

# INFÂNCIA e EDUCAÇÃO

## Investigação e Práticas

Revista do GEDEI

Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância

N.º 4 – Setembro 2002

O Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI) é uma associação que produz pesquisa e partilha informação, experiências e investigação, no âmbito da Educação de Infância, e que se orienta para a intervenção educacional no terreno e para a reflexão.

**Teresa Vasconcelos**

*Directora*

**Sérgio Niza**

*Editor convidado para o 4.º volume*

**Conselho Editorial**

Conceição Moita

Emília Nabuco

Isabel Cruz

Isabel Lopes da Silva

João Formosinho

Júlia Formosinho

Miquelina Lobo

Sérgio Niza

Teresa Vasconcelos

**Edição**

GEDEI (com o apoio da Porto Editora)

**Execução gráfica**

Bloco Gráfico, Lda.

Rua da Restauração, 365

4050-506 PORTO – PORTUGAL

**Propriedade e Administração da revista**

GEDEI – Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância

Sede provisória do GEDEI:

Escola Superior de Educação (ESE) de Lisboa

Campus de Benfica do IPL

1549-003 LISBOA – PORTUGAL

**Distribuição**

Porto Editora, Lda.

Rua da Restauração, 365

4099-023 PORTO – PORTUGAL

Depósito Legal N.º 189567/02

ISSN – 0874-776

Tiragem: 1500 exs.

Preço: € 7,50

## INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

### Investigação e Práticas

Revista do GEDEI

Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância

N.º 4 – Setembro 2002

#### Editorial

*Teresa Vasconcelos* ..... 3

#### A Avaliação da Formação de Educadores e Professores do 1.º Ciclo nas Universidades

*Natércio Afonso* ..... 5

#### A Academização da Formação dos Professores de Crianças

*João Formosinho* ..... 19

#### A Universitarização da Formação de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo – Uma leitura de significados

*Maria do Céu Roldão* ..... 36

#### A Supervisão Pedagógica da Formação Inicial de Professores no Âmbito de uma Comunidade de Prática

*Júlia Oliveira-Formosinho* ..... 42

#### Práticas de Supervisão: Tempo e Memórias de Formação

*Idália Sá-Chaves* ..... 69

#### Relatos de Práticas

##### 1. Formação e Práticas Institucionais no Ensino Superior – Reflexão sobre uma experiência

*Amélia Lopes* ..... 79

##### 2. A Formação Prática dos Educadores: Um Projecto em Desenvolvimento

*Deolinda Ribeiro* ..... 88

##### 3. A Supervisão: Um Diálogo de (Des)Construção

*Rosa Novo* ..... 95

<b>4. Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1.º Ciclo) na Universidade de Aveiro</b> <i>Gabriela Portugal</i> .....	98
<b>5. A Participação em Projectos como Modalidade de Formação Profissional</b> <b>O Projecto Escola-Pais: as nossas práticas</b> <i>Teresa Sarmento, Joaquim Marques, M.ª Carmo Ferreira, Armanda da Alegria, Arminda Caetano, Matilde Frade, Ana M.ª Sousa, Marisol Ribeiro, Fátima Coimbra e Isabel Vilaça</i> .....	105
<b>6. Educação Primeira e Práticas de Formação Contínua no CFAE Braga/Sul</b> <i>Joaquim Machado</i> .....	111
<b>7. APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância) – Breve historial e caracterização da associação e o seu papel na educação de infância</b> <i>Teresa Ferrão</i> .....	114
<b>8. ICE (Instituto das Comunidades Educativas) e Práticas Associativas</b> <i>Joaquim José Araújo Marques de Oliveira</i> .....	123

## EDITORIAL

Com o n.º 4 da revista *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, o GEDEI publica grande parte dos trabalhos apresentados no 2.º Simpósio Internacional organizado pelo GEDEI em Braga, em 30 e 31 de Março de 2001, que contou com cerca de 250 participantes, subordinado ao tema *A Formação Prática de Professores de Crianças*. Tratou-se de um tema relevante para a Educação de Infância, atendendo a que as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, à Lei de Bases do Sistema Educativo garantiram o grau de licenciatura a todos os professores. Simultaneamente, foi criado o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), visando garantir uma formação de qualidade em todas as instituições de formação. A par disso, um primeiro relatório de avaliação sobre a formação de docentes da educação de infância e do 1.º ciclo realizada nas universidades proporcionava informação relevante sobre como estamos a desenvolver a formação. Assim, mais uma vez, o GEDEI procurou estar aberto às problemáticas da infância, reunindo um grupo de especialistas de reconhecido mérito na formação para as primeiras idades. O facto de se reflectir sobre uma área – a *Prática Pedagógica* –, infelizmente pouco valorizada na formação, demonstra ainda mais como o GEDEI procura estar atento àquilo que é de maior importância na salvaguarda de instituições de qualidade para a infância.

Pedimos a Sérgio Niza, membro da Direcção do GEDEI, que fosse o editor convidado deste número da revista constituído por um amplo conjunto de trabalhos de investigação e de relatos de práticas que colocarão desafios e problemas à formação tal como a temos vindo a realizar. O GEDEI e a sua revista *Infância e Educação: Investigação e Práticas* esperam, mais uma vez, contribuir para o desenvolvimento sustentado do campo da educação para a educação primeira, neste caso concreto, o da formação de docentes para esta etapa essencial do desenvolvimento.

*Teresa Vasconcelos*  
Presidente da Direcção do GEDEI

## A FORMAÇÃO PRÁTICA DOS EDUCADORES: UM PROJECTO EM DESENVOLVIMENTO

Deolinda Ribeiro\*

Nesta comunicação procurar-se-á fazer uma descrição, embora sintética e acompanhada de reflexão, sobre o que tem sido o trabalho formativo na prática pedagógica no curso de educadores de infância, na ESE do Porto. Propomo-nos abordar as várias dimensões que a formação na prática tem implicado, no sentido de tentar uma reflexão articulada dos processos desencadeados.

Para isso, dividimos esta apresentação em quatro tópicos a desenvolver:

1. Os pressupostos da nossa acção na prática pedagógica
2. Objectivos de formação e organização das práticas
3. Relação centros de prática e escola de formação
4. O papel da supervisão e os dispositivos de formação

No final desta abordagem não vamos levantar questões, o que não significa que não as tenhamos, apenas queremos deixar espaço a que sejam os colegas a colocá-las, para uma maior partilha de ideias, preocupações..., quem sabe.

### 1. Os pressupostos da nossa acção na prática pedagógica

Conforme Nóvoa (1992:66), a formação é um espaço de (re)construção de identidades pessoais, de apropriação reflexiva de trajectórias escolares e profissionais. Neste sentido, a formação está indissociavelmente ligada à produção de sentido sobre as vivências pessoais e as experiências profissionais.

Os conceitos de *formação*, *informação* e *transformação* entrecruzam-se, quando enquadrados a disciplina de prática pedagógica, como eixo central do currículo de formação de qualquer professor/educador. A prática constitui, por isso, o espaço no qual o processo de formação dos interlocutores se operacionaliza através da formação obtida pela interacção dos vários tipos de informação em presença.

De acordo com a concepção defendida por Donald Schön (1983, 1987), a prática pedagógica constitui um espaço de **reflexão formativa** que permite o exercício de uma aprendizagem profissionalizante e que habilita os futuros profissionais a construir respostas para a multiplicidade e diversidade de questões com que se confrontam nos contextos de intervenção. Por isso, parece-nos óbvio que, estando a prática pedagógica inserida no quadro organizacional das disciplinas que constituem a estrutura curricular de formação, esta constitui o espaço privilegiado para a aprendizagem do saber profissional.

Esta componente de formação, dada a sua natureza teórico-prática, permite o acesso ao conhecimento teórico referencial que, sendo básico, vai possibilitar possíveis interpretações da realidade educativa e, ao permitir também o contacto/confronto com nova informação retirada da acção, esta disciplina congrega num todo epistemológico o **saber** e o **fazer**. Esta nossa argumentação aponta para a partilha da concepção que perspectiva a prática pedagógica como o espaço de articulação teoria/prática, que valoriza a natureza construtivista da construção de conhecimento e se apresenta como unificada e unificadora, integrada e integrante, abrangente e globalizante.

### 2. Objectivos de formação e organização das práticas

No caso do Plano de Estudos da ESEP, a prática pedagógica está inserida no Plano de Estudos ao longo dos três últimos anos de formação, com objectivos de integração progressiva do formando nos contextos de desenvolvimento profissional, sendo no 4.º ano que se desenvolve o estágio pedagógico integrado. Nesta organização curricular a prática pedagógica é vista como parte integrante da formação, isto é, como espaço indispensável para a observação e análise das situações reais que podem permitir a consciencialização gradual dos diferentes papéis que o educador é chamado a desempenhar, da relação desses papéis com as suas concepções e representações da prática educativa, dos centros educativos e da comunidade e, ainda, das competências requeridas para um desempenho eficiente e gratificante (Ribeiro, 1996). Ou seja, procura-se que a organização das práticas e suas vivências potenciem o desenvolvimento profissional e pessoal do educador em formação, num todo que é o seu **desenvolvimento humano** que, de acordo com Tavares e Alarcão (1992: 86), é a *expansão gradual das possibilidades latentes na estrutura do sujeito que progressivamente se vai construindo e refinando, adquirindo assim uma maior amplitude, sensibilidade e eficiência*.

Entendemos que, desta forma e à medida que o educador vai construindo e organizando a sua formação, procura os meios de desenvolver quer as atitudes e comportamentos, quer a capacidade de utilização e de reconstrução dos seus conhecimentos, que são o garante das finalidades da educação em geral e dos objectivos da educação de infância em particular.

Nesta perspectiva, os objectivos gerais de formação na prática pedagógica, que se procuram perseguir ao longo do curso, e de forma gradual, são os seguintes:

- fomentar o desenvolvimento de competências heurísticas, necessárias à concretização da acção educativa, enquanto potenciadoras da construção do saber, saber-fazer e saber-ser;
- proporcionar instrumentos de conceptualização e de implementação de acções na perspectiva de projecto;
- potenciar o desenvolvimento das capacidades dos formandos de problematizarem a realidade educativa com a qual se confrontam na prática pedagógica;
- fomentar o desenvolvimento de capacidades de investigação-acção, como estratégia de desenvolvimento pessoal e profissional;
- fomentar o desenvolvimento de acções educativas racionais e situadas, assentes no reconhecimento do sentido histórico e cultural que favoreçam a vitalidade e o sucesso da educação pré-escolar.

\* Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A este conjunto de objectivos está subjacente a intencionalidade de desencadear processos de formação que favoreçam a articulação do saber referencial teórico com o saber referencial de prática.

Tal como está desenhado no Plano de Estudos da Licenciatura em Educação de Infância, as práticas estão organizadas do seguinte modo:

## 2.º ano: carga horária – 100 h

No sentido de potenciar o conhecimento dos contextos dos níveis próximos de educação a futuros educadores e professores do 1.º ciclo da educação básica, 50 h da carga total (2 semanas) são utilizadas na observação sobre as situações de prática dos dois níveis de educação – jardim-de-infância e escolas do 1.º ciclo da educação básica.

A formação dos grupos de prática contempla formandos de ambos os cursos, no sentido de facilitar o desenvolvimento de interações, que possibilitem a troca de saberes, de conhecimentos e o desenvolvimento de um sentido cultural de educação como um todo.

Esta estratégia organizativa tem por base a intenção de minimizar, através da formação inicial de educadores e professores, o desconhecimento que estes dois tipos de profissionais continuam a manifestar no exercício diário das suas funções.

Assim, a prática pedagógica é organizada pelos docentes dos dois cursos que, em conjunto, trabalham com os alunos os objectivos da prática e as questões relativas ao papel da observação em contexto, para recolha de informação. Este trabalho de preparação da prática, bem como de reflexão e análise da informação recolhida pelos formandos, ocorre em seminários antes e depois da prática pedagógica.

Temos consciência que este dispositivo de formação, por si só, pode não influenciar grandes mudanças, mas pode traduzir-se em pequenas mudanças, o que para os formadores já é significativo, tal como tem evidenciado a avaliação reguladora que vimos a fazer dos processos de formação em curso, sobretudo no que se refere à ocorrência de interações mais positivas entre os formandos, na comunidade da ESEP.

Nesta organização das práticas do 2.º ano há ainda 25 h (uma semana) que são também organizadas com e para os dois cursos e que são vivenciadas nas diferentes formas de atendimento à infância. Ou seja, visa potenciar o conhecimento dos formandos sobre os serviços culturais e outros, que existem na comunidade, e nos quais se integram serviços educativos com educadores e professores.

Estes serviços são: hospitais, parques e jardins, museus, teatros, ludotecas e escolas de música, ou seja, outras formas e contextos, não formais, de intervenção do educador e do professor.

As restantes 25 h de prática são desenvolvidas com a observação nos contextos específicos de cada grupo, ou seja, os futuros educadores integram-se nas creches e os futuros professores nas escolas do 1.º ciclo.

## 3.º ano: carga horária – 100 h

A prática pedagógica é desenvolvida em contexto de jardim-de-infância e organizada em dois períodos de duas semanas cada, um no primeiro e outro no segundo semestre. A intenção formativa subjacente é a de proporcionar aos futuros educadores ocasiões de

observação e intervenção pontual em diferentes contextos, com diferentes profissionais, no sentido de, progressivamente, irem construindo conhecimentos relativos à função para a qual se estão a formar.

## 4.º ano: carga horária – 300 h

Esta prática, caracterizada como o estágio integrado, desenvolve-se ao longo de todo o ano lectivo (dois dias e meio por semana) nos contextos de jardim-de-infância.

Os formandos integram as equipas, junto de educadores já experientes, com responsabilização progressiva de co-construção do projecto educativo/curricular para um grupo de crianças, da sua concretização e avaliação sistemática. Ou seja, têm oportunidade de, em contextos ecologicamente determinados, desenvolverem competências de **agir e reagir** perante situações mais ou menos complexas, através da mobilização de conhecimentos, atitudes e procedimentos, que, informados por valores subjacentes à acção educativa, permitem o desenvolvimento do saber profissional.

Podemos sintetizar a organização da prática pedagógica no curso de educadores de infância na ESEP do seguinte modo:

QUADRO 1 – Síntese da organização da prática pedagógica

ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURSO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA NA ESEP		
	1.º semestre	2.º semestre
2.º ano	2 semanas (50 h) Jardins-de-infância e escolas do 1.º ciclo de EB	1 semana (25 h) Diferentes formas de atendimento à infância 1 semana (25 h) Creches
3.º ano	2 semanas (50 h) Jardins-de-infância	2 semanas (50 h) Jardins-de-infância
4.º ano	Todo o ano lectivo 300 h – 2 dias e meio /semana	

## 3. Relação centros de prática e escola de formação

Os centros de prática pedagógica que colaboram com a ESEP são seleccionados de acordo com o conhecimento que temos da acção educativa dos profissionais e das dinâmicas das equipas na reflexão sobre as práticas, de modo a proporcionarmos contextos de qualidade para o desenvolvimento do saber profissional dos futuros educadores. Isto é, procuramos integrar os nossos formandos em contextos de práticas que se alicerem em pressupostos que reforçam a articulação entre teoria e prática, nos quais a formação visa desencadear processos de socialização profissional participada e, sobretudo, reflectida criticamente, procurando evitar a **reprodução acrítica** de valores, conceitos e rotinas (Ribeiro, 1996).

Acreditamos que esta estratégia não possa ser utilizada da mesma forma por outras escolas de formação, porque nos parece ter grande influência o facto de pertencermos a uma grande cidade, onde a solicitação de formandos para as práticas, por parte das instituições, é grande, o que nos facilita uma selecção de acordo com os pressupostos que partilhamos.

Interessa à escola de formação integrar os formandos em equipas de profissionais que queiram desenvolver-se, pela indagação e inovação das suas práticas, isto é, estejam motivados para a formação contínua, como forma de desenvolvimento da sua profissionalidade.

Outra das preocupações da equipa de professores da escola de formação prende-se com o facto de proporcionar aos formandos uma diversidade de contextos, quanto ao tipo de comunidade em que os jardins-de-infância estão inseridos e quanto ao tipo de tutela, no sentido de favorecer oportunidades de conhecimento das circunstâncias que, parecendo extrínsecas à prática, sobre ela exercem influência, tal como defende Bronfenbrenner (Portugal, 1992).

Neste sentido, e como no 4.º ano os formandos já têm um conhecimento prévio dos contextos de prática pedagógica, procura-se que durante este ano lectivo a escolha do jardim-de-infância/creche para o estágio integrado respeite as motivações e expectativas de cada um, que quanto a nós nos parece significativo, por forma a facilitarmos o processo do seu desenvolvimento para ser educador.

Ao longo dos anos de formação de educadores na ESEP, fomos construindo uma relação cada vez mais próxima com os centros de prática, não só através da supervisão, como através da formação contínua dos profissionais, que nem sempre foi formação acreditada pelo Conselho Nacional de Formação Contínua.

Antes de 1992 foram várias as acções de formação que desenvolvemos com educadores cooperantes, cujas temáticas emergiam sempre de um quadro de necessidades desenhado por estes últimos. A título de exemplo, podemos referir algumas temáticas:

- *A leitura e a escrita no jardim-de-infância*
- *A matemática e as ciências da natureza na educação de infância*
- *A avaliação no jardim-de-infância*
- *Estudos sobre o papel do educador na creche*
- *Como construir um projecto educativo*

Os formadores da ESEP sempre foram dando resposta às solicitações dos cooperantes. Por um lado, por entenderem ser seu dever cooperar com quem coopera com a escola de formação. Por outro, por acreditarem que este meio favorece o desenvolvimento do **conhecimento de conteúdo** dos educadores/supervisores, que, certamente, também favorece o **conhecimento pedagógico de conteúdo** e, por esse facto, terá influência nas oportunidades de desenvolvimento dos futuros educadores, tal como preconiza Shulman (1993).

Para além das formações já mencionadas, após 1992, e dada a possibilidade de acreditação, as formações futuras inscreveram-se no programa FOCO, mas as propostas foram sempre por necessidades sentidas ao longo das práticas dos cooperantes, quer de intervenção enquanto educadores, quer de intervenção enquanto supervisores. Quanto à primeira dimensão desenvolvemos, por exemplo, três círculos de estudo sobre as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* que, embora não se destinassem só a cooperantes, todos tiveram oportunidade de os frequentar.

Nos últimos três anos lectivos, a temática da supervisão tem sido uma das principais preocupações a nível da formação contínua dos cooperantes. Isto é, temos vindo a desenvolver um programa de formação em supervisão, organizada na modalidade de Círculo de Estudos, com a seguinte designação – *A Formação Reflexiva de Supervisores*. A esta formação está subjacente a intenção de ajudar a melhorar a tarefa dos supervisores, que não é fácil e requer procedimentos de vigilância sistemática no sentido de actuar de forma auto-crítica e cientificamente actualizada, que possa favorecer o desenvolvimento individual, grupal e social dos vários intervenientes na formação.

A ESEP está sempre aberta para atender às preocupações dos cooperantes e tem sido um princípio dos formadores dar resposta às suas expectativas, quando estas apontam para o desenvolvimento, quer individual, quer colaborativo das equipas.

Esta preocupação reside no facto de progressivamente irmos construindo ideias convergentes entre a escola de formação e centros de prática educativa, visando a prossecução dos objectivos de formação inicial dos educadores de infância.

#### 4. O papel da supervisão e dispositivos de formação

Ao considerar-se a formação inicial como a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, esta supõe o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, hábitos, atitudes, valores e competências com o objectivo de preparar os futuros educadores para a realização das funções e tarefas educativas. Logo, podemos entender que a formação inicial é um tempo importante na socialização dos sujeitos em formação e da construção da sua auto-imagem, na qual ganha relevo o papel da prática pedagógica e, nela, o **papel da supervisão**.

Ainda que de modo breve, parece-nos importante trazer para esta reflexão uma das definições de **supervisão** por entendermos que nos ajuda a compreender o que a seguir queremos abordar. De acordo com Vieira (1993: 38), a **supervisão** é definida como *uma monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação*. Nesta definição está presente a noção de desenvolvimento processual e a defesa de uma constante reflexão sobre o já experimentado na prática, para a reconstrução de novas experimentações, atribuindo à supervisão a função reguladora do processo, num caminhar para um tipo de acção cada vez mais eficaz e positiva. Na perspectiva da mesma autora, o supervisor tem uma tarefa complexa a desenvolver em duas dimensões: *a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal relativa aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos na monitorização da prática pedagógica*.

É tendo por base este pressuposto, o qual partilhamos, que estabelecemos alguns critérios para a selecção dos centros de prática e das equipas de educadores cooperantes, a que nos referimos no ponto anterior, embora nem sempre com o mesmo sucesso.

A supervisão da prática pedagógica, no nosso caso, é desenvolvida quer pelos supervisores da ESEP, quer pelos educadores cooperantes e, em ocasiões diversificadas, nos próprios contextos de intervenção, ao longo do processo de formação.

A supervisão tem implicado os seguintes dispositivos de formação:

- visitas regulares do supervisor da ESEP aos centros de prática, não só para observação dos desempenhos dos formandos em situação, como para reflexão conjunta entre formando, supervisor da ESEP e supervisor da prática. Estes encontros supervisivos permitem fazer a análise e reflexão pelos actores envolvidos no processo de formação e, por isso, permitem a consciencialização progressiva das estratégias a seguir, no sentido de ajudar o formando e este se ajudar a si próprio a melhorar os desempenhos nas várias dimensões da prática pedagógica;
- reuniões semanais entre supervisor e formando, de forma a reflectirem **sobre e para** a acção (reflectir sobre as acções levadas a cabo, sobre os comportamentos das crianças e planificar as acções seguintes);
- reuniões mensais na ESEP, que designamos de Seminário de Supervisão, no qual participam supervisores da ESEP, supervisores da prática e formandos, no sentido da reflexão colaborativa sobre as questões que a formação na prática pedagógica vai levantando;
- sessões teórico-práticas na ESEP, na disciplina de Metodologias de Educação de Infância, com base nos registos dos formandos sobre a prática, de modo a desenvolver a articulação entre o referencial teórico e o referencial de prática.

A equipa de professores da ESEP tem feito um esforço no sentido de enriquecer cada uma destas ocasiões de formação, esforço esse direccionado não só para os formandos, mas também para os supervisores, pelas oportunidades de formação que tem levado a cabo. No entanto, e apesar de a formação dos cooperantes se direccionar para um questionamento sistemático de teorias e práticas subjectivas e para a construção de um saber profissional *na e para* a prática pedagógica e supervisiva, nem sempre se tem constatado um caminhar no sentido emancipatório, quer para os cooperantes quer para os formandos.

Contudo, deve salvaguardar-se alguns casos que têm evidenciado um elevado nível de desenvolvimento de saberes, quer de prática quer reflexivos, que, integrando-se na perspectiva indagadora da formação na prática pedagógica, têm contribuído para processos de formação progressivamente emancipatórios para formandos e formadores.

## Bibliografia

- NÓVOA, A. (coord.) (1992). Formação de professores e profissão docente. In *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publ. Dom Quixote.
- PORTUGAL, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDInE.
- RIBEIRO, D. (1996). *Modelos e Estilos de Supervisão Facilitadores dos Processos de Autonomia*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- SHULMAN, L. (1993). Renewing the Pedagogy of Teacher Education: The impact of subject-specific conceptions of teaching. In Montero, M. L., Vez, J. M. (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago: Tórculo.
- TAVARES, J.; ALARCÃO, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.



## A SUPERVISÃO: UM DIÁLOGO DE (DES)CONSTRUÇÃO

Rosa Novo\*

Foi com apreço que registámos a colaboração que nos foi solicitada em torno de uma reflexão alargada sobre a formação prática de professores de crianças.

É indispensável (re)conhecer o que se tem vindo a fazer a fim de identificar os aspectos a dar continuidade, a transformar, a adaptar ou a substituir.

Neste sentido, a nossa comunicação pretende ser um pequeno contributo neste diálogo de (des)construção, perante a necessidade de equacionarmos com realismo e ousadia as questões da qualidade formativa dos professores e educadores principiantes.

No entanto, entendemos ser pertinente esclarecer um pouco o nosso percurso para uma melhor compreensão das considerações que eventualmente teceremos. Fomos, desde o primeiro momento, como docente numa Escola Superior de Educação, integrada no acompanhamento das práticas supervisivas de educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico.

Daqui decorre um traço marcante do nosso posicionamento, ou seja, por um lado, um saber construído durante cinco anos como professora apoiante e não como supervisora, e, por outro lado, o cruzamento desse saber com as reflexões co-construídas no âmbito das formações inicial, contínua e especializada de professores.

Na base destes alicerces está sobretudo uma tomada de consciência da ocorrência de flutuações tencionais no decurso das actividades, papéis e relações que os estagiários experienciam, quer nas escolas de formação quer nas instituições onde desenvolvem as suas práticas.

É natural que na interacção com os contextos reais de trabalho se projectem limitações da formação que é necessário colmatar. Neste sentido, é usual no contexto institucional desenvolverem-se acções que tanto podem ser auto como heterodeterminadas, realizadas com colegas ou coadjuvadas por especialistas.

A posição, explícita ou implicitamente, remete para uma tensão entre a perspectiva de desenvolvimento profissional centrado na superação de um défice e a perspectiva do desenvolvimento profissional como crescimento profissional.<sup>1</sup>

Mas se, por vezes, não é possível ignorar por completo o dilema do défice, não haverá um maior reforço deste pelo facto de estar inscrito numa lógica puramente centrada na capacitação pessoal, quase exclusivamente centrada pedagogicamente, no desenvolvimento das actividades lectivas (na microssala)?

\* Escola Superior de Educação de Bragança.

<sup>1</sup> Ver a este propósito Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de doutoramento em *Estudos da Criança*. Braga: Universidade do Minho.