



PENSAR O CURRÍCULO  
EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

VII ENCONTRO NACIONAL DA APEI

LISBOA, 1 A 4 DE ABRIL DE 1997

LIVRO DE ACTAS

EDIÇÃO:

ASSOCIAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

LISBOA, 2001

## Índice

Nota de Abertura .....	7
Programa do Encontro .....	9

### CONFERÊNCIAS

Pensar o Currículo em Educação de Infância <i>Maria João Cardona</i> .....	17
A Educação de Infância em Portugal: procurar no passado as raízes da nossa cultura profissional <i>Maria Cristina Corrêa Figueira</i> .....	25
Desafios Actuais para o Educador de Infância <i>Manuela Matos</i> .....	33
Culture and Community in Early Schooling: Who are “We”? <i>Daniel J. Walsh</i> .....	43
Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar em Portugal – a participação dos educadores <i>Maria Isabel Lopes da Silva</i> .....	51
Um Estudo sobre os Efeitos de Três Currículos de Educação Pré-Escolar em Portugal no Fim do Primeiro Ano do Ensino Básico <i>Maria Emília Nabuco</i> .....	63
Língua, Cultura e Diferença: Combater a Desigualdade e Promover o Respeito <i>Iram Siraj-Blatchford</i> .....	85
Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: o Educador como Gestor do Currículo <i>Teresa Vasconcelos</i> .....	95
Os Modelos Pedagógicos para a Educação de Infância e o Desafio da Diversidade Pedagógica <i>Júlia Formosinho</i> .....	107

## COMUNICAÇÕES

Brincar – (Re)produzir o Real <i>Ana Ayres</i> .....	123
“Já Posso Ir Brincar?” – A Brincadeira no Currículo Pré-Escolar <i>Nair Rios Azevedo</i> .....	125
Modelos e Estilos de Supervisão Facilitadores do Desenvolvimento de Educadores Reflexivos <i>Deolinda Ribeiro</i> .....	131
“Formar Educadores Reflexivos, um Desafio” <i>Inês Afonso</i> .....	139
Inclusão e Intervenção Precoce <i>Ana Antunes e Gracinda Vilaça</i> .....	143
Com Tesouras Vamos Descobrir Tesouros <i>Maria da Graça Nery</i> .....	149
Jardim de Infância – 1.º Ciclo: Quebrar a Descontinuidade – Uma Experiência de Trabalho <i>Isabel Fernanda Castro Vilaça</i> .....	151
Nós Temos de Cumprir o Programa, Vocês Não <i>Fernanda Raposo</i> .....	153

## CONCLUSÕES

7.º Encontro Nacional da APEI – “Pensar o Currículo em Educação de Infância” – Conclusões do Trabalho Desenvolvido <i>Assunção Folque</i> .....	157
VII Encontro Nacional da APEI – “Pensar o Currículo em Educação de Infância” <i>Lúcia Fialho</i> .....	159

## Modelos e estilos de supervisão facilitadores do desenvolvimento de educadores reflexivos

*Deolinda Ribeiro*

Escola Superior de Educação do Porto

A problemática que esta comunicação aborda enquadra-se na formação inicial de educadores de infância, especificamente na supervisão da prática pedagógica, e resulta de uma investigação realizada pela autora.

Referiremos, se bem que de um modo breve, algumas reflexões acerca do papel da supervisão na formação inicial de professores/educadores e alguns motivos pelos quais é defensável uma abordagem reflexiva. Posteriormente, apresentar-se-á, de forma sintética, o estudo realizado.

Em Portugal, são ainda poucos os estudos desenvolvidos sobre supervisão, embora ultimamente se verifique acentuado crescimento da investigação sobre esta temática. A maior tradição em supervisão situa-se em países estrangeiros, sobretudo nos Estados Unidos da América, com autores como Donald Schon (1938:1987) e Kenneth Zeichner, entre outros. No nosso país, os estudos nesta área aparecem no início da década de 80 e são trazidos até nós por Isabel Alarcão (1981). Na mesma década, Alarcão e Tavares (1987:18) definem o conceito de supervisão como o *processo em que um professor, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*. De acordo com esta definição, o supervisor é o professor que acompanha as primeiras experiências do futuro/educador, sendo este o supervisionado.

### Algumas Reflexões

A formação inicial é considerada como a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente e 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. Assumindo a formação inicial como um tempo importante na socialização dos sujeitos em formação e como construção da sua auto-imagem, o papel da prática e da supervisão será certamente encarado de forma diferente, conforme o tipo de racionalidade que as pré-informa.

Considerando a prática pedagógica como o eixo central do currículo de formação e negando que nela devam reproduzir-se conhecimentos, esquemas e rotinas que se transmitem de geração em geração como resultado de processos de socialização profissional não reflectida, surge a necessi-

dade de desencadear processos de supervisão que, pela via da reflexão individual e conjunta, potenciem o desenvolvimento de competências cada vez mais integradas dos níveis de complexidade que a função exige.

Da reflexão anterior, julgamos poder situar a natureza do conhecimento profissional do futuro educador no seu desenvolvimento conceptual e também no desenvolvimento pessoal e profissional. De acordo com a perspectiva da prática reflexiva, a dimensão processual do conhecimento profissional implica necessariamente a integração de saberes, dada a diversidade de questões que o desenvolvimento coloca.

Nesta lógica, enfatiza-se o desenvolvimento de um saber transdisciplinar que, no interior dos contextos ecológicos, respeite a especificidade dos conteúdos, as características pessoal e sociologicamente determinadas dos sujeitos neles intervenientes, bem como as suas inter-relações. Enfatiza-se, pois, a defesa de processos de supervisão que facilitem a articulação de saberes e favoreçam uma abordagem crítico-reflexiva, que estimule a reflexão pessoal e conjunta, o exame crítico, o desenvolvimento da responsabilidade e da criatividade pessoal dos futuros educadores, em interestruturação com o desenvolvimento das competências básicas da intervenção nos mais diversos contextos educativos (Nóvoa, 1992).

Nesse sentido, a relação supervisiva entende-se como função mediadora do processo de formação na prática pedagógica que, de acordo com a natureza interactiva, pode facilitar ou inibir processos de reflexão conducentes à construção de saberes no supervisionado e no supervisor, permitindo dessa forma ultrapassar dificuldades que a complexidade da prática levanta. A definição de supervisão, por nós referida anteriormente, deixa claro que em qualquer processo supervisivo há sempre uma relação entre o supervisor, aquele que oriente a prática pedagógica, e o supervisionado, o que está a ser orientado e a aprender a ser educador. Neste processo relacional entram, frequentemente, em confronto as **concepções de formação** de cada um que, segundo Vieira (1993), têm a ver com as perspectivas pessoais de ensino-aprendizagem. Porém, enquanto que no supervisionado apenas podemos falar da concepções prévias ao exercício profissional autónomo, no supervisor elas são já consequência de um desenvolvimento de seu **conhecimento prático**, considerado, segundo a mesma autora, como o saber experiencial que, pela via da reflexão centrada no sujeito e nos processos de formação, confere à prática um valor epistemológico. Nesta lógica, as estratégias de formação passam pela **relação supervisor/supervisionado**, podendo ser a natureza da interacção pedagógica um importante instrumento de supervisão. Através do discurso verbal, enquanto modo de comunicação privilegiado, o processo de análise reflexiva da prática pelo supervisor e pelo supervisionado pode facilitar em ambos o desenvolver-se pessoal e profissionalmente através de um processo de aprendizagem crítica e construtiva dos seus próprios conhecimentos, questionando saberes anteriores e construindo outros. Porém, e tal como refere Schon (1987), o processo comunicacional nem sempre é facilitador de construção recíproca de saberes e, para o ser, é necessário que, quer o supervisor, quer o supervisionado, utilizem mensagens cujo significado possa ser descodificado por cada um dos interlocutores. Seguindo esta via, é mais fácil ao supervisor conhecer as necessidades de formação do supervisionado, perceber onde se situam as suas principais dificuldades, encorajando-o, também, a expor as suas dúvidas e receios, facilitando a ultrapassagem de situações confusas que ocorram no processo em que ambos são interlocutores. Tal como refere Vieira (1993:120), é fundamental para o supervisor conhecer as teorias subjectivas do supervisionado para melhor desempenhar as **suas funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação**. Esse conhecimento fornece uma base de entendimento interpessoal sem a qual será muito difícil criar um clima de colaboração e interajuda.

Esse entendimento interpessoal torna o saber mais acessível ao futuro profissional e, como nos parece natural, com o decorrer da prática interactiva, a compreensão entre os dois elementos para uma maior convergência de significados e potenciando desse modo a intercompreensão.

É em distintos momentos do *continuum* da intervenção pedagógica que se desencadeiam os processos interactivos, ou seja, na **planificação** (reflexão para a acção), na **concretização da acção** (reflexão na acção) e na **reflexão posterior à concretização** (reflexão sobre a acção). Planificar estratégias de acção implica reflectir sobre a **gestão de tarefas, recursos e tempos** (actividades, recursos materiais e humanos, divisão do tempo, etc.) do processo de ensino-aprendizagem, como suporte essencial à prática pedagógica. Esta tarefa, tal como a definição estratégica de objectivos, constitui o espaço da planificação, que necessita de reflexão conjunta entre supervisor e supervisionado, uma vez que, *tal como acontece com a selecção/elaboração de actividades, também a selecção/elaboração de materiais assentam, frequentemente, em razões muito discutíveis* (Vieira, 1993:128), que se torna, por isso, necessário clarificar conjuntamente. Tal como esta autora, consideramos também que o momento da planificação, como fase pré-activa, envolve discussão e contraste das concepções de cada elemento da díade, implicando selecção, formulação e reformulação, tendo como objectivo a elaboração de planos de acção, que constituem, assim, o produto de opções pedagógicas resultantes desta ocasião de reflexão conjunta.

A concretização da acção é a fase interactiva do acto educativo, na qual a função supervisiva deve ter por base a observação atenta do desempenho do formando, de modo a interagir de forma ajustada e conducente à construção de saberes pelo formando, ajudando-o a reflectir posteriormente à acção. Porém, esta não é tarefa fácil para o supervisor, que muitas vezes, pela dificuldade de encontrar as estratégias mais adequadas para a interacção no decurso da acção, toma atitudes ou de substituição do formando, ou simplesmente deixa que o processo ocorra sem tomar qualquer atitude, assumindo apenas o papel de observador.

Parece-nos, pois, que a observação e a interacção verbal são estratégias facilitadoras de um clima de colaboração, interajuda e encorajamento e, por isso, mais facilitadoras, também, da reflexão posterior à acção, ou seja, da reflexão sobre a acção, inerente à fase pós-activa. Por outro lado, a interacção supervisor/supervisionado durante a concretização da acção permite também ao supervisor recolher informação sobre as atitudes e procedimentos do supervisionado, o modo como este articula conhecimento e acção ao interagir com as crianças, facilitando a retro-alimentação do processo de clarificação (feedback), de negociação e de orientação na fase pós-activa de reflexão sobre a acção. Nesta fase, supervisor e supervisionado, através das mútuas interpretações sobre o que observaram no comportamento das crianças, fazem a análise das acções concretizadas e de que modo os objectivos formulados foram ou não atingidos, procurando razões quer para o sucesso quer para o insucesso das estratégias utilizadas. Deste modo, todo o trabalho de reflexão posterior à acção é partilhado e tem como objectivo a procura de consciencialização dos factores de sucesso ou insucesso, contribuindo assim para fundamentar a tomada de decisões futuras, ao mesmo tempo que contribui para a construção de novos saberes. Por estas razões, tal como é opinião de Schon, reflectir sobre a acção tem uma dupla função - retro e prospectiva.

Seguindo esta lógica, é através do exercício de ciclos de *experienciação-reflexão-experienciação* que o processo de supervisão na formação vai estabelecer progressiva e continuamente a necessária articulação entre teoria e prática, facilitando assim o desenvolvimento do futuro educador. Esta ideia está presente em Alarcão e Sá-Chaves (1994:211), quando, a este propósito, referem que *a experiência pessoal, situada, ocorrendo em contextos diferentes, com actividades e papéis diversificados e acompanhada por uma reflexão fenomenológica, compreen-*

*siva das percepções obtidas, é necessária à transformação de um aluno em professor, porque em ambos os casos se trata de um desenvolvimento também de índole pessoal.*

As estratégias de supervisão fundamentadas nos pressupostos do paradigma de uma prática reflexiva defendido por Donald Schon e seguida por outros são, em nosso entender, propiciadoras do desenvolvimento de competências heurísticas, ou seja, propiciadoras do desenvolvimento no formando de um **Saber**, de um **Saber-fazer** e de um **Saber-ser**.

Para a supervisão nos moldes de ensino reflexivo, conducente ao desenvolvimento da autonomização progressiva no candidato a educador, são necessárias algumas atitudes por parte do supervisor, que influenciarão o desenvolvimento de atitudes semelhantes no supervisionado. Ou seja, tal como refere Vieira (1994:333), *a formação de alunos autónomos requer a presença de professores (e de supervisores) reflexivos e propõe uma leitura paralela e exploratória do perfil de ambos, na tentativa de encontrar pontos de convergência e assim contribuir para uma mais clara definição de princípios reguladores da sua formação, assim como de algumas condições facilitadoras da actualização desses princípios.*

Por isso, a prática da supervisão reflexiva, tal como a entendemos, requer estratégias próprias de uma perspectiva do modelo indagador, ou seja, atitudes sistemáticas de questionamento e análise crítica das práticas subjacentes, fomentadoras do desenvolvimento das mesmas atitudes no futuro educador, conducentes a práticas pedagógicas cada vez mais conscientes e responsáveis.

## Identificação do Estudo

Pretendeu-se estudar e contribuir para o desenvolvimento das questões que se prendem com o desenvolvimento da profissionalidade e da pessoalidade do futuro educador de infância, enquanto sujeito dessa construção na prática pedagógica. Ou seja, pretendemos estudar quais os processos que, na complexidade do acto supervisiivo, apresentavam características mais facilitadoras da ocorrência da conhecimento, atitudes e comportamentos indiciadores da progressiva emancipação dos formandos.

Tratou-se, sobretudo, de encontrar novas explicabilidades nos modelos e estilos de supervisão que nos permitissem construir e (re)construir estratégias cada vez mais facilitadoras da construção do saber pessoal do formando (e por isso de autonomização progressiva), no sentido de melhorar os processos de aprendizagem para uma formação mais eficaz.

Partimos de alguns pressupostos: *...nos processos de formação ninguém pode ensinar algo ou ajudar a desenvolver capacidades que desconhece.* Torna-se, por isso, fundamental apostar nos processos de formação que garantam o desenvolvimento de competências para um tipo de profissionalidade consequente e eficaz. Essa aposta passa, naturalmente, pelas dimensões intra e interpessoais da construção do conhecimento que tal tipo de profissionalidade pressupõe. Ou seja, passa pelo estudo das condições, nas quais o sujeito em formação encontra informação e referências que lhe permitam construir autonomamente o seu modo pessoal de ser profissional.

Dessas condições ressaltam, como pressupostos fundamentais, para além da natureza dos contextos, *as estratégias de encorajamento nos processos de supervisão* que, tal como refere Tavares (1990), *podem ou não ser facilitadores de um clima de aprendizagem favorável.* Do pressuposto anterior decorre que *a natureza da relação supervisiva dos orientadores da prática pedagógica parece influenciar o desenvolvimento profissional e pessoal dos formandos e parecendo essa relação estar dependente da natureza do conhecimento profissional do formador.*

Assim, partimos do pressuposto básico *de que nem todas as formas de relação supervisiva e independente dos contextos onde ocorrem são igualmente facilitadoras dos processos de autonomização dos formandos, sendo possível, inclusive, que algumas delas possam ser inibidoras desses mesmos processos.*

Foi nosso objectivo do estudo **identificar nos modelos e estilos de supervisão quais as características e formas de relacionamento interactivo que, no discurso verbal entre supervisor e supervisionado, são indicadores de ocorrência de processos de autonomização de um relativamente ao outro.**

Estudámos e analisámos interacções verbais em três díades supervisivas (cada díade composta por supervisor e supervisionado) nos seus próprios contextos de prática pedagógica. O estudo enquadra-se na perspectiva de tipo qualitativo e interpretativista e tomou a configuração de um **estudo de caso**, integrador de três subcasos, sendo possível integrá-lo na variante multicaso, no qual foram utilizados procedimentos metodológicos de investigação-acção.

## Metodologia

Foi nossa preocupação, neste estudo, encontrar evidências múltiplas que reflectissem o tipo de mudança e/ou alterações que longitudinalmente ocorreram na interacção diádica.

Assim, usámos procedimentos múltiplos de recolha de informação relativa às interacções supervisivas que nos pudessem facilitar posteriormente a interpretação e compreensão dos fenómenos em estudo. Os diferentes instrumentos utilizados foram:

- registos áudio - sessões audiogravadas dos encontros de planificação da acção educativa e da reflexão sobre a acção que lhe é posterior;
- registos vídeo das sessões de intervenção educativa, ou seja, da fase da interacção propriamente dita;
- questionários às supervisoras (educadoras cooperantes);
- dossiers de prática pedagógica dos formandos.

A principal fonte recolha da informação foi a observação presencial nas ocasiões de interacção reflexiva nas díades, nas fases pré, inter e pós-activa que fazem parte do *contínua* da prática pedagógica. A informação foi recolhida em momentos diferentes e distanciados no tempo, que designámos por *Momento 1 e Momento 2*, de forma a permitir a comparação da evolução verificada nos comportamentos dos interlocutores.

Fizemos análise de conteúdo da informação recolhida que foi sequencial, de acordo com a emergência natural dos episódios do discurso. As categorias emergiram dos dados contidos na informação recolhida e validadas nos pressupostos defendidos pelos autores nos quais fundamentámos o nosso estudo. Colocámos grande ênfase nos pressupostos defendidos por Schon e Glickman, sendo estes mesmos autores que se constituíram como importantes referentes para a construção dos instrumentos de análise.

## Resultados e Conclusões

Os estilos de comportamentos interpessoais verificados não foram estanques em cada díade. Os tipos de comportamentos propostos por Glickman (directivo, colaborativo e não-directivo), segundo o

autor, devem ser utilizados de acordo com o desenvolvimento da capacidade de abstracção do formando. De acordo com o nosso estudo, eles podem ser interpretados com outro referente. Ou seja, a sua utilização preferencial ser devida ao grau de reflexão e quadro conceptual não do formando, mas do próprio supervisor.

Assim, uma primeira conclusão acentua a importância dos processos cognitivos e grau de desenvolvimento profissional do supervisor na consecução da relação supervisiva.

Decorrente deste, emerge outra conclusão, a necessidade de as Escolas de Formação Profissional definirem claramente os critérios de selecção dos orientadores da prática pedagógica, bem como providenciarem acções de formação que garantam a estes profissionais níveis elevados de competência profissional.

Não foi possível verificar um tipo de intervenção supervisiva centrada num modelo único ao longo de todo o estudo. Constatou-se que a interacção ocorrida ao longo do tempo produz resultados que são (re)enviados ao supervisor (num processo de *feedback*) e que lhe vão permitir alterar ou modificar as suas estratégias. Esta constatação permite concluir que é possível configurar um quarto tipo de estilo de supervisão que está fortemente dependente da capacidade meta-reflexiva do supervisor. Esta configuração confirma estudos anteriores por Sá-Chaves, nos quais a autora designa este modelo por supervisão de intervenção *não standard*, evidenciando o seu carácter de construção estratégica, contextualizada e dinâmica.

Do nosso estudo é possível inferir que as estratégias mais relevantes na facilitação do processo de autonomização do formando decorrem de um profundo grau de consciência acerca das causas e consequências das acções, ou seja, do nível de reflexividade praxica.

Outra das estratégias relevantes que se verificou relaciona-se com a natureza do processo relacional entre supervisor e supervisionado:

- grau de empatia na relação;
- tipo de discurso na negociação de saberes, que, quando reveste a forma interrogativa e/ou formas de solicitação de resposta, estimula no formando atitudes e comportamentos de afirmação pessoal e profissional estruturantes da sua autonomia progressiva;
- a prestação de *feedback* que possibilita ao formando a auto-regulação da sua aprendizagem e consequentemente da sua melhoria;
- a natureza do discurso quanto à estrutura intrínseca pode facilitar os processos de emancipação, quando os seus atributos são: a **abertura** ao discurso e à acção do outro; a **flexibilidade** (capacidade de se renovar a si próprio); e a **(trans)formação** (construção colegiada ou co/construção);
- grau de flexibilidade do supervisor. O nosso estudo permite inferir que quanto mais elevado for o grau de reflexão do supervisor mais facilitadores se tornam os referidos processos.

Estas características não se verificam da mesma forma em todos os subcasos estudados. A sua ocorrência foi mais evidente em duas das díades estudadas.

A natureza empática verificou-se em todas as díades, no entanto, as diferenciações ocorridas vêm quer dos contextos quer do desenvolvimento profissional do supervisor. Nesta perspectiva, apenas duas das díades apresentavam um clima de aprendizagem mais facilitador.

Assim, os resultados obtidos nesta investigação facilitaram a consecução dos objectivos de estudo e, salvaguardando as suas naturais limitações que o próprio estudo nos revelou, podemos comprovar a natureza única, instável, dinâmica e imprevisível de cada contexto e, nele, o carácter singular dos processos de formação aí decorrentes.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica/Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. e Sá-Chaves (1994). "Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica". In Tavares, J. (ed.). *Para intervir em Educação*, CIDINE, Aveiro, pp. 203-232.
- Nóvoa, A. (1992). "A reforma Educativa Portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores". In *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Nóvoa, A. (coord.). Educa, Lisboa, pp. 57-69.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*, CIDINE, Aveiro.
- Schon, D. (1992). *La Formación de Profissionais Reflexivos Hacia un Nuevo Diseño en la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ministério de Educación y Ciencia, Barcelona. Schon 1987 copyright 1992.
- Tavares, J. (1990). "O encorajamento escolar como atmosfera envolvente do processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem". In *Projecto de Investigação em Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*, Tavares, J. e Moreira, A. (eds.). Universidade de Aveiro S.A.C.F.E., pp. 7-26
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Edições ASA, Rio Tinto.
- Vieira, F. (1994). "Alunos autónomos e professores reflexivos". In Tavares, J. (ed.), *Para intervir em educação*, CIDINE, Aveiro, pp. 333-339.

