pressupostos ao nível das concepções da educação, ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, a prática pedagógica é a componente curricular que

visa a aprendizagem das componentes básicas para o desempenho docente, ou seja, a que exige a capacidade de mobilização dos saberes necessários para a resolução dos problemas da prática docente no quotidiano das escolas. Neste sentido, pretende-se, com a prática pedagógica, proporcionar aos estagiários a integração das aprendizagens feitas nas diferentes componentes curriculares do curso, bem como dar-lhe oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, que fundamentem e orientem a sua acção docente quotidiana.

Também Oliveira e Terça (1991, p.157) se referem à prática pedagógica como “constituindo o campo privilegiado de análise, de confronto dialéctico entre aprendizagens, crenças, representações pessoais dos alunos e a realidade concreta da sala de aula e de todo o contexto educativo onde o aluno realiza a sua prática”.

Segundo Formosinho e Niza (2001, p.7) a

“prática pedagógica visa ainda a compreensão das problemáticas emergentes da acção docente nos respectivos contextos e estimula e exercita a criação de hábitos de reflexão sobre a actividade docente, bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros actores sociais e educativos”.

Caires (2001) indica como principais objectivos da prática pedagógica a aplicação de competências e conhecimentos adquiridos a um contexto prático; o alargamento do repertório de competências e conhecimentos do aluno, através da sua participação numa série de experiências práticas; o ensaio de um compromisso com uma carreira profissional; a identificação das áreas pessoais e profissionais mais fortes e aquelas que necessitam de aperfeiçoamento; e, ainda, o desenvolvimento de uma visão mais realista do mundo profissional.

No entanto, segundo esta autora, existem igualmente aspectos negativos inerentes a este processo, tais como: a incapacidade de integrar teoria e prática; dificuldade em organizar experiências adequadas para os estagiários; a excessiva focalização dos estágios num conjunto limitado de competências técnicas, em detrimento de uma compreensão mais alargada dos sistemas e organizações; supervisão inadequada,

inexistente, insuficiente e/ou falta de preparação dos supervisores; fraca sintonia entre a instituição de formação e de estágio, bem como a pouca coordenação da supervisão e da avaliação entre as instituições.

A este respeito também Buchamann (1989, cit. in García, 1999) apresenta algumas limitações que se podem associar a aspectos como a familiaridade, ou seja, os professores já possuem conhecimentos sobre o ensino antes de iniciar o processo de formação; à desconexão entre o discurso académico e o profissional, ou seja, entre a universidade e a instituição de estágio, ou, ainda, aquilo a que García (1999) chama de propósitos cruzados e que se prende com o facto das salas de actividades onde se desenvolve a prática não serem laboratórios.

Zabalza (1993, cit.in García, 1999) fala de *hipertrofia funcional* para se referir ao facto de que se espera demasiado das práticas e que os alunos em formação apresentam expectativas pouco realistas em relação às mesmas, quando na realidade as

“práticas não são a prática no sentido restrito, mas apenas uma aproximação à prática, as práticas são uma simulação da prática, e não se pode esperar que elas gerem esse conhecimento prático que deriva da prática” (p.98).

Assim sendo, torna-se necessário repensar as práticas e progredir para novos modelos de concepção e organização da formação, potenciando, com base na dimensão relacional e comunicativa, a dimensão sócio-moral e deontológica e reflexiva, de modo a que a prática deixe de ser vista como um simples domínio de aplicação de teorias elaboradas fora dela, para se tornar um espaço original, facilitador da autonomia na aprendizagem e na formação.

1.1.1. A importância da reflexão na prática pedagógica

Segundo Nóvoa (1992a, p.25) “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva”, que promova nos professores os meios de um pensamento autónomo facilitador de dinâmicas de autoformação participada. Neste sentido, a reflexividade crítica sobre as práticas assume um papel de primordial importância.

Importa, pois, valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem, como protagonistas, na implementação de políticas educativas.

Contudo, a investigação sobre a formação de professores reflexivos tem revelado que o desenvolvimento das competências reflexivas não é simples e não se manifesta de uma forma automática, nem imediata, e, portanto, necessita de um processo de acompanhamento e apoio e de uma prática em situação de ensino (Oliveira, 2002b).

Conscientes de tal facto, Quintas et al. (1997) consideram que a reflexão desempenha cada vez mais um papel central na formação e aprendizagem, pelo que

“a Prática Pedagógica, enquanto primeiro grande momento de contacto com a realidade educativa dos alunos em formação, deverá proporcionar-lhes experiências que lhes permitam reflectir sobre as suas práticas, tornando-se capazes de analisar as suas acções, decisões e sucessos/insucessos e, deste modo, constituir-se num instrumento de desenvolvimento profissional” (p.124).

Também Schön (cit. in Alarcão, 1996) perspectiva a prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, como momento privilegiado de integração de competências, como oportunidade para pensar mentalmente a qualidade do produto final, bem como apreciar a própria capacidade de agir, de diálogo com a própria acção e de aceitação dos desafios que esta provoca. Sublinha, ainda, o papel da reflexão sobre e na acção como geradoras de saber em permanente reconstrução dialéctica.

Para Dewey (1959, p.13, cit. in Lalanda e Abrantes,1996), o pensamento reflexivo consiste na melhor maneira de pensar, ou seja, é uma espécie de pensamento em que se examina mentalmente o assunto e se lhe dá consideração séria e consecutiva. A função do pensamento reflexivo é, pois, a de “transformar uma situação na qual se tenham experiências caracterizadas pela obscuridade, pela dúvida, pelo conflito, isto é, de

qualquer modo perturbadas, numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa” (p.44).

Zeichner (1993, p.21), por sua vez, entende que a reflexão consiste na “vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão”. É neste processo de partilha com os outros, em que expõe e examina as suas teorias práticas, que o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas.

Por seu turno, Christopher Day (1993, in Quintas et al., 1997) considera que os pressupostos que definem a prática reflexiva implicam um processo de resolução de problemas e de reconstrução de significados, sendo que a prática reflexiva se manifesta através de um posicionamento que o professor deve assumir perante a investigação e a pesquisa. A prática reflexiva deve, portanto, ser perspectivada num *continuum* com um *spectrum* amplo de abrangência e não como um acto singular, tendo igualmente em linha de conta que não se trata de um fenómeno isolado, mas ocorre num contexto social.

Na verdade, a abertura de espírito a novas situações que envolvem o acto educativo, uma atitude crítica perante as diferentes situações inerentes à função docente, o recurso à investigação-acção no contexto da prática educativa, bem como a inovação, constituem princípios fundamentais na formação de professores. De acordo com Oliveira e Terça (1991), a promoção da reflexão crítica sobre as práticas concretas e quotidianas dos alunos poderá constituir um meio eficaz para se alcançarem os objectivos acima mencionados. Por outro lado, esta abordagem reflexiva vem trazer uma nova perspectiva no que respeita à relação teoria prática na formação de professores, que se caracteriza por uma interacção dialéctica em que a teoria informa a prática e esta permite (re)organizar os quadros teóricos.

Em suma, segundo Oliveira e Terça (1991) o que se pretende é que se promova a análise aprofundada de questões fundamentais que estimulem o pensamento sobre os fundamentos do acto educativo e que induzam os alunos a reflectir sobre o papel do professor e a educação em geral. As autoras consideram ainda que, para que os futuros professores/educadores desenvolvam uma capacidade de reflexão crítica relativamente

à sua prática, é preciso que se envolvam nos processos inerentes à reflexão e que sejam usadas estratégias e recursos próprios que levem o aluno a ser progressivamente um observador reflexivo, um participante reflexivo e um prático reflexivo.

Consciencializar esse processo é tornar o futuro educador efectivamente competente, ou seja, capaz de agir, de analisar, avaliar e de modificar a sua acção, produzindo um saber reflexivo e renovado.

É esta, na verdade, uma perspectiva de formação em que se privilegia um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir, assentes numa reflexão promotora da autonomia (Vieira, 1993), não podendo deixar de salientar o papel de relevo que o processo de supervisão aí assume, visto que o modo como o mesmo é conduzido será determinante no desenvolvimento do formando.

2. A supervisão

Segundo Alarcão e Tavares (1987), a supervisão é o processo em que um professor mais experiente e informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Poderá fazê-lo através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, de jogos de simulação, de problemas a resolver ou de tarefas a executar.

Relevam, desta definição, dois elementos fundamentais: a ênfase no processo e a ligação do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento humano. Também da literatura na área da formação de professores e da supervisão facilmente se denota a presença destes dois elementos como centrais para a supervisão (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Para Vieira (1993), a supervisão no âmbito da formação de professores consiste numa actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação. Ressaltam deste conceito dois outros elementos muito importantes: o carácter de sistematicidade da monitorização da prática

e a referência aos meios que suportam a supervisão como processo, ou seja, a reflexão e a experimentação. Estes dois elementos – considerados formas motoras da aprendizagem profissional –, encontram-se igualmente presentes na literatura sobre formação e supervisão de professores.

Sá-Chaves (2000, p.75) por sua vez, refere-se à supervisão no processo de formação como sendo

“uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo”.

Também Oliveira-Formosinho, (2002b) refere que, no âmbito do modelo ecológico para a supervisão das práticas das educadoras de infância, a supervisão

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

Destaca-se desta definição a supervisão como processo de apoio à formação, que é vista como aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa e os seus saberes, as suas funções e realizações, e também o carácter sistemático dessa mesma formação, feita num quotidiano de acção-reflexão das práticas na sala e na instituição, bem como a necessidade de usar meios adequados para o desenvolvimento de tal processo, como sejam: o observar, o projectar, o agir, o reflectir, o planear, o agir de novo, o dialogar, o comunicar e o avaliar. Não menos importante é o entendimento de que este processo não se encerra em si mesmo, mas visa promover outro processo – o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Por fim, salienta-se ainda o carácter de abertura de todo o processo, por parte de todos os actores envolvidos, aos contextos mais amplos de crenças e valores.

De facto, nesta perspectiva, concebe-se a supervisão como apoio à formação, tendo da formação uma concepção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de actividades e a escola, a sociedade e a cultura. A supervisão é, assim, um processo para promover processos: um processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional da aluna em formação, que, por sua vez, está ao serviço do processo de aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2002b).

De modo análogo, também Alarcão (2000) entende a supervisão como uma acção facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do colectivo dos seus membros e, ao mesmo tempo, “responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projecto educativo de escola” (p.7). Neste sentido, a supervisão visa o desenvolvimento qualitativo da organização escola e os que nela desenvolvem as diferentes tarefas de estudar, ensinar, ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, passando também pela formação de novos agentes.

De acordo com Mestre (2002), a supervisão da prática pedagógica, no contexto da formação inicial de professores, tem sido enquadrada em vários posicionamentos ou estilos que Alarcão e Tavares (1987) tipificam em seis diferentes cenários: o cenário de imitação artesã, o cenário de aprendizagem pela descoberta guiada, o cenário behaviorista, o cenário clínico, o cenário psicopedagógico e o cenário pessoalista. Na verdade, segundo Mestre (2002), as práticas de supervisão inscrevem-se em dois grandes grupos ou paradigmas, de acordo com o tipo de conhecimento que os formadores mobilizam na sua acção profissional: “o ensino como ciência aplicada e o ensino como prática reflexiva” (p.577). Quanto ao primeiro, assenta em características comportamentalistas, de cariz pragmático, e enfatiza os aspectos tecnológico e estatístico do ensino. O segundo, por outro lado, enfatiza as facetas descritiva, flexível e artística do ensino e centra-se na reflexão sobre a acção educativa, tendo em vista a resolução de problemas concretos.

As seguintes palavras de Alarcão (1995, p.5) são bem claras quanto ao sentido da supervisão e ao papel do supervisor:

CAPÍTULO IV

O PAPEL DO SUPERVISOR NO PROCESSO DE SUPERVISÃO

“O supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional”.

(Alarcão e Tavares, 1987, p.44)

Sendo a formação inicial, como diz Ribeiro (1999), um tempo importante na socialização dos sujeitos em formação e na construção da sua auto-imagem, no qual ganha relevo a prática pedagógica como eixo central do currículo de formação e da supervisão, há, sem dúvida, que destacar o papel do supervisor, enquanto desencadeador de processos de socialização profissional, nos quais os futuros professores vão aprender.

1. Conceito de supervisor

Wallance (1991, cit.in Oliveira, 2002b) define supervisor, em sentido lato, como alguém que “tem o dever de monitorar e melhorar a qualidade do ensino desenvolvido por outros colegas, numa determinada situação educativa”. Oliveira (2002b) recorre também a Mosher e Purple (1972) para apresentar o conceito de supervisor como “alguém responsável por assegurar que outra pessoa desempenhe bem as suas funções”. Nestas duas definições encontram-se dois critérios que ajudam a clarificar o conceito de supervisor: por um lado, o facto de se referir ao trabalho com professores, na sua qualidade de pessoas e não de técnicos ou profissionais de ensino e, por outro lado, a focagem no exercício da liderança profissional na orientação e organização da educação.

Como tal, compete ao supervisor criar um contexto formativo favorável ao desenvolvimento do supervisando, mais concretamente através de um clima de

confiança e de apoio, mas, em simultâneo, confrontar os supervisandos com situações de desafio e de dissonância cognitiva, potenciadoras do seu contínuo desenvolvimento. Tal postura implica estar atento às suas características individuais e, se necessário, manifestar flexibilidade na sua actuação, adequando o seu estilo de supervisão às características dos alunos em formação.

Tendo em linha de conta que, para Alarcão e Tavares (1987, p.47), a supervisão deve consistir-se:

“numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro”,

fácil será entender a posição de Barbosa (1999) quando nos alerta para o facto da prática da supervisão pressupor a organização de um processo cuja dinâmica depende da relação entre uma dimensão analítica e uma dimensão interpessoal. Para este autor

“a supervisão terá de assentar num sistemático processo de análise às práticas. É um processo que deve possibilitar sucessivas sínteses compreensivas cuja organização pressupõe um permanente olhar sobre o indivíduo e, ao mesmo tempo, o apelo permanente à interação com outros agentes que possam aduzir às leituras personalizadas, visões externas e distanciadas” (p.45).

2. Atitudes, competências e capacidades do supervisor

Deduz-se do anteriormente exposto que uma supervisão eficaz exige atitudes, conhecimentos e competências interpessoais e técnicas. Desta forma, desempenhar funções de supervisão é uma tarefa difícil, que implica grandes responsabilidades, e, como tal, exige formação em diferentes áreas. Espera-se do supervisor todo um conjunto de atitudes, competências e capacidades que, de acordo com Mosher e Purpel (1972, cit. in Alarcão e Tavares, 1987), compreendem a sensibilidade para se aperceber dos problemas pedagógicos e das suas causas; a capacidade de dissecar e

conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem; a capacidade de comunicar sentimentos e opiniões; competências em desenvolvimento curricular e teoria e prática do ensino; capacidade de relacionamento interpessoal; e responsabilidade sobre os fins da educação. São também, ainda, de primordial importância e significado, a capacidade de prestar atenção e de saber escutar, de compreender, de manifestar a atitude e resposta adequadas, de comunicar verbal e não verbalmente, de cooperar, de interrogar, tal como é evidenciado pela maioria dos investigadores.

À lista de características que o supervisor deve manifestar, em diversas áreas, Glickman (1985, cit. in Alarcão e Tavares, 1987) acrescenta mais dez categorias de competências interpessoais: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar, que são atitudes fundamentais inerentes ao acto de supervisão. Segundo o autor, a ênfase dada a algumas destas atitudes determina o seu estilo de supervisão, que poderá ser: não directivo, de colaboração, ou directivo.

Também Gordon (2000), a este respeito, apresenta os resultados de vários estudos que revelam como características mais importantes, num orientador: o compromisso para disponibilizar tempo pessoal e atenção ao supervisando; o dever ser uma pessoa de elevada prestação profissional; o demonstrar respeito pessoal e profissional pelos supervisandos; o mostrar mais interesse em facilitar do que em controlar; o ser coerente, o ser exigente; o manifestar vontade de partilhar informação; o mostrar interesse sincero pelo formando; o ajudar, o dar atenção, o revelar dedicação, o mostrar profissionalismo, amizade, abertura e respeito pelos pontos de vista dos outros; e a vontade em se envolver num processo de aprendizagem activa.

Depreende-se, pelo atrás exposto, que a supervisão deve ser um processo continuado e desenvolver-se numa verdadeira perspectiva formativa. Para tal, torna-se fundamental que o supervisor recorra a práticas e técnicas de observação que lhe permitam obter um bom conhecimento do aluno observado, bem como o conhecimento científico e

didático subjacente à situação de observação, de modo a ser capaz de gerir conflitos diversos (Barbosa,1999).

Sobre esta matéria Sá-Chaves (2004) fala de uma continuada e sistemática recolha de informação que possa constituir-se como assessoria informacional facilitadora das tomadas de decisão e dos processos que as hão-de legitimar, quer do ponto de vista científico, quer pedagógico, quer ético e social.

3. O papel do supervisor

De acordo com Gonçalves (1998), é inegável a importância do supervisor no processo superviso. Segundo a autora, vários são os papéis por ele desempenhados, e que se evidenciam nas várias 'definições' que nos apresenta:

- um profissional que, não sendo um terapeuta, desenvolve uma acção terapêutica (Dussault, 1970, cit por Alarcão e Tavares, 1987; Patterson, 1983 e Fox, 1989, cits. por Rich, 1993);
- um professor de professores que domina os conteúdos e as técnicas de ensino, fazendo-o por referência a um determinado sistema filosófico e ideológico (Mosher e Purpel, 1974);
- a pessoa capaz de estabelecer relações de ajuda e de informar o supervisionado sobre as suas necessidades interpessoais e os seus níveis de competência (Blumberg, 1980);
- uma pessoa recurso, no sentido de ajudar o formando a desenvolver as suas aulas, melhorando dessa forma o processo de ensino-aprendizagem (Perrine, 1984);
- o responsável pela criação de uma atmosfera envolvente positiva (Kolb, 1984, cit. por Fitzgibbon, 1987);
- um especialista em educação e em competências de aconselhamento, orientando e estimulando o pensamento reflexivo do supervisionado e um agente do desenvolvimento

de uma abordagem de formação que pode construir competências e confiança (Stones, 1987);

- a pessoa que ajuda o professor a desenvolver-se pessoal e profissionalmente (Alarcão e Tavares, 1987);
- o condutor do formando na reflexão sobre as influências contextuais e as aprendizagens decorrentes do currículo oculto (Zeichner e Liston, 1987);
- o profissional altamente qualificado, quer na dimensão científico-pedagógica, teórica e prática, quer no âmbito das relações humanas (Rosales, 1992);
- um 'escultor' que modela o pensamento e o ensino do formando (Lemma, 1993);
- um profissional dividido entre duas responsabilidades: a de ensinar os alunos e a de formar os supervisados (Stark, 1994);
- um profissional experiente que, detentor de conhecimento prático, é capaz de recorrer a estratégias não *standard* para solucionar situações problemáticas (Sá-Chaves, 1994);
- um treinador humanista que sabe exigir, sendo compreensivo e atento às *performances* do formando e ao sentido que este lhes atribui (Alarcão, 1996, pp.37-38).

4. Tarefas do supervisor

Embora não seja fácil enunciar de forma rígida as tarefas do supervisor, há, no entanto, um leque de actividades que nos parece fundamental referir como imprescindíveis ao acto supervisivo e que passam por estabelecer um bom clima afectivo-relacional: criar condições para que o aluno estagiário se desenvolva humana e profissionalmente; desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação; criar condições para que o aluno estagiário desenvolva e mantenha o gosto pelo ensino; analisar criticamente os programas, textos de apoio e outros documentos; planificar e avaliar o processo de

ensino-aprendizagem e definir os planos de acção a seguir; identificar os problemas e dificuldades que surgem; identificar os aspectos a observar e estabelecer estratégias de observação; observar; analisar e interpretar os dados observados; avaliar os processos de ensino-aprendizagem; definir os planos de acção a seguir (Alarcão e Tavares, 1987).

Parece-nos pertinente incluir nas tarefas do supervisor as quatro fases do ciclo da supervisão clínica sugeridas por Goldhamer et al. (1980, cit. in Alarcão e Tavares, 1987): o encontro de pré-observação, a observação, a análise e sistematização de dados e o encontro de pós-observação, que sumariamente apresentamos:

• **Encontro de pré-observação**

Nele pretende-se identificar problemas ou inquietações e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, como e quando observar. De acordo com Barbosa (1999), torna-se essencial, nesta fase, “definir objectivos de aprendizagem e de ensino, organizar estratégias de acção educativa, mobilizar recursos e ainda reanalisar perfis de tarefas, reanalisar dinâmicas processuais, antecipar esquematicamente os produtos educativos a conseguir” (p.52).

Alarcão e Tavares (1987), salientam por seu lado, que é importante que este encontro se perspetive como uma actividade de resolução de problemas. Para tal é necessário que se estabeleça entre o formando e o supervisor uma relação de confiança, promotora da aprendizagem e desenvolvimento mútuos.

• **Observação propriamente dita**

Consiste na obtenção de dados e informações sobre determinados aspectos do processo de ensino/aprendizagem, para posterior análise. Tem como objectivos recolher informação de natureza prática; descrever, com o maior rigor possível, os actos e os factos pedagógicos; discutir as decisões tomadas e diagnosticar reais necessidades de formação. A observação, no quadro da supervisão, permite antecipar os problemas de aprendizagem, analisar e reformular as planificações da acção educativa, identificar os enfoques,

escolher técnicas e métodos de intervenção, reorientar as observações e aprofundar o clima de colaboração e entreajuda (Barbosa, 1999).

• **Análise e sistematização dos dados**

Traduz-se na interpretação dos dados, de acordo com a natureza da observação.

• **Encontro de pós-observação**

Consiste na reflexão sobre o que se passou no processo de ensino aprendizagem. Nesta fase, torna-se possível confrontar os dados recolhidos com os de observações anteriores e relacioná-los com os objectivos da observação e com as estratégias seguidas; questionar as aprendizagens e o ensino; e, ainda, reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a formação (Barbosa, 1999).

• **Análise do ciclo da supervisão**

Significa a avaliação da acção da supervisão desenvolvida.

Este é um tipo de supervisão que exige uma dimensão analítica e de investigação, bem como de avaliação e formação. Contudo, para que o processo de supervisão decorra da melhor forma, torna-se necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica e cordial entre o supervisor e o aluno, desde os primeiros encontros (Alarcão e Tavares, 1987).

Neste sentido, o supervisor, enquanto “profissional altamente qualificado, quer na dimensão científico-pedagógica, teórica e prática, quer no âmbito das relações humanas” (Rosales, cit in Gonçalves, 1998, p.38) deve procurar realizar um leque de actividades que conduzam com êxito o professor em formação e que passam por: informar sobre os objectivos da supervisão, as estratégias de intervenção e aspectos particulares do regime formativo; questionar o saber e a experiência dos intervenientes no processo formativo, a realidade educativa, a prática pedagógica, bem como as alternativas técnicas e metodológicas; sugerir ideias, práticas e eventuais soluções; e

encorajar o relacionamento interpessoal e a inovação e avaliar o sistema de supervisão, os processos de ensino/aprendizagem e os produtos educativos (Barbosa, 1999). Por conseguinte, na perspectiva deste autor, o supervisor deve saber desencadear e gerir estratégias que passam por integrar os processos de supervisão, observação e de desenvolvimento didáctico e explicitar essas formas de agir, criando metodologias conducentes ao desenvolvimento de competências. Esta postura exige um assumir claramente a responsabilidade pela condução dinâmica dos processos, negociando e partilhando os direitos e os deveres ao nível da gestão dos papéis, numa perspectiva colaborativa.

Para levar a bom termo todas estas tarefas, torna-se imperioso desenvolver um trabalho de equipa e estabelecer uma relação empática com o estagiário, baseada na colaboração mútua, no diálogo permanente e numa reflexão constante. Isto é, criar um clima favorável e uma atmosfera afectivo-relacional positiva, que permita a troca de conhecimentos, de recursos, técnicas e estratégias entre o educador supervisor e o estagiário, no sentido de uma eficaz identificação, análise e reflexão dos problemas.

Sá-Chaves (2000) alerta para a importância da acção mediadora que o supervisor e/ou colegas podem assumir no processo de formação, sendo que, com a sua ajuda, os alunos poderão aceder a níveis de desempenho aos quais, por si sós, seria difícil ou impossível alcançar. Neste sentido, a autora lembra que cabe ao supervisor desenvolver interacções educativas que se situem dentro da *Zona de desenvolvimento proximal* de Vygotski (1979, p.133), sendo esta entendida como:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (p.133).

Na mesma linha de ideias, a autora introduz o conceito de *andaime* de Bruner (1976, cit. in Vasconcelos, 1997, p.37), para salientar os encontros de reflexão “como tempos e espaços privilegiados de interacção social nos quais, através da ajuda do outro, cada qual procure reequacionar conhecimentos adquiridos e apropriar-se de outros,

procurando resolver problemas, que teria mais dificuldades em solucionar sozinho” (p.73).

5. O supervisor reflexivo

Schön (cit. in Alarcão,1996) perspectiva o supervisor como alguém que assume o papel de um formador, treinador, companheiro e conselheiro, que, proporcionando o conhecimento do mundo do trabalho e dos seus problemas, permite igualmente uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduzindo à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a aprender fazendo.

O supervisor reflexivo surge, assim, como alguém que analisa as implicações da sua actuação tanto a nível técnico e prático, como a um nível mais crítico, no sentido de promover o desenvolvimento do estagiário.

Nesta óptica, as funções do supervisor na situação de formação situam-se, fundamentalmente, em abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher as estratégias formativas que melhor se adaptam à personalidade e conhecimentos dos formandos e, ainda, tentar estabelecer com os mesmos uma relação propícia à aprendizagem. O seu papel consiste, sobretudo, em facilitar a aprendizagem e ajudar a aprender, articulando o dito com o escutado e a demonstração com a imitação, tendo sempre subjacente uma atitude de questionamento como via para a tomada de decisões (Alarcão, 1996). Em suma, deverá ser o promotor de estratégias que irão desenvolver nos futuros profissionais o desejo de reflectirem para, através da reflexão, desenvolverem a vontade de se desenvolverem em *continuum* (Amaral, 1996).

Centremo-nos, então, no conceito de reflexão, a fim de o clarificarmos.

5.1. Conceito de reflexão

De acordo com Dewey (1933, cit. in Bullough, 1989, cit. in Oliveira e Terça, 1991), a análise activa, persistente e cuidadosa acerca de qualquer crença ou suposta forma de

conhecimento, à luz dos fundamentos que a suportam, e as conclusões daí decorrentes, para que ela tende, constitui o pensamento reflexivo. Este caracteriza-se também por envolver um estado de dúvida, hesitação e perplexidade, bem como um acto de questionamento que ponha termo à perplexidade.

Também Dewey (1933, cit. in Lalanda e Abrantes, 1996) salienta a reflexão como uma atitude docente indispensável e subjacente na formação de professores. De facto, Dewey denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e salienta como atitudes favorecedoras do aperfeiçoamento da acção reflexiva a abertura de espírito, a responsabilidade e o entusiasmo.

Por seu lado, Grimmett (1988, cit. in Oliveira, 2002b) distingue três grandes categorias de conceitos de reflexão. Uma primeira categoria pressupõe uma perspectiva técnica e até mecanicista do ensino, isto é, a reflexão é entendida como um processo que conduz à acção, a qual se baseia na aplicação das descobertas da investigação ou de teorias educativas à prática.

A segunda categoria reporta-se à reflexão como processo de análise e escolha entre várias alternativas de acção educativa eficaz, tendo em linha de conta a realidade contextual em que decorre a acção, assim como as consequências desta acção.

Por último, a terceira categoria encara a reflexão como uma forma de reconstrução da experiência, numa perspectiva construtivista do acesso ao conhecimento.

5.2. Objectivos da reflexão

Parece que um dos grandes objectivos da reflexão no contexto da formação será contribuir para a concretização dos objectivos desta última, nomeadamente a abertura de espírito a novas situações que envolvem o acto educativo; a atitude crítica perante as diferentes situações inerentes à função docente; o recurso à investigação-acção no contexto da prática e a inovação das práticas.

Por seu lado, e de forma específica, perspectivar uma relação dialéctica entre a teoria e a prática e estabelecer um contraponto às perspectivas tecnicistas da formação constituem-se como objectivos fundamentais da reflexão no processo de supervisão.

5.3. Conteúdos da reflexão

No que concerne aos conteúdos da reflexão, as opiniões dividem-se. Uns defendem que a atenção dos formadores se deve centrar, única e exclusivamente, nos aspectos que, no imediato, mais preocupam os alunos, ou seja, os aspectos associados sobretudo ao 'como fazer', isto é, nos micro aspectos do acto educativo. Outros, por sua vez, defendem que a reflexão deve centrar-se sobre questões de natureza social, ética, moral e política, ou seja, os macro aspectos que enformam toda e qualquer acção educativa. Por último, existem ainda opiniões defensoras da ideia de que a reflexão deve abranger, de igual modo, as duas vertentes - micro e macro-aspectos (Oliveira, 2002b).

5.4. Atitudes do supervisor reflexivo

O supervisor reflexivo tem, necessariamente, de saber escutar e respeitar diferentes perspectivas, bem como prestar atenção às alternativas disponíveis, indagando as possibilidades de erro, examinando as razões que originam diferentes acontecimentos, investigando evidências conflituosas, procurando várias respostas para a mesma pergunta, e, até, reflectindo sobre a melhor forma de melhorar o que já existe. Oliveira (2002b) inclui este conjunto de aspectos numa atitude que denomina de mentalidade aberta.

Mas a autora fala-nos, também, de uma atitude de responsabilidade, que é sobretudo intelectual, mas que significa procurar também os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente.

Finalmente, uma última atitude refere-se ao entusiasmo, entendido como uma predisposição indispensável para afrontar a actividade com curiosidade, energia e capacidade de renovação.

5.5. Estratégias da reflexão

Quanto às estratégias de reflexão, podem ser de várias ordens: a problematização (o que fez, porquê, como), que possibilita a caracterização da actuação do professor; a investigação, que implica a justificação da sua acção, a análise da situação, a comparação e contraste com outros modelos; a procura de alternativas; e, finalmente, a tomada de decisões e sua avaliação, o que implica ter em consideração as consequências das decisões pedagógicas e a avaliação do que resultou e porquê.

De acordo com Lalanda e Abrantes (1996, p.58), constitui dever do formador “orientar na concepção e implementação de situações experimentais significativas, capazes de fornecerem material para reflexão”, bem como criar nos formandos a capacidade para reflectirem, de forma crítica, sobre a forma como agem, numa perspectiva de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, o processo de formação assenta, antes de mais, numa construção pessoal de atitudes e saberes, na qual o formando protagoniza um papel central, assumindo, em grande parte, a responsabilidade pelo seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, competindo ao supervisor proporcionar um terreno fértil para o auto-desenvolvimento do estagiário (Oliveira, 1992).

Por conseguinte, participar na formação de futuros professores/educadores implica ajudá-los a tornarem-se profissionais competentes, em que o saber, o saber-ser e o saber-fazer se harmonizam e conjugam num todo em que a reflexão, enquanto elemento indispensável para desenvolver a autonomia, que permite a gestão segura e confiante de conflitos e dilemas, assume um papel de destaque. Despoleta-se, assim, um “jogo” em que a dimensão pessoal e profissional se complementam, dando lugar ao desenvolvimento e aprendizagem.

A este respeito, Zeichner (1993) alerta para a importante tarefa dos formadores de professores ajudarem os futuros profissionais a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a

melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Temos, assim, a pessoa do formando vista como um todo, em que a formação se configura como um processo intrínseco, sendo o próprio professor o principal recurso, devendo, como tal, desenvolver-se não só em termos cognitivos, mas igualmente em termos afectivos, sociais e relacionais (Gonçalves e Gonçalves 2002).

6. A dimensão relacional

Para que o processo de supervisão decorra do modo mais favorável para todos os intervenientes, torna-se necessário criar um clima adequado, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, em que prevaleça a entajuda, a reciprocidade, a abertura, a espontaneidade, a autenticidade e a empatia entre o supervisor e o formando, desde os primeiros contactos. Implica, portanto, uma relação interpessoal dinâmica, baseada no encorajamento e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem consciente e comprometido.

A propósito da dimensão relacional Gonçalves e Gonçalves, (2002, p.597) referem que:

“No processo de formação, o jogo relacional, entre formador e formando, assume uma importância crucial, na medida em que a relação entre eles se pode configurar como inibidora do desenvolvimento se for fechada, directiva e constrangedora, ou facilitadora do “crescimento” de ambos, se pelo contrário, se constituir como franca, autêntica e empática”.

Gonçalves (1997) reforça ainda a ideia de que paralelamente ao desenvolvimento dos traços pessoais dos futuros professores deve aliar-se a vivência de um modelo de formação promotor da positividade do clima afectivo-relacional gerado pelos formadores, que se pretende produza efeitos no desempenho do futuro professor/educador. Segundo a autora, toda a relação formativa deve ter por base atitudes de compreensão, de sensibilidade e respeito, implicando também a reciprocidade. Para tal, torna-se necessário, por parte do formador, a criação de uma

“forte base relacional que sirva de sustentáculo a uma relação progressivamente mais firme e exigente, tornando-a mais aceitável e reconhecidamente indispensável” (p.27).

Parece consensual que a eficácia do supervisor no processo de desenvolvimento do estagiário passa, sobretudo, pelo plano da relação pedagógica, entendida como domínio particular do estabelecimento e desenvolvimento de relações interpessoais (Jesus, 1999). Deste ponto de vista, importa que o supervisor possua instrumentos cognitivos que lhe possibilitem fazer uma interpretação adequada das situações com que se confronta e, simultaneamente, ter uma flexibilidade relacional que lhe possibilite a sua resolução eficaz.

Neste processo, a empatia, o respeito e o calor humano, bem como a autenticidade, a abertura e o confronto tornam-se fundamentais para a construção dos conhecimentos inerentes ao desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário, pois, como refere Machado (2002), “não se ensina apenas com métodos racionais, mas, também, ou sobretudo, com a intuição e o afecto”.

Nesta perspectiva,

“mais do que ensinar, será preciso preparar, induzir os mestres a levar os seus alunos a, aprendendo, crescerem como pessoas. (...) Porque cada um de nós é um ente extraordinário, com lugar no céu das ideias [...] seremos capazes de nos desenvolver, de reencontrar o que em nós é extraordinário, e transformaremos o mundo”.

(Agostinho da Silva, 2002, p.21).

2ª PARTE

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO V
METODOLOGIA

Neste capítulo, configuramos a investigação que nos propusemos realizar e que visa conhecer as representações de um grupo de quinze educadoras de infância cooperantes da Prática Pedagógica da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Faro, no ano lectivo de 2001/2002, acerca das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, bem como tentar compreender tanto a utilização que as mesmas delas fazem na prática pedagógica como, em simultâneo, conhecer a influência das referidas Orientações na sua prática como supervisoras cooperantes.

Por conseguinte, apresentamos o enquadramento conceptual do processo de pesquisa, definimos os objectivos a atingir, explicitamos as questões de pesquisa que nos orientaram, caracterizamos as protagonistas do estudo e apresentamos as opções e procedimentos metodológicos adoptados, aspectos que passamos, de seguida, a abordar de forma específica.

1. Natureza do estudo

Tendo em conta a natureza do seu objecto e os objectivos a atingir, o presente estudo é de natureza qualitativa, centrando-se em procedimentos interpretativos e heurísticos de análise e interpretação de dados.

1.1. A investigação qualitativa: abordagem geral

A expressão “investigação qualitativa”, de uma forma genérica, agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos, designados por qualitativos, ou seja, ricos em pormenores, descritivos relativamente a locais, pessoas ou acontecimentos, são, em geral, de complexo tratamento estatístico.

As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas são, sim, formuladas com a intenção de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. A abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, sendo privilegiada a

compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, sendo os dados recolhidos em função de um contacto profundo com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos e naturais e na busca dos respectivos sentidos e significados.

De facto, a investigação qualitativa orienta-se pelo modelo das Ciências Humanas, ou pela perspectiva hermenêutica e da interpretação e caracteriza-se por ser uma investigação das ideias, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo – base de toda a investigação.

A investigação de índole qualitativa pressupõe a inter-relação do investigador com a realidade que estuda. A construção da teoria processa-se *à posteriori* de modo indutivo e sistemático, a partir do terreno, à medida que os dados empíricos emergem e são analisados (Pacheco, 1995).

De acordo com Bell (1997, p.20) “investigadores que adoptam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais”. Também Bogdan e Biklen (1994) referem, a respeito da investigação qualitativa, que esta, ao enfatizar a “descrição, indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p.11), permite-nos investigar um fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural, com o objectivo de conhecer os pontos de vista e o comportamento dos protagonistas do estudo, a partir da sua própria perspectiva.

Na verdade, a investigação qualitativa proporciona aos investigadores um conhecimento intrínseco aos próprios factos, permitindo uma melhor compreensão do real, com a inevitável subjectividade, mas marcada pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados.

1.2. Natureza e enfoque da investigação qualitativa

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa:

- 1- A fonte directa dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. Os dados são recolhidos em situação e complementados

pela informação que se obtém através do contacto directo. Uma das grandes preocupações do investigador qualitativo prende-se com o contexto. Em seu entender o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, daí que o investigador se deva deslocar, sempre que possível, ao local de estudo. Na sua perspectiva, separar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado.

- 2- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são palavras ou imagens. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Os resultados escritos da investigação contêm citações com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. A palavra escrita assume aqui particular importância, tanto para o registo dos dados como na disseminação dos resultados.
- 3- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos.
- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. Os dados recolhidos não se destinam a confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, pelo contrário, as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.
- 5- O significado assume importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores qualitativos preocupam-se com o que Erickson (1986, cit. in Bogdan e Biklen, 1996) denomina de perspectivas participantes. Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa acentua a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é inacessível ao observador exterior. Os investigadores qualitativos estão continuamente preocupados com os sujeitos da investigação, com o objectivo de entender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psanthas, 1973, cit. in Bogdan e Biklen, 1996, p.51).

Na mesma linha de ideias, também Taylor e Bogdan (1986, cit. in Gómez et al., 1996) consideram, em sentido amplo, a investigação qualitativa como “aquella que produce dados descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.33). Estes autores salientam, como características da investigação qualitativa, o facto de ser indutiva, sendo os sujeitos e o contexto vistos numa perspectiva holística.

Os investigadores qualitativos revelam-se, assim, sensíveis aos efeitos que eles próprios provocam nas pessoas que são objecto do seu estudo, sendo estas entendidas a partir da sua perspectiva, pelo que o investigador qualitativo procura afastar as suas próprias crenças, perspectivas e predisposições. Baseando-se em métodos humanistas, o investigador qualitativo considera válidas todas as perspectivas, por conseguinte todos os contextos e pessoas são dignas de estudo, pelo que a investigação qualitativa é também considerada uma arte.

De modo análogo, também Smith (1987, cit. in Pacheco, 1995) apresenta como características da investigação qualitativa:

- a) Processo empírico (distinto de mera especulação, interpretação pura ou reflexão do investigador);
- b) estudo das qualidades ou entidades qualitativas pretendendo entendê-las num contexto particular;
- c) centra-se em significados, descrições e definições (isto é, mais em palavras do que em números), situando-se num contexto;
- d) expressa uma forte sensibilidade para o contexto;
- e) a objectividade aparece como uma ilusão onde se procuram conhecer processos subjectivos;
- f) dá-se pouco valor a protocolos estandardizados de investigação; trata-se do estudo no seu ambiente social;
- g) em relação ao método não tem como sentido principal garantir a verdade, mas sim ser usada de maneira criativa para cada situação (p.19).

1.3. Processos e fases na investigação qualitativa

De acordo com Gómez (1996), o processo na investigação qualitativa não tem sido objecto de grande atenção, devido à diversidade metodológica que a mesma tem suscitado, em que cada enfoque ou corrente mantém as suas próprias formas de proceder, e à ausência de um processo de investigação em que se possam identificar uma série de fases ou uma sequência de decisões segundo uma ordem pré-estabelecida.

Apesar desta diversidade, podemos encontrar, no entanto, elementos comuns e, desta forma, falar em processo na investigação qualitativa. Denzin e Lincoln (1994, cit. in Gómez, 1996) definem o processo de investigação qualitativa a partir de três actividades genéricas, interrelacionadas entre si, que têm sido alvo de diferentes terminologias, incluindo teoria, método e análise, ontologia, epistemologia e metodologia. Para eles, desta “forma cada investigador se enfrenta al mundo desde un conjunto de ideas. un marco (teoría) que determina una série de cuestiones (epistemología) que son examinadas de una forma determinada (metodologia, análisis)” (p.62).

No que ao processo de investigação concerne, Gómez (1996) apresenta como elementos constituintes do mesmo quatro fases ou etapas fundamentais que não têm princípio e fim claramente delimitados, mas que se desenvolvem dialecticamente num *continuum*, completando-se, sobrepondo-se e intercalando-se umas com as outras, sempre na intenção de responder às questões identificadas para a investigação. Temos assim:

- a fase preparatória;
- a fase de trabalho de campo;
- a fase de análise;
- a fase informativa.

Em cada uma destas fases, podem diferenciar-se distintas etapas. Assim, a fase preparatória é constituída por duas etapas: reflexiva e desenho. Na primeira etapa, o investigador, tendo por base a sua própria formação, conhecimentos e experiências,

tentará definir o quadro teórico-conceptual da sua investigação. Na fase de desenho, dedicar-se-á à planificação das actividades a desenvolver nas etapas posteriores. O desenho de um estudo corresponde à intenção do investigador de organizar um conjunto de fenómenos, dando-lhes sentido, por forma a poderem também ser comunicados a outros. O produto final desta etapa poderá concretizar-se no projecto de investigação.

A fase de trabalho de campo inclui o acesso ao campo e a recolha de dados. O acesso ao campo desenvolve-se num processo através do qual o investigador vai acedendo, progressivamente, à informação fundamental para o seu estudo. Já na fase de recolha produtiva de dados, o investigador terá de tomar toda uma série de decisões, modificando, alterando, alternando e redesenhando o seu trabalho.

Quanto à fase de análise, embora seja difícil falar de uma estratégia ou procedimento geral relativamente aos dados qualitativos, é contudo possível indicar uma série de tarefas ou procedimentos que constituem o processo analítico básico, comum à maioria dos estudos em que se trabalha com dados qualitativos. Estas tarefas são: redução de dados, disposição e transformação de dados, obtenção de resultados e verificação de conclusões, culminando o processo de investigação com a apresentação dos resultados.

Do atrás exposto, fácil será constatar a complexidade de um estudo qualitativo, tornando difícil prever com grande precisão qual será o passo seguinte. Daí dizer-se que a característica fundamental do desenho qualitativo é a flexibilidade, ou seja, a capacidade do mesmo ter de ser adaptado, em cada momento e circunstância, em função das mudanças que ocorrem na realidade em que se desenvolve o estudo. Torna-se, portanto, fundamental “planificar siendo flexible” (Erlandson, 1993, cit. in Gómez, 1996, p.91).

1.4. Procedimentos na investigação qualitativa

O carácter evolutivo do plano de investigação qualitativa permite que as perguntas a colocar e os dados a recolher decorram do próprio processo de investigação. Torna-se, contudo, fundamental ao investigador recorrer a determinados instrumentos de recolha

de dados, podendo constituir-se neste campo, a entrevista como a estratégia dominante, sendo utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito (Bogdan e Biklen, 1994).

No contexto do presente estudo, em que recorreremos à entrevista semi-directiva como instrumento de recolha de dados, cada palavra das protagonistas assume particular importância, pois aquilo que elas experimentam e o modo como interpretam e estruturam as suas experiências serão fundamentais para a investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

Os dados, elementos que formam a base da análise, incluem materiais que os investigadores registam activamente, como, por exemplo, nas transcrições de entrevistas. Estes dados serão sujeitos a análise que envolve a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros – procedimento que se denomina de análise de conteúdo (Bardin, 1995).

A análise de conteúdo é a técnica de investigação que permite “fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorf, 1980 cit. in Vala, 1990, p.103), através da “descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Vala, 1990, p. 103). Um meio, afinal, de classificar os dados descritivos recolhidos e que consiste na sua sistematização e codificação por categorias.

No que ao presente estudo diz respeito, e na tentativa de um maior rigor, precisão e validade desses mesmos dados, bem como no sentido de evidenciar o seu significado (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994) recorrer-se-á, sempre que se torne pertinente, e a partir da contabilização das frequências, a procedimentos de carácter quantitativo, assumindo-se, assim, uma postura que opta pela tese do *continuum* entre qualitativo e quantitativo (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994; Alasuutari, 2000), dando lugar ao que Neto (s.d) denomina, com propriedade, de “harmonia e complementaridade paradigmáticas” (p.10).

2. Objectivos

Tendo em consideração o objecto deste estudo e a sua natureza, definem-se como objectivos do presente trabalho:

- conhecer as representações das educadoras de infância cooperantes sobre as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar;
- conhecer o impacto da formação na leitura compreensiva das Orientações Curriculares;
- conhecer como essas educadoras utilizam/gerem as Orientações Curriculares na sua prática pedagógica;
- relacionar o grau de conhecimento das Orientações Curriculares com a forma de conceber e orientar o processo de supervisão

3. Questões de pesquisa

Os quadros teórico-conceptuais que sustentam e dão sentido às Orientações Curriculares, bem como aqueles que suportam a formação e a supervisão, explicitados nos Capítulos anteriores, a reflexão que vimos fazendo sobre a nossa própria experiência como educadora de infância e supervisora, tanto na condição de educadora cooperante como na de supervisora da ESE, e, ainda, os objectivos definidos levaram-nos a colocar as seguintes questões de pesquisa:

- Quais são as representações das educadoras cooperantes sobre as Orientações Curriculares para a educação pré-escolar?
- Qual o impacto da formação na leitura compreensiva das Orientações Curriculares?
- Como utilizam/gerem essas educadoras as Orientações Curriculares na sua prática pedagógica?

- Será que o grau de conhecimento que as educadoras de infância cooperantes possuem acerca das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar têm influência no modo como concebem e orientam o processo de supervisão?

Estas foram as interrogações que se nos colocaram e que estão subjacentes ao estudo empírico que desenvolvemos, tendo, por isso, sido também determinantes na definição do seu quadro teórico-metodológico.

4. Protagonistas do estudo

A escolha das protagonistas do presente estudo prende-se, sobretudo, com o facto de as mesmas serem supervisoras cooperantes do terceiro ano da Licenciatura em Educação de Infância, tendo por isso, desenvolvido um trabalho regular com a investigadora, nos seus contextos ecológicos naturais (Bogdan e Biklen, 1994).

Quadro 1
Número de anos de serviço docente

Educadora	Anos de serviço docente
E1	4
E2	17
E3	24
E4	14
E5	1
E6	1
E7	19
E8	14
E9	9
E10	18
E11	7
E12	10
E13	24
E14	9
E15	14

Constituem-se como protagonistas deste estudo quinze das dezassete educadoras de infância cooperantes do terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2001/2002, na disciplina de Prática Pedagógica I, cujo número de anos de serviço docente se encontra sistematizado no Quadro 1.

Como se pode verificar, as quinze educadoras cooperantes, representadas pelos códigos E1 a E15, têm entre um ano e vinte e quatro anos de serviço docente, sendo a média respectiva de 12,3 anos.

Quanto ao número de anos de experiência como cooperantes, como se pode constatar através do Quadro 2, seis educadoras (40%) são-no pela primeira vez. Apenas duas protagonista do presente estudo (13,3%) já têm uma experiência de dez anos como cooperantes e uma (6,6%) de nove anos. Das restantes, três (20%) situam-se entre um ano e quatro anos de experiência como cooperante e outras três (20%) não concretizam esta informação.

Quadro 2

Número de anos como cooperante

Educadora	Número de anos como Cooperante
E1	1ª vez
E2	10
E3	10
E4	1ª vez
E5	1ª vez
E6	1ª vez
E7	“vários anos”
E8	9
E9	1ª vez
E10	“vários anos”
E11	1ª vez
E12	3
E13	“vários anos”
E14	1
E15	4

No que se refere às habilitações académicas, o Quadro 3 mostra-nos que duas educadoras (13,3%) são licenciadas e treze (86,6%) são bacharéis em Educação de Infância. Destas, cinco (33,3%) possuem um Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE), ou já realizaram Cursos de Complemento de Formação Científica e Pedagógica, e duas (13,3%) encontram-se mesmo a realizar Complementos de Formação. Seis educadoras (40%) possuem apenas o bacharelato em Educação de Infância.

Quadro 3
Habilitações académicas

Educadora	Habilitações académicas
E1	- Bacharelato em Educação de Infância
E2	- Bacharelato em Educação de Infância - CESE em Educação Artística
E3	- Bacharelato em Educação de Infância - (A frequentar) CESE em Supervisão Educativa
E4	- Bacharelato em Educação de Infância
E5	- Licenciatura em Educação de Infância
E6	- Licenciatura em Educação de Infância
E7	- Bacharelato em Educação de Infância - Complementos de Formação
E8	- Bacharelato em Educação de Infância
E9	- Bacharelato em Educação de Infância - (A frequentar) Complementos de Formação
E10	- Bacharelato em Educação de Infância - Complementos de Formação
E11	- Bacharelato em Educação de Infância
E12	- Bacharelato em Educação de Infância
E13	- Bacharelato em Educação de Infância - Complementos de Formação
E14	Bacharelato em Educação de Infância
E15	-Curso de Educadores de Infância - CESE em Educação Artística

5. Opções e procedimentos metodológicos

Gómez (1996) entende por metodologia a forma característica de investigar. Esta ideia é complementada por Almeida e Pinto (1990), que referem a metodologia como sendo “a organização crítica das práticas de investigação” (p.84). De modo análogo, Herman (1983, cit. in Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994) define metodologia, em sentido lato, como “um conjunto de directrizes que orientam a investigação” (p.15).

É com base nestes pressupostos que passamos, de seguida, a apresentar os diferentes passos que seguimos no desenvolvimento do nosso estudo, designadamente em termos de opções e procedimentos metodológicos, neste caso, de modo específico, no que se refere à recolha, tratamento e análise dos dados.

5.1. Delineamento do estudo

Considerando o objecto da investigação e o quadro teórico e metodológico que conceptualmente o suporta, o estudo realizou-se, como já referimos anteriormente, junto de quinze das dezassete educadoras cooperantes do terceiro ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2001/2002, sendo os dados recolhidos através de entrevista semi-estruturada.

O presente estudo foi antecedido por um pequeno trabalho elaborado na disciplina de Investigação em Educação e Supervisão II, da parte curricular do Mestrado e que se realizou junto de duas educadoras, escolhidas aleatoriamente de entre as dezassete cooperantes do terceiro ano da Licenciatura em Educação de Infância no já referido ano lectivo de 2001/2002, pelo que as mesmas não vieram a integrar o grupo das protagonistas do presente estudo. Esse trabalho configurou-se como uma abordagem prévia e ensaio metodológico do tema a desenvolver na dissertação e facilitou também o processo de conhecimento e aprofundamento dos pressupostos teórico-conceptuais e empíricos do campo de estudo e da problemática da mesma dissertação.

5.2. Recolha e tratamento dos dados

Para a recolha dos dados, recorreremos, como já referimos anteriormente, à entrevista semi-estruturada, pois esta, sendo uma técnica que possibilita “a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p.342), bem como “recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p160) permitiu-nos a obtenção de informação sobre o real e, ainda, algum conhecimento dos quadros conceptuais das educadoras cooperantes que participaram no presente estudo.

Também Bogdan e Biklen (1994) nos serviram de referente, ao salientarem que:

“a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p. 134).

Walker (1989, p.141, cit. in Pacheco, 1995) complementa a ideia anterior ao definir as entrevistas como:

“Mecanismos de recolha de dados que pretendem obter respostas a perguntas que foram cuidadosamente normalizadas e que supõem a mínima intervenção possível: trata-se de ir peneirando a superfície da consciência do sujeito em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes” (p. 88).

Assim sendo, tendo em conta a natureza e os objectivos do nosso estudo, e conscientes de que “uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante” (Bell, 1997, p.121) optámos pela entrevista semi-estruturada, procurando sobretudo *escutar* as entrevistadas (Gonçalves, 1992), mas obedecendo aos princípios enunciados por Estrela (1994) e também por Pacheco (1995) para a sua concretização, procurando, nomeadamente, não “dirigir” a entrevista, não limitar as respostas das entrevistadas e não restringir a temática abordada, deixando-as expor livremente o seu pensamento, de acordo com as questões formuladas, embora procurando esclarecer os quadros de referência utilizados pelas mesmas, levando-as a esclarecer conceitos e situações concretas.

a) Elaboração do guião da entrevista

A entrevista foi suportada por um guião de natureza flexível, por forma a que, na sua realização, fosse respeitada a liberdade das entrevistadas e, num ambiente adequado, fosse possível atingir os objectivos definidos.

O referido guião (Anexo I) tinha por tema “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” e como objectivo geral “conhecer as representações das educadoras de infância cooperantes acerca das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”, sendo composto por seis blocos, que passamos a apresentar:

BLOCO A – Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas

Com este primeiro bloco, pretendíamos legitimar a entrevista e motivar as entrevistadas, informando-as sobre o trabalho em curso e seus principais objectivos e, ainda, solicitar a sua colaboração para a prossecução do mesmo, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações.

BLOCO B – Acesso ao documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Visava perceber o modo como as educadoras de infância tiveram acesso ao documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e, mais concretamente, saber se participaram nesse processo, como e quando tiveram acesso ao documento, qual a sua primeira impressão sobre ele e, ainda, conhecer as necessidades e/ou dúvidas que o mesmo lhes suscitou.

BLOCO C - Formação

Tínhamos como objectivo conhecer o impacto da formação (inicial e/ou contínua) na compreensão das Orientações Curriculares, isto é, saber se as educadoras tiveram formação sobre as referidas Orientações Curriculares durante a formação inicial (caso esta tenha ocorrido a partir de 1996/97) ou em situações de formação contínua, e quais as suas repercussões nas respectivas práticas educativas.

BLOCO D – Apreciação das Orientações Curriculares

Tinha como objectivo possibilitar-nos perceber como as educadoras de infância percepcionam a importância e o papel das Orientações Curriculares, em termos globais.

BLOCO E – Utilização das Orientações Curriculares

Centrando-se na utilização das Orientações Curriculares, visava levar-nos a compreender qual o seu impacto na Prática Pedagógica das entrevistadas.

BLOCO F – Supervisão da Prática Pedagógica

Com o último bloco, tivemos em vista perceber qual a relevância atribuída às Orientações Curriculares na Supervisão da Prática Pedagógica das alunas em formação inicial e conhecer o papel das educadoras cooperantes nesse processo.

Para cada bloco do guião, e de acordo com os objectivos específicos, foi delineado um conjunto de questões de reforço, a formular se e quando tal se revelasse necessário à consecução dos objectivos pretendidos.

b) Realização das entrevistas

Todas as educadoras cooperantes a entrevistar foram contactadas, individual e pessoalmente, tendo mostrado disponibilidade e interesse em participar no estudo. Seguiu-se a realização das entrevistas, cada uma das quais deve cerca de hora e meia de duração, nos dias, horas e locais combinados, tendo havido a preocupação por um ambiente adequado e não susceptível de interferências (Pacheco, 1995).

Tendo o Guião por referência, explicitámos os objectivos da investigação e as suas condições de realização, situação em que, de acordo com Pacheco (1995), tivemos como preocupação saber escutar e saber dar pistas. Evitámos dar a sensação de “estar a examinar” as entrevistadas, mas optámos por explorar a consistência e coerência das suas ideias.

Para registo dos dados, e tendo em conta que a qualidade dos mesmos, recorremos, com o acordo prévio das entrevistadas, à gravação áudio das entrevistas, tendo presente, de acordo com Goetz e LeCompte (1988, p.152, cit. in Pacheco, 1995, p.89), que a “exactidão das palavras e usos linguísticos” “aumenta com o registo exacto das respostas do entrevistado”

De modo a garantir o anonimato das entrevistadas, foi atribuído um número de código a cada entrevista – de E1 a E15 - de acordo com a ordem de realização da mesma.

c) Análise dos dados

Realizadas as quinze entrevistas, procedemos à redacção dos respectivos protocolos, com a passagem a escrito, na íntegra, dos registos áudio obtidos (Anexos II e III)¹.

¹ Dado o volume de informação, apresentamos em anexo (Vol. ANEXOS) os protocolos e os documentos relativos às diferentes fases da análise de conteúdo de apenas duas entrevistas, escolhidas aleatoriamente. Anexa-se, ainda, o quadro geral da análise comparativa dos dados respeitantes a todas as 15 entrevistas realizadas.

Seguidamente, recorreremos à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos, a qual se traduz, de acordo com Bardim (1995, p.31), num

“Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (p.31).

A sua finalidade é, pois, efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas (Vala, 1990). Assim perspectivada, a análise de conteúdo assenta em regras de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objectividade, adequação e pertinência.

Após uma leitura flutuante dos protocolos, demos início à análise de conteúdo das entrevistas, que seguiu as seguintes fases:

- Primeiro tratamento, no qual foram seleccionados os aspectos pertinentes e relevantes do discurso das entrevistadas, sendo eliminadas as questões e as passagens dos discursos que não iam ao encontro dos objectivos pretendidos (Anexos II e III).

- Construção da grelha de categorização – a partir da leitura flutuante do conjunto da informação recolhida e do guião das entrevistas, elaborámos uma versão “prévia” da grelha de categorização dos dados, a qual foi sendo (re)ajustada ao longo do processo de análise. Foram assim definidos temas e categorias e, dentro destas, diferentes subcategorias, com o objectivo de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (Bardin, 1995, p.119) e, em simultâneo, tornar esses dados brutos em dados organizados.
- A versão final desta grelha, após as reformulações que se vieram a mostrar pertinentes ao longo do processo, constitui o Quadro 4, que analisaremos imediatamente a seguir à respectiva apresentação na página imediata.

Quadro 4

GRELHA DE CATEGORIZAÇÃO

TEMAS	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. CONHECIMENTO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES	1.1. Tomada de conhecimento das Orientações Curriculares	1.1.1. Participação no processo de elaboração do documento
		1.1.2. Acesso ao documento
		1.1.3. Participação na sua divulgação
		1.1.4. Primeira impressão acerca do documento
		1.1.5. Necessidades e/ou dúvidas que suscitou
	1.2. Formação sobre as Orientações Curriculares	1.2.1. Formação contínua
		1.2.2. Impacto da formação na sua compreensão
		1.2.3. Impacto da formação na prática pedagógica
		1.2.4. Necessidade de mais formação
		1.2.5. Dificuldade de acesso à formação
	1.3. Apreciação das Orientações Curriculares	1.3.1. Conceito
		1.3.2. Importância atribuída
		1.3.3. Aspectos inovadores
		1.3.4. Mudanças provocadas
	2. AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	2.1. Utilização
2.1.2. Frequência de utilização		
2.1.3. Consequências da sua utilização		
2.2. Valorização		2.2.1. Aspectos mais úteis
		2.2.2. Dificuldades sentidas
3. SUPERVISÃO E ORIENTAÇÕES CURRICULARES	3.1. Supervisão	3.1.1. Conceito de supervisão
		3.1.2. Atitude da supervisora
		3.1.3. Dimensão relacional
		3.1.4. Dificuldades sentidas
		3.1.5. O papel da educadora cooperante
		3.1.6. Estratégias de acção
	3.2. As Orientações Curriculares na Supervisão	3.2.1. Importância atribuída
		3.2.2. Dificuldades sentidas
		3.2.3. Conhecimento demonstrado pelas estagiárias

Como se pode observar, foram definidos três temas: Conhecimento das Orientações Curriculares; As Orientações Curriculares na prática pedagógica e Supervisão e Orientações Curriculares

Cada um destes temas deu origem a várias categorias. Na sua definição, tivemos como preocupação seguir os princípios definidos por Bardin (1995), já anteriormente referenciados: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objectividade, a fidelidade e a produtividade. Todas as categorias compreendem um número variável de subcategorias, como se pode verificar pelo Quadro em análise.

Assim sendo, no tema 'Conhecimento das Orientações Curriculares' emergiram como categorias: Tomada de conhecimento das Orientações Curriculares; Formação sobre as Orientações Curriculares; e Apreciação das Orientações Curriculares.

Na categoria 'Tomada de conhecimento das Orientações Curriculares' surgiram como subcategorias: participação no processo de elaboração do documento; acesso ao documento; participação na sua divulgação; primeira impressão acerca do documento; necessidades e/ou dúvidas que suscitou.

Também a categoria 'Formação sobre as Orientações Curriculares' compreendeu várias subcategorias: formação contínua; impacto da formação na sua compreensão; impacto da formação na prática pedagógica; necessidade de mais formação; dificuldade de acesso à formação.

Por outro lado, na categoria 'Apreciação das orientações Curriculares' emergiram como sub-categorias: conceito; importância atribuída; aspectos inovadores; e mudanças provocadas.

No que se refere à categoria 'Utilização', dela derivaram as subcategorias: planos de utilização; frequência de utilização; e consequências da sua utilização.

Relativamente à categoria 'Valorização', temos como subcategorias: aspectos mais úteis e dificuldades sentidas.

Por seu lado, a categoria 'Supervisão' tem como subcategorias: conceito de supervisão; atitude da supervisora; dimensão relacional; dificuldades sentidas; o papel da educadora cooperante; e estratégias de acção.

Finalmente, a categoria 'As Orientações Curriculares na supervisão' compreende as sub-categorias: importância atribuída; dificuldades sentidas; e conhecimento demonstrado pelas estagiárias.

Prosseguindo a enumeração das etapas da análise de conteúdo:

- Pré-categorização das entrevistas, na qual foram identificadas as diferentes unidades de sentido que compunham o corpus da informação (Anexos II e III)
- Categorização das unidades de sentido (Anexos II e III). A categorização é, nas palavras de Bardin (1995, 117):

“uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (p.117).

Consiste, pois, em rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (as unidades de registo, sob um título genérico), agrupamento esse efectuado de acordo com os caracteres comuns destes elementos.

No nosso estudo, e após todo o processo atrás descrito que incluiu uma fase de inventário, isto é, de isolamento dos elementos, seguiu-se uma fase de classificação, na qual se repartiram, progressivamente, os elementos, procurando dar uma certa organização ao conteúdo das entrevistas.

- Categorização comparativa dos dados – após a categorização dos dados, procedemos à elaboração de um quadro comparativo da categorização das quinze entrevistas (Anexo IV), com o intuito de facilitar a interpretação dos mesmos.

Para validar todo o processo de análise de conteúdo, recorremos a um colega que nos serviu de “juiz externo”, cuja análise e recomendações nos possibilitaram levar a bom termo todo o conjunto de procedimentos usados.

5.3. Análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados foi feita a partir dos quadros de síntese da informação, elaborados a partir da grelha de categorização comparativa dos dados, nela tendo recorrido à respectiva comparação e triangulação na busca do sentido e do significado das representações verbalizadas pelas protagonistas do estudo.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Descritas as opções e os procedimentos metodológicos adoptados no presente estudo, passaremos, no presente capítulo, à análise interpretativa dos dados obtidos no processo de investigação, tendo por referência o quadro conceptual que o enforma, assim como os objectivos e questões de pesquisa que nos orientaram.

Tal análise será feita, para uma maior compreensibilidade de leitura, categoria a categoria e subcategoria a subcategoria.

1. Conhecimento das Orientações Curriculares

O primeiro grande tema que emergiu da análise de conteúdo do “corpus” de informação das entrevistas foi o que se reporta ao “Conhecimento das Orientações Curriculares” pelas entrevistadas.

Este tema compreende as categorias “Tomada de conhecimento das Orientações Curriculares”, “Formação sobre as Orientações Curriculares” e “Apreciação das Orientações Curriculares”, constituídas, cada uma delas, por um número variável de subcategorias.

De um modo geral, poderemos afirmar que este primeiro tema diz respeito ao processo que vai da tomada de contacto das educadoras cooperantes entrevistadas sobre as Orientações Curriculares, ao seu uso pelas mesmas, passando pelas representações que sobre elas construíram.

1.1. Tomada de conhecimento das Orientações Curriculares

A categoria “Tomada de conhecimento das Orientações Curriculares” compreende cinco subcategorias, que passamos a analisar interpretativamente uma a uma.

1.1.1. Participação no processo de elaboração do documento

Os dados referentes à participação das educadoras por nós entrevistadas, no processo de elaboração do documento das Orientações Curriculares, encontram-se sistematizados no Quadro 5.

Quadro 5
Participação no processo de elaboração do documento

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Número de Respondentes	%
• Sim	4	33,33
• Não	8	66,67
<i>TOTAL</i>	12	100,00

Como se pode verificar, das quinze educadoras cooperantes que protagonizaram o presente estudo, apenas doze se pronunciaram sobre esta questão. Destas, quatro (33,33%) participaram no processo de elaboração do documento das Orientações Curriculares, tendo essa participação acontecido nos Círculos de Estudos para divulgação da proposta de Orientações Curriculares para a educação pré-escolar, ou seja, do documento ainda em fase de elaboração.

Verifica-se também, pela leitura do Quadro, que oito dessas educadoras (66,67%) não tiveram qualquer participação na elaboração do referido documento.

1.1.2. Acesso ao documento

Para melhor compreendermos como se processou o acesso ao documento das Orientações Curriculares, centremo-os no Quadro 6, que apresentamos na página seguinte.

No que ao acesso ao documento final concerne, podemos concluir, ao observar o Quadro 6, que a maior parte das educadoras cooperantes (46,66%) teve acesso ao

documento através da frequência de Círculos de Estudos para divulgação das Orientações Curriculares.

Quadro 6
Acesso ao documento

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Número de Respondentes	%
• Através do Círculo de Estudos para divulgação das Orientações Curriculares	7	46,66
• Durante o curso (Formação inicial)	2	13,33
• Adquirindo o livro	2	13,33
• Na instituição/Jardim de Infância [onde trabalhava]	1	6,67
• Através da autora [numa acção de formação]	1	6,67
• No C.R.S.S.[onde exercia funções]	1	6,67
• Através de reuniões do Movimento da Escola Moderna	1	6,67
<i>Total</i>	15	100,00

De facto, esta modalidade de formação em equipa - em que os próprios participantes se implicam na formação, investigando, dialogando e reflectindo sobre o tópico em estudo, ao mesmo tempo que o relacionam com a sua própria experiência, investindo no questionamento e na mudança (Fernandes, 2001) -, constituiu a estratégia privilegiada pelo Ministério da Educação para divulgar e “aferir da utilidade” (Silva, 1996, p.59) das Orientações Curriculares junto dos profissionais de educação de infância.

Verifica-se ainda que 13,33% das educadoras referem ter tido acesso ao documento durante o curso (formação inicial). Se consultarmos o Quadro 1, facilmente perceberemos que estas são as educadoras com menos anos de serviço docente, mais concretamente um ano, à época, que significa que realizaram a formação inicial já após o aparecimento das Orientações Curriculares. Depreende-se, assim, que os planos curriculares nas escolas de formação onde realizaram os seus cursos já contemplaram a abordagem e/ou análise das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Igual percentagem de entrevistadas refere que só teve acesso ao documento final aquando da sua aquisição. Este é um indicador que nos leva a questionar o modo como o mesmo foi divulgado. Na verdade, dada a importância que foi atribuída ao seu processo de elaboração – no qual se procurou sobretudo partilhar, confrontar, reflectir e

envolver diferentes técnicos -, não entendemos o facto do documento final não ter sido distribuído por todos os estabelecimentos de educação pré-escolar. Se nos concentrarmos no Quadro em análise, verificamos que do total de educadoras cooperantes que conosco colaboraram apenas uma refere ter tido acesso ao documento via estabelecimento de ensino. Perante esta constatação, outra interrogação se coloca: não terá havido, após a publicação do documento final, uma quebra no que concerne à sua divulgação junto de todos os profissionais de educação de infância, que terá prejudicado a sua distribuição por todos os estabelecimentos de educação pré-escolar ou outras instituições que com estes desenvolvam um trabalho de estreita colaboração?

O Quadro 6 mostra-nos ainda que para as restantes educadoras o acesso ao documento foi sobretudo através do local de trabalho, mais concretamente no Centro Regional de Segurança Social, bem como através de outras modalidades de formação, tais como as reuniões do Movimento da Escola Moderna.

Parece-nos que este último aspecto é revelador do interesse e da motivação dos educadores por um maior conhecimento do documento final das Orientações Curriculares, na medida em que se conseguem organizar, através das suas associações, como é o caso do MEM, e promover acções ou sessões de esclarecimento sobre esta matéria.

1.1.3. Participação na sua divulgação

Os dados respeitantes à participação das protagonistas do estudo na divulgação das Orientações Curriculares são apresentados no Quadro 7.

Quadro 7
Participação na sua divulgação

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Número de Respondentes	%
• Participou na divulgação das Orientações Curriculares	1	6,67
• Não participou na divulgação das Orientações Curriculares	14	93,33
<i>Total</i>	1	100,00

No que diz respeito à participação na divulgação das Orientações Curriculares, como se pode verificar pelo Quadro 7, apenas uma educadora deu formação sobre as mesmas, como ela própria refere:

“(...) na sequência da formação recebida no Círculo de Estudos (...) (E15).

O facto de apenas uma educadora ter participado no processo de divulgação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar não nos surpreende, na medida em que se tratava de algo novo, que provocou nos educadores, necessariamente, as inquietudes naturais de um processo que implicava, em alguns casos, a (re)construção de certas formas de estar na educação, propiciadoras de mudanças nas práticas pedagógicas, numa perspectiva de educação contextualizada e articulada (Fernandes et.al. 2001).

Ora, sabe-se que a mudança exige tempo para assimilar, interpretar, reflectir e confrontar a nova informação com toda uma prática e conhecimentos já enraizados. E esse tempo, necessário a cada educador, foi, do nosso ponto de vista, um dos entraves ao envolvimento de outras educadoras na expansão da formação sobre as Orientações Curriculares.

Julgamos, ainda, que outros aspectos de carácter mais burocrático, que se prendem com o processo de acreditação da formação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, poderão ter também contribuído para esta situação.

1.1.4. Primeira impressão acerca do documento

Os dados sobre a primeira impressão das educadoras cooperantes que colaboraram no presente estudo, acerca do documento, encontram-se sistematizados no Quadro 8.

O aspecto relacionado com a primeira impressão acerca do documento apontado maioritariamente pelas protagonistas do estudo foi que a sua prática já contemplava todos os aspectos aí enunciados (22,50%).

Quadro 8
Primeira impressão acerca do documento

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Na prática já faziam tudo aquilo	9	22,50
• Princípios/orientações para o educador se reger	6	15,00
• Interessante/bom	4	10,00
• Muito teórico e não dizem como fazer na prática	3	7,50
• Arrumado e organizado, de uma forma bastante acessível	2	5,00
• Boa, o livro tem muito a ver com a prática já desenvolvida	2	5,00
• É explícito	1	2,50
• Era um documento muito necessário	1	2,50
• Passava a haver uma orientação	1	2,50
• Muito interesse em ler logo o que lá dizia	1	2,50
• Ficaram muito contentes	1	2,50
• Era uma ajuda	1	2,50
• Muito abrangente	1	2,50
• No início era uma coisa muito maçuda, apresentado em dossiê, com muita, muita coisa	1	2,50
• Interessante fazer referência ao envolvimento da família	1	2,50
• Interessante considerar a criança como objecto e sujeito da sua aprendizagem e desenvolvimento	1	2,50
• Especificava como é que deve ser o processo	1	2,50
• Não nos trazem nada de actividades novas	1	2,50
• Segue os princípios do MEM	1	2,50
• Não é muito teórico	1	2,50
TOTAL	40	100

Mas parece ser também evidente que as educadoras entenderam as Orientações Curriculares, tal como Silva (1996) refere, como um conjunto articulado de princípios que permitem ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, como se pode verificar, por exemplo, nas respostas de duas delas:

“(...) Quer dizer, eu achava que aquilo era importante, porque tal como o nome diz, eram orientações para nós, educadores (...)” (E8);

“Era um documento importante para nós, uma vez que tínhamos algumas orientações, que até aí não existiam” (E14).

De facto, 15% dos traços indicadores desta subcategoria apontam para esta perspectiva das Orientações Curriculares.

Verifica-se também, ao analisarmos o Quadro 8, que 10% dos indicadores qualificam o documento de “interessante/bom”.

Entrevistadas houve que não ficaram alheias aos aspectos mais ligados à dimensão organizativa das Orientações Curriculares, pelo que 5% das respostas as consideraram como um documento “arrumado e organizado de uma forma bastante acessível”.

De salientar ainda respostas como:

“(...) era um documento muito necessário (...)” (E2);

“(...) Afinal agora tínhamos qualquer coisa que nos orientasse (...) Tivemos muito interesse em ler logo o que lá dizia (...) Ficámos muito contentes com as Orientações Curriculares (...)” (E5);

“(...) Eu olhei para o documento e pensei: Olha, pelo menos, temos uma ajuda (...)” (E6);

“(...) Achei que era muito abrangente (...)” (E7),

que evidenciam a necessidade sentida pelas educadoras de um instrumento de apoio ao desenvolvimento do seu trabalho, plano em que consideraram as Orientações Curriculares.

Contudo, 7,50% das respostas revelam que houve quem considerasse o documento muito teórico, com poucos exemplos práticos. As palavras da educadora E5 ilustram bem esta nossa interpretação:

“(...) quando começámos a ler o livro estávamos à espera de mais, aquilo afinal era muita teoria. Na nossa prática nós queremos é que nos digam o que fazer e as Orientações Curriculares não nos dizem isso (...)”.

Parece-nos pertinente lembrar que esta educadora teve conhecimento das Orientações Curriculares durante a formação inicial. Esta situação é, quanto a nós, determinante quanto à natureza da primeira impressão da entrevistada relativamente ao documento. De facto, a própria educadora refere, na sua resposta, que “*na nossa prática nós queremos é que nos digam o que fazer*”, revelando alguma incapacidade, que é natural, na formação inicial, quanto a um *saber-fazer* prático, que deriva quer da pouca experiência, quer da dificuldade na articulação teoria/prática.

Outra opinião menos positiva, devida à protagonista E8, considerou o documento “*maçudo (...) com muita, muita coisa*” - (2,50%). Foi igualmente referido como aspecto que interpretamos como menos positivo o facto de “*(...) as Orientações não nos trazem nada de actividades novas (...)*” (E12). Estas opiniões, poderão indiciar alguma confusão sobre o significado das Orientações Curriculares, que surgem como “uma abordagem mais centrada no educador do que na previsão de aprendizagens a serem realizadas pelos alunos” (Silva. 1996. p. 55).

1.1.5. Necessidades e/ou dúvidas que suscitou

A fim de melhor percebermos quais as necessidades e/ou dúvidas que o documento das Orientações Curriculares suscitou nas entrevistadas, passamos à análise do Quadro 9, que se apresenta na página seguinte.

Como se pode verificar ao analisá-lo, a maior parte das dúvidas recai nas áreas de conteúdo “*e como levá-las à prática*”. Na verdade, 35,72% dos traços caracterizadores da subcategoria “Necessidades e/ou dúvidas que suscitou” apontam para a dificuldade manifestada pelas educadoras em “transformar” e gerir os princípios teóricos enunciados nas Orientações Curriculares em *saber-fazer* prático. Também o facto deles se encontrarem organizados em áreas de conteúdo causou algumas dúvidas às entrevistadas, que talvez não tenham entendido que “as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada” (Ministério da Educação, 1997, p.14).

Quadro 9
Necessidades e/ou dúvidas que suscitou

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• As áreas de conteúdo e como levá-las à prática	10	35,72
• Não suscitou muitas dúvidas	8	28,58
• Como desenvolviam os educadores a sua prática antes das Orientações Curriculares?	2	7,14
• Queria saber realmente o que era, em que consistia	1	3,57
• Novo vocabulário, formas novas de enunciar aquilo que já se fazia no Jardim de Infância	1	3,57
• Dificuldade em pôr em prática determinados aspectos, em virtude de estar numa instituição particular	1	3,57
• Dificuldade em perceber se as Orientações eram uma proposta, ou se eram para seguir	1	3,57
• Dúvidas em relação à qualidade da própria prática até ai desenvolvida	1	3,57
• Dúvidas no confronto do livro com a sua prática	1	3,57
• Necessidade de ver o livro/discutir com as colegas	1	3,57
• Toma-se necessário relacionar o conteúdo do livro com a prática para melhor o perceber	1	3,57
TOTAL	28	100,00

Contudo, 28,58% das respostas a esta questão evidenciam que o documento não suscitou quaisquer dúvidas ou necessidades. Este aspecto surpreende-nos, na medida em que pela nossa própria experiência de educadora de infância que participou no processo de elaboração do documento, temos consciência, quer pela experiência pessoal, quer pelo trabalho desenvolvido com outras colegas - em reuniões, acções de formação, círculo de estudos -, que o mesmo causou dúvidas e levantou questões da mais diversa ordem. Parece-nos, assim, que esta resposta reflecte alguma indiferença e falta de reflexão em torno do documento, que também poderá derivar, eventualmente, do facto destas educadoras não terem tido acesso a formação sobre esta temática.

Verifica-se, de igual modo, pela leitura do quadro, que as dúvidas e/ou necessidades surgidas se prendem também com o facto de surgir uma nova linguagem:

“(...) No documento surgiam vocábulos novos, formas novas de enunciar aquilo que nós já fazíamos até aí, no Jardim de Infância. (...) Até esse aspecto, logo no primeiro impacto fazia um bocado de confusão, então tudo aquilo era novo – o documento e o modo como as coisas eram apresentadas (...)” (E8).

Esta dúvida manifestada pelas protagonistas entrevistadas vai ao encontro dos resultados de alguns estudos que caracterizam o discurso dos professores pela ausência de vocabulário técnico e pela simplicidade conceptual (Pacheco, 1995).

Por outro lado, o contexto em que as educadoras se encontravam a desenvolver a sua actividade profissional, aquando do lançamento do documento das Orientações Curriculares, poderá ter contribuído para o emergir de algumas dúvidas/necessidades, pois como a educadora E4 salienta:

“(...) como estava numa instituição particular, há coisas que eu não poderia pôr em prática (...)”.

As restantes dúvidas e/ou necessidade sentidas prendem-se, sobretudo, com alguma incerteza quanto ao verdadeiro significado do que são Orientações Curriculares, tendo surgido mesmo algum questionamento sobre a prática até aí desenvolvida, como as respostas de algumas educadoras bem ilustram:

“(...) queria saber realmente o que era, em que é que consistia...uma vez que era uma linha orientadora (...)” (E1);

“(...) Muitas dúvidas (...) não estava a perceber se aquelas Orientações eram uma proposta ou se realmente tinham que se seguir (...). Quando eu peguei no livro e me senti confusa, fiquei assim... ‘será que estou a trabalhar bem? (...)’ (E11).

1.2. Formação sobre as Orientações Curriculares

Ainda inserida no primeiro grande tema que emergiu da análise de conteúdo do “corpus” de informação das entrevistas - “Conhecimento das Orientações Curriculares”, surge a categoria “Formação sobre as Orientações Curriculares”, constituída por cinco subcategorias: “Formação contínua”, “Impacto da formação na sua compreensão”, “Impacto da formação na prática pedagógica”, “Necessidade de mais formação” e “Dificuldade de acesso à formação”, que seguidamente passamos a analisar.

1.2.1. Formação contínua

No que à formação contínua acerca das Orientações Curriculares diz respeito, analisemos o Quadro 10.

Quadro 10
Formação contínua

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Total de Entrevistadas	%
• Não	6	40,00
• Sim	9	60,00
<i>Total</i>	15	100,00

Através dele é possível verificar que seis das educadoras entrevistadas (40%) não tiveram qualquer formação sobre as Orientações Curriculares, porque, referindo a propósito:

“(...) Não tive qualquer formação sobre as Orientações Curriculares(...)” (E13);

“(...) Não. Eu não tive conhecimento (...)” (E10).

Analisando estas afirmações, a nossa opinião, fruto da experiência do trabalho que temos vindo a desenvolver - como educadora, como supervisora, ou, ainda, como formadora -, junto de educadoras ou de futuras educadoras, é a de que na realidade, a formação sobre as Orientações Curriculares foi, sem dúvida, insuficiente em termos de oferta.

As restantes nove educadoras cooperantes (60%) dizem ter recebido formação sobre as Orientações Curriculares.

Partindo do pressuposto, tal como Delors (1996, p.139), que “a formação contínua – dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível – pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores“, importa conhecer qual o tipo de acções sobre as Orientações Curriculares que as protagonistas do presente

estudo frequentaram, bem como os motivos que a tal as levaram. É nesse sentido que apresentamos o Quadro 11 – Formação contínua: tipos de acções e motivos que levaram à sua frequência.

Quadro 11

Formação contínua: Tipos de acções e motivos que levaram à sua frequência

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
Tipos de acções		
• Círculo de Estudos	6	42,86
• Uma acção de formação de cinquenta horas	3	21,43
• Uma acção de formação de um dia, num fim-de-semana	2	14,29
• Uma pequena acção de formação	1	7,14
• Três dias de debate	1	7,14
• Complementos de Formação	1	7,14
TOTAL	14	100,00
Motivos		
• Contactar com outras colegas e trocar ideias	3	25,00
• O interesse/querer saber	2	16,67
• Adquirir novos conhecimentos e investir no desenvolvimento profissional	2	16,67
• Para saber até que ponto é que estava a desenvolver uma prática adequada com as crianças	2	16,67
• O interesse na actualização de conhecimentos	1	8,33
• Necessidade de se manter actualizada na profissão/carreira	1	8,33
• Querer saber mais para valorização pessoal	1	8,33
TOTAL	12	100,00

Pela leitura do referido Quadro é possível concluir que, no que respeita aos tipos de acções, 42,86% das educadoras cooperantes frequentaram a modalidade de círculo de estudos. Na verdade, tal como já referimos anteriormente, esta foi a modalidade de formação privilegiada pelo Ministério da Educação, quer para envolver as profissionais de educação no processo de elaboração do mesmo, quer posteriormente, para a sua divulgação.

Também uma acção de formação de cinquenta horas foi frequentada por 21,43% das entrevistadas.

As restantes frequentaram apenas pequenas sessões de esclarecimento de um dia (14,29%), ou três dias (7,14%), ou ainda “uma pequena acção de formação” (7,14%).

Além disso, os Cursos de Complementos de Formação Científica e Pedagógica constituíram a oportunidade para, em 7,14% dos casos, as protagonistas do estudo tomarem um maior contacto com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

No que aos motivos que levaram à formação diz respeito, prendem-se os mesmos, sobretudo, com a necessidade de trocar impressões com outras colegas (25,00%), seguindo-se com 16,67% das respostas, respectivamente, o interesse/vontade em aprofundar conhecimentos sobre o assunto, a necessidade de adquirir novos conhecimentos e investir no desenvolvimento profissional, e, ainda, para saber até que ponto é que estava a desenvolver uma prática adequada com as crianças.

Também o interesse na actualização de conhecimentos, a necessidade de se manter actualizada na profissão/carreira e a vontade em querer saber mais para valorização pessoal, surgem com 8,33% dos indicadores apontados pelas protagonistas do estudo.

Estes motivos apresentados correspondem, do nosso ponto de vista, a dois aspectos distintos: por um lado, uma preocupação consigo próprias, enquanto profissionais que pretendem actualizar-se científica e pedagogicamente, por forma a desempenharem adequadamente as suas funções; por outro, a preocupação em que esse seu desempenho conduza a uma prática que tenha efeitos positivos nas crianças, como é bem patente nos excertos das entrevistas que passamos a apresentar:

“(...) Foi mesmo por querer saber um bocadinho mais, para valorização pessoal (...)”
(E2);

“(...) O motivo foi (...) avançar em termos de conhecimentos e no desenvolvimento profissional (...)” **(E3);**

“(…) *Mas principalmente o que me levou a frequentar a acção de formação foi saber até que ponto é que a minha acção estava a se desenvolvida correctamente com as crianças, uma vez que havia um princípio regulador, uma linha orientadora (…)*”
(E1).

Denota, ainda, o discurso das entrevistadas, aquilo que García (1999, p.22) identifica como capacidade de formação e vontade de formação, em que “é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos”. Na verdade, verifica-se, nos motivos mencionados pelas educadoras cooperantes, uma necessidade de desenvolvimento a nível do saber, do saber-fazer, do saber-ser, bem como ao nível da convivência, da relação e do intercâmbio com o outro, como forma de aceder e evoluir no conhecimento acerca das Orientações Curriculares.

1.2.2. Impacto da formação na sua compreensão

A informação respeitante ao impacto da formação na compreensão das Orientações Curriculares encontra-se organizada no quadro que se segue.

Quadro 12
Impacto da formação na sua compreensão

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Foi importante ter participado no Círculo de Estudos	7	28,00
• Foi importante o contacto com outras realidades, a troca de ideias, novas aprendizagens	3	12,00
• O documento foi trabalhado pormenorizadamente	2	8,00
• Foi uma experiência muito positiva	2	8,00
• Permitiu uma progressiva compreensão das Orientações Curriculares	2	8,00
• Permitiu a aprendizagem e como trabalhar as Orientações Curriculares	2	8,00
• A frequência das reuniões do MEM facilitou a sua compreensão	2	8,00
• A discussão do documento em grupo facilitou	2	8,00
• Foi muito interessante	1	4,00
• Ajudou a reaproximar da formação	1	4,00
• Foi um apoio	1	4,00
<i>Total</i>	25	100,00

Após a leitura do Quadro 12, não restam dúvidas que a formação foi fundamental na compreensão das Orientações Curriculares, nomeadamente a participação no Círculo de Estudos, que é refenciado em 28,00% das unidades de sentido.

Subentende-se também que as educadoras valorizaram sobretudo a troca de ideias e o contacto com realidades diferentes das suas, pelo que a discussão do documento em grupo parece ter sido bastante esclarecedora. Este é um aspecto que coincide com a afirmação de García (1999, p.21) quando defende que “a inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam”.

Talvez possamos inferir, a este respeito, que houve a preocupação, na formação promovida, de conferir à experiência um estatuto de fonte de conhecimento, bem como a valorização dos saberes dos educadores. Deste modo, a formação tornou-se, para as suas participantes, um meio de desenvolvimento, de partilha, de reflexão na e sobre a prática, assumindo um carácter que Fernandes et al. (2001, p.59) classificam como “a formação concebida como um processo que é construído individual e colectivamente e, portanto, passível de transformações pessoais e sociais”.

1.2.3. Impacto da formação na prática pedagógica

Segundo Formosinho e Formosinho (2001, p.72), “pode dizer-se que o principal efeito da formação é a mudança das pessoas envolvidas. (...) Mas para que tal aconteça é necessário que a formação produza efeitos nas práticas dos professores enquanto profissionais “. Contudo, Fernandes et al. (2001, p.62) acrescentam que “a formação é sempre um meio de transformação pessoal e social, desde que desejada, reflectida e vivida de forma participada e partilhada”. No que ao presente estudo respeita, mais concretamente quanto ao impacto da formação sobre as Orientações Curriculares na prática pedagógica, o Quadro 13 é bem claro ao evidenciar que 86,96% dos traços caracterizadores apontam para uma resposta positiva e que apenas 13,04% das respostas das educadoras indicam que a formação não teve impacto no desenrolar da sua prática pedagógica.

Quadro 13**Impacto da formação na prática pedagógica**

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Sim	20	86,96
• Não	3	13,04
<i>Total</i>	23	100,00

Também para Cró (1998, p.121), “a formação contínua só se justifica, pelo menos para alguns (...) educadores, quando pressupõe uma mudança na prática de ensinar/educar”. Segundo a autora, a formação contínua deve visar uma aprendizagem do educador que integre uma mudança, que passa pela reflexão na acção, a partir da acção e depois da acção. Confrontando esta ideia com os dados apresentados no Quadro 13, surpreendemos o facto de algumas educadoras afirmarem que não houve mudanças/repercussões na sua prática a partir da formação que frequentaram e questionamos: terá este aspecto a ver com circunstâncias contextuais decorrentes do quadro formativo? Ou terá antes a ver com a falta de definição de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional?

Por outro lado, se nos centrarmos no Quadro 14 – Tipo de impacto da formação na prática pedagógica -, parece-nos evidente que a formação teve repercussões significativas na prática destas educadoras.

Quadro 14**Tipo de impacto da formação na prática pedagógica**

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Reinvestimento profissional	5	25,00
• Valorização das motivações e interesses das crianças	3	15,00
• Melhor organização/sistematização da prática	2	10,00
• Maior investimento na avaliação	2	10,00
• Maior investimento na planificação	2	10,00
• As Orientações Curriculares como fonte de orientação para a prática	2	10,00
• Melhoria a nível da organização pessoal	1	5,00
• Divisão da sala em ateliers	1	5,00
• Trabalho com as crianças em pequenos grupos	1	5,00
• Trabalho de acordo com os interesses das crianças	1	5,00
<i>TOTAL</i>	20	100,00

Assim sendo, surge-nos em primeiro lugar o “reinvestimento profissional”, apontado em 25,00% das respostas, e que as palavras da educadora E3 bem retratam:

“(...) uma pessoa tira um curso há uma série de anos atrás...não quer dizer que não planeje, não trabalhe, não tenha intenção educativa, mas a pessoa acomoda-se, e realmente isto veio renovar um pouco (...) porque eu achava que na altura estava numa fase, talvez de estagnação, embora não me sentisse uma profissional descuidada (...)”

Na verdade, este excerto confirma a tese de que os saberes e competências adquiridos na formação inicial são, cada vez mais, insuficientes para enfrentar as novas exigências de uma sociedade em mudança, tornando-se evidente uma profunda necessidade de manter mecanismos de formação permanente (Fernandes et.al. 2001, p.42).

Outro aspecto que merece a nossa atenção prende-se com o facto de passar a ser dada, por parte das educadoras, uma maior atenção à criança, ou seja, passarem a desenvolver a actividade pedagógica valorizando a motivação e interesse das crianças (15,00%), promovendo o trabalho em pequenos grupos (5,00%) e desenvolvendo esse trabalho de acordo com os interesses das mesmas (5,00%). Ora, este aspecto revela que houve toda uma reflexão em torno das Orientações Curriculares, com enfoque nos seus fundamentos, cujos princípios assentam no “reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens” (Ministério da Educação, 1997, p.14).

A este respeito, a afirmação da educadora E14 é bem clara :

“(...) eu inicialmente trabalhava em grande grupo e a partir daí comecei por dividir a sala em ateliers (...) e as crianças começaram por trabalhar em pequenos grupos (...) e segundo as suas escolhas (...) e as suas motivações (...) e os seus interesses (...)”.

Mas o impacto da formação repercutiu-se também a nível do desenvolvimento curricular que, segundo o Ministério da Educação (1997), é da responsabilidade do

educador. Por conseguinte, parece que a formação terá influenciado as entrevistadas ao ponto de as Orientações Curriculares passarem a ser “a fonte de orientação para a prática” (10,00%), assumindo, desta forma, um papel fundamental na “organização e sistematização da prática” (10,00%), tal como assegura E2:

“(...) Começou por me ajudar a organizar um bocadinho mais a minha prática (...) as minhas planificações, na minha organização pessoal, ajudou-me imenso a sistematizar a prática (...)”.

Entende-se, assim, a importância que as educadoras passaram a dar à planificação (10%) e à avaliação (10%), fruto da sua intencionalidade educativa, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças. A propósito, prestemos atenção às palavras de duas delas.

“(...) foi começarmos a sentir a necessidade de nos reunirmos de vez em quando (...) de avaliar (...) de programar (...) porque começámos a sentir necessidade de avaliar (...) de programar...e então foi óptimo (...)” (E4);

“(...) a dar mais importância e a compreender o nosso trabalho (...)” (E7).

Perante os dados apresentados, julgamos poder afirmar que a formação sobre as Orientações Curriculares terá sido impulsionadora da “(re)construção de outras formas de estar em educação propiciadoras de mudanças nas (...) práticas pedagógicas numa perspectiva de educação contextualizada e articulada” (Fernandes et al. 2001, p.11). Ou, por outras palavras, numa perspectiva ecológica (Formosinho e Formosinho, 2001), a formação terá contribuído para o desenvolvimento profissional das participantes e, ancorada nos contextos onde decorria a acção educativa, ter-se-á direccionado para o desenvolvimento das crianças e dos seus contextos vivenciais.

1.2.4. Necessidade de mais formação

O Quadro 15 apresenta-nos os dados relativos à subcategoria “Necessidade de mais formação”.

Quadro 15
Necessidade de mais formação

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Deveria haver mais formação para as educadoras cooperantes	8	38,11
• Na construção de grelhas de registo/avaliação de acordo com as Orientações Curriculares	3	14,29
• Todas as educadoras cooperantes deveriam ter tido formação no âmbito das Orientações Curriculares	2	9,52
• Todas as acções de formação que as pessoas possam frequentar é uma mais valia para a formação das educadoras	2	9,52
• A Universidade devia criar espaços de reflexão, para se colocarem dúvidas, para formação	2	9,52
• É necessário um espaço – de reflexão, de partilha, onde se coloquem dúvidas	1	4,76
• A frequência de acções onde há muita partilha acaba por ser bom	1	4,76
• A partilha na própria instituição ajuda as educadoras	1	4,76
• Ao nível da planificação	1	4,76
TOTAL	21	100,00

Da leitura do referido Quadro sobressai, como dado mais evidente, a necessidade de “mais formação para as educadoras cooperantes” (38,11%). Esta necessidade de formação volta a ser reforçada quando é apontada em 9,52% dos traços caracterizadores que salientam que “todas as educadoras cooperantes deveriam ter tido mais formação no âmbito das Orientações Curriculares”, ou, ainda, “todas as acções de formação que as pessoas possam frequentar é uma mais valia para a formação das educadoras” (9,52%).

Consideramos que será de realçar o facto das educadoras manifestarem a necessidade de formação, designadamente pelo facto de serem cooperantes, o que revela, quanto a nós, a preocupação e o sentido da responsabilidade do seu papel na formação das futuras profissionais.

Ressalta também da análise do quadro que, para as educadoras cooperantes, deveria ser a instituição de formação a promover esta. Detenhamo-nos nas suas próprias palavras:

“(…) Mas nós precisamos [de formação]. (...) Eu acho que é uma coisa que nós precisamos muito é de um espaço – um espaço de reflexão, um espaço de partilha, um espaço onde se ponham dúvidas (...) É por isso que eu às vezes penso que a

Universidade não devia deixar de apoiar as cooperantes (...) devia criar espaços para reflexão, para formação (...). Acho que devia haver um espaço para nós, de vez em quando, irmos lá reflectir, partilhar, por dúvidas (...) porque eu acho que nós enquanto cooperantes ainda precisamos mais, porque para dar aos outros, nós temos que ter também (...)" (E6).

A opinião desta entrevistada é, em nosso entender, reveladora da necessidade de uma formação contextualizada e adequada às necessidades dos sujeitos. Está, por isso, em consonância com a conceptualização ecológica do desenvolvimento profissional (Formosinho e Formosinho, 2001), que considera essencial a interacção do profissional com os contextos envolventes, designadamente instituições de formação e especialistas em educação, entre outros, numa perspectiva de formação em acção e para a acção.

Parece-nos igualmente curioso verificar que, do discurso das educadoras, ressaltam necessidades de formação diferentes: por um lado, necessidades ligadas a aspectos mais técnicos, como é o caso da educadora E9, que faz referência à “*construção de grelhas de registo/avaliação*” e à “*planificação*”; por outro, necessidades mais ligadas a aspectos como “*a reflexão*”, a “*partilha*”, como é o caso da educadora E6.

Este facto também poderá ter a ver com as expectativas que as protagonistas têm em relação à formação. Umas mais ligadas à necessidade de desenvolvimento de competências técnicas e de organização, outras respeitantes ao desenvolvimento de capacidades reflexivas, uma importante dimensão da profissionalidade docente, que corporiza a concepção de professor como prático reflexivo.

Outro aspecto que emerge do discurso das entrevistadas e que é visível no Quadro 25 é a valorização da partilha no processo de formação. A este respeito a educadora E6 diz-nos assim:

“(...) Eu ando a frequentar uma oficina do MEM por causa disso, porque eu preciso de alguma coisa. Aquilo não me diz muito, mas está a ser frequentado por cerca de vinte educadoras, há muita partilha e acaba por ser um espaço muito bom (...).”

Evidencia-se, nesta resposta, a valorização de um tipo de formação que proporcione situações de envolvimento e aprendizagem em colegialidade, de encontro e partilha de preocupações e experiências (Formosinho e Formosinho, 2001).

1.2.5. Dificuldade de acesso à formação

A dificuldade de acesso à formação, como se pode verificar, deve-se sobretudo à escassa oferta. Na verdade, as educadoras referem que não há formação nesta área (33,33%) e que a pouca que surge “*é sempre muito longe e não é possível frequentar*” (33,33%).

Quadro 16
Dificuldade de acesso à formação

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Não há oferta de formação	3	33,33
• A formação é muito longe	3	33,33
• Não teve conhecimento	2	22,23
• Por questões de organização da instituição (local de trabalho)	1	11,11
TOTAL	9	100,00

É também um facto que, muitas vezes, tal como é mencionado em 22,23% das afirmações, as educadoras não têm conhecimento da formação que possa surgir.

Outro factor que impede o acesso à formação prende-se com aspectos organizativos e com a dinâmica das próprias instituições onde as educadoras desempenham funções (11,11%). Este facto pode ser inibidor do seu desenvolvimento profissional, na medida em que, como referem Formosinho e Formosinho (2001), o mesmo se constrói no entrecruzar de factores de vária ordem, entre os quais têm lugar os aspectos contextuais, mais concretamente as condições estruturais e as condições do exercício da profissão, tais como estabilidade e apoio, entendido como “oportunidades de aprender para desenvolver as oportunidades de ensinar” (Fullan, 1995, cit. in Formosinho e Formosinho, 2001, p.121).

1.3. Apreciação das Orientações Curriculares

A categoria “Apreciação das Orientações Curriculares” compreende cinco subcategorias, que de seguida analisamos interpretativamente uma a uma.

1.3.1. Conceito

O conceito de Orientações Curriculares que as protagonistas do presente estudo evidenciam, é apresentado no Quadro 17, em função das suas afirmações.

Quadro 17
Conceito

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Linhas orientadoras/directrizes/linhas mestras para a prática	17	25,00
• Ponto de partida/fio condutor para o desenvolvimento da prática	14	20,59
• Princípios orientadores para a prática pedagógica do educador	8	11,77
• Não são um programa	5	7,36
• São geridas de acordo com a filosofia defendida pelo educador	4	5,88
• É algo que ajuda a estruturar a prática	3	4,41
• É um instrumento de trabalho	3	4,41
• Incluem tudo desde a organização do grupo à organização do espaço e do tempo	2	2,94
• O educador tem de saber adaptar as Orientações ao grupo e idade das crianças	2	2,94
• São um modelo para o educador	1	1,47
• Uniformiza o pré-escolar	1	1,47
• Dá visibilidade ao pré-escolar	1	1,47
• São um apoio	1	1,47
• São a base do trabalho, da observação e da avaliação	1	1,47
• São orientações que o Ministério dá às educadoras para organizarem o trabalho com as crianças, instituição e comunidade	1	1,47
• É um documento que dá sugestões	1	1,47
• Ilustra actividades pertencentes às diferentes áreas	1	1,47
• Possibilita que sejam as crianças a participar na construção dos seus conhecimentos	1	1,47
• É um documento de reflexão	1	1,47
TOTAL	68	100,00

Através do Quadro 17, é possível verificar que as educadoras cooperantes representam as Orientações Curriculares, fundamentalmente, como “linhas orientadoras/directrizes/linhas mestras para a prática” (25,00%), como é bem claro nos seus discursos:

“(...) É um guião, é uma orientação para a minha prática pedagógica (...) é mesmo uma orientação (...)” (E2);

“(...) são alguma coisa que me apoia, que me orienta (...)” (E6);

“(...) Trata-se de um documento bastante aberto com linhas orientadoras (...) e a partir daquelas linhas, nós... depois ‘abrimos as portas’ e podemos ir por um lado ou por outro (...)” (E1).

Evidencia-se, nas respostas dadas, a ideia de que se trata não de algo imposto, mas de um ponto de partida para as decisões a tomar sobre a prática. Da resposta desta última educadora parece emergir, ainda que timidamente, a ideia de que cabe ao educador decidir qual o rumo a tomar na sua prática pedagógica.

As Orientações Curriculares constituem-se, portanto, como “o ponto de partida/fio condutor para o desenvolvimento da prática” (20,59%), como menciona a entrevistada E8:

“(...) Eu acho que aquilo funciona mesmo como fio condutor (...)”.

As protagonistas do estudo revelam, assim, que, tal como vem expresso no documento, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituem, para si, um conjunto de “princípios” (11,77%) para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, isto é, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças, tal como E9 refere:

“(...) Bem, eu penso que são linhas orientadoras, que nos ajudam e apoiam no processo de educação da criança, no processo de desenvolvimento e aprendizagem (...)”.

Destaca-se igualmente o facto de referirem que as Orientações Curriculares “não são um programa” (7,36%) e, portanto, “são geridas de acordo com a filosofia defendida pelo educador” (5,88%), indo ao encontro da posição de Silva (1996) quando diz que “as

Orientações Curriculares se distinguem de programa por não serem prescritivas“ (p.54), e até do Ministério da Educação (1997), que refere que as Orientações Curriculares “não são um programa, pois adoptam uma posição mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças” (p.13).

São ainda apontadas, em 4,41% das respostas, como algo que “ajuda a estruturar a prática” e consideradas, igualmente por 4,41% das respondentes, como um “instrumento de trabalho” que inclui “tudo desde a organização do grupo à organização do espaço e do tempo (2,94%). No entanto, e com alguma estranheza da nossa parte, apenas 2,94% das respostas atribuem alguma importância ao papel do educador enquanto gestor do currículo:

“Eu acho que o educador tem de saber adaptar ‘aquilo’ ao grupo de crianças e à idade (...) gerir de acordo com o próprio educador (...) e com o grupo (...). Adaptar ‘aquilo’ à maneira de ser (...) e à filosofia defendida (...) e àquilo que a pessoa pensa que quer trabalhar, que quer transmitir às crianças (...)” (E8).

Este aspecto deveria merecer, do nosso ponto de vista, uma maior atenção por parte das entrevistadas, na medida em que se são “linhas orientadoras”, “pontos de partida”, “princípios orientadores” e se, como foi acentuado, “não são um programa”, então faz todo o sentido que, no âmbito da explicitação do seu conceito, se saliente a responsabilidade da educadora na sua gestão, como forma de lhe dar sentido e de as concretizar em propostas globais adequadas a um contexto específico.

Ainda no âmbito do conceito de Orientações Curriculares, as protagonistas mencionam aspectos que se traduzem em traços caracterizadores que, em igual percentagem (1,47%), se referem a “um modelo para o educador”, “um apoio”, “a base do seu trabalho”, “orientações do Ministério”, mas também que é um documento que “dá sugestões”, “ilustra actividades”, “possibilita que sejam as crianças a participar na construção dos seus conhecimentos”, e, como tal, “dá visibilidade” e “uniformiza o pré-escolar”.

Consideramos pertinente o facto de também serem consideradas como “um documento de reflexão” (1,47%), o que evidencia a percepção da necessidade de equacionar as

propostas emanadas a nível global e de adoptar atitudes pedagógicas flexíveis e adequadas aos reais interesses e necessidades do contexto e de aprendizagem das crianças.

1.3.2. Importância atribuída

Nesta subcategoria, as educadoras referiram-se quer a aspectos positivos, quer a aspectos negativos, apresentados nos Quadros 18 e 19, respectivamente.

Quadro 18
Importância atribuída – aspectos positivos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• São uma orientação/uma referência comum	14	14,73
• São muito importantes	13	13,68
• São um livro/documento de consulta	6	6,32
• São um suporte/ajuda	6	6,32
• São um bom apoio/instrumento de trabalho	6	6,32
• Cabe a cada educador pôr aqueles princípios em prática	5	5,26
• Dá visibilidade à educação pré-escolar	5	5,26
• Bem feitas, numa linguagem fácil, de fácil compreensão	4	4,21
• Foram fundamentais para o pré-escolar	4	4,21
• Para planificar/preparar as actividades	3	3,16
• Uniformiza os conteúdos	2	2,11
• É um documento importante	2	2,11
• São um documento muito válido	2	2,11
• São muito acessíveis	2	2,11
• Enriquecem/dignificam a imagem do educador	2	2,11
• Veio consolidar algo que já se fazia	2	2,11
• Veio alterar muito a postura dos educadores	2	2,11
• Não dá receitas	2	2,11
• É prático	1	1,05
• Ajuda a avaliar o trabalho	1	1,05
• Já deviam ter surgido há mais tempo	1	1,05
• Foi o primeiro passo para a qualidade	1	1,05
• Aplicam-se muito à nossa sociedade	1	1,05
• Dão-nos muita linguagem técnica	1	1,05
• O trabalho do educador foi bastante facilitado	1	1,05
• Ajudaram a melhorar o funcionamento da instituição	1	1,05
• Os pais deviam ter acesso ao documento	1	1,05
• É acessível	1	1,05
• É óptimo, é bom	1	1,05
• Ajuda a sistematizar	1	1,05
• Ajuda a pensar	1	1,05
TOTAL	95	100,00

Como é facilmente verificável, na leitura do Quadro 18, no topo de uma imensa lista de aspectos positivos na importância que lhe atribuem, as Orientações Curriculares são vistas, sobretudo, como uma “orientação, uma referência comum” (14,73%) e, por conseguinte, são “muito importantes” (13,68%) para as protagonistas do presente estudo, que as consideram um “documento de consulta” (6,32%), “um suporte/ajuda” (6,32%), e, portanto, “um bom apoio/instrumento de trabalho” (6,32%).

Conscientes de que as Orientações Curriculares dão visibilidade à educação pré-escolar (5,26%), as educadoras cooperantes não deixam, contudo, de ter também presente que “cabe ao educador pôr aqueles princípios em prática” (5,26%), vislumbrando-se aqui o importante papel do educador na elaboração do projecto curricular, visto como a forma particular de se reconstruir e apropriar um currículo, face a determinada situação num determinado contexto, envolvendo, necessariamente, opções, intencionalidades e a construção de modos específicos de organização e gestão curricular.

De entre o variado leque de aspectos positivos enunciados acerca da importância atribuída às Orientações Curriculares, parece-nos pertinente destacar o facto de darem “visibilidade à educação pré-escolar” (5,26%), de “estarem bem feitas, numa linguagem fácil, de fácil compreensão” (4,21%), tornando-se, portanto, “fundamentais para o pré-escolar” (4,21%), aplicando-se “muito à nossa sociedade” (1,05%). Estes aspectos, revelam uma necessidade sentida pelos educadores, até à publicação do documento, de um referente teórico, organizado e adequado aos contextos de educação pré-escolar portugueses, que valorizasse esta etapa do ensino básico e, conseqüentemente, o papel do educador.

Neste sentido, são as Orientações Curriculares apontadas como “um documento muito importante” (2,11%), “um documento muito válido” (2,11%), acessível (2,11%), que “não dá receitas” (2,11%), mas que “veio consolidar algo que já se fazia” (2,11%) e que, alterando em muito a “postura dos educadores” (2,11%), “enriqueceu e dignificou” também a sua imagem (2,11%).

Tal facto deu-se também porque, segundo as entrevistadas, nos aspectos mais técnicos “o trabalho do educador foi muito facilitado” (1,05%), na medida em que as Orientações Curriculares ajudam no processo de “planificar/preparar actividades” (3,16%), provocando a uniformização dos “conteúdos” (2,11%). São igualmente apontadas como “um documento prático” (1,05%), que “ajuda a sistematizar” (1,05%), “a pensar” (1,05%) e, conseqüentemente, “a avaliar o trabalho” (1,05%), tendo contribuído, nalgumas situações, para “melhorar o funcionamento da instituição” (1,05%). É considerado, em 1,05% dos casos, como um documento “ótimo/bom”, “acessível” (1,05%), que dá muita “linguagem técnica” (1,05%), mas ao qual “os pais deviam ter acesso” (1,05%).

Finalmente, um aspecto que não podemos descurar, por nos parecer de extrema relevância, prende-se com o facto de ser considerado como o “primeiro passo para a qualidade” (1,05%), como é claro nas palavras da educadora E3:

“(...) Penso que foi um primeiro passo para qualidade, sem dúvida, mas que se foi construindo à medida que as pessoas também foram entendendo esse documento (...)”.

Compreende-se, deste modo, que as protagonistas refiram que as Orientações Curriculares “já deviam ter surgido há mais tempo” (1,05%).

Os únicos aspectos negativos constam no Quadro 19 e foram apontados pelas protagonistas E12, que considera que faltam “(...) instrumentos de apoio e exemplos mais práticos (...)”, e E1, que opina que “(...) as Orientações Curriculares não são muito abrangentes (...)”.

Quadro 19

Importância atribuída – aspectos negativos

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Faltam instrumentos de apoio e exemplos práticos	1	50,00
• Não são muito abrangentes	1	50,00
TOTAL	2	100,00

Mais uma vez, parece que existe da parte de algumas educadoras a expectativa de encontrar nas Orientações Curriculares algo mais que linhas genéricas, ou “conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ministério da Educação, 1997, p. 13).

1.3.3. Aspectos inovadores

Os aspectos inovadores das Orientações Curriculares mencionados pelas entrevistas encontram-se sistematizados no Quadro 20, que apresentamos de imediato.

Quadro 20
Aspectos inovadores

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Maior investimento na avaliação do trabalho	5	14,71
• Constituem um marco, uma motivação	4	11,77
• Foram uma novidade	3	8,83
• A multiculturalidade, a sensibilização para as diferenças	3	8,83
• A organização do ambiente educativo	2	5,88
• A criança como objecto e sujeito da sua aprendizagem	2	5,88
• A linguagem	2	5,88
• Mudaram as práticas	2	5,88
• A forma articulada de estruturar o ensino-aprendizagem, por áreas de conteúdo	1	2,94
• Mudanças ao nível da instituição	1	2,94
• Mudanças na relação com os pais	1	2,94
• Mudanças na relação com as colegas	1	2,94
• Dão-nos ideias novas	1	2,94
• Apelam à inovação	1	2,94
• São uma orientação para o educador	1	2,94
• Reforçaram áreas que estavam confusas	1	2,94
• Reforçaram a necessidade de observar as crianças	1	2,94
• Reforçaram a necessidade de sistematização	1	2,94
• Dão visibilidade do que é o jardim de infância	1	2,94
TOTAL	34	100,00

Neste ponto, o aspecto mais salientado, com 14,71% das respostas, foi o “maior investimento na avaliação do trabalho”, como se pode ver pelas seguintes afirmações destas educadoras cooperantes:

“(...) Levaram a que os profissionais avaliassem o trabalho (...)” (E13);

“(...) É a primeira vez que se fala de avaliação (...) que se referiu a necessidade de avaliação da criança (...) (E15).

Na verdade, no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), a importância da avaliação surge inserida nos princípios gerais para o educador, alertando para a importância de avaliar o processo e os seus efeitos, no sentido de tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças, do grupo e à sua evolução. Não podemos, contudo, deixar de nos questionar pelo facto de este ser considerado o aspecto mais inovador, e surge-nos a pergunta: Se até então as educadoras não avaliavam (ou pelo menos não o faziam conscientemente, no sentido de lhe atribuir um papel decisivo na tomada de decisões de carácter pedagógico), em que se baseavam, então, as educadoras para tomar decisões sobre a prática pedagógica? Seria a prática das educadoras organizada e gerida de forma intuitiva, de acordo com as suas convicções? Sabendo que todas elas têm formação na área de educação de infância, que suportes teóricos sustentam as respectivas práticas? Não haveria algum comodismo “justificado” por não haver um documento formal para a educação pré-escolar, a bloquear o necessário esforço de avaliação sobre a prática?

O facto de “constituírem um marco, uma motivação” é também apontado em 11,77% das respostas como um dos aspectos mais inovadores. A este respeito, a protagonista E13 afirma que:

“(...) Acho que aquilo é um marco, é uma motivação (...). Eu leio ‘aquilo’ e fico motivada. É verdade! (...) Ao fim de não sei quantos anos de serviço, a pessoa, às vezes, sem querer, cai na monotonia, na rotina... e à mínima reflexão a gente pensa ‘mas isto não faz sentido nenhum, não há inovação, é sempre a mesma coisa...’ e eu acho que o documento funciona também como motivação (...).

Este aspecto, relacionado com a motivação, parece-nos de extrema importância, na medida em que revela a necessidade de um referente, de algo que desse sentido, coerência, unidade e, conseqüentemente, segurança às educadoras.

Não menos importantes são os restantes aspectos mencionados e que vão desde o facto de o documento, em si, constituir “uma novidade” (8,83%) para algumas educadoras - **E5, E6 e E11** - precisamente aquelas que, como já referimos, têm menos anos de serviço -, seguindo-se outros como “a multiculturalidade e a sensibilização para as diferenças” (8,83%), “a organização do ambiente educativo” (5,88%), “a criança como sujeito e objecto da sua própria aprendizagem” (5,88%) e a “linguagem” (5,88%), aspectos esses que terão contribuído para a mudança das práticas (5,88%).

Estes aspectos causam-nos algumas dúvidas sobre a forma como era conduzido o processo educativo. antes da publicação das Orientações Curriculares, nomeadamente no que se refere à organização do ambiente educativo e à criança como sujeito do processo educativo. Perguntamo-nos então: estes aspectos não eram, de facto, tidos em conta no desenrolar do processo educativo, ou eram-no sem que as educadoras lhe atribuissem a devida intencionalidade educativa?

No entanto, terão sido, provavelmente, todos os aspectos referidos anteriormente que conjugados com uma “forma articulada de estruturar o ensino-aprendizagem, por áreas de conteúdo” (2,94%), terão provocado outras mudanças: “ao nível da instituição” (2,94%), da “relação com os pais” (2,94%) e “na relação com os colegas” (2,94%).

As Orientações Curriculares trouxeram, assim, “ideias novas” (2,94%) às educadoras e, portanto, “apelam à inovação” (2,94%):

“(...) dá-me tantas ideias... porque eu acho que ao mesmo tempo dá-nos ideias novas (...). Aquilo é um marco, é uma motivação” (E8).

Não restam dúvidas que são “(...) *uma orientação para o educador (...)*” (E10) e, dessa forma, “(...) *reforçaram muitas áreas que estavam confusas (...)*” (E13), bem como “(...) a necessidade de observar as crianças (...) de sistematização (...)”, dando, em simultâneo, “(...) *visibilidade do que é o jardim de infância (...)*” (E15).

Pelo anteriormente exposto, julgamos poder afirmar que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar constituem, por si só, uma inovação para muitas educadoras, na medida em que lhes servem de referente e lhes fornecem as linhas directrizes para sua prática e, por isso, dão-lhes segurança.

Pensamos, também, que talvez as protagonistas deste estudo já praticassem alguns dos princípios enunciados nas Orientações Curriculares, no entanto, a informação dispersa juntamente com a escassa formação terão contribuído para uma limitada aplicação e, conseqüentemente, para uma reduzida reflexão em torno dos mesmos, com efeitos ao nível das práticas e do desenvolvimento das crianças.

Mas houve também educadoras para quem, de acordo com as suas afirmações, as Orientações Curriculares não trouxeram qualquer aspecto inovador, como a seguir se pode confirmar:

“(...) Quer dizer, em termos de actividades, a mim, pessoalmente não me trouxeram assim muito de novo (...)” (E2);

“(...) Não foi uma novidade (...)” (E4;E7);

“(...) Algo de novo... para a prática pedagógica no meu caso não (...)” (E7).

A justificação apresentada pelas entrevistadas merece que reflectamos sobre este ponto. Na verdade, as justificações são vagas e algo confusas. As protagonistas não justificam a sua resposta com informação pertinente, centrando-se nas actividades e nos exemplos para a prática pedagógica. Mais uma vez se levanta uma questão: pretendiam as educadoras um receituário de actividades?

1.3.4. Mudanças provocadas

No que concerne às mudanças provocadas, tornou-se necessário, como forma de sistematizar a informação, dividir os traços caracterizadores por três Quadros: o Quadro 21, onde sistematizamos a informação relativa às mudanças provocadas a nível geral; o Quadro 22, onde consta a informação sobre as mudanças provocadas a nível do próprio educador; e o Quadro 23, relativo às mudanças provocadas na prática pedagógica.

Passemos de seguida ao primeiro destes três Quadros:

Quadro 21
Mudanças provocadas – Aspectos gerais

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Valorizou o trabalho das educadoras	4	14,29
• Uniformizou a linguagem	4	14,29
• Melhorou a imagem da educação pré-escolar	4	14,29
• Não trouxe mudanças	3	10,72
• Maior envolvimento da direcção da instituição	2	7,14
• Ajudou os pais a perceberem a importância da educação pré-escolar	2	7,14
• O documento parece que tem sempre algo de novo	2	7,14
• A instituição passou a exigir o Projecto Curricular de sala	1	3,57
• Foram uma mais valia para a importância da idade pré-escolar	1	3,57
• Dão grande margem de manobra	1	3,57
• A educ. pré-escolar tornou-se mais perceptível para outros níveis de ensino	1	3,57
• Agora há uma unidade maior	1	3,57
• Valorizam a educação de infância	1	3,57
• Passou-se a teorizar o trabalho desenvolvido	1	3,57
<i>TOTAL</i>	28	100,00

Começando por analisar sucintamente o Quadro 21, é possível constatar que, ao nível dos aspectos gerais, a mudança mais significativa, apontada em 14,29% das respostas, se prende com o facto das Orientações Curriculares valorizarem o trabalho das educadoras e que dependerá, provavelmente, de toda uma uniformização da linguagem também apontada por 14,29% das entrevistadas, dando origem a uma melhor imagem da educação pré-escolar (14,29%).

Estes aspectos, conjugados com uma mais intensa teorização do trabalho desenvolvido (3,57%), terão dado a ideia de uma “unidade maior” (3,57%) e, provavelmente, contribuído para que as instituições (3,57%), as famílias (7,14%), e a sociedade em geral percebessem a importância desta faixa etária e da educação pré-escolar (3,57%).

De salientar que, para algumas educadoras, as Orientações Curriculares não provocaram quaisquer mudanças. Este aspecto surge no Quadro em análise com 10,72% dos traços caracterizadores, sendo bem elucidativo a esse respeito o exemplo que se segue:

“(…) Não houve mudança nenhuma, eu não senti mudança nenhuma (…)”
(E10).

A fim de melhor clarificar este aspecto, centremo-nos, então, no Quadro 22, tentando perceber até que ponto as Orientações Curriculares provocaram, ou não, mudanças nas próprias educadoras.

Quadro 22
Mudanças provocadas – Educador

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Veio mudar em relação ao trabalho com os pais	15	28,84
• Os educadores tiveram que repensar o sistema de avaliação	11	21,15
• Maior trabalho em termos de reflexão, avaliação e projectos	3	5,77
• Sensibilizaram as educadoras para a mudança	2	3,85
• Influenciaram a forma de agir do educador	2	3,85
• Ajudaram o educador a agir de forma mais orientada	2	3,85
• Sensibilizaram o educador para ouvir as crianças	2	3,85
• Realização de reuniões pedagógicas mais frequentemente	2	3,85
• Maior trabalho em equipa	2	3,85
• Mais registos	2	3,85
• As mudanças têm mais a ver com outras vivências, não com as Or. Curric.	2	3,85
• Actualizam o educador	1	1,92
• Abriram muitos horizontes ao educador	1	1,92
• Vieram responsabilizar os educadores	1	1,92
• Vieram consolidar o trabalho do educador	1	1,92
• A direcção da instituição passou a 'apostar' nas educadoras	1	1,92
• Na preparação e organização das reuniões	1	1,92
• Não mudaram a maneira de ser das pessoas	1	1,92
TOTAL	52	100,00

No que concerne às mudanças provocadas no educador, o Quadro 22 mostra-nos que o aspecto mais significativo parece ter sido o trabalho com os pais, que se traduziu na perspectiva de uma das protagonistas do estudo, quando afirma que:

“(...) junto das famílias envolvemos os pais, que foi ótimo (...). Passámos a fazer uma brochura (...) sobre a educação pré-escolar, os objectivos principais e o papel da família (...)” (E4).

Verifica-se, pelo testemunho desta educadora, que passou a haver a preocupação em envolver os pais nas actividades desenvolvidas no jardim de infância, havendo igualmente, da parte das educadoras, a preocupação em organizar materiais que justificassem a importância desse envolvimento e fundamentassem o papel da educação pré-escolar no desenvolvimento das crianças.

As Orientações Curriculares constituíram, desta forma, o suporte teórico que permitiu às educadoras fundamentarem algo que já vinham experimentando, mas que não tinham forma de justificar, como refere a educadora **E10**:

“(...) Uma coisa (...) que mudou foi eu sentir que tinha um instrumento que me apoiava quando eu dizia que o trabalho com os pais era importante. Foi uma coisa que eu sempre achei que era muito importante, mas como não estava escrito em lado nenhum (...)”.

Na verdade, as Orientações Curriculares apontam para uma abordagem sistémica e ecológica da educação pré-escolar, em que os “contextos de vida da criança bem como as relações que se estabelecem entre eles têm uma influência na educação da criança, nomeadamente as relações entre a família e o estabelecimento de educação pré-escolar” (p.33). Justifica-se, assim, este investimento da parte das educadoras no trabalho com as famílias.

A avaliação parece ter sido outro aspecto que mudou, tendo sido referida em 21,15% das respostas, assim como a reflexão em torno do trabalho desenvolvido (5,77%). Na verdade, esta é uma das etapas previstas nas Orientações globais para o educador,

incluídas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), em que se refere que “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p.27). Por conseguinte, e de acordo com este documento, é a partir da reflexão dos efeitos que vai observando, que o educador estabelece a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, tornando-se a avaliação o suporte do planeamento.

Como se pode verificar pelo Quadro 22, em análise, as Orientações Curriculares sensibilizaram os profissionais de educação de infância para a mudança (3,85%), mudança essa que ocorreu em vários campos, mas que transparece sobretudo ao nível das atitudes, que correspondem a toda uma forma de agir (3,85%) mais orientada (3,85%), a uma maior sensibilidade para ouvir as crianças (3,85%), a um maior investimento no trabalho em equipa (3,85%), que se traduz em reuniões mais frequentes (3,85%), cuja preparação e organização está agora facilitada (1,92%).

Embora tenha sido referido que as Orientações Curriculares “não mudaram a maneira de ser das pessoas” (1,92%), elas são mencionadas como um documento que actualizou o educador (1,92%), e desta forma vieram consolidar o seu trabalho (1,92%), dando-lhe igualmente mais responsabilidades (1,92%), que passaram a ser exigidas também por parte das direcções das instituições (1,92%).

Para alguns elementos, contudo, as mudanças verificadas não dependem das Orientações Curriculares, mas prendem-se, sim, com o percurso pessoal e com toda uma série de vivências que, no geral, têm feito (3,85%), como a protagonista E9 esclarece:

“(...) Não, não houve nenhuma mudança. A experiência é que me tem feito mudar. Mais experiência a nível profissional (...).”

Parece, então, que as mudanças sentidas por algumas educadoras se devem a outros factores, nomeadamente a uma maior experiência profissional, que terá efeitos no seu desempenho, e não propriamente às Orientações Curriculares.

No entanto, parece-nos que havendo mudanças a vários níveis, fruto do conhecimento das Orientações Curriculares, é natural que elas se espelhem também na prática. Na tentativa de melhor entender este aspecto, centremo-nos no Quadro 23.

Quadro 23
Mudanças provocadas – Prática pedagógica

TTRAÇOS CARACERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Não trouxe grandes mudanças para a prática pedagógica	16	37,20
• Em termos de trabalho com as crianças não houve alterações	9	20,92
• Ao nível da planificação	6	13,95
• Maior sistematização do trabalho com as crianças	2	4,65
• Mais trabalho com o primeiro ciclo, ao nível da transição	2	4,65
• A prática mudou mas foi por outras razões	2	4,65
• Mudaram o processo, o `como fazer`	1	2,33
• Ao nível da organização e gestão do ambiente educativo	1	2,33
• Em termos de metodologia não influenciou directamente	1	2,33
• Podem ser trabalhadas/desenvolvidas de acordo com diferentes metodologias	1	2,33
• Grande evolução em termos de fundamentação	1	2,33
• Surgiram as áreas de conteúdo	1	2,33
TOTAL	43	100,00

Na verdade, cerca de 37,20% das respostas a este respeito evidenciam que não houve “grandes mudanças” na prática pedagógica a partir da vigência das Orientações Curriculares, tal como também não terá havido alterações em termos do trabalho com as crianças (20,92%).

As mudanças prendem-se maioritariamente com a planificação que é apontada em 13,96% das respostas.

Os dados anteriormente apresentados parecem indicar alguma contradição, na medida em que se:

“planear implica que o educador reflecta sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem, e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização” (Ministério da Educação, 1997, p.26),

como se justifica, então, que as mudanças ao nível da planificação não provoquem mudanças na prática? Como se concretizam na acção as intenções educativas do educador? O que entendem as protagonistas deste estudo por planificação?

De entre os restantes aspectos que foram alvo de mudança, 4,65% das respostas das entrevistadas revelam que as mesmas desenvolvem agora um trabalho mais sistematizado e igual percentagem um trabalho mais intenso com o primeiro ciclo, ao nível da transição.

Embora as entrevistadas salientem que as Orientações Curriculares não influenciaram directamente a sua metodologia de trabalho (2,33%), e reforcem a ideia de que elas “podem ser trabalhadas de acordo com diferentes metodologias” (2,33%), consideram, no entanto, que houve uma grande evolução em termos de fundamentação (2,33%) e, ainda, mudanças ao nível da organização e gestão do ambiente educativo (2,33%) e, também, em termos processuais - “*a forma como vamos fazer*” (E1) – (2,33%). Perante este tipo de mudanças, perguntamo-nos: havendo uma evolução positiva em termos de fundamentação, acompanhada de alterações ao nível da organização e gestão do ambiente educativo, bem como uma maior atenção ao modo como o desenvolver, como é possível não haver mudanças ao nível da metodologia de trabalho?

2. As Orientações Curriculares na prática pedagógica

O segundo grande tema que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas é o que se reporta “Às Orientações Curriculares na prática pedagógica”, tema que compreende as categorias “Utilização” e “Valorização”, constituídas, cada uma delas, por um número variável de subcategorias. De um modo geral, poderemos afirmar que este segundo tema diz respeito à utilização que as educadoras cooperantes fazem das Orientações Curriculares, desde as áreas ou planos em que as aplicam, passando pela frequência, até

às consequências de utilização, referindo, ainda, os aspectos mais úteis e as dificuldades sentidas.

2.1.Utilização

A categoria “Utilização” compreende três subcategorias, que passamos a analisar interpretativamente, uma a uma.

2.1.1. Áreas/Planos de utilização

A informação respeitante às áreas/planos de utilização das Orientações Curriculares encontra-se organizada no Quadro 24, que a seguir se apresenta.

Quadro 24
Áreas/Planos de utilização

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Para organizar/sistematizar o trabalho	8	11,93
• Para fazer as planificações	7	10,45
• Para elaboração do Projecto Educativo e Projecto Curricular de Sala	6	8,96
• Para elaborar o Projecto Curricular de Sala	5	7,46
• Para se orientar	5	7,46
• Para organizar o ambiente educativo	4	5,97
• Para esclarecer dúvidas	4	5,97
• Para avaliar	4	5,97
• Para ver o que diz sobre o envolvimento parental	4	5,97
• Para elaborar o projecto pedagógico	3	4,48
• Para esclarecer dúvidas em relação aos objectivos	3	4,48
• Para mostrar aos pais	3	4,48
• Para elaborar trabalhos dos Complementos de Formação	2	2,99
• Para fazer o Projecto da Instituição	2	2,99
• Para assinalar/sublinhar coisas que são importantes	2	2,99
• Para desenvolver o trabalho na sala	1	1,49
• Para a partir “daqueles conteúdos” arranjar estratégias e actividades, de acordo com a faixa etária	1	1,49
• Para consultar a parte relativa ao domínio da abordagem à leitura e à escrita	1	1,49
• Para preparar reuniões	1	1,49
• Nos Complementos de Formação	1	1,49
TOTAL	67	100,00

No que às áreas/planos de utilização diz respeito, é possível verificar através do Quadro 24 que as Orientações Curriculares são usadas pelas educadoras sobretudo para organizar/sistematizar o seu trabalho (11,93%).

Mas elas são igualmente usadas para elaborar as planificações (10,45%), como nos mostram os testemunhos que se seguem:

“(...) Eu faço as planificações, tenho como suporte as Orientações Curriculares (...)”
(E1);

“(...) porque para a nossa planificação diária estamos sempre com elas (...). Eu acho que está lá tudo o que nós precisamos para nos orientarmos, para planificar, para avaliar (...)” **(E6).**

Os diferentes projectos elaborados pelas diversas instituições - Projecto Educativo e Projecto Curricular de Sala (8,96%); Projecto Pedagógico (4,48%); e “Projecto da Instituição” (2,99%) - são também elaborados com recurso às Orientações Curriculares, como salientam algumas protagonistas:

“(...) O ano passado (...) as três salas trabalharam o Projecto Educativo (...) e conseguiu-se integrar o projecto Curricular dentro do Projecto Educativo, mas partimos das Orientações Curriculares (...)” **(E5);**

“(...) por exemplo, quando faço o projecto pedagógico, ou o projecto educativo, ou quando é preciso fazer um texto em que tenha de constar lá algo objectivo, eu recorro às Orientações (...)” **(E10).**

Parece, pois, que as Orientações Curriculares constituem a referência, a orientação (7,46%) para as educadoras se organizarem nos mais variados aspectos, quer ao nível da actividade pedagógica, quer ao nível da formação.

No que concerne à actividade pedagógica, as protagonistas deste estudo recorrem às Orientações Curriculares para organizarem o ambiente educativo (5,97%); para esclarecer dúvidas (5,97%) - sendo algumas delas relacionadas com os objectivos

(4,48%), ou com o domínio da abordagem da leitura e da escrita (1,49%) -; para avaliar (5,97%), para promover o envolvimento parental (5,97%) ou até, mesmo, só para as mostrarem aos pais das crianças (4,48%); e para prepararem reuniões (1,49%), em suma, e como elas próprias referem, para desenvolverem o trabalho na sala (1,49%), partindo “daqueles conteúdos” para definir estratégias e actividades de acordo com a faixa etária (1,49%). A este respeito a protagonista E15 refere:

“(...) Eu inclusivamente o ano passado, de acordo com as áreas de conteúdo, organizei as competências que as crianças deveriam adquirir dentro daquelas áreas (...) e o tipo de actividades onde essas competências poderiam ser trabalhadas/exploradas (...)”.

Neste caso, esta protagonista do estudo teve como referente as Orientações Curriculares e, a partir delas, procurou criar o seu próprio projecto curricular, definindo competências e actividades específicas para um determinado grupo de crianças.

No que à formação respeita, verifica-se que as educadoras entrevistadas recorrem às Orientações Curriculares nas aulas dos Cursos de Complementos de Formação Científica e Pedagógica (1,49%), até para a realização de trabalhos (2,99%), como as suas palavras bem ilustram:

“(...) Por exemplo, em Ciências, havia uma parte teórica para nos actualizarmos e depois havia uma apresentação em que tínhamos que fazer para as crianças e aí tínhamos já que utilizar as Orientações para nos basearmos (...)” (E10);

“(...) No outro dia foi para fazer um trabalho (...). Até para fazer trabalhos [dos Complementos de Formação] vamos lá buscar partes para justificar/teorizar o que estamos a dizer (...)” (E14).

2.1.2. Frequência de utilização

Quanto à frequência de utilização, é possível constatar, pelo Quadro 25, que esta depende de educadora para educadora e do tipo de trabalho que cada uma delas está a

desenvolver. É, contudo, perceptível no Quadro em análise que as Orientações Curriculares são usadas com alguma frequência (15,15%) e, mais uma vez, sobretudo como ponto de partida para a realização de trabalhos ou projectos que requeiram alguma fundamentação.

Quadro 25
Frequência de utilização

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Com alguma frequência	5	15,16
• Muito frequentemente	3	9,09
• No início do ano – para preparação da reunião de pais, para preparação do Projecto Curricular	3	9,09
• Não consulta muito	3	9,09
• Sempre que surgem dúvidas	3	9,09
• Sempre - para fazer as planificações mensais	2	6,06
• Para programar determinados projectos/trabalhos em desenvolvimento	2	6,06
• Sempre	2	6,06
• Pelo menos duas vezes por ano	2	6,06
• No início do ano, mais no meio do ano e no final do ano lectivo	1	3,03
• No início do ano – aquando da realização do Projecto Educativo	1	3,03
• Muito, muito mesmo - no início do ano – para org. do grupo e do espaço	1	3,03
• No meio do ano – aquando do desenvolvimento do Projecto de Sala	1	3,03
• Ao longo do ano	1	3,03
• No final do ano – para a avaliação	1	3,03
• Muitas vezes - para organizar o Projecto Curricular	1	3,03
• Todas as vezes que sentir necessidade	1	3,03
TOTAL	33	100,00

A partir da leitura do quadro parece ser possível acrescentar que as protagonistas do estudo recorrem às Orientações Curriculares sempre que têm dúvidas e, sobretudo, na fase de realização dos diferentes projectos.

Vejamos o que a este respeito nos dizem duas delas:

“(…) Sempre que temos dúvidas recorremos às Orientações Curriculares (…)” (E3);

“(…) Recorro muitas vezes para organizar o meu projecto curricular (… e depois para programar determinados projectos que se estejam a desenvolver (…)” (E13).

2.1.3. Consequências da sua utilização

Tendo a maioria das entrevistadas mencionado a existência de consequências resultantes da utilização das Orientações Curriculares na prática pedagógica, mas havendo também quem não as tenha sentido, tornou-se necessário proceder à elaboração de dois Quadros: um com o total de dados desta subcategoria, incluindo, como mera indicação, as respostas negativas e positivas obtidas (Quadro 26), e outro relativo ao tipo dessas consequências (Quadro 27).

Quadro 26
Consequências da sua utilização

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Não	4	8,00
• Sim	46	92,00
<i>TOTAL</i>	50	100,00

Embora 92,00% das respostas indiquem ter havido algum tipo de consequências a partir das Orientações Curriculares, no entanto 8,00% revela que não houve qualquer consequência, como as palavras destas educadoras o confirmam:

“(...) Não sei, sinceramente acho que não há consequências devido à utilização do livro (...)” (E9);

“(...) Eu não senti consequências nenhuma, porque eu, e aqui na instituição, já trabalhávamos um bocadinho, embora de forma diferente, nos moldes que lá está (...)” (E10).

Centremo-nos, agora, no Quadro 27, sobre o tipo de consequências resultantes da utilização da Orientações Curriculares.

Verifica-se pela leitura deste Quadro que o aspecto mais salientado foi o de que as Orientações Curriculares “ajudam a ter uma consciência maior do trabalho que se está a desenvolver” (17,39%).

Quadro 27
Tipo de conseqüências

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Ajudam a ter uma consciência maior do trabalho que se está a desenvolver	8	17,39
• Conseguir atingir os objectivos lá propostos	4	8,70
• A acção educativa tornou-se mais abrangente	4	8,70
• Dão mais visibilidade ao trabalho desenvolvido no Jardim de Infância	3	6,52
• Valorizam o pré-escolar	2	4,35
• As conseqüências foram bastante significativas	2	4,35
• Reconhecimento da importância do pré-escolar pelos outros níveis de ensino	2	4,35
• Determinadas áreas passaram a ser devidamente trabalhadas	2	4,35
• Ajudam a reflectir sobre o trabalho desenvolvido	2	4,35
• A qualidade pode aumentar	2	4,35
• De uma forma geral a prática é muito mais orientada, abarca todas as áreas de conteúdo	2	4,35
• Levou alguns educadores a alterarem a dinâmica que tinham	2	4,35
• Levou ao questionamento da prática	2	4,35
• Os pais começaram a valorizar o trabalho dos educadores	2	4,35
• Tornam mais estruturada a educação pré-escolar	1	2,17
• Contribuíram para a qualidade da educação pré-escolar	1	2,17
• Acompanharam o alargamento da rede do sistema público de educação pré-escolar	1	2,17
• Foi importante para as famílias, sobretudo na Rede Pública	1	2,17
• Contribuíram para um maior trabalho em equipa	1	2,17
• Valorização da autonomia, auto-estima e auto-responsabilização da criança	1	2,17
• Trabalho mais adequado às necessidades do grupo	1	2,17
TOTAL	46	100,00

Isto poderá significar, em nosso entender, que o facto de haver uma referência comum, um documento orientador, terá ajudado as educadoras a terem uma maior consciência do trabalho desenvolvido, ou terá mesmo despertado uma maior intencionalidade educativa na sua actividade pedagógica. Essa preocupação evidencia-se ao apontarem, com 8,70%, a intenção de conseguir atingir os objectivos lá propostos.

Na verdade, os traços caracterizadores que compõem o quadro são reveladores de toda uma série de conseqüências positivas e bastante significativas (4,35%) da utilização das Orientações Curriculares na Prática Pedagógica. Estas conseqüências englobam desde a educação pré-escolar, na sua generalidade, que foi valorizada (4,35%) e passou a ter mais qualidade (4,35%) e um maior reconhecimento quer pela sociedade em geral, quer pelos outros níveis de ensino (4,35%), quer, ainda, pelas famílias (4,35%), como o testemunho que se segue revela:

“(...) acho que eles [pais] começaram a acreditar muito mais no nosso trabalho (...) (E4).

Nalguns casos passou a ser dada mais autonomia à criança, sendo considerada a sua auto-estima e auto-responsabilização (2,17%), o que se traduziu num trabalho mais adequado às necessidades do grupo (2,17%).

Também as próprias educadoras passaram a ter uma atitude de questionamento mais sistemático em relação à prática que desenvolvem (4,35%), tornando-se mais reflexivas (4,35%), chegando, mesmo, a alterar algumas das suas dinâmicas (4,35%) e a investir mais no trabalho em equipa (2,17%).

Como consequência da utilização das Orientações Curriculares, “a acção do educador tornou-se mais abrangente” (8,70%), tendo o uso das mesmas contribuído para dar mais visibilidade ao trabalho desenvolvido no Jardim de Infância (6,52%), pois “de uma forma geral a prática é muito mais orientada, e abarca todas as áreas de conteúdo” (4,35%), sendo que algumas delas passaram mesmo a ser mais trabalhadas (4,35%) pelo que terão também contribuído para aumentar a qualidade da educação pré-escolar (2,17%), que se tornou mais estruturada (2,17%).

2.2. Valorização

A categoria “Valorização” compreende as subcategorias “Aspectos mais úteis” e “Dificuldades sentidas”. Analisemo-las então.

2.2.1. Aspectos mais úteis

Os aspectos mais úteis do recurso às Orientações na prática pedagógica encontram-se sistematizados no Quadro 28, em cuja análise se destaca, com 16,68%, o traço indicador “na preparação/planificação”, ou seja, é na fase de planeamento/planificação da actividade pedagógica que as Orientações Curriculares mais terão facilitado e ajudado as entrevistadas.

Quadro 28
Aspectos mais úteis

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Na preparação/planificação	15	16,68
• Na elaboração de documentos e fundamentação das opções e decisões tomadas	8	8,90
• Na reflexão sobre a prática	8	8,90
• No trabalho com os pais	7	7,78
• Na avaliação – mais sistematizada, mais organizada	5	5,56
• Tudo ficou mais estruturado/organizado	5	5,56
• É mais fácil dinamizar/organizar	4	4,44
• Na definição dos objectivos	4	4,44
• Com as áreas de conteúdo é mais fácil os educ. saberem onde se basear	3	3,33
• Ajudam em todos os aspectos: na observação, na avaliação, na articulação	3	3,33
• Ajudam na auto-avaliação	3	3,33
• Ajudam na articulação das aprendizagens	3	3,33
• Dão segurança	3	3,33
• Ajudam na forma de trabalhar o grupo	2	2,22
• Ajudam na organização	2	2,22
• Motivam	2	2,22
• Dão ao educ. a consciência de que as crianças estão a fazer aprendizagens	2	2,22
• São práticas e objectivas	2	2,22
• Facilitam a comunicação com os pais	1	1,11
• Valorizam o trabalho do educador	1	1,11
• Facilitam o trabalho com cada criança individualmente	1	1,11
• Nas questões burocráticas	1	1,11
• A uniformização da linguagem facilitou a comunicação	1	1,11
• São uma referência/um ponto de partida	1	1,11
• Contêm os aspectos que devem ser trabalhados de forma globalizante em todas as áreas	1	1,11
• Na realização de projectos	1	1,11
• Na sistematização do trabalho	1	1,11
TOTAL	90	100,00

Segue-se, com 8,90% das respostas, o traço indicador “na elaboração de documentos e fundamentação das opções e decisões tomadas”, indicando que o documento das Orientações Curriculares passou a ser a fonte principal da fundamentação e justificação das diferentes tomadas de posição das educadoras. Quanto a este aspecto, pensamos que se, por um lado, esta postura indica que, de facto, as Orientações Curriculares são um documento bastante valorizado pelas educadoras cooperantes, dando também uma certa unidade à educação pré-escolar, por outro, parece-nos que as educadoras correrão o risco de cair num certo comodismo e conformismo, que as impede de fazer outras pesquisas que complementem os princípios veiculados pelas Orientações Curriculares.

Pelo nosso conhecimento do documento, julgamos que ele deverá ser o ponto de partida, mas não será suficiente para justificar ou fundamentar as opiniões ou decisões das educadoras.

O mesmo acontece quando, com 8,90% dos traços caracterizadores, se salienta como um dos aspectos mais úteis a “reflexão sobre a prática”. Na verdade, consideramos que, a partir dos princípios enunciados nas Orientações Curriculares, é possível ao educador fazer uma reflexão mais profunda, na medida em que este documento lhe dará “pistas” que lhe facilitarão essa reflexão. Contudo, pensamos que, à semelhança do que dissemos no parágrafo anterior, é fundamental que o educador recorra a fontes diversificadas, no sentido de melhor aprofundar a sua reflexão em torno das diversas questões da sua prática diária.

Mais uma vez, transparece das afirmações das protagonistas que uma das grandes virtudes das Orientações Curriculares foi o impulso que provocaram no âmbito do trabalho com os pais que, na subcategoria em análise, aparece com uma percentagem de 7,78%. A esse respeito, centremo-nos nas palavras da educadora E2:

“(...) Estou-me a lembrar agora de uma mais valia das Orientações Curriculares, que é o trabalho com os pais (...) na minha primeira reunião de pais, eu normalmente apresento a minha planificação para todo o ano (...). através das Orientações Curriculares é muito mais fácil fazer essa apresentação, porque divido... e acho que as pessoas entendem um bocadinho melhor. Fica mais concreto. As situações estão divididas pelas áreas de conteúdo e eles sabem (...).

No fundo, o que esta educadora nos diz é que organiza a planificação a apresentar aos pais segundo as áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares, o que, em seu entender, facilita a compreensão pelos mesmos do trabalho que pretende desenvolver. Trata-se de conjugar aspectos referentes ao conteúdo das Orientações Curriculares com aspectos da sua organização, como recurso para comunicar algo aos pais.

Outra mais valia das Orientações Curriculares no trabalho a desenvolver com as famílias será também dar a conhecer e fundamentar o trabalho desenvolvido no Jardim de Infância, como é perceptível nas palavras da educadora E4:

“(...) Dar a conhecer às pessoas, especialmente às famílias, que temos Orientações Curriculares e que funcionamos daquela maneira (...) Acho que é muito diferente, do que as pessoas pensarem que nós trabalhamos sem nada (...).

No conjunto dos aspectos mais úteis da utilização das Orientações Curriculares na prática pedagógica, surgem-nos com 5,56% os traços indicadores “tudo ficou mais estruturado/organizado” e “na avaliação – mais sistematizada, mais organizada”. Não surpreende, pois, que as protagonistas que connosco colaboraram considerem que também se tornou mais fácil a “definição dos objectivos” (4,44%), bem como “dinamizar/organizar” (4,44%).

Seguindo a lógica decrescente do valor percentual dos indicadores, seguem-se com 3,33% aspectos como: “com as áreas de conteúdo é mais fácil os educadores saberem onde se basear”; ajudam “na articulação das aprendizagens”; mas também que as Orientações Curriculares “ajudam em todos os aspectos: na observação, na avaliação, na articulação”; “na auto-avaliação”; e, portanto, “dão segurança”.

Reflectindo um pouco sobre os dados apresentados no parágrafo anterior, julgamos pertinente sublinhar que concordamos com as entrevistadas quanto ao facto das Orientações Curriculares serem uma importante ajuda na auto-avaliação, embora, como já referimos anteriormente, seja necessário recorrer a outras fontes, outros registos, outras perspectivas. Ficamos, no entanto, com algumas dúvidas quanto ao facto das educadoras considerarem que as Orientações Curriculares ajudam na observação, na avaliação e na articulação. Ora, quanto a nós, o documento alerta para a importância desses procedimentos, pelo que todo o processo de os pôr em prática depende de um trabalho exaustivo da parte do educador, não sendo, portanto, tão simples, ou pura aplicação das Orientações Curriculares, como parece emergir do discurso das entrevistadas.

Com 2,22% surgem os traços indicadores que apontam as Orientações como “práticas e objectivas”, ou que referem que elas “motivam”, “ajudam na organização”, “ajudam na forma de trabalhar o grupo”, ou ainda, que “dão ao educador a consciência de que as crianças estão a fazer aprendizagens”.

Teria sido interessante perceber melhor em que aspecto é que as Orientações Curriculares são consideradas práticas e objectivas – será pela linguagem bastante acessível? E de que modo é que motivam? Será porque dão ao educador alguns pontos de apoio, que ajudam a organizar/estruturar a sua prática? Como é que ajudam na forma de trabalhar o grupo? Porque alertam para a importância de ter em conta cada criança individualmente e o grupo como um todo? Por último, resta-nos questionar como dão as Orientações Curriculares a consciência de que as crianças estão a fazer aprendizagens?

Finalmente, constata-se pelo Quadro 28 que, com uma percentagem de 1,11%, as Orientações Curriculares são úteis “nas questões burocráticas”, “valorizam o trabalho do educador”, pois, ao conterem “os aspectos que devem ser trabalhados em todas as áreas de forma globalizante”, “são uma referência/um ponto de partida”. Também o facto de uniformizarem a linguagem “facilitou a comunicação” em geral e “com os pais”. Em suma, as Orientações Curriculares facilitam a “sistematização do trabalho”, a “realização de projectos” e, ainda, “o trabalho com cada criança individualmente”.

Chegados a este ponto do trabalho, constatamos que, às dúvidas que se levantam à medida que avançamos na análise interpretativa dos dados, começam a juntar-se outras relativamente ao modo como as educadoras interpretam as Orientações Curriculares. Parece-nos, assim, que as Orientações Curriculares são usadas para justificar tudo o que o educador faz (ou não faz), podendo essa situação conduzir a práticas rotineiras e justificações pouco fundamentadas.

2.2.2. Dificuldades sentidas

Os dados relativos às dificuldades sentidas na utilização das Orientações Curriculares na prática pedagógica encontram-se resumidos no Quadro 29, que a seguir se analisa.

Quadro 29
Dificuldades sentidas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Não	13	19,40
• Sim	54	80,60
TOTAL	67	100,00

O referido Quadro mostra-nos que 19,40% das respostas indicam que as educadoras não sentem dificuldades relativamente ao uso das Orientações Curriculares na prática pedagógica. No entanto, 80,60% das respostas das protagonistas do estudo indicia algum tipo de dificuldades. Consultemos, pois, o Quadro 30, na página seguinte, a fim de melhor percebermos qual o tipo de dificuldades sentidas.

A maior dificuldade sentida pelas entrevistadas relativamente às Orientações Curriculares na prática pedagógica consiste em “registar os aspectos observados”, que no Quadro 30 aparece com 18,52% das respostas, seguindo-se a “falta de tempo/condições para avaliar”, com 12,96% dos indicadores.

De facto, não podemos deixar de concordar com as educadoras cooperantes, pois através da nossa experiência de educadora de infância sabemos o quão difícil é elaborar instrumentos de registo adequados ao grupo e ao contexto e gerir o tempo para proceder a observações/avaliações sistemáticas, necessárias ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade. Na verdade, com grupos de vinte cinco crianças (ou por vezes mais) e o reduzido número de pessoal auxiliar, torna-se, de facto, bastante difícil proceder a estas tarefas fundamentais para o sucesso da acção educativa.

As educadoras apresentam também dúvidas em relação a competências/objectivos (7,41%). Esta dúvida deriva, na nossa opinião, de uma nova terminologia introduzida rapidamente no sistema educativo, sem qualquer suporte formativo e com carências de bibliografia, trazendo dúvidas e incertezas às educadoras.

Quadro 30
Tipo de dificuldades

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Registrar os aspectos observados	10	18,52
• Falta de tempo/condições para a avaliação	7	12,96
• Dúvidas em relação a competências/objectivos	4	7,41
• Não explicitam as estratégias/actividades adequadas a cada faixa etária, de acordo com determinado conteúdo	3	5,56
• O envolvimento da família	3	5,56
• Indefinição quanto ao papel do educador	3	5,56
• A interacção/transição para o primeiro ciclo	3	5,56
• Desconhecimento das Orientações Curriculares nos Agrupamentos de Escolas	3	5,56
• A expressão musical	3	5,56
• Há sempre dificuldades, mas as Orientações Curriculares ajudam	2	3,70
• A observação e avaliação das crianças	2	3,70
• A planificação	1	1,85
• Pouco conhecimento acerca do Jardim de Infância pelos responsáveis pela educação pré-escolar nas autarquias	1	1,85
• O trabalho com a comunidade	1	1,85
• Certas áreas de conteúdo	1	1,85
• Desconhecimento da legislação sobre a educação pré-escolar nos Agrupamentos de Escolas	1	1,85
• Pouco intercâmbio com outros profissionais/instituições	1	1,85
• Por vezes não dão respostas concretas às necessidades	1	1,85
• Há determinados pontos difíceis de perceber	1	1,85
• Dificuldade dos educadores reflectirem com outros colegas nos Agrupamentos	1	1,85
• Dificuldade em preparar actividades em conjunto com os professores do primeiro ciclo	1	1,85
• Desconhecimento total, pelas autarquias, do que é o Jardim de Infância	1	1,85
TOTAL	54	100,00

As restantes dificuldades que são apresentadas no Quadro 30 poderão ser, quanto a nós, agrupadas em vários grupos, na medida em que são bastante distintas entre si e derivam de diversos factores. Temos assim, por um lado, as dúvidas directamente relacionadas com as Orientações Curriculares e com a falta de formação sobre as mesmas, emergindo desse facto dificuldades do género: “não explicitam as estratégias/actividades adequadas a cada faixa etária, de acordo com determinado conteúdo” (5,56%); “o envolvimento da família” (5,56%); “a expressão musical” (5,56%); “a planificação” (1,85%); “o trabalho com a comunidade” (1,85%); “certas áreas de conteúdo” (1,85%); “por vezes não dão respostas concretas às necessidades” (1,85%); ou “há determinados pontos difíceis de perceber” (1,85%). Estas parecem-nos, dúvidas, como atrás referimos, que existem

porque, provavelmente, estas educadoras não tiveram a oportunidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o que são as Orientações Curriculares.

Por outro lado, constatamos através do Quadro que vimos analisando, que existe toda uma série de dificuldades, que derivam quer do contexto imediato onde as educadoras desenvolvem a sua prática pedagógica, quer dos sistemas mais alargados, mas que acabam por influenciar de modo determinante a forma de estar das educadoras e a qualidade das interacções.

Se nos centrarmos nas dificuldades emergentes dos contextos imediatos, verificamos que é salientada a “indefinição quanto ao papel do educador” (5,56%); dificuldades quanto ao processo de “observação e avaliação das crianças” (3,70%); “pouco intercâmbio com outros profissionais/instituições” (1,85%); “dificuldades em preparar actividades em conjunto com os professores do primeiro ciclo” (1,85%) e “dificuldade dos educadores reflectirem com outros colegas nos agrupamentos” (1,85%).

Passando às dificuldades que derivam dos contextos mais alargados, é apontada com maior percentagem a “interacção/transição para o primeiro ciclo” (5,56%). Na verdade, temos de assumir que, num sistema educativo em que a mobilidade docente acontece todos os anos, é difícil para os profissionais encontrar tempo e estratégias para manterem contactos de trabalho entre si e com as crianças, que facilitem a interacção/transição entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo. Por outro lado, tendo em conta que todas as protagonistas que conosco colaboraram se encontram a desenvolver a sua prática em meio urbano, onde nem todas as crianças irão frequentar a mesma escola do primeiro ciclo, facilmente se percebe a dificuldade de tal tarefa.

Ainda no grupo de dificuldades relacionadas com os contextos mais alargados, surgem-nos como preocupantes aquelas que apontam para um “desconhecimento das Orientações Curriculares nos Agrupamentos de Escolas” (5,56%); para o “desconhecimento da legislação sobre a educação pré-escolar nos Agrupamentos de Escolas” (1,85%); ou, ainda, para o “desconhecimento total, pelas autarquias, do que é o

Jardim de Infância” (1,85%), bem como para o “pouco conhecimento acerca do jardim de infância pelos responsáveis pela educação pré-escolar nas autarquias” (1,85%).

Talvez este desconhecimento sobre as Orientações Curriculares e a Educação Pré-Escolar em geral, tanto por parte dos Agrupamentos de Escolas, como das Autarquias, se deva ao facto de só muito recentemente ter sido dada uma maior atenção a este nível de ensino, nomeadamente com a publicação da Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, em 1996, que estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...)” (Ministério da Educação, 1997, p.15), e só a partir daí os jardins de infância serem integrados nos Agrupamentos de Escolas, tendo igualmente sido atribuídas mais responsabilidades a esse nível às Autarquias.

Trata-se, pois, de toda uma série de mudanças que ocorreram, do nosso ponto de vista, de forma apressada, e que têm agora repercussões preocupantes, na medida em que interferem no modo como são tomadas decisões importantes para o funcionamento das instituições. Percebem-se, assim, as dificuldades sentidas por algumas entrevistadas quando pretendem pôr em prática os princípios veiculados pelas Orientações Curriculares, nomeadamente as que se encontram a desenvolver a sua actividade profissional em estabelecimentos de Educação Pré-escolar da Rede Pública do Ministério da Educação.

3. Supervisão e Orientações Curriculares

O terceiro e último grande tema que emergiu da análise de conteúdo do “corpus” de informação das entrevistas foi o que respeita à “Supervisão e Orientações Curriculares”.

Este tema compreende as categorias “Supervisão” e “As Orientações Curriculares na Supervisão”, constituídas, cada uma delas, por um número variável de subcategorias.

Este último tema, de modo genérico, diz respeito ao modo como as educadoras cooperantes integram as Orientações Curriculares no processo de supervisão.

3.1. Supervisão

A categoria “Supervisão” engloba seis subcategorias: “Conceito de supervisão”, “Atitude da supervisora”, “Dimensão relacional”, “Dificuldades sentidas”, “O papel da educadora cooperante” e “Estratégias de acção”. Analisaremos, seguidamente, uma a uma, estas subcategorias.

3.1.1. Conceito de supervisão

No que respeita ao conceito de supervisão, verificámos no processo de tratamento e sistematização dos dados que as protagonistas, nas suas respostas, integraram também as funções do supervisor, pelo que achámos necessário proceder à elaboração de dois quadros : o Quadro 29 sobre o conceito de supervisão e o Quadro 31 sobre as funções do supervisor.

Para a separação dos traços indicadores correspondentes a cada um dos quadros, tivemos como suporte a definição de Vieira (1993) que considera a supervisão, no contexto da formação de professores, como “uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.28) e de Alarcão e Tavares (1987) que se referem à supervisão como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.

Vejamos, então, através do Quadro 29, qual o conceito de supervisão que prevalece no discurso das entrevistadas. A sua análise evidencia que o traço caracterizador que apresenta uma maior percentagem (17,06%) é precisamente o que se refere à supervisão como “uma forma de ajuda mútua/uma partilha”, seguindo-se com 14,62% o que aponta para a reflexão após a prática. Com 9,76% surge-nos o traço indicador que reflecte as opiniões de quem considera a supervisão como “essencialmente orientar”.

Quadro 31
Conceito de supervisão

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• É uma forma de ajuda mútua/uma partilha	7	17,06
• É reflectir após a prática	6	14,62
• É essencialmente orientar	4	9,76
• É ajudar no que for preciso	3	7,32
• Implica um acompanhamento muito directo	3	7,32
• Tem sempre como meta a qualidade	3	7,32
• Conduz à reflexão	3	7,32
• É uma visão ao nível exterior	3	7,32
• Implica a troca de ideias, o saber porquê	2	4,88
• Implica transformação	1	2,44
• É criar	1	2,44
• Tem quase um papel regulador	1	2,44
• É ver ao pormenor	1	2,44
• É um crescimento mútuo	1	2,44
• Constitui uma referência para o seu desenvolvimento profissional	1	2,44
• Implica muito profissionalismo	1	2,44
<i>TOTAL</i>	41	100,0 0

Seguem-se com 7,32% cada os traços indicadores: “é ajudar no que for preciso”, “implica um acompanhamento muito directo”, “tem sempre como meta a qualidade”, “conduz à reflexão” e “é uma visão ao nível exterior”.

Algumas protagonistas incluem também no conceito de supervisão “a troca de ideias, o saber porquê” (4,88%).

Finalmente, em percentagem menor (2,44%), surgem-nos os traços indicadores: “implica transformação”, “é criar”, “tem quase um papel regulador”, “é ver ao pormenor”, “é um crescimento mútuo”, “constitui uma referência para o seu desenvolvimento profissional” e, ainda, “implica muito profissionalismo”.

Para melhor entendermos até que ponto é que o conceito de supervisão das educadoras participantes no presente estudo está em consonância com as definições anteriormente apresentadas, pareceu-nos interessante confrontá-las com as dimensões dos quadros

conceptuais que dão corpo ao conceito, nas perspectivas de Vieira (1993) e Alarcão e Tavares (1997), tendo, para o efeito, elaborado o Quadro 30.

Quadro 32

O conceito de supervisão das educadoras cooperantes à luz das definições de Vieira (1993) e Alarcão e Tavares (1987)

AUTORES	IDEIAS-CHAVE	TRAÇOS CARACTERIZADORES A PARTIR DO DISCURSO DAS ENTREVISTADAS
• Vieira (1993)	• Actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Implica um acompanhamento muito directo • É uma visão ao nível exterior • Tem quase um papel regulador • É ver ao pormenor
	• Procedimentos de reflexão	<ul style="list-style-type: none"> • É reflectir após a prática • Conduz à reflexão • Implica a troca de ideias, o saber porquê
	• Procedimentos de experimentação	
• Alarcão e Tavares (1997)	• Processo	<ul style="list-style-type: none"> • Implica transformação • É criar • Tem sempre como meta a qualidade
	• Professor mais experiente e mais informado	<ul style="list-style-type: none"> • Implica muito profissionalismo
	• Orienta	<ul style="list-style-type: none"> • É essencialmente orientar
	• Desenvolvimento humano	<ul style="list-style-type: none"> • É uma forma de ajuda mútua/uma partilha • É ajudar no que for preciso • É um crescimento mútuo
	• Desenvolvimento profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Constitui uma referência para o seu desenvolvimento profissional

Fazendo uma leitura deste Quadro, parece evidente que as protagonistas do estudo em causa têm, no seu conjunto, um conceito de supervisão que se aproxima bastante das conceptualizações dos autores que nos serviram de referência.

Constata-se, aliás, que estão bem presentes nas supervisoras cooperantes as ideias de “monitorização da prática pedagógica”, bem como “os procedimentos de reflexão”, que tomámos da definição de Vieira (1993).

Vejamos como, sobre a monitorização da prática pedagógica, falam convictas:

“ (...) Para mim a supervisão é um acompanhamento (...) uma companhia muito directo (...) um acompanhamento na sala (...) (E2);

“(...) Tem quase um papel regulador (...) É uma visão ao nível exterior (...) (E3).

Também acerca dos “procedimentos de reflexão” parece não haver hesitação nas suas palavras:

“(...) Eu entendo isso (...) como uma forma de reflectir (...) e de troca de ideias. Só entendo a supervisão assim. Não poderia ser de outra forma. (...) A reflexão (...) a troca de ideias isso implica o saber porquê (...)” (E8);

“(...) raro é o dia que não se faz a reflexão e falamos bastante (...). Acho que é importante essa parte para elas próprias se habituarem também a reflectir (...) (E2).

Interpretamos esta última afirmação como a de alguém que investe seriamente no processo supervisivo como forma de desenvolver nas alunas um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado, assente numa permanente dinâmica interactiva entre a acção e o pensamento ou a reflexão (Alarcão, 2000). Subentende-se, também, a responsabilidade pela formação do outro e que esta tenha efeitos a longo prazo.

Igualmente interessante é o facto de se verificar um enfoque em traços indicadores que convergem com as ideias de “processo” e de “desenvolvimento humano”, apontadas por Alarcão e Tavares (1987).

Tomemos como exemplo as palavras da supervisora E3, a propósito da ideia de “processo”:

“(...) Portanto essa supervisão tem sempre o papel de nos levar à qualidade (...) a transformar (...) a criar (...)”

Percebe-se, pelo modo como se expressa, que a educadora em causa entende a supervisão a partir de uma “visão projectiva” (Alarcão, 2002), ou seja, tem subjacente a

ideia de processos que conduzam ao questionamento, ao confronto, à implicação, à aprendizagem, pois só através deles é possível “transformar” e “criar” e, assim, atingir a “qualidade”.

Por outro lado, a ideia de “desenvolvimento humano” está, aliás, bem patente nas expressões que se seguem:

“(...) eu acho que a supervisão é (...) ajudar naquilo que for preciso (...)” (E1);

“(...) É partilhar o que eu sei e também aprender com o que elas me trazem (...). É sobretudo a disponibilidade (...) o apoio (...) a ajuda (...) a partilha (...) e o crescimento mútuo (...) (E6).

De facto, nota-se claramente, da parte destas supervisoras, a postura de quem pretende ajudar e criar condições de sucesso para as estagiárias. Ou, de acordo com Rogers (1985), a procura em promover o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar as situações. Supervisionar parece ser, nestes casos, aquilo a que Amaral et al. (1996) definem como um processo de interacção consigo e com os outros.

Não podemos deixar de nos centar também no facto de as ideias-chave que retirámos de Alarcão e Tavares (1997): “professor mais experiente e informado”, “orienta” e “desenvolvimento profissional” serem aquelas às quais corresponde menor número de traços caracterizadores, sendo também curioso que as educadoras não tenham feito nenhuma afirmação que se relacionasse com a “experimentação”. Significará tal facto que estes são aspectos menos importantes ou menos valorizados pelas educadoras cooperantes?

Após esta análise comparativa, julgamos lícito poder afirmar que, para as educadoras cooperantes, os aspectos que mais se salientam no conceito de supervisão são os que se relacionam com a componente pessoal, verificando-se alguma inibição relativamente aos aspectos mais ligados ao desempenho e desenvolvimento profissional.

3.1.2. Funções do supervisor

Relativamente às funções do supervisor, Vieira (1993) apresenta uma lista que inclui: informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. Segundo a autora, a tarefa do supervisor desenvolve-se em duas dimensões fundamentais da supervisão: a dimensão analítica, que inclui os processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção entre os sujeitos envolvidos, verificando-se que os modelos de supervisão, nomeadamente o modelo da supervisão clínica e o modelo psicopedagógico de Stones, valorizam, sobretudo, a segunda perspectiva.

Se nos centrarmos no Quadro 31, sobre as funções do supervisor, elaborado a partir das respostas das entrevistadas, verificamos que também aqui as respostas se centram, principalmente, na dimensão interpessoal da formação.

Quadro 33
Funções do Supervisor

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• É estar lá, presente ou não, na prática pedagógica das alunas	3	17,68
• É criticar construtivamente	2	11,76
• É dar espaço e apoio	2	11,76
• É observar o trabalho das estagiárias	2	11,76
• É ter uma atitude de abertura e disponibilidade para aprender	2	11,76
• É esclarecer	1	5,88
• É o educador disponibilizar-se para alguém crescer e aprender consigo	1	5,88
• Implica a avaliação da própria prática	1	5,88
• É sobretudo estar disponível	1	5,88
• É verificar o nível em que as estagiárias estão	1	5,88
• É ouvir, estar atento	1	5,88
TOTAL	17	100,00

Na verdade, o traço caracterizador “é estar lá, presente ou não, na prática pedagógica das alunas”, a que corresponde uma percentagem de 17,68%, é revelador da importância atribuída a uma relação baseada na confiança e na disponibilidade.

Com 11,76% cada um, surgem-nos os traços caracterizadores “criticar construtivamente”, “dar espaço e apoio”, “observar o trabalho das estagiárias” e “ter uma atitude de abertura e disponibilidade para aprender”. Mais uma vez as funções do supervisor apontadas pelas educadoras cooperantes coincidem com algumas das enumeradas por Vieira (1993) e que já apresentámos, nomeadamente com as funções de informar e encorajar.

As protagonistas do presente estudo consideram, ainda, que cabe ao supervisor “esclarecer” (5,88%). De facto, uma das funções primordiais do supervisor é informar, devendo, para tal, ser ele também uma pessoa informada.

Segue-se, também, com 5,88% cada, um conjunto de traços indicadores que associamos à função “encorajar”. Vejamos: “é o educador disponibilizar-se para alguém crescer e aprender consigo”, “é sobretudo estar disponível” e “é ouvir, estar atento”. Estes são aspectos fundamentais do relacionamento interpessoal, que poderão influenciar, significativamente, o equilíbrio emocional das estagiárias, bem como a sua postura face ao processo de formação.

São ainda apontados com 5,88% os traços “implica avaliação da própria prática” e “verificar o nível em que as estagiárias estão” que, do nosso ponto de vista, se integram na função “avaliar” – uma função que encarada no seu sentido formativo, deverá estar sempre presente no processo de supervisão.

Pela breve análise que apresentámos, é possível perceber que as funções mais vezes mencionadas são a de informar, encorajar e avaliar, não tendo surgido nenhum traço indicador que pudéssemos associar com as funções de questionar e sugerir.

Ora, este facto leva-nos a crer que as supervisoras cooperantes terão alguma dificuldade em problematizar o saber e a experiência, colocando questões, interrogando-se, equacionando os problemas emergentes da prática, confrontando opções alternativas, assumindo, afinal, a postura de verdadeiras profissionais reflexivas. Nesse sentido,

questionamo-nos: nestas circunstâncias não ficará o processo de reflexão sobre a prática à quem do desejado?

Além disso, o facto de não ter havido referências à função sugerir não significará uma relutância em querer envolver-se nos projectos das estagiárias, evidenciando esta postura algum receio em assumir os seus pontos de vista, as suas posições, e, portanto, descurando algumas das suas responsabilidades?

3.1.3. Atitude da supervisora

Ao debruçarmo-nos sobre os dados respeitantes à atitude da supervisora, constatamos que as entrevistadas não se descentraram de si próprias, dando um enfoque significativo também à forma como se sentem no processo supervisivo. Como tal, pareceu-nos conveniente elaborar dois quadros – um sobre a atitude da supervisora em relação às estagiárias, outro contendo a informação respeitante ao modo como a supervisora se sente enquanto elemento-chave no processo supervisivo.

Os dados sobre a atitude da supervisora perante as estagiárias encontram-se sistematizados no Quadro 32, no qual se pode verificar que o aspecto mais mencionado é “dá autonomia às estagiárias”, com 12,50%. Na prática, esta autonomia concretiza-se da seguinte forma:

“(…) também as deixo à vontade para experimentarem (...) (E 12).

Esta ideia é igualmente confirmada pela educadora E15:

“(…) Agora estou naquela fase de as deixar fazer (...) eu acho que cada um é que tem de encontrar a sua própria maneira de estar (...).

De facto, destaca-se no Quadro 32 um enfoque nos aspectos relacionais, que se traduz na valorização da “abertura na relação educadora/estagiárias” (8,93%), procurando que essa relação seja boa (1,79%), quer com a educadora, quer com os restantes adultos (1,79%). Na verdade, 3,57% dos traços indicadores apontam para uma grande

valorização da formação pessoal, bem como pelo “saber estar, a responsabilidade e o respeito pelo outro,” manifestados pelas alunas (3,57%).

Quadro 34

Atitude da supervisora perante as estagiárias

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Dá autonomia às estagiárias	7	12,50
• Valoriza a abertura na relação educadora/estagiária	5	8,93
• Às vezes dá sugestões, mas não faz o trabalho da alunas	5	8,93
• Reflete com as estagiárias	5	8,93
• Partilha conhecimentos	4	7,14
• Valoriza a relação das estagiárias com as crianças	3	5,36
• Procura que as estagiárias aprendam consigo	3	5,36
• Combinam em conjunto e discutem a planificação antes de a colocarem em prática	2	3,57
• Considera que em primeiro lugar está o bem estar das crianças	2	3,57
• Admira nas alunas o saber estar, a responsabilidade e o respeito pelo outro	2	3,57
• Tem a preocupação de agir com as estagiárias como pessoas que estão a aprender	2	3,57
• Considera que um bom acompanhamento é fundamental para a segurança das alunas	2	3,57
• Valoriza muito a formação pessoal	2	3,57
• Valoriza muito uma boa relação educadora/estagiária	1	1,79
• Valoriza o facto de as estagiárias aceitarem as suas observações	1	1,79
• Valoriza o facto de as estagiárias levantarem questões quando têm dúvidas	1	1,79
• Valoriza a boa relação que as estagiárias estabelecem com os adultos	1	1,79
• Valoriza a confiança educadora/estagiária	1	1,79
• Procura saber dar e saber receber, para estabelecer um clima de à-vontade	1	1,79
• Procura agir numa perspectiva de ajuda e de apoio	1	1,79
• Gosta de fazer sentir às alunas que trabalham para o mesmo fim	1	1,79
• Partilha o que acontece na sala	1	1,79
• Aconselha	1	1,79
• Observa	1	1,79
• Considera que as alunas devem ser preparadas para mudanças constantes, contextos diferentes, realidades únicas e diversificadas	1	1,79
TOTAL	56	100,00

A atitude das supervisoras consiste, também, em dar sugestões, sem, no entanto, fazer o trabalho que compete às alunas (8,93%), em promover as reflexões conjuntas (8,93%), em partilhar conhecimentos (7,14%), em agir com as estagiárias como pessoas que estão a aprender (3,57%), procurando que aprendam consigo (5,36%), valorizando o facto de aceitarem as suas observações (1,79%), e o questionamento perante as dúvidas (1,79%) e valorizando, ainda, a sua relação com as crianças (5,36%).

As protagonistas do estudo consideram também que “um um bom acompanhamento é fundamental para a segurança das alunas” (3,57%). Talvez por isso combinem em conjunto e discutam a planificação antes de a colocarem em prática (3,57%), aconselhem (1,79%), observem (1,79%), partilhem o que acontece na sala (1,79%), procurando, deste modo, agir numa perspectiva de ajuda e apoio (1,79%), fazendo sentir às alunas que trabalham para o mesmo fim (1,79%), procurando “saber dar e saber receber, para estabelecer um clima de à-vontade (1,79%) e valorizando a confiança entre a educadora e a estagiária (1,79%).

Em síntese, a atitude das supervisoras cooperantes no processo supervisivo parece ter em vista uma formação baseada no respeito, na ajuda e na valorização pessoal, como forma de preparar as alunas para “mudanças constantes, contextos diferentes, realidades únicas e diversificadas” (1,79%).

Quadro 35

Atitude da supervisora: o modo como se sente

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Por vezes sente-se insegura	4	14,29
• Considera que a educadora cooperante deve sentir-se segura	3	10,72
• Sente-se uma orientadora	3	10,72
• Considera que a educadora cooperante tem de ter uma atitude interventiva	3	10,72
• Sente-se segura naquilo que espera das alunas para as crianças	2	7,14
• Considera que ainda tem de aprender e crescer para poder proporcionar um melhor estágio às alunas	2	7,14
• Considera que ainda precisa de receber para poder dar mais às alunas	2	7,14
• Tem dúvidas se estará a dar o apoio suficiente às alunas	2	7,14
• No início preocupava-me com que as alunas vissem apenas o melhor	2	7,14
• Sente-se segura e gosta da partilha e da troca de conhecimentos	1	3,57
• Gosta de receber estagiárias para estar em constante actualização	1	3,57
• Considera que as educadoras antes de serem cooperantes deveriam receber alguma formação nesse âmbito	1	3,57
• Considera a que o supervisor é aquele que está ali para avaliar	1	3,57
• Considera que ver, observar uma prática ajuda o cooperante a construir a sua	1	3,57
TOTAL	28	100,00

Mas, como se sentem as educadoras no desempenho do seu papel de supervisoras? Prestemos atenção aos dados que compõem o Quadro 33.

O traço caracterizador a que corresponde uma maior percentagem é, de facto, o que se refere à insegurança (14,29%). Provavelmente, esta situação deriva ou está relacionada com outros traços indicadores que surgem no Quadro, tais como a consciência de que ainda têm “de aprender e crescer para poder proporcionar um melhor estágio às alunas” (7,14%), que ainda precisam “de receber para poder dar mais às alunas” (7,14%), que têm dúvidas se estarão a “dar o apoio suficiente às alunas” (7,14%), bem como o facto de considerarem “que as educadoras antes de serem cooperantes deveriam receber alguma formação nesse âmbito” (3,57%).

Parece-nos bastante positivo o facto das protagonistas do estudo terem esta consciência das suas limitações e serem capazes de as assumir, identificando alguns aspectos que as provocam. Esta postura demonstra, quanto a nós, uma abertura ao saber e à mudança. O traço caracterizador: “no início preocupava-me com que as alunas vissem apenas o melhor” (7,14%), é disso prova, pois tem implícita a ideia de que, actualmente, já não é esta a sua atitude. Vejamos como as palavras da protagonista E15 confirmam a nossa inferência:

“(...) No início ficava muito preocupada em que as alunas vissem apenas o melhor, que tudo corresse muito bem (...). Actualmente acredito que elas devem conhecer a realidade tal como ela é, e adquirirem a consciência de que tudo é relativo e tudo se altera separadamente e frequentemente (...).

Continuando a leitura do Quadro, surgem, com uma atitude oposta, as supervisoras que se sentem orientadoras (10,72%), havendo quem considere que “o supervisor é aquele que está ali para avaliar” (3,57%), e também que a educadora cooperante “deve ter uma atitude interventiva” (10,72%), bem como que “a educadora cooperante deve sentir-se segura” (10,72%), sendo que algumas delas se sentem seguras principalmente naquilo que esperam das alunas para as crianças (7,14%).

Com 3,75% das respostas, surge o traço que revela que algumas educadoras gostam de receber estagiárias para estarem em constante actualização, ou, noutros casos, porque gostam da partilha e da troca de conhecimentos 3,57%, havendo, ainda, quem considere “que ver, observar uma prática ajuda a cooperante a construir a sua” (3,51%).

Julgamos que está bem patente no Quadro 33 a ideia, defendida por Alarcão e Tavares (1987), de que o supervisor se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem. Na verdade, emerge do discurso das entrevistadas um grau de sensibilidade, de abertura, de disponibilidade, de abrangência, de reflexão e de flexibilidade e empatia, que revelam profissionais preocupadas em desenvolver o processo de supervisão de forma rigorosa e abrangente.

3.1.4. Dimensão relacional

Os dados sobre a dimensão relacional no processo de supervisão encontram-se sistematizados no Quadro 34:

Quadro 36
Dimensão relacional

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de Sentido	%
• Valoriza muito a boa relação que a educadora deve ter com a estagiária	12	26,69
• O aspecto mais importante é a relação afectiva com as crianças	10	22,23
• Valoriza um bom ambiente de trabalho, de diálogo e reflexão	3	6,68
• Valoriza o respeito pelas crianças	2	4,44
• Valoriza o envolvimento dos pais nas actividades	2	4,44
• Procura que as estagiárias se sintam alegres de estar a aprender/trabalhar	2	4,44
• Procura colocar-se no lugar delas	2	4,44
• Valoriza muito o empenho	2	4,44
• Valoriza a troca e partilha entre colegas	1	2,22
• Sente que está a ajudar os outros a crescer e vice-versa	1	2,22
• Diz constantemente às alunas que quer que se sintam bem	1	2,22
• Mesmo antes de as ouvir tenta colocar-se no papel delas	1	2,22
• Considera que deve haver muita disponibilidade de parte a parte	1	2,22
• Considera que a responsabilidade é fundamental	1	2,22
• Procura criar uma interacção muito positiva, de modo a que as alunas consigam pôr na prática o que sabem na teoria	1	2,22
• A avaliação é difícil	1	2,22
• Valoriza uma boa relação e um bom entendimento com a supervisora da ESE	1	2,22
• Valoriza um clima de confiança e respeito mútuo	1	2,22
TOTAL	45	100,00

Não restam dúvidas, ao analisarmos o Quadro 34, que no plano relacional as protagonistas do estudo valorizam sobretudo a boa relação da educadora com as

estagiárias (26,67%), como facilmente se percebe pelas palavras da educadora E13, que nos diz:

“(...) Uma boa relação é o principal (...)”,

ideia igualmente confirmada pela protagonista E1:

“(...) Valorizo muito essa boa relação que a educadora deve ter com a estagiária (...) dou muito valor a isso (...)”.

Também a relação afectiva das estagiárias com as crianças surge com uma percentagem bastante significativa (22,23%). A propósito, centremo-nos na seguinte expressão da educadora E3:

“(...) A relação que se estabelece com as crianças tem de ser verdadeira. (...)”.

Esta ideia é complementada pela entrevistada E12, quando diz:

“(...) Eu valorizo muito a boa relação delas com as crianças, porque eu acho que só a partir daí é que se pode fazer um bom trabalho (...)”.

“Um bom ambiente de trabalho, de diálogo e reflexão” (6,68%), surge de imediato, em termos de peso percentual, seguindo-se “o respeito pelas crianças” (4,44%) e a valorização do “envolvimento dos pais nas actividades” (4,44%).

As supervisoras cooperantes procuram agir de modo a que “as estagiárias se sintam alegres de estar a aprender/trabalhar” (4,44%) e, numa postura que consideramos de verdadeira empatia, as educadoras procuram “colocar-se no lugar delas” (4,44%) e valorizar o seu empenhamento (4,44%).

Verifica-se, através dos traços caracterizadores que emergiram dos discursos das entrevistadas, que, para elas, uma das grandes prioridades do processo de supervisão parece ser “a construção de um clima afectivo-relacional” (Oliveira, 1992) propício ao

desvanecimento de situações de tensão e determinante na manifestação de atitudes de empatia, de apoio e de aceitação do outro, bem como na construção de um clima de abertura, isento de juízos de valor apriorísticos ou mal fundamentados.

3.1.5. Dificuldades sentidas

No que respeita às dificuldades inerentes ao processo de supervisão, sentidas pelas entrevistadas, apresentamo-las no Quadro 35.

Quadro 37
Dificuldades sentidas

TRAÇOS INDICADORES	Unidades de sentido	%
• A avaliação das estagiárias	13	28,27
• A insegurança	6	13,04
• Falta de tempo para as reflexões com as estagiárias	5	10,87
• Não poder interferir quando as alunas estão a dinamizar	3	6,52
• Algum constrangimento com a presença dos supervisores da ESE	3	6,52
• Falta de tempo para estar com as estagiárias	3	6,52
• As alunas não passam a informação que lhes é dada na ESE	2	4,35
• A gestão do tempo e a dificuldade em ajudar as alunas nesse aspecto	2	4,35
• As mudanças que estão sempre a acontecer	2	4,35
• A insegurança ao nível da planificação	2	4,35
• A elaboração de documentos escritos	2	4,35
• Esclarecer dúvidas relacionadas com aspectos que não constem das Orientações Curriculares	1	2,17
• Falta de formação na área da supervisão	1	2,17
• O fazer-se entender	1	2,17
TOTAL	46	100,00

Como ponto de partida para melhor entendermos quais as dificuldades sentidas pelas protagonistas do presente estudo, começemos por nos centrar nas palavras da entrevistada E7:

“(…) Na parte da avaliação, quando penso que vou dar uma nota é complicado, é nessa parte que eu sinto dificuldades (…). Eu gosto de ver a maneira como elas trabalham (…) mas depois, dar uma classificação não gosto (…).”

É perceptível que a grande dificuldade desta educadora cooperante se prende com a avaliação das estagiárias. Na verdade, esta é a maior dificuldade das protagonistas que colaboraram neste estudo, surgindo no Quadro 35 com 28,27% dos traços caracterizadores da subcategoria.

Surge logo a seguir, com uma percentagem também significativa (13,04%), “a insegurança”, que chega mesmo a ser especificada como acontecendo sobretudo “ao nível da planificação” (4,35%). Julgamos que esta dificuldade estará directamente relacionada com outros aspectos indicados pelas entrevistadas, tais como: “as mudanças que estão sempre a acontecer” (4,35%), a “falta de formação na área da supervisão” (2,17%), ou o facto das alunas não passarem a “informação que lhes é dada na ESE” (4,35%). Provavelmente, será por causa de todos estes motivos que as educadoras dizem sentir “algum constrangimento com a presença dos supervisores da ESE” (6,52%).

Surgem também uma série de dificuldades relacionadas com o tempo: “falta de tempo para as reflexões com as estagiárias” (10,87%); “falta de tempo para estar com as estagiárias” (6,52%); e “a gestão do tempo e a dificuldade em ajudar as alunas nesse aspecto” (4,35%). Estas dificuldades sentidas pelas educadoras poderão derivar, em nosso entender, dos contextos nos quais estão inseridas – dinâmicas de trabalho implementadas, recursos humanos existentes e sua gestão – que podem facilitar ou dificultar a gestão do tempo da educadora e a sua disponibilidade para trabalhar com as estagiárias. Talvez este seja um aspecto para o qual a escola de formação – ESE -, deva alertar os locais de estágio, salientando a necessidade que o educador tem de tempo para trabalhar a sós com as estagiárias.

O leque de dificuldades enumeradas pelas protagonistas do estudo inclui também o “não poder interferir quando as alunas estão a dinamizar”, com uma percentagem de 6,52%. Esta é uma dificuldade que, em nosso entender, não faz sentido, na medida em que se houver um trabalho coeso e sistemático de preparação da prática pedagógica, educadora e estagiárias saberão como e quando intervir. Por outro lado, a educadora, ao aceitar supervisionar a prática pedagógica, sabe que, necessariamente, deverá proporcionar

oportunidades de aprendizagem às estagiárias, dando-lhes o espaço e o tempo para que tal aconteça de uma forma equilibrada e harmoniosa.

Temos ainda, como dificuldades, “a elaboração de documentos escritos” (4,35%), o “esclarecer dúvidas relacionadas com aspectos que não constam das Orientações Curriculares” (2,17%) ou “o fazer-se entender” (2,17%). Mais uma vez, constatamos que as Orientações Curriculares são o grande suporte teórico das educadoras. Contudo, preocupa-nos o facto delas não revelarem, nos seus discursos, a capacidade ou motivação para procederem a outro tipo de pesquisa, por forma a aprofundarem os seus conhecimentos ou esclarecerem as suas dúvidas.

3.1.6. O papel da educadora cooperante

A este respeito, Alarcão (2002) considera que “o supervisor deverá assumir o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações, (...) sendo pois fundamentais as relações de apoio, de ajuda construtiva e emancipatória e de animação da formação” (p.233).

Também Oliveira (2002a) considera que a educadora cooperante desempenha um papel determinante ao nível do apoio à planificação e análise/reflexão sobre as situações de ensino desenvolvidas pelos estagiários, visto que ela, melhor que os restantes intervenientes no processo supervisivo, conhece o contexto educativo em que a acção decorre. Segundo a referida autora cabe aos supervisores:

- “ajudar o estagiário no processo de autoconsciencialização da sua actuação pedagógica;
- chamar a atenção para aspectos que lhe terão passado despercebidos,
- confrontar o estagiário com perspectivas diferentes perante as situações observadas, criar um clima favorável à auto-exposição do estagiário”.

Vejamos, agora, o que sobre este tópico pensam as protagonistas deste estudo, através dos dados sistematizados no Quadro 36.

Quadro 38

O papel da educadora cooperante

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Ajudar as alunas a avaliar/reflectir sobre o vivido	9	9,28
• Ajudar	7	7,22
• Orientar	5	5,15
• Acompanhar	5	5,15
• Dar oportunidades para as alunas crescerem sozinhas	5	5,15
• Dar sugestões	4	4,12
• Nas planificações não teve um papel muito activo	4	4,12
• Ensinar o máximo, de acordo com aquilo em que acredita	4	4,12
• Observar	3	3,09
• Ser franca, dizendo aquilo que sente	3	3,09
• Alertar para o modo de ser e para o modo de estar	3	3,09
• Tentar sempre dar o apoio que as alunas precisam	3	3,09
• Partilhar	3	3,09
• Ajudar a ligar a teoria à prática	2	2,07
• Falar muito das áreas de expressão	2	2,07
• As educadoras cooperantes têm de demonstrar segurança às estagiárias	2	2,07
• Mostrar que tem certezas	2	2,07
• Trocar ideias	2	2,07
• Dar segurança	2	2,07
• Estar presente nas reflexões	2	2,07
• Alertar para a importância de ter em atenção todas as crianças	1	1,03
• Não ter receio de assumir que não sabe	1	1,03
• Mostrar abertura para com as alunas	1	1,03
• Estar atenta ao trabalho que é feito com as crianças	1	1,03
• Fazer umas críticas construtivas	1	1,03
• Alertar para a importância do relacionamento com os pais	1	1,03
• Valorizar o trabalho do educador	1	1,03
• Ser delicada na forma de abordar as alunas, para elas se sentirem alegres e à vontade	1	1,03
• Alertar para a importância das Orientações Curriculares	1	1,03
• Verificar o modo como as alunas aplicam na prática os conhecimentos adquiridos na teoria	1	1,03
• Verificar se há empenhamento	1	1,03
• Verificar se houve pesquisa	1	1,03
• Estar atenta à postura das alunas	1	1,03
• Dar confiança	1	1,03
• Ajudar a encontrar a sua metodologia de trabalho	1	1,03
• Ajudar a progredir, a perceber o porquê	1	1,03
• Proporcionar um clima favorável à experimentação e à reflexão	1	1,03
• Proporcionar um clima facilitador da auto-confiança	1	1,03
• Ajudar nos aspectos práticos – saber dinamizar o grupo e a sala	1	1,03
• Ajudar a perceber a importância do lúdico na acção com as crianças	1	1,03
• Alertar para a importância da organização do espaço	1	1,03
• Alertar para a preparação dos materiais	1	1,03
• Alertar para a importância de saber prever situações	1	1,03
• Fazer entender que é preciso estar atento a todos os pormenores	1	1,03
• Alertar para a importância de saber surpreender as crianças	1	1,03
TOTAL	97	100,00

Constata-se, através do Quadro 36, que “ajudar as alunas a avaliar/reflectir sobre o vivido” é o traço indicador que apresenta um maior peso relativo, mais precisamente 9,28%. Seguem-se os traços indicadores “ajudar”, com 7,22%, e “orientar”, “acompanhar” e “dar oportunidade para as alunas crescerem sozinhas”, com 5,15% cada.

Estes são aspectos que vão ao encontro do pensamento de Amaral et.al. (1996), que considera que o supervisor deverá organizar situações em que o aluno/futuro professore em formação possa praticar e confrontar-se com problemas reais, “para cuja resolução necessita de reflexão” (p.98). O seu papel, será, pois, o de facilitar a aprendizagem, encorajar, valorizar as tentativas e erros, bem como incentivar a reflexão sobre a acção. Como tal, justifica-se que as educadoras cooperantes dêem “sugestões” e ensinem o máximo, de acordo com aquilo em que acreditam (4,12%), mas também que sejam francas dizendo aquilo que sentem, alertem para o modo de ser e para o modo de estar e tentem dar sempre o apoio de que as alunas necessitam (3,09%).

Sobressai também do Quadro em análise todo um conjunto de ideias que se enquadra na ideia perspectiva de Alarcão (1996), segundo a qual “o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender” (p.18). A esta ideia, retirada do pensamento de D. Schön, é acrescentada uma outra, de que não se pode ensinar ao aluno aquilo de que ele vai ter necessidade de fazer, mas pode-se, sim, ajudá-lo a adquirir esse conhecimento.

Esta perspectiva está presente no discurso das educadoras cooperantes quando afirmam fazer parte do seu papel o “partilhar” (3,09%), mas também o “ajudar a ligar a teoria à prática” (2,07%), “fazer críticas construtivas”, “alertar para a importância das Orientações Curriculares, “verificar o modo como as alunas aplicam na prática os conhecimentos adquiridos na teoria”, “ajudar a encontrar a sua metodologia de trabalho”, “ajudar a progredir, a perceber o porquê”, “proporcionar um clima favorável à experimentação e à reflexão”, “proporcionar um clima facilitador da auto-confiança”, “alertar para a importância de saber prever situações”, bem como “fazer entender que é preciso estar atento a todos os pormenores” todos com 1,03%.

Continuando a análise do Quadro 36, surgem, igualmente, uma série de traços indicadores que comprovam, de certa forma, que o papel das educadoras cooperantes por nós entrevistadas consiste também num apoio muito directo e específico aos aspectos mais práticos. Se não, vejamos: embora 4,12% dos traços caracterizadores refiram que “nas planificações não teve um papel muito activo”, 3,09% das respostas apontam como papel da educadora cooperante o “observar” e 2,07% “falar muito das áreas de expressões”, surgindo ainda, com 1,03%, “alertar para a importância de ter em atenção todas as crianças”, “estar atenta ao trabalho que é feito com as crianças”, “alertar para a importância do relacionamento com os pais”, “estar atenta à postura das alunas”, “ajudar nos aspectos práticos – saber dinamizar o grupo e a sala”, “ajudar a perceber a importância do lúdico na acção com as crianças”, “alertar para a organização do espaço”, “alertar para a preparação dos materiais” e, finalmente, “alertar para a importância de saber surpreender as crianças”.

Existem, ainda, integrados no papel da educadora, os aspectos ligados à sua postura, mas que, intencionalmente, pretendem ter reflexos na formação das alunas, tais como: “a educadora cooperante tem de mostrar segurança às estagiárias”, “mostrar que tem certezas”, “trocar ideias”, “dar segurança” e estar presente nas reflexões (2,07%). Com uma percentagem algo inferior – 1,03% -, surgem os traços caracterizadores: “não ter receio de assumir que não sabe”, “mostrar abertura para com as alunas”, “valorizar o trabalho do educador”, “ser delicada na forma de abordar as alunas para elas se sentirem alegres e à-vontade”, “verificar se há empenhamento”, “verificar se houve pesquisa” e, por fim, “dar confiança”.

3.1.7. Estratégias de acção

As estratégias de acção privilegiadas pelas entrevistadas são apresentadas de imediato, no Quadro 37, que são bastante diversificadas. Com efeito, destaca-se com maior percentagem o traço indicador: “não faz a planificação juntamente com as alunas, mas discute o que se vai fazer “ (18,43%). Julgamos que não fazer a planificação com as alunas significa, neste caso, não produzir um documento escrito, pois, em nosso

entender, o facto da educadora cooperante discutir com as alunas “o que se vai fazer” já é planificar, embora sem o rigor que um documento escrito exige.

Quadro 39
Estratégias de acção

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Não faz a planificação juntamente com as alunas, mas discute o que se vai fazer	7	18,43
• Trabalha segundo a metodologia de trabalho de projecto	4	10,54
• Tenta que as alunas saibam o porquê do que fazem	4	10,54
• Fornece bibliografia que ajude as alunas a perceberem a forma como trabalha	3	7,89
• Recorre ao telefone para combinar coisas com as alunas	2	5,26
• Está atenta à relação das alunas com as crianças e às actividades que desenvolvem	2	5,26
• Está atenta ao modo como agem no directo	2	5,26
• Procura que as alunas sejam exigentes consigo próprias	2	5,26
• Considera os conteúdos importantes, mas isso não é tudo	1	2,63
• Tem sempre em atenção se são abrangidas todas as áreas de conteúdo	1	2,63
• Procura que as actividades das alunas sejam promotoras do seu crescimento	1	2,63
• Planifica com as alunas e está atenta se a acção delas tem por base as Orientações Curriculares	1	2,63
• Procura facilitar a boa integração na instituição, no grupo, na sala, dando liberdade de acção	1	2,63
• Procura promover o sentido de responsabilidade	1	2,63
• É fundamental o conhecimento dos objectivos	1	2,63
• É fundamental que as alunas tenham por base os princípios fundamentais da educação e a área de formação pessoal e social como transversal	1	2,63
• Os professores da ESE também dão opinião acerca das estratégias utilizadas pela cooperante	1	2,63
• Apoia na acção directa com as crianças	1	2,63
• Apoia na reflexão	1	2,63
• À medida que o tempo passa as alunas ganham mais auto-confiança	1	2,63
TOTAL	38	100,00

A metodologia de trabalho de projecto aparece, no conjunto das estratégias enunciadas, com uma percentagem significativa – 10,54%. Parece-nos interessante as protagonistas integrarem a metodologia de trabalho de projecto no âmbito das estratégias de supervisão, na medida que tal pressupõe, em nosso entender, o afastamento da ideia de formação como sinónimo de aquisição de um conjunto de competências ou procedimentos e o assumir a ideia da formação como meio de fazer frutificar talentos e potencialidades criativas, implicando e responsabilizando cada um pela realização do seu projecto pessoal e profissional.

Talvez o facto de privilegiarem uma metodologia de trabalho de projecto justifique que 10,54% dos traços caracterizadores revelem que a educadora cooperante “tenta que as alunas saibam o porquê do que fazem” e “fornece bibliografia que ajude as alunas a perceberem a forma como trabalha” (7,89%). Além disso, “procura que as alunas sejam exigentes consigo próprias” (5,26%) e, como tal, “procura que as actividades das alunas sejam promotoras do seu crescimento” (2,63%), pelo que, segundo afirmam, “à medida que o tempo passa as alunas ganham mais auto-confiança” (2,63%).

Ainda no âmbito das estratégias, parece evidenciar-se um trabalho muito atento da parte da educadora cooperante e que consiste em planificar com as alunas e estar atenta se a acção delas tem por base as Orientações Curriculares (2,63%), tendo também “sempre em atenção se são abrangidas todas as áreas de conteúdo” (2,63%). De salientar que, para as entrevistadas, “os conteúdos são importantes, mas isso não é tudo” (2,63%), pois “é fundamental o conhecimento dos objectivos” (2,63%).

Continuando a análise, constatamos que a diversidade de estratégias contempla também o recurso “ao telefone para combinar coisas com as alunas” (5,26%), apoiar “na acção directa com as crianças” (2,63%), e ainda estar “atenta ao modo como agem no directo” (5,26%), mais concretamente, “está atenta à relação das alunas com as crianças e às actividades que desenvolvem” (5,26%), apoiando-as igualmente “na reflexão” (2,63%).

Parece que as entrevistadas têm ideias bastante bem estruturadas quanto às estratégias que usam no processo superviso e da sua importância em cada momento da formação. Temos, como exemplo, “facilitar a boa integração na instituição, no grupo, na sala, dando liberdade de acção” (2,63%), revelando que o acolhimento e a confiança/apoio demonstrados são fundamentais na formação. Com igual percentagem aparece o traço caracterizador que revela que as entrevistadas procuram “promover o sentido de responsabilidade” (2,63%) e que consideram que “é fundamental que as alunas tenham por base os princípios fundamentais da educação e a área de formação pessoal e social como transversal” (2,63%).

De destacar, ainda, que as entrevistadas consideram como estratégia todo o trabalho que é desenvolvido também com os professores da ESE, pois, no Quadro 37, surge o traço indicador “os professores da ESE também dão opinião acerca das estratégias utilizadas pela cooperante” (2,63%), o que revela que o trabalho de supervisão é participado e partilhado pelos vários intervenientes nele envolvidos.

3.2. As Orientações Curriculares na supervisão

A categoria “as Orientações Curriculares na supervisão” compreende três subcategorias: “importância atribuída”, “dificuldades sentidas” e “conhecimento demonstrado pelas estagiárias”.

3.2.1. Importância atribuída

Os dados referentes à importância atribuída às Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, na supervisão, encontram-se organizados no Quadro 38, verificando-se que, para as entrevistadas, “as Orientações Curriculares são uma referência, são o ponto de partida” (10,95%), havendo até 1,37% de respostas que indicam que as educadoras cooperantes não conseguem “perceber a educação pré-escolar sem Orientações Curriculares”. Justifica-se, assim, que as opiniões e propostas de actividades de algumas delas tenham por base as Orientações Curriculares (5,48%).

Ao falarem sobre a importância atribuída às Orientações Curriculares, as educadoras referem que “o seu surgimento foi fundamental a todos os níveis” (4,11%), constituindo-se “um bom suporte, quer para as alunas, quer para as cooperantes” (4,11%), pois “ajudam a ter consciência da relação teoria/prática” (1,37%), pelo que também “são a referência para ver o que está bem ou o que poderia estar melhor” (4,11%).

No fundo, “o facto de existir esse suporte dá segurança à educadora cooperante” (1,37%), dado que, “com as Orientações Curriculares percebeu que a sua prática não estava muito longe daquilo que se devia fazer” (1,37%).

Quadro 40
Importância atribuída

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• As Orientações Curriculares são uma referência, são o ponto de partida	8	10,95
• As Orientações Curriculares uniformizaram a linguagem	5	6,85
• Passou a valorizar-se mais o processo de aprendizagem	5	6,85
• As opiniões e propostas de actividades têm por base as Orientações Curriculares	4	5,48
• São a referência para ver o que está bem ou o que poderia estar melhor	3	4,11
• O seu surgimento foi fundamental a todos os níveis	3	4,11
• São um bom suporte, quer para as alunas, quer para as cooperantes	3	4,11
• Agora há muito mais reflexão sobre o que se fez e o que se pensa fazer	3	4,11
• O discurso da educadora cooperante tem por referência as Orientações Curriculares	3	4,11
• Passou a ser mais fácil o entendimento com as estagiárias sobre a planificação	2	2,74
• É muito mais fácil a comunicação com os intervenientes no processo de supervisão	2	2,74
• É um documento muito válido para as estagiárias se orientarem	2	2,74
• Passou a ser mais fácil perceber o que se pretendia no estágio	2	2,74
• As alunas fazem planificações mais ricas, mais completas	1	1,37
• É mais fácil entender as dúvidas que surgem	1	1,37
• Foi importante o surgimento de uma nova linguagem	1	1,37
• São o ponto de partida para as planif. feitas em conjunto com as estagiárias	1	1,37
• Não consegue perceber a educação pré-escolar sem Orientações Curriculares	1	1,37
• Alertaram para a importância da reflexão sobre o que se faz	1	1,37
• Deveria ser obrigatório o acesso ao documento	1	1,37
• Serão uma referência para a vida profissional as alunas	1	1,37
• Alerta as alunas para a existência de Orientações Curriculares e para a importância do documento	1	1,37
• Alerta as alunas para o facto do documento constituir uma ajuda para quando se sentirem perdidas	1	1,37
• Valoriza muitas coisas nas Orientações Curriculares	1	1,37
• Ajudam a ter consciência da relação teoria/prática	1	1,37
• Servem para a pessoa ver onde é que está a falhar	1	1,37
• Servem para ver onde é que se deve investir	1	1,37
• Ficariam esteticamente enriquecidas se tivessem ilustrações	1	1,37
• Facilitam imenso a planificação das estagiárias	1	1,37
• O facto de existir esse suporte dá segurança à educadora cooperante	1	1,37
• Não houve alterações na supervisão por influência das Orientações Curriculares	1	1,37
• As Orientações não mudaram nada na sua prática de supervisora	1	1,37
• As Orientações provocaram mudanças ao nível da avaliação e da reflexão	1	1,37
• Mudaram a atitude das estagiárias, deram uma grande abertura	1	1,37
• Tem a preocupação de trabalhar todos os dias todas as áreas de conteúdo	1	1,37
• Com as Orientações Curriculares percebeu que a sua prática não estava muito longe daquilo que se devia fazer	1	1,37
• Passou a valorizar-se mais o processo	1	1,37
• Agora há um ênfase maior nas aprendizagens a partir dos projectos	1	1,37
• Há uma maior preocupação com os conteúdos	1	1,37
• A prática não se alterou muito	1	1,37
• Alterou-se a forma de entender a supervisão e as alunas	1	1,37
TOTAL	73	100,00

Estão implícitas no discurso das protagonistas do estudo algumas mudanças sentidas no processo supervisivo, a partir do aparecimento das Orientações Curriculares. Cerca de 1,37% das respostas mostra que se alterou “a forma de entender a supervisão e as alunas”, e a mesma percentagem indica que “as Orientações Curriculares provocaram mudanças ao nível da avaliação e da reflexão” e que agora “é muito mais fácil a comunicação com os intervenientes no processo de supervisão” (2,74%), talvez porque “as Orientações Curriculares uniformizaram a linguagem” (6,85%), pelo que “passou a ser mais fácil perceber o que se pretendia no estágio” (2,74%).

Na lista dos aspectos positivos que justificam a importância que lhe é atribuída, as educadoras cooperantes referem, ainda, que “passou a valorizar-se mais o processo de aprendizagem”. Segundo as entrevistadas, as Orientações Curriculares “alertaram para a importância da reflexão sobre o que se faz” (1,37%), pelo que “agora há muito mais reflexão sobre o que se faz e o que se pensa fazer” (4,11%). Deste modo, elas “servem para a pessoa ver onde é que está a falhar” (1,37%), “servem para ver onde é que se deve investir”(1,37%).

Com uma percentagem de 2,74%, surge o traço caracterizador “é um documento muito válido para as estagiárias se orientarem”, provavelmente por isso 1,37% das respostas sugeriram que “deveria ser obrigatório o acesso ao documento” e que, no trabalho que desenvolvem com as estagiárias, as educadoras cooperantes tenham por referência, no seu discurso, as Orientações Curriculares (4,11%).

Considerando que “serão uma referência para a vida profissional das alunas” (1,37%), as supervisoras entrevistadas alertam-nas “para a existência de Orientações Curriculares e para a importância do documento” (1,37%), bem como para o facto “do documento constituir uma ajuda para quando se sentirem perdidas” (1,37%).

Constata-se também que as Orientações Curriculares “mudaram a atitude das estagiárias, deram uma grande abertura” (1,37%), sendo mais fácil “entender as dúvidas que surgem” (1,37%), talvez devido à emergência de uma nova linguagem” (1,37%). Como tal, “passou a ser mais fácil o entendimento com as estagiárias sobre a

planificação” (2,74%), planificação que, sendo facilitada pela existência das Orientações Curriculares (1,37%), também se tornou mais rica, mais completa (1,37%).

Quanto ao processo de planificação, salienta-se que as Orientações Curriculares “são o ponto de partida para as planificações feitas em conjunto com as estagiárias” (1,37%), destacando-se que “agora há um ênfase maior nas aprendizagens a partir dos projectos” (1,37%). Com o seu uso “passou a valorizar-se mais o processo” (1,37%), verificando-se também “uma maior preocupação com os conteúdos” (1,37%).

Verifica-se, ainda, pela análise do Quadro 38, que um reduzido número de respostas indica que “não houve alterações na supervisão por influência das Orientações Curriculares” (1,37%), pois “as Orientações Curriculares não mudaram nada na sua prática de supervisoras” (1,37%), nem sequer “a prática se alterou muito” (1,37%).

3.2.2. Dificuldades sentidas

Relativamente às dificuldades sentidas, o Quadro 39 mostra-nos que elas são de diversa ordem, respeitando umas ao desempenho das alunas e outras apresentando-se como as sentidas pela própria educadora.

No que às alunas se refere, as entrevistadas referem como dificuldades o facto de haver “uma falha na área das expressões – expressão dramática, expressão musical”, (12,88%); ideia que é reforçada quando afirmam que “na área das expressões as alunas não trazem nada de novo” (6,45%). Seguem-se as “dificuldades em seguirem sugestões,” com 9,69%, e, ainda, “as alunas apresentam mais falhas na gestão do grupo” (6,45%), “as alunas apresentam dificuldades de liderança” (6,45%), “as alunas apresentam dificuldade em aplicar as aprendizagens feitas na ESE em situações de prática pedagógica” (3,23%); “a parte lúdica das canções, o movimento, o ritmo, desvaneceu-se” (3,23%); “as alunas têm medo de experimentar” (3,23%); as alunas têm medo de um mau desempenho” (3,23%); “as alunas brincam pouco com as crianças” (3,23%); “as alunas têm uma postura algo distanciada das crianças” (3,23%); “as alunas

têm uma atitude pouco crítica em relação às coisas” (3,23%). Contudo, as entrevistadas adiantam que “é preciso dar-lhes oportunidade para avançar” (3,23%).

Quadro 41
Dificuldades sentidas

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Há uma falha na área das expressões – expressão dramática, expressão musical	4	12,88
• Dificuldade em seguirem sugestões	3	9,66
• Na área das expressões as alunas não trazem nada de novo	2	6,45
• Já chegamos a errar na avaliação feita com as alunas no final do dia	2	6,45
• Não estar a par das coisas/falta de formação	2	6,45
• Na avaliação final	2	6,45
• As alunas apresentam mais falhas na gestão do grupo	2	6,45
• As alunas apresentam dificuldades de liderança	2	6,45
• É apoiá-las em termos teóricos	1	3,23
• As alunas apresentam dificuldade em aplicar as aprendizagens feitas na ESE em situações de prática pedagógica	1	3,23
• A parte lúdica das canções, movimento e ritmo desvaneceu-se	1	3,23
• Pouca informação sobre o que se pretendia do estágio	1	3,23
• Não sente dificuldades	1	3,23
• As alunas têm medo de experimentar	1	3,23
• As alunas têm medo de um mau desempenho	1	3,23
• É preciso dar-lhes oportunidade para avançar	1	3,23
• As alunas brincam pouco com as crianças	1	3,23
• As alunas têm uma postura algo distanciada das crianças	1	3,23
• As alunas têm uma atitude pouco crítica em relação às coisas	1	3,23
• Deveria pensar-se numa forma diferente de avaliar, que não fosse pela nota	1	3,23
TOTAL	31	100,00

Estas dificuldades das alunas, enumeradas pelas educadoras cooperantes, poderão, eventualmente, indiciar algum aspecto merecedor de atenção no que se refere à formação inicial e, de modo específico, no que diz respeito às áreas das expressões. Na verdade, o documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997) considera a área de expressão e comunicação uma “área básica de conteúdos porque incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para a criança continuar a aprender ao longo da vida” (p.56). Neste sentido, questionamos: serão as Orientações Curriculares devidamente trabalhadas e exploradas, durante a formação inicial? Compreendem as alunas o seu verdadeiro sentido?

Quanto às dificuldades que se prendem com a própria pela educadora, verifica-se que as mesmas se prendem, sobretudo, com questões relacionadas com a avaliação, falta de informação ou, até, em termos de fundamentação teórica.

No que concerne às questões relacionadas com a avaliação os traços indicadores mostram que as dificuldades sugerem “na avaliação final” (6,465%); ou “já chegamos a errar na avaliação feita com as alunas no final do dia” (6,45%) ou, ainda, “deveria pensar-se numa forma diferente de avaliar, que não fosse pela nota” (3,23%).

Também as dúvidas relacionadas com a falta de informação são bem evidentes no seguinte traço caracterizador: “pouca informação sobre o que se pretendia no estágio” (3,23%), como a educadora E11 tão claramente explica:

“Uma coisa que nós sentimos aqui e conversámos muito sobre isso o ano passado, foi que, se calhar, no início do ano não nos informaram muito bem do que é que se pretende num terceiro ano (...)”.

Esta dificuldade evidencia também que houve dificuldades ao nível da comunicação entre a supervisora da ESE e a supervisora cooperante, no processo de supervisão, sem dúvida prejudiciais para as alunas.

As dúvidas manifestadas pelas entrevistadas, relacionadas com aspectos ligados à fundamentação teórica, estão presentes nos traços caracterizadores “não estar a par das coisas/falta de formação” (6,46%) ou “apoiá-las em termos teóricos” (3,23%). Sobre este último traço, a protagonista E11 apresenta uma explicação:

“(...) e isto se calhar também tem a ver com o facto de eu frequentar poucas acções de formação”.

Verifica-se, ainda, que algumas educadoras “não sentem dificuldades” (3,23%), de acordo com o seu discurso.

3.2.3. Conhecimento demonstrado pelas estagiárias

Os dados sobre o conhecimento demonstrado pelas estagiárias são apresentados no Quadro 40.

Quadro 42**Conhecimento demonstrado pelas estagiárias**

TRAÇOS CARACTERIZADORES	Unidades de Sentido	%
• Demonstram preocupação em preparar/planificar de acordo com as Orientações Curriculares	11	25,57
• Revelam que no trabalho desenvolvido na ESE têm como referência as Orientações Curriculares	6	13,94
• As Orientações Curriculares são um referente no qual elas baseiam muito a sua prática	5	11,62
• As estagiárias apresentam algumas falhas também em termos das Orientações Curriculares	4	9,29
• Elas têm em consideração as Orientações e na prática diária agem de acordo com esses princípios	3	6,98
• Elas vêm sempre um pouco inseguras, muito agarradas à teoria	2	4,65
• Agora as estagiárias preocupam-se mais com o processo de aprendizagem das crianças	2	4,65
• O conhecimento sobre as Orientações Curriculares varia de estagiária para estagiária	1	2,33
• Não sei qual o acesso que as alunas têm a esse documento, nem o conhecimento que dele têm	1	2,33
• As alunas não ficam só pelo documento, elas percebem que uma coisa é planificar, outra é agir	1	2,33
• Elas baseiam-se nas Orientações Curriculares e assim vão exigindo das crianças certos saberes e atitudes	1	2,33
• A cooperante procura que as alunas se baseiem sempre nesse documento	1	2,33
• Na passagem da escola de formação para a prática, as alunas têm dificuldades na gestão do tempo	1	2,33
• As estagiárias agora estão mais motivadas para os conteúdos, para as aprendizagens	1	2,33
• As estagiárias ainda não são autónomas em gerir o modo como querem trabalhar com as crianças	1	2,33
• As estagiárias poderiam preocupar-se um pouco mais com o produto final, de modo a valorizar o trabalho da criança	1	2,33
• Valorizando também o produto final os pais também percebem que aquilo foi importante para a criança	1	2,33
TOTAL	43	100,00

Pela leitura do Quadro 40 é fácil concluir que, de acordo com as entrevistadas, as alunas fazem uso constante das Orientações Curriculares. Temos, assim, 25,57% das respostas a indicarem que as formandas “demonstram preocupação em preparar/planificar de

acordo com as Orientações Curriculares” e 13,94% a deixar a ideia que as alunas “revelam que no trabalho desenvolvido na ESE têm como referência as Orientações Curriculares”. As educadoras cooperantes consideram, pois, que “as Orientações são um referente no qual elas baseiam muito a sua prática” (11,62%), ou seja, “elas têm em consideração as Orientações e, na prática diária, agem de acordo com esses princípios” (6,98%).

Embora “o conhecimento sobre as Orientações Curriculares [varie] de estagiária para estagiária” (2,33%), verifica-se também que “as alunas não ficam só pelo documento, elas percebem que uma coisa é planificação, outra é agir” (2,33%). Por conseguinte, “baseiam-se nas Orientações Curriculares e assim vão exigindo das crianças certos saberes e atitudes”(2,33%).

É também referido pelas supervisoras cooperantes que “agora as estagiárias preocupam-se mais com o processo de aprendizagem das crianças” (4,65%) e que estão mais motivadas para os conteúdos, para as aprendizagens” (2,33%); no entanto, advertem: “poderiam preocupar-se um pouco mais com o produto final, de modo a valorizar o trabalho das crianças” (2,33%).

Prosseguindo, verificamos que as respostas das protagonistas do presente estudo indicam, ainda, (9,29%), que “as estagiárias apresentam algumas falhas também em termos de Orientações Curriculares” e que “elas vêm sempre um pouco inseguras, muito agarradas à teoria” (4,65%), verificando-se que, “na passagem da escola de formação para a prática, as alunas têm dificuldades na gestão do tempo” (2,33%) e que “ainda não são autónomas em gerir o modo como querem trabalhar com as crianças” (2,33%).

Finalmente, importa referir que não sabendo “qual o acesso que as alunas têm a esse documento, nem o conhecimento que dele têm” (2,33%), “a cooperante procura que as alunas se baseiem nesse documento” (2,33%).

4 . Síntese final

“Só há educação adequada, só há qualidade da educação se eles [professores/educadores] a construírem, se eles inovarem. É um poder que ninguém lhes pode delegar ou devolver. É um poder que só eles podem conquistar”.

(Campos, 1996, p.18)

Sendo um dos nossos objectivos conhecer as representações das educadoras cooperantes acerca das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, importa, antes de mais, esclarecer o sentido que atribuímos ao conceito de representação. Na verdade, tal como Abric (1994, cit. in Correia, 1995, p.29), entendemos as representações como “um conjunto organizado de informações, opiniões, crenças e atitudes relativas a um objecto ou situação” que os sujeitos utilizam, quer na “dinâmica de significação da realidade” (Santiago, cit. in Correia, 1995, p.29), quer na definição de comportamentos perante essa mesma realidade.

Nesse sentido, o estudo mostra-nos que as educadoras cooperantes representam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar como “linhas orientadoras, directrizes, linhas mestras para a sua prática”.

Portanto, convictas de que as Orientações Curriculares não têm subjacente a ideia de imposição, as entrevistadas vêem-nas como o ponto de partida para as decisões a tomar sobre a prática, mais concretamente, um conjunto de “princípios” para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças.

Nessa linha de pensamento, emerge do discurso das entrevistadas a ideia de que as Orientações Curriculares “são geridas de acordo com a filosofia do educador”. Esta perspectiva deixa transparecer a noção que as protagonistas têm da importância atribuída ao educador, como alguém com margem de liberdade, para, no contexto da sua prática, tomar as decisões que lhe parecem mais adequadas às circunstâncias.

No entanto, verificamos que só uma reduzida percentagem de respostas se refere ao educador enquanto gestor do currículo, portanto com a capacidade para gerir e transformar as orientações, emanadas a nível global, em práticas adequadas a um contexto específico, isto é, adoptar atitudes pedagógicas flexíveis e que se enquadrem nos reais interesses e necessidades do contexto e da aprendizagem das crianças.

Neste aspecto, julgamos que talvez algumas educadoras cooperantes ainda não tenham percebido que o papel de decisor que é atribuído ao educador traz consigo a grande responsabilidade de agir activamente e de intervir com uma intencionalidade que se pretende cada vez mais profunda e fundamentada, no sentido de desenvolver uma prática de qualidade.

Torna-se, portanto, fundamental, do nosso ponto de vista, que as protagonistas do estudo tenham como pressuposto de base do seu trabalho as orientações globais para o educador, enunciadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, isto é, observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular.

O estudo mostra-nos, também, que as entrevistadas atribuem bastante importância ao documento, considerando o seu conteúdo como “uma orientação, uma referência comum” e, como tal, “um suporte/ajuda”, transformando-se, assim, num bom instrumento de trabalho.

Por outro lado, é nele bem evidente a ideia de que as Orientações Curriculares vieram consolidar o trabalho do educador, enriquecendo e dignificando a sua imagem e, simultaneamente, dar visibilidade à educação pré-escolar. Na verdade, de acordo com as educadoras entrevistadas, o documento contribuiu significativamente para melhorar quer os aspectos relacionados com o processo de planeamento da acção educativa, em todas as suas fases, quer ao nível do funcionamento da instituição. Talvez por isso algumas protagonistas que conosco colaboraram entendam que as Orientações Curriculares poderão constituir “o primeiro passo para a qualidade”.

No que concerne aos aspectos inovadores, delas decorrentes, o mais salientado refere-se a um “maior investimento na avaliação do trabalho”, seguindo-se o facto de “constituirem um marco, uma motivação”. Estes dois aspectos, conjugados com todos os outros respeitantes à subcategoria ‘aspectos inovadores’, revelam que as Orientações Curriculares constituem um suporte e um referente para as educadoras, dando-lhes por isso segurança.

Julgamos, assim, poder afirmar que as Orientações Curriculares constituem um marco na postura das educadoras entrevistadas, na medida em que as levou a reflectir sobre a sua prática e, conseqüentemente, a procurar novas formas de entender as diversas situações pedagógicas com que se confrontam, de uma forma mais activa, mais consciente, mais intencional. Deduz-se, portanto, que, até à sua publicação, o papel do educador seria mais passivo, talvez devido à falta de um referente teórico que sustentasse as suas decisões ou pontos de vista.

Nesse sentido, não restam dúvidas que o documento provocou mudanças, que a nível geral se traduzem numa valorização do trabalho do educador e, conseqüentemente, na melhoria da imagem da educação pré-escolar. Para tal terão contribuído as mudanças que ocorreram, quer a nível do funcionamento interno das instituições, que passaram também a ter uma maior preocupação com a organização e o funcionamento de toda a componente pedagógica, quer da parte das famílias que, de acordo com as entrevistadas, terão tido oportunidade de “perceber a importância da educação pré-escolar”. Também junto dos outros níveis de ensino a educação pré-escolar passou a ser mais “perceptível”.

No que respeita às mudanças na acção do educador, parece evidenciar-se num maior investimento no trabalho com os pais. No entanto, as respostas das entrevistadas evidenciam que as mudanças foram bastante significativas na forma de estar e de agir do educador. Na verdade, são apontadas mudanças que implicam um maior envolvimento do educador em toda a actividade educativa, bem como uma maior consciencialização do seu papel, o que redundará numa maior reflexão e num maior investimento na avaliação, disso resultando numa forma de agir “mais orientada” e

atualizada. Talvez possamos afirmar que as educadoras despertaram para a necessidade de desenvolver uma prática pedagógica assente em pressupostos sólidos e não apenas no intuícionismo do momento.

No entanto, a nível da prática pedagógica, uma parte significativa dos traços caracterizadores parece indicar que o documento das Orientações Curriculares “não trouxe grandes mudanças”, designadamente “em termos de trabalho com as crianças” em que não terá havido “alterações”.

Estas respostas das educadoras cooperantes colocam-nos algumas interrogações, na medida em que, tendo sido apontadas mudanças a nível do trabalho desenvolvido na instituição, com as famílias, bem como no próprio trabalho das educadoras - fruto de toda uma série de mudanças a nível da sua acção e na sua forma de estar/encarar a profissão -, como é possível que não se verifiquem mudanças ao nível da prática pedagógica?

Partindo do pressuposto de que a educação se desenvolve num sistema organizado, no qual as mudanças verificadas numa parte do sistema influenciam todas as outras, como justificar, então, estas respostas das entrevistadas? Cremos que tais respostas poderão indiciar alguma desarticulação entre o que as educadoras consideram correcto e o que efectivamente praticam.

Pensamos que teria toda a pertinência aprofundar a pesquisa no sentido de melhor compreender este facto, contudo, as limitações de tempo impedem-nos de o fazer neste estudo. Fica-nos, no entanto, a dúvida se algumas educadoras não estarão a apoiar-se nas Orientações Curriculares para justificarem as suas atitudes e decisões, sem que, de facto, tais acções tenham por base, efectivamente, os pressupostos nelas enunciados.

Ainda no que se refere às mudanças provocadas, as entrevistadas apontam-nas a nível da “planificação”, da “sistematização do trabalho com as crianças”, num maior investimento na articulação com o primeiro ciclo, nomeadamente ao nível da transição, a “nível da organização do ambiente educativo”, bem como a nível processual - “o

como fazer”. As protagonistas do estudo consideram, também, que houve mudanças pelo facto de terem surgido as áreas de conteúdo, e ainda uma “grande evolução” em termos de fundamentação”.

Julgamos que todas estas mudanças sentidas na prática surgem na sequência de um processo de implementação e experimentação das Orientações Curriculares e que, portanto, decorrem de forma lógica, enquadrando-se plenamente no processo de mudança que a implementação das Orientações Curriculares provocou.

De salientar que as mudanças na prática sentidas pelas educadoras reflectem, do nosso ponto de vista, todo um envolvimento das mesmas, do qual resulta uma reflexão/avaliação acerca da sua acção educativa e a vontade de experimentar, de mudar, de inovar, tendo por base os pressupostos enunciados no documento.

O estudo revela-nos, também, que as protagonistas utilizam as Orientações Curriculares na sua prática pedagógica sobretudo para “organizar/sistematizar o trabalho”, “para fazer as planificações”, para elaborar os diferentes projectos necessários ao decorrer da prática pedagógica, ou, como algumas entrevistadas salientam, para se orientarem.

Na verdade, é perceptível, através da análise interpretativa realizada, constatar que as Orientações Curriculares são o grande suporte das educadoras, quer na tomada de decisões sobre a sua prática, quer na justificação do seu trabalho junto dos pais, ou, ainda, na produção e fundamentação de determinados trabalhos académicos produzidos, por exemplo, no âmbito dos Cursos de Complementos de Formação Científica e Pedagógica.

Quanto à frequência com que as utilizam, depreende-se das suas respostas que a mesma varia de educadora para educadora e do tipo de trabalho que cada uma delas está a desenvolver. Tal evidência comprova que estas protagonistas têm das Orientações Curriculares a ideia de um documento de apoio, flexível, mas que exige todo um trabalho complementar de adaptação dos seus princípios a um contexto e/ou a uma situação concreta.

Da sua utilização derivam algumas consequências que, de acordo com as educadoras entrevistadas, se prendem, sobretudo, com uma maior consciência do trabalho que se está a desenvolver. Na verdade, as protagonistas indicam, neste âmbito, aspectos como um trabalho mais aprofundado em determinadas áreas, um maior questionamento e uma maior reflexão sobre o trabalho desenvolvido e, conseqüentemente, um “trabalho mais adequado às necessidades do grupo”. Todos estes aspectos contribuirão, certamente, para a visibilidade do trabalho desenvolvido no Jardim de Infância e conseqüente valorização da educação pré-escolar, também referidas pelas protagonistas.

Relativamente aos aspectos mais úteis, constata-se que é na “preparação/planificação” da actividade pedagógica que as Orientações Curriculares mais terão facilitado e ajudado as educadoras, seguindo-se “na elaboração de documentos e fundamentação das opções e decisões tomadas”. Estes dois aspectos levam-nos a pensar que, provavelmente, as educadoras sentiam algumas dificuldades a nível teórico antes da publicação das Orientações Curriculares. E perguntamo-nos: haverá alguma relação entre essa dificuldade e a formação inicial recebida pelas educadoras? Terá havido falhas na formação a nível teórico, ou terá a formação falhado na tentativa de formar educadores autónomos e competentes, e, portanto, co-autores da sua própria formação? Não estará esta dificuldade relacionada com um certo conformismo e conseqüente comodismo pelo facto de não existir um suporte teórico?

Por outro lado, também nos causa algumas dúvidas o facto das protagonistas do estudo mencionarem que as Orientações Curriculares são mais úteis na preparação/planificação. Ora, partindo do princípio de que as Orientações Curriculares se constituem, acima de tudo, como um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões a tomar sobre a prática e não sobre o que ensinar ou como trabalhar com as crianças, surge-nos a questão: de que modo são as Orientações Curriculares úteis ao nível da planificação? No tipo de planificação? Na forma de a organizar?

Parece-nos também importante determo-nos no facto das entrevistadas referirem que outro dos aspectos mais úteis do documento é o permitir fundamentar as opções e decisões tomadas. Quanto a este, julgamos poder afirmar que as Orientações

Curriculares são a base, o suporte, o ponto de partida para qualquer fundamentação ou justificação do educador, sendo, contudo, necessário complementar os pressupostos aí enunciados, recorrendo, para tal, a uma pesquisa mais aprofundada sobre os conteúdos a tratar.

No entanto, ao considerarem que as Orientações Curriculares são bastante úteis na reflexão sobre a prática, as educadoras cooperantes demonstram o seu sentido de responsabilidade, que se traduz na procura do rigor, da coerência e da qualidade na sua prática pedagógica.

Outro dado que emerge do discurso das protagonistas, acerca dos aspectos mais úteis das Orientações Curriculares, é que as mesmas recorrem, efectivamente, ao documento e fazem-no com muita frequência.

Quanto às dificuldades sentidas, constatámos que emergem do interesse e da vontade das educadoras em seguirem, de facto, os princípios aí enunciados. Como tal, apresentam-se dificuldades de diversa ordem, que derivam das circunstâncias contextuais, que nem sempre são favoráveis e que impedem o bom desempenho do educador, como, por exemplo, o *ratio* adulto/criança, falta de recursos materiais, entre outros.

Temos ainda a referir as dificuldades provocadas por toda uma série de mudanças que se verificaram nos últimos tempos ao nível da organização e gestão escolar, que trazem ao educador toda uma série de tarefas adicionais e lhe retiram tempo para a preparação da sua prática. Além disso, sendo ainda recentes, estas mudanças trazem consigo toda uma série de dificuldades que se prendem, sobretudo, com a comunicação, mas que dificultam as interacções.

Um outro conjunto de dificuldades prende-se com a falta de formação contínua sobre as Orientações Curriculares, encontrando aí justificação muitas das dúvidas sentidas por algumas entrevistadas.

Na verdade, ao debruçarmo-nos sobre o conhecimento das Orientações Curriculares e, mais concretamente, na tomada de conhecimento do documento pelas educadoras cooperantes, verificamos que apenas um reduzido número delas (33,33%) participou no processo de elaboração do documento, tendo essa participação acontecido nos Círculos de Estudos para a sua discussão que daria origem à versão final das Orientações Curriculares.

É, certo, porém, que os Círculos de Estudos que se seguiram à publicação do documento final, para a sua divulgação, foram, sem dúvida, de uma importância extrema na leitura compreensiva das Orientações Curriculares. Na realidade, o estudo mostra-nos que esta modalidade de formação, ao apelar à partilha e à capacidade de interrogação, ao exigir um envolvimento profundo das educadoras e ao promover a pesquisa e o trabalho em equipa, contribuiu para que as educadoras questionassem a sua prática, a confrontassem com o documento e procurassem mudar alguns dos seus aspectos. Desta forma, os círculos de estudo terão consolidado o espírito de grupo e a sua capacidade para interagir, bem como fortalecido a auto-confiança das educadoras.

Pelas suas respostas conclui-se que o facto desta modalidade de formação ter previsto um processo formativo que privilegiou a aquisição de novos saberes com implicações na prática dos educadores, a reflexão a partir das suas práticas, a resolução de problemas, a resposta a necessidades, bem como a sua valorização e visibilidade profissional, terá sido determinante na compreensão do documento das Orientações Curriculares.

Contudo, essa participação nos Círculos de Estudos parece não ter despertado a motivação suficiente para que as educadoras que neles participaram disseminassem os conteúdos aí abordados junto de outras colegas, pois, do total de entrevistadas, apenas uma participou na divulgação das Orientações Curriculares. As restantes catorze não tiveram neste processo qualquer participação.

Na verdade, tal como em todos os processos de mudança, também a implementação das Orientações Curriculares requeria o tempo necessário para um melhor conhecimento do

documento, que passava por uma leitura atenta e minuciosa que tivesse permitido a comparação, a discussão e confrontação com a prática, resultando daí uma reflexão que possibilitasse a construção de saberes com sentido para o educador. Talvez todo esse processo não tenha sido bem percebido por um número considerável de protagonistas, cuja primeira impressão acerca do documento foi que “na prática já faziam tudo aquilo”.

A este respeito, o estudo mostra ainda, que, de um modo geral, a primeira impressão acerca das Orientações Curriculares foi boa, havendo, contudo, algumas entrevistadas que não apreciam o facto do documento não conter exemplos de “como fazer na prática”. Estas apreciações prendem-se, provavelmente, com a falta de formação acerca das Orientações Curriculares.

Com efeito, consideramos que a formação assumiu uma importância fundamental no processo de tomada de conhecimento das Orientações Curriculares, pois só por essa via terá sido possível esclarecer as dúvidas e/ou necessidades das protagonistas do estudo. Dúvidas essas relacionadas com “as áreas de conteúdo e como levá-las à prática”, com o entender do verdadeiro significado das Orientações Curriculares, com o aparecimento de uma nova linguagem e, até, a melhor situar a sua prática nesse contexto de mudança.

Todavia, apenas 60% das educadoras entrevistadas tiveram acesso a algum tipo de formação contínua sobre as Orientações Curriculares, que lhes possibilitou, segundo as suas afirmações, o “contacto com outras realidades, a troca de ideias, novas aprendizagens”, a discussão em grupo e um trabalho pormenorizado sobre o documento, que permitiu a sua progressiva compreensão, e, ainda, “como trabalhar as Orientações Curriculares”.

Se a formação sobre as Orientações Curriculares teve impacto na sua compreensão, o mesmo acontece quanto à sua repercussão na prática pedagógica, pois 86,96% dos traços caracterizadores apontam nesse sentido.

Ao tentarmos saber qual o tipo de impacto da formação na prática pedagógica, verificámos que 25% dos traços caracterizadores incidem no reinvestimento profissional”, seguindo-se a “valorização das motivações e interesses das crianças” e os aspectos ligados à organização e sistematização da prática.

Estes aspectos sugerem, em nosso entender, que as educadoras cooperantes entrevistadas não terão ficado indiferentes ao documento das Orientações Curriculares, mas procuraram um envolvimento activo e comprometido, que se traduziu em mudanças, quer na forma de organizar e gerir a prática, quer na própria forma de *ser e estar* nos diversos papéis que lhes competem. Por conseguinte, parecem ter-se tornado mais seguras e confiantes nas suas decisões, nas suas afirmações, na sua prática.

O seu discurso denota, porém, claramente, a necessidade de mais formação, que, de acordo com as suas afirmações, poderia incidir sobre as Orientações Curriculares em geral, ou sobre a planificação, ou, ainda, ser direccionada para a construção de materiais de apoio (como, por exemplo, fichas de registo e avaliação), bem como para a reflexão, para a partilha ou para a colocação de dúvidas.

Merece, de igual modo, a nossa atenção o facto das protagonistas referirem a necessidade de mais formação, precisamente por serem supervisoras cooperantes. Esta constatação evidencia, por um lado, o sentido de responsabilidade e o nível de envolvimento e preocupação das entrevistadas quanto à sua participação no processo de formação das futuras educadoras, revelando, por outro, a sua forte necessidade de formação enquanto supervisoras, permitindo também identificar alguns aspectos em que, provavelmente, se sentem mais inseguras no desempenho dessas funções.

Com efeito, não nos surpreende que as entrevistadas enunciem este tipo de necessidades enquanto supervisoras, pois o seu conceito de supervisão é revelador de uma postura que contempla aspectos como a ajuda mútua, a partilha, a reflexão, o acompanhamento, a disponibilidade e o crescimento mútuo. Além disso, as protagonistas integram ainda no conceito de supervisão a noção de que tal prática implica, necessariamente, transformação, criação e desenvolvimento – evidenciando, deste modo, uma perspectiva

ecológica da formação, a par de uma perspectiva construtivista da aprendizagem (Oliveira-Formosinho, 2002a).

O supervisor tem, pois, na perspectiva das protagonistas que participaram no estudo, a função de informar, encorajar e avaliar, pelo que deverão ter como atitudes fundamentais para com as alunas o respeito, a ajuda e a valorização pessoal.

Colaborar na formação dos futuros educadores de infância nem sempre, porém, é fácil, pelo que algumas das educadoras cooperantes entrevistadas se sentem inseguras, considerando, algumas delas, que ainda precisam de “aprender e crescer para poder dar mais às alunas”, ou de “receber para poder dar mais às alunas”. Estas afirmações parecem denunciar alguma falta de preparação específica sentida no que respeita às tarefas de supervisão. No entanto, não podemos deixar de referir que dos seus discursos emerge, também, um grau de sensibilidade, de abertura, de disponibilidade, de abrangência, de reflexão e de flexibilidade e empatia, que revelam profissionais preocupadas e motivadas para desenvolver o processo de supervisão de forma rigorosa e abrangente.

Torna-se imperioso, de acordo com as supervisoras entrevistadas, desenvolver um processo de supervisão baseado num clima afectivo-relacional assente em atitudes de empatia, de apoio e de aceitação do outro, bem como na construção de um clima de abertura, facilitador da comunicação e promotor da aprendizagem e desenvolvimento mútuos. O papel da educadora cooperante configura-se neste processo formativo como o de alguém que ajuda as alunas a avaliar/reflectir sobre o vivido, que orienta, que acompanha, que dá sugestões e oportunidades de aprendizagem.

Num ambiente formativo em que se pretende promover a aprendizagem e o desenvolvimento, as estratégias utilizadas adquirem grande importância. No presente estudo, constatámos que as educadoras cooperantes utilizam as mais diversas estratégias no processo de supervisão, demonstrando ideias bastante bem estruturadas quanto ao momento mais oportuno para concorrer a cada uma delas.

Destacamos, no entanto, aquelas que mais directamente se prendem e/ou relacionam com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Na verdade, parece que há uma atenção redobrada das entrevistadas no que à planificação diz respeito, incluindo esta todos os princípios que nelas são contemplados. Será lícito, então, afirmar que a publicação e utilização de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar contribuiu, também, para algumas mudanças ao nível da supervisão da prática pedagógica.

De facto, o discurso das entrevistadas indica que passou a haver, após a publicação do documento, uma maior intencionalidade, quer das práticas educativas, quer das práticas de supervisão, que terão deixado de ser tão "imediatistas", "espontaneístas", "ocasionais" e "pontuais", isto é, demasiado dependentes do fluir do dia-a-dia, demasiado emergentes e sem objectivos claramente definidos (Oliveira-Formosinho, 2002a).

Na verdade, para as protagonistas do estudo, as Orientações Curriculares alteraram a forma de entender e conceber o processo superviso, pois sendo uma referência e constituindo um ponto de partida, "passou a ser mais fácil a comunicação com os intervenientes no processo de supervisão", "passou a ser mais fácil perceber o que se pretendia no estágio", pelo que todo o processo se tornou mais claro e consistente.

Quanto ao conhecimento das Orientações Curriculares demonstrado pelas estagiárias, as educadoras que colaboraram no estudo consideram que as alunas "demonstram preocupação em preparar/planificar" de acordo com o documento, constituindo este o referente no qual elas baseiam a sua prática. Referem, ainda, que é perceptível que também na ESE é desenvolvido todo um trabalho em torno das Orientações Curriculares.

As alunas, segundo asseguram, apresentam algumas dificuldades que, para as entrevistadas, se prendem sobretudo com a área da expressão e comunicação, mais concretamente no domínio das expressões. Ficamos, no entanto, sem saber se tal

dificuldade se prende com o documento em si, ou se, efectivamente, com uma falha na formação a esse nível.

Finalmente, no que concerne às dificuldades sentidas pelas educadoras entrevistadas acerca das Orientações Curriculares na supervisão, prendem-se as mesmas com a “falta de formação” e com o “apoio em termos teóricos”. Tais dificuldades constituem, em nosso entender, um alerta para a necessidade de delinear projectos de formação para as supervisoras cooperantes que se constituam como espaços de “(re)construção de identidades pessoais, de apropriação reflexiva das trajectórias escolares e profissionais” (Nóvoa, 1992b), dando assim sentido às vivências pessoais e experiências profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire”

Santos (2003, p.20)

Tendo em conta os objectivos definidos para a presente investigação, as questões de pesquisa que nos orientaram na sua realização e feita a apresentação e análise interpretativa dos dados, bem como a respectiva síntese final, é chegado o momento de tecer algumas considerações, que se sistematizam em quatro aspectos principais: resultados do estudo, limites e relevância do mesmo, pistas de trabalho futuro e contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais.

• Resultados do estudo

No presente estudo, procurámos conhecer as representações sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar das quinze educadoras cooperantes do terceiro ano da Licenciatura em Educação de Infância da Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, no ano lectivo de 2001/2002, na disciplina de Prática Pedagógica I.

Era igualmente nosso objectivo compreender não só de que modo a formação terá contribuído para a leitura compreensiva do documento das Orientações Curriculares, mas, também, como as educadoras cooperantes utilizam/gerem as já referidas Orientações Curriculares na sua prática pedagógica.

Finalmente, era também do nosso interesse conhecer de que modo o grau de conhecimento que as educadoras de infância cooperantes possuem acerca das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar influencia o modo como elas concebem e orientam o processo de supervisão.

Com vista à obtenção de um conhecimento “intersubjectivo, descritivo e compreensivo” (Santos, 2003, p.22), optámos pela realização de um estudo de carácter qualitativo, sem descurar a importância de alguns referentes numéricos, aos quais recorreremos, sempre que necessário, no sentido de um maior rigor e sistematização da informação.

Com o intuito de estudar a experiência directa dos educadores no quadro dos seus contextos específicos, dando importância ao subjectivo, ao singular, ao individual e ao contextual (Gonçalves, 1997), procedemos à recolha da informação através de entrevistas semi-estruturadas.

Os dados recolhidos foram sujeitos à análise de conteúdo que, após tratamento exaustivo e minucioso, nos permitem concluir:

A - Conhecimento das Orientações Curriculares

- A divulgação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar constituiu um processo amplamente participado, contudo das educadoras que conosco colaboraram apenas um reduzido número participou nesse processo.
- A maior parte das protagonistas teve acesso ao documento através dos Círculos de Estudos para divulgação do mesmo. Estes, parecem ter constituído a modalidade de formação mais adequada para dar a conhecer as Orientações Curriculares, as quais, segundo pensamos, deveriam ter sido em maior quantidade, visto que um número significativo de educadoras não teve acesso a esse tipo de formação.
- No que à formação respeita, a oferta terá surgido, sobretudo, na fase de elaboração do documento, ou imediatamente a seguir, pelo que parece ter sido nitidamente insuficiente para as necessidades sentidas pelas educadoras.
- Foi também possível constatar que as entrevistadas que tiveram acesso a formação sobre as Orientações Curriculares são aquelas que melhor entendem

os seus pressupostos. Desta forma, parece-nos que a leitura que dele fazem depende, de forma determinante, do facto de terem, ou não, tido acesso a formação nesse âmbito.

- No geral, as protagonistas do estudo consideram as Orientações Curriculares como um documento flexível e orientador das práticas educativas, atribuindo-lhe grande importância, que se reporta, sobretudo, à visibilidade da educação pré-escolar, à valorização da imagem profissional do educador, e à qualidade da educação pré-escolar.

B – Mudanças provocadas

- Embora grande parte das entrevistadas considere que as Orientações Curriculares não trouxeram mudanças para a sua prática pedagógica, um outro grupo aponta mudanças ao nível da planificação, da organização e gestão do ambiente educativo, da fundamentação - que agora é mais rigorosa e consistente - e, ainda, da articulação com o primeiro ciclo, ao nível da transição.
- Quanto às mudanças provocadas na pessoa da educadora, elas prendem-se com uma maior valorização do seu trabalho, talvez porque também elas tenham mudado algumas das suas atitudes, nomeadamente em termos de linguagem, na sua própria forma de estar/agir (mais organizada, mais motivada, mais reflectida), bem como na relação de trabalho com as famílias, o que terá contribuído para melhorar a imagem da educação pré-escolar.

As protagonistas identificaram ainda mudanças ao nível da instituição, mais concretamente no seu posicionamento perante as questões de carácter educativo.

- Neste campo e como aspectos inovadores das Orientações Curriculares, emergem, sobretudo, o grande investimento na avaliação e reflexão sobre a prática, a valorização da possibilidade dada às educadoras de gerirem o ambiente educativo, a valorização do trabalho com as famílias e, ainda, o lugar central que é dado à criança no processo de ensino-aprendizagem.

C – “Uso” as Orientações Curriculares na prática pedagógica

- Constata-se que as entrevistadas recorrem ao documento das Orientações Curriculares sobretudo para organizar/sistematizar o trabalho, quer ao nível da planificação, quer na elaboração dos diferentes projectos a realizar na instituição, ou seja, para se orientarem, ou esclarecerem dúvidas, e, ainda, para fundamentarem as suas opiniões ou decisões nas mais diversas situações – na realização de trabalhos, na relação com as famílias ou na elaboração de documentos.
- Em termos pessoais verificam-se consequências que interpretamos como bastante significativas, na medida em que a sua utilização parece ter determinado uma maior motivação das educadoras, que agora se sentem mais seguras e, portanto, mais conscientes da necessidade de desenvolver uma prática pedagógica, que, numa perspectiva sistémica, procura envolver de forma intencional os diferentes sistemas que fazem parte da vida da criança.
- Neste sentido, também a criança passou a ser vista numa outra perspectiva, como um ser competente, possuidora de saberes, com capacidades e competências, que são tidas em conta pelas educadoras no processo educativo, que, por sua vez, passou a ser desenvolvido tendo por base observações/reflexões e avaliações constantes e sistemáticas.

D – Dificuldades sentidas

- A mudança, porém, nem sempre é fácil, pelo que, ao tentarem pôr em prática os princípios enunciados nas Orientações Curriculares, as educadoras sentem dificuldades de vária ordem, a saber:
 - a) falta de formação sobre o documento, que lhes dificulta o transferirem para a prática os pressupostos nele contemplados;
 - b) dificuldades directamente relacionadas com o contexto em que desenvolvem a sua actividade profissional e que, por vezes, as impedem de agirem da forma que lhes parece mais adequada;

- c) as recentes mudanças vividas no sistema educativo, mais concretamente ao nível da gestão dos estabelecimentos educativos, que parece impedir que as educadoras ponham em prática alguns princípios veiculados no documento das Orientações Curriculares.

E – Repercussões no processo de supervisão

- O estudo mostra-nos haver uma relação entre o conhecimento e a importância atribuída às Orientações Curriculares e o modo como as protagonistas concebem e orientam o processo de supervisão, inferindo-se das suas palavras:
 - a) constituírem as Orientações Curriculares um referencial teórico para a prática educativa que terá ajudado ou facilitado a melhor entender o processo de supervisão e clarificado o papel e as funções do supervisor.
 - b) terem as mesmas ‘fornecido’ matéria que terá ajudado as supervisoras cooperantes a definirem um ‘currículo da supervisão’ (Oliveira-Formosinho, 2002b);
 - c) Terem as Orientações possibilitado a clarificação dos objectivos da prática pedagógica e também da supervisão, bem como dos meios para os prosseguir (as educadoras terão percebido a importância da recolha de informações em torno dos processos, o que permite maior clareza na definição de critérios para analisar as informações).
- O estudo torna patente que as protagonistas encaram a supervisão como um acto profissional, que se baseia, sobretudo, numa relação de ajuda, que implica uma reflexão constante e partilhada, que é sustentado por processos de interacção pedagógica contextualizados e que assenta num conjunto de pressupostos que têm por fundamento teórico os princípios enunciados nas Orientações Curriculares.
- O presente trabalho evidenciou também que as supervisoras reconhecem que as alunas ao chegarem ao estágio já conhecem as Orientações Curriculares e que as têm como ponto de partida para o desenvolvimento da sua prática, o que facilita

o processo de supervisão, sobretudo porque há uma uniformização da linguagem e pontos de referência comuns.

- Tornou-se, ainda, evidente que as supervisoras sentem dificuldades que se prendem, sobretudo, com a falta de formação, quer na área da supervisão, quer sobre as Orientações Curriculares, o que, por consequência, lhes causa insegurança, principalmente em termos teóricos, tanto na justificação como na argumentação das decisões tomadas, ou, ainda, no tipo de ajuda e acompanhamento às alunas estagiárias.

• **Limites e relevância do estudo**

Na realização deste estudo, confrontámo-nos com factores que limitaram a sua elaboração. De entre eles, destacamos o facto de realizarmos toda a investigação em simultâneo com o desempenho da nossa actividade profissional. Esta situação impediu-nos de dedicar à investigação todo o tempo que gostaríamos e dificultou a sua concretização, principalmente na fase de redacção final desta dissertação.

Contudo, pensamos que o desenvolvimento desta investigação contribuiu para estreitar laços entre a supervisora da ESE e as supervisoras cooperantes, na medida em que os contactos estabelecidos, a clara explicitação dos objectivos pretendidos com o estudo e sua pertinência, bem como o clima de à-vontade em que decorreram as entrevistas - constituindo-se, acima de tudo, numa conversa agradável e esclarecedora para ambas as partes, mas na qual se evidenciava a importância dos saberes das protagonistas -, terá contribuído para a criação de um clima de confiança e maior cumplicidade na formação.

Julgamos, portanto, que o estudo poderá ajudar as educadoras cooperantes a aprofundarem a reflexão em torno do triângulo formado pelas Orientações Curriculares, a sua prática pedagógica e o seu papel como supervisoras de alunas em formação inicial de uma licenciatura em Educação de Infância.

• Pistas de trabalho

Conjugando os resultados do estudo, que confirmam o papel determinante da supervisora cooperante no desenvolvimento profissional dos futuros educadores de infância, com a nossa experiência tanto no desempenho dessas funções como nas de supervisora de uma instituição de formação, que vimos desenvolvendo, consideramos como pistas de trabalho e acção a implementar colaborativamente:

- Realizar maior investimento na formação dos supervisores cooperantes, por parte da instituição de formação (ESE);
- promover um tipo de formação que facilite o desenvolvimento profissional dos supervisores cooperantes, com influência no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos alunos estagiários;
- desenvolver uma formação que incorpore as experiências e aprendizagens anteriores das educadoras cooperantes, a partir dos problemas por elas experienciados, para, com essa base, aferir também o processo de ensino-aprendizagem na instituição de formação e a prática no terreno;
- articular a formação dos supervisores cooperantes com a formação dos futuros educadores, uma e outra desenvolvendo-se sob os mesmos princípios teóricos e estratégicos;
- estreitar a ligação entre a escola de formação e o local de estágio, através de estratégias que facilitem a reconstrução do conhecimento e o desenvolvimento dos seus actores e que possibilitem a criação de alternativas com um referencial teórico comum;
- desenvolver a supervisão da prática pedagógica com base em pressupostos que levem em linha de conta quer a maturidade sociopessoal, quer as competências práticas do estagiário, sendo este encarado como co-construtor de conhecimento prático e teórico, tornando-se, assim, fundamental formar no sentido de aprender a aprender e de adquirir competências e motivação para o desenvolvimento de processos investigativos;
- promover uma formação reflexiva e crítica, que habilite os futuros profissionais a construírem respostas para a multiplicidade e diversidade de questões com que se confrontam nos contextos de intervenção.

• Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais

No que à nossa própria formação e desenvolvimento diz respeito, o estudo assume uma importância inegável. Digamos que nos ajudou, acima de tudo, a aprofundar conhecimentos no âmbito das Orientações Curriculares, da formação e da supervisão.

Tais conhecimentos irão contribuir, certamente, para melhorar o nosso desempenho, tanto como supervisora de alunas em formação inicial como no trabalho de parceria a desenvolver com as supervisoras cooperantes, pois só conhecendo o seu pensamento e a sua forma de agir será possível desenhar futuras formas de trabalho em parceria.

Por outro lado, ao ter uma percepção mais concreta do modo como as educadoras cooperantes utilizam as Orientações Curriculares na sua prática, e qual a influência do seu conhecimento no modo como concebem e desenvolvem a supervisão, será certamente mais fácil decidir qual o melhor tipo de abordagem do documento junto das alunas em formação inicial.

Em jeito de síntese, atrevemo-nos a considerar que o presente estudo constituiu uma oportunidade para, como afirma Santos (2003, p.30), num “desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios”, confirmar a ideia de que só uma atitude de verdadeiro interesse pelo saber e de envolvimento nas situações, conjugada com uma atitude verdadeiramente reflexiva, nos permite ser, como refere Alarcão (1995, p.7), “supervisores inteligentes, co-constructivos, inovadores, flexíveis, psicológica e profissionalmente desenvolvidos”. Na verdade, só ganhando autoconsciência da nossa acção que podemos perceber e cimentar a nossa prática.

BIBLIOGRAFIA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (ed.). (1995). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto, Porto Editora (pp. 9-39).
- Alarcão, I. (org). (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional – que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alasuutari, P. (2000). *Qualitative method and cultural studies*. London: SAGE Publications.
- Almeida, F. et al (2001). *Uma formação em círculo: um sentido no presente...um sentido no futuro*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- (Almeida & Gouveia, 2000)
<http://www.prof2000.pt/users/cfppa/circuloestudos/formadores.htm>
- Almeida, J. & Pinto, J. (1990). *A investigação nas Ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.

- Amaral, M. et al. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora (pp.89-122).
- Barbosa, L. (1999). *A avaliação e a supervisão, instrumentos de gestão estratégica das organizações educativas*. Lisboa:Escola Superior de Educação João de Deus.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branquinho, M. (2002). Currículo alternativo: Resposta ao insucesso e abandono escolar? In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri (pp. 129 - 138).
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: grupo de Missão para a qualidade do ensino aprendizagem: Universidade do Minho.
- Campos, B. P. (org.). (1996). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (2001a). Participação dos Educadores e Professores na Formação Inicial dos Futuros Colegas. INAFOP. (Texto elaborado a partir de uma conferência proferida no IX Encontro da Associação de Profissionais de Educação de Infância. 11 de Abril de 2001. Texto policopiado.)

- Campos, B. P. (org.). (2001b). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*. INAFOP. Porto: Porto Editora
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal*. Porto, Porto Editora.
- Correia, E. (1995). Inovação educacional, reforma curricular e supervisão. In I. Alarcão I. (ed.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. CIDInE: Aveiro.
- Cró, M. L.(1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores / Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir (relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI)*. Rio Tinto:Edições ASA.
- Estrela, A. (1994). *Toria e prática da observação de classes (4º. ed.)*. Uma estratégia de formação de professores. Porto. Porto Editora.
- Fernandes, P. et al. (2001). *Uma Formação em Círculo: um sentido no presente...um sentido no futuro*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (2001) *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto editora.
- Formosinho, J. & Formosinho, J. (Org.) (2001). *Associação Criança: Um Contexto de Formação em Contexto*. Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Projecto de Recomendação - Iniciação à Prática Profissional: A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*. INAFOP (Texto Policopiado).

- García, C. (1999). *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gómez, G. et. al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, J. A. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (1997). A abordagem biográfica: questões de método. In A. Estrela & J. Ferreira (eds.). *Métodos e técnicas de investigação científica em Educação/Méthodes et techniques de recherche scientifique em educacion*. Lisboa, AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (pp. 91-114).
- Gonçalves, M. R. (1997). Humanizar a formação: dimensão relacional e formação de professores. In *Caminhos para o encontro educativo. II Encontro Lusohispano de Educação*. Escola Superior de Educação – Universidade do Algarve/Departamento de Educación – Universidad de Huelva.
- Gonçalves, M. R. (1998). *A dimensão relacional no processo de supervisão de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Algarve. (Não publicada).
- Gonçalves, J.A. & Gonçalves, R. M. (2002). Profissionalidade docente: um percurso realcionalmente construído. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri (pp.595-604)
- Gordon, S. (2000). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S. (1999). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto : Edições ASA.

- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (org), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto, Porto Editora (pp.41-61).
- Leite, C. et al. (2002). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Lessard-Herbert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, C. (2002). Textos de apoio policopiados e distribuídos pela autora na disciplina Desenvolvimento do Professor e Processos de Formação, do Mestrado em Educação: Variante Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora: Évora.
- Mestre, M. (2002). O desenvolvimento da competência crítica no contexto das práticas pedagógicas da formação inicial de professores. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri (pp. 557-581).
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993). *Novas Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a primeira infância em Portugal*. Departamento da Educação Básica.
- Neto, A. (2001a). Interfaces várias, sinergias múltiplas: para uma didáctica reconstruída. Texto policopiado e distribuído pelo autor nas aulas de Metodologias

- de Ensino da Especialidade I do Mestrado em Educação: Variante Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora, Évora.
- Neto, A. (2001b). Mapas de conceitos: importância pedagógica. Texto policopiado e distribuído pelo autor nas aulas de Metodologias de Ensino da Especialidade I do Mestrado em Educação: Variante Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora, Évora.
- Neto, A. & Almeida, M. (2001). Conhecimento, lógicas de organização e rendimento escolar. Texto policopiado e distribuído pelo autor nas aulas de Metodologias de Ensino da Especialidade I. do Mestrado em Educação: Variante Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora, Évora.
- Neto, A. & Dias, F. (2001). Ensinar e aprender a aprender: desenvolvimento de estratégias metacognitivas no ensino/aprendizagem da geologia. Texto policopiado e distribuído pelo autor nas aulas de Metodologias de Ensino da Especialidade I. do Mestrado em Educação: Variante Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora, Évora.
- Nóvoa, A. (1992a). Formação de professores e profissão docente. In. A. Nóvoa (ed.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. (pp.15-33).
- Nóvoa, A. (1992b). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Novoa & A. Popkewitz (Org.), *Reformas Educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa (pp. 57-69).
- Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *CADEROS CIDInE* 5, (pp.13-22).
- Oliveira, L. (2002a). *Formas de intervenção dos intervenientes da prática pedagógica/estágios/a tríade da supervisão*. Texto policopiado e distribuído pela autora na disciplina de Modelos e Processos de Supervisão I, do Mestrado em Educação: variante Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora: Évora

- Oliveira, L. (2002b). Textos de apoio policopiados e distribuídos pela autora na disciplina de Modelos e Processos de Supervisão I, do Mestrado em Educação: variante Supervisão Pedagógica. Universidade de Évora: Évora
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora (pp. 94-120).
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. In *Infância e Educação – Investigação e práticas*, 4, pp.42-68.
- Oliveira, L. & Terça, O. (1991). Supervisão da prática pedagógica e desenvolvimento da reflexão crítica. In L. Almeida et al. *Acção Educativa: Análise Psico-Social*. Leiria: ESEL/APPORT.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2002). A reforma e a inovação no contexto da (re)construção das políticas curriculares. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Edições Colibri (pp. 101–108).
- Pacheco, J. & Morgado, J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (1993). O papel de uma iniciação à investigação na formação de base dos professores. In P. Perrenoud. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D.Quixote (pp.117-134).
- Portugal, G. (2001). Ser educador de infância: ideias sobre a construção do conhecimento profissional pedagógico. In J. Tavares e I. Brzezinski (Org.), *Conhecimento profissional de professores*. Edições Demócrito Rocha (pp.153-185).
- Quintas, H. et al. (1997). Identificação de níveis de reflexão em alunos em formação inicial. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*, pp 124 – 131.
- Ribeiro, A. (2000). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rogers, C. (1985). (7ª edição). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Roldão, M. C. (1994). *O pensamento concreto da criança: uma perspectiva a questionar no currículo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Roldão, M. C. (1999a). Currículo e gestão curricular. O papel das escolas e dos professores. In M. Mendes. (Org), *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação (pp. 45-55)
- Roldão, M. C.(1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (s.d.). Formação de Professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 26-32.
- Sá Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2004). *Supervisão Pedagógica – textos seleccionados, gentilmente cedidos pela autora*. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação.

- Santos, B. (2003) (14ª ed). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, F. (2000). Formar educadores para a diferenciação curricular e para a equidade. In M. Roldão & M. Marques (org), *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora (pp. 89-100).
- Silva, A. (2002). *Textos pedagógicos I*. Círculo de Leitores: Camarate.
- Silva, M. (1996). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, 40, 54-59.
- Simões, C. & Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento (pp.101-128).
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2000). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O educador como gestor do currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, 55, 37-45.
- Vasconcelos (2002). (Coord.) *Educação de Infância em Portugal: situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Conselho Nacional de Educação.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vilarinho, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

Despacho nº 5220/97 (2ª Série) de 10 de Julho

