

Re/construir processos de supervisão pedagógica: Uma experiência de formação profissional no contexto de Educação de Infância

Deolinda Ribeiro, Sara Araújo, Felisbela Pinto
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Palavras-chave: Supervisão pedagógica; formação colaborativa; construção e reconstrução de saberes profissionais.

Preende-se, nesta comunicação, apresentar um Projecto de Formação na Supervisão Pedagógica desenvolvido com educadores que cooperam com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto na formação profissional dos alunos da Formação Inicial. O objectivo central desta formação foi melhorar as competências das educadoras no domínio da supervisão pedagógica. Associadas a este objectivo estiveram outras intenções, tais como: a) o fomento da melhoria dos processos de formação profissional dos estagiários; b) o fomento do desenvolvimento de práticas de indagação sobre a acção; c) o fortalecimento de relações colaborativas na formação entre Escola de Formação e Escola de Prática Pedagógica; d) a potenciação do desenvolvimento de uma cultura de auto-formação partilhada, promotora do desenvolvimento de uma cultura supervisiva.

A metodologia de formação foi do tipo investigação-acção, centrada nas questões emergentes da prática das formandas e da análise da informação recolhida pelas formadoras acerca das necessidades de desenvolvimento profissional dos actores do processo de supervisão: formandas e formadoras. Foram valorizadas estratégias formativas de natureza colaborativa, de partilha de experiências e saberes, e de apoio inter-pares.

Os resultados tomam evidente a re/construção de processos de supervisão, no reforço à função e papel supervisivos, no apoio à reflexão sobre as práticas e construção de significados conducentes à reconstrução de saberes profissionais.

Estes resultados vieram legitimar e reforçar o valor da colaboração interinstitucional - Escola de Formação e Centros de Prática Pedagógica - visando o desenvolvimento de processos de formação profissional dos intervenientes nos processos formativos, com vista à transformação de uma cultura de formação.

Introdução

Esta comunicação é centrada na análise dum Seminário em Supervisão Pedagógica, com a designação "Inovar a Formação: Re/construir Processos de Supervisão Pedagógica", desenvolvido na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESEP) e dirigido a educadoras de infância profissionalizadas que colaboram na formação inicial de educadores de infância, enquanto supervisoras cooperantes.

O Seminário inscreve-se na tradição da ESEP de formação de supervisores cooperantes, no sentido da melhoria dos processos formativos dos futuros profissionais de educação da infância. Desde há vários anos, que no curso de formação inicial de educadores de infância na ESEP, o apoio ao desenvolvimento profissional dos supervisores cooperantes é considerado como condição *sine qua non* para a melhoria dos processos supervisivos e, por inerência, dos processos de formação profissional dos seus estudantes, como se poderá verificar no primeiro ponto desta apresentação. Para além da necessária contextualização da acção formativa, descreve-se na presente comunicação a metodologia de formação adoptada, os conteúdos abordados, bem como os efeitos da participação no Seminário ao nível do desenvolvimento profissional das orientadoras cooperantes, tal como enunciados pelas próprias na avaliação da acção de formação.

1. Contextualização e finalidades da formação

1.1. Enquadramento da formação

No contexto da formação inicial em Educação de Infância na ESEP pretende-se que a formação proporcione o desenvolvimento de competências científicas, técnicas e pedagógicas de natureza indagadora, e que a articulação entre teoria e prática possa ser uma experiência vivida durante o processo formativo. Conforme Nóvoa (1992: 66), “a formação é um espaço de (re)construção de identidades pessoais, de apropriação reflexiva de trajectórias escolares e profissionais”. É neste sentido que entendemos que os conceitos de *formação*, *informação* e *transformação* da educação se entrecruzam, remetendo para uma re/orientação metodológica sistemática, necessária à adequação ao contexto ecológico da formação e sustentada nos pressupostos de uma *orientação reflexiva da formação* de profissionais de educação de infância.

Neste alinhamento, partilhamos de uma perspectiva dinâmica de construção *in loco* de propostas de resolução de problemas, de inovação e mudança na componente de formação profissional, porque os factores diferenciadores que caracterizam a complexidade da prática pedagógica exige respostas, também elas diferenciadas, soluções *não-standard* (Sá-Chaves, 2002), para poderem ser adequadas e aumentarem, desse modo, o seu potencial transformador. Este tipo de racionalidade supõe uma concepção mais abrangente de *desenvolvimento pessoal e profissional*, que é frequentemente tida em conta nos processos de formação, quando esta é entendida como fenómeno global de natureza interactiva, fruto de potencialidades e características individuais, mas também de características inerentes aos contextos educativos nos quais decorre, e das dinâmicas que aí se estabelecem (Ribeiro, 2006). É assim que a Prática Pedagógica no currículo de formação inicial se desenvolve também numa dimensão interpessoal que se estabelece na interacção dialéctica entre os sujeitos e que constitui para o futuro profissional um *continuum* de oportunidades para conhecer, pensar e aprender os próprios mecanismos do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, para “desenvolver capacidades e tácticas de resolução de problemas de um modo flexível e criativo (...) produzir e construir conhecimento, desenvolver e construir a própria personalidade” (Tavares, 1992:26).

Neste enquadramento conceptual, os princípios orientadores do Projecto de Formação do curso em Educação de Infância na ESEP são:

- *Princípio da natureza indagadora da formação consubstanciado na integração de saberes, numa perspectiva interdisciplinar, de relação entre teoria e prática, orientada para o desenvolvimento de competências do mesmo tipo nos futuros educadores;*
- Princípio da adequação às exigências profissionais em função das quais devem ser seleccionados os conteúdos de formação e as respectivas formas de abordagem.

As perspectivas teóricas produzidas pela investigação *sobre e na* formação de educadores / professores evidenciam cada vez mais as potencialidades da racionalidade reflexiva e o papel fulcral da componente de supervisão pedagógica na formação profissional, na melhoria dos saberes para a acção docente, na melhoria dos desempenhos profissionais e, conseqüentemente, na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem dos educandos.

Esta discussão remete-nos para a abordagem de uma outra questão, isto é, para os contextos onde se desenvolvem as aprendizagens profissionais, os contextos da supervisão pedagógica e a colaboração entre a instituição formadora e os centros de prática pedagógica, num entendimento da formação como responsabilidade partilhada. Segundo Cuban (1992), há valores culturais diferentes nas instituições de ensino superior que formam professores e nas escolas: a cultura de ensino superior valoriza a reflexão, análise e a investigação científica; as escolas valorizam a utilização do conhecimento nas situações práticas, isto é, valorizam a acção e a experiência baseada no conhecimento prático que pode ser utilizado nas situações de ensino e de aprendizagem. O facto de confluírem duas culturas diferentes não deve ser impeditivo do estabelecimento de formas de colaboração, mais ou menos estruturadas, na formação prática dos futuros profissionais. Pelo contrário, este pode ainda ser um facto mais estimulante e enriquecedor para o intercâmbio entre as duas culturas institucionais, podendo daí advir oportunidades únicas de transformação da educação (Goodlad, 1988). Embora se verifiquem, muitas vezes, desencontros entre instituição de ensino superior e escolas cooperantes, a dimensão profissionalizante da formação de educadores pressupõe acordos, com base numa cultura interinstitucional, que deve beneficiar as duas partes, fundamentar o projecto de formação dos futuros educadores, a partilha de responsabilidade na formação, a melhoria da prática docente e a partilha de poder de decisão daqueles que participam nessa co-aprendizagem. Estes pressupostos estão também implícitos nas recomendações da Deliberação nº 515/2002 de 3 de Abril (D. R., 2002 – II Série), no que se refere aos formadores / supervisores dos contextos de Iniciação à Prática Profissional, onde a problemática das relações interinstitucionais é acautelada, remetendo para as instituições formadoras as seguintes responsabilidades, entre outras: “ (...) 14. Promover formas adequadas de participação dos supervisores na coordenação dos cursos em que colaboram, designadamente nos processos de desenvolvimento e avaliação dos mesmos; 15. Promover a formação contínua em contexto destinada aos professores da rede de escolas cooperantes” (D. R., 2002, II Série).

Estas recomendações põem a tónica na necessidade de formação para a função supervisiva, que tem sido mencionada por vários autores (entre outros, Formosinho, 2001; Formosinho & Niza, 2001; Marcelo García & Estebanaranz García, 1998; Moreira, 2005; Ribeiro, 1996, 2006; Sanmamed, 1995), quando destacam como critérios de formação de professores a sua *prática relevante e a formação em supervisão*. Na perspectiva dos autores, cabe às instituições de formação promover essa formação, abrir-se à participação dos supervisores cooperantes em decisões relativas aos cursos de formação inicial, nas várias etapas do processo, e integrar os supervisores na investigação no âmbito da educação e ensino.

Também no ano de 2007 se assiste a mudanças substanciais ao nível da formação inicial de professores, introduzidas pelo Decreto-Lei 43/2007 que aprova o Regime Jurídico da Formação de Professores. Neste documento enquadrador é reconhecida a relevância da prática de ensino supervisionada, valorizando-a como “momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes e na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas” (Decreto-Lei, 43/2007: 1321). As disposições legais estabelecidas neste Decreto-Lei reconhecem, no sentido da melhoria dos processos formativos dos futuros docentes, a parceria incontornável dos estabelecimentos de ensino superior e das instituições cooperantes, bem como a responsabilidade dos primeiros ao nível do desenvolvimento profissional das instituições e orientadores cooperantes (Artº 19º, nº 4).

No caso do curso de Educação de Infância na ESEP, a formação em supervisão dos educadores cooperantes tem sido uma prática desenvolvida desde 1999, através de programas de formação acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, desenhados e desenvolvidos pelas docentes /supervisoras da instituição formadora.

A formação desenvolvida no ano lectivo de 2006-2007 e que é o enfoque desta comunicação, teve subjacente a intencionalidade de aprofundar a compreensão da função supervisiva, no sentido de melhorar as competências necessárias às educadoras /supervisoras cooperantes para enfrentar a complexidade que a supervisão pedagógica quase sempre apresenta. Na base desta formação estiveram também os resultados de uma investigação desenvolvida por uma das autoras deste texto, que evidenciam a necessidade da continuação da formação dos supervisores cooperantes como um campo de possibilidades para o enriquecimento dos processos de formação dos candidatos a educadores.

1.2. Dos objectivos da Supervisão Pedagógica aos objectivos da formação em Seminário

Em congruência com os princípios e objectivos gerais da formação inicial em Educação de Infância, no âmbito da componente de formação profissional, são objectivos específicos da supervisão pedagógica os seguintes:

❖ Fomentar o desenvolvimento de competências heurísticas, necessárias à concretização da acção educativa, enquanto potenciadoras da construção dos saberes pessoal e profissional dos futuros educadores:

- proporcionar o desenvolvimento das capacidades de interacção positiva com todos os sujeitos que intervêm nos contextos específicos da prática pedagógica (crianças, equipa educativa, equipa de estagiários, famílias, comunidade e supervisores);
- proporcionar instrumentos de conceptualização da prática e de implementação de acções na perspectiva de projecto;

- potenciar a implementação de estratégias de investigação-acção, experimentação e reflexão, como estratégia formativa facilitadora da articulação entre o referencial teórico e o referencial de prática, ambos em construção contínua;
- incentivar o desenvolvimento de competências de observação, registo, análise e problematização das questões emergentes da prática educativa;
- incentivar o desenvolvimento de capacidades de reflexão individual sobre as práticas, reflexão colaborativa entre pares e com as equipas educativas;
- fomentar o desenvolvimento de acções educativas racionais e situadas, assentes no reconhecimento do sentido histórico e cultural que favoreça a vitalidade e o sucesso da educação pré-escolar.

De acordo com o enquadramento conceptual e de contextualização anteriormente esboçada e, de forma a direccionar a formação para o estreitamento das relações entre escola de formação e escolas cooperantes, os objectivos de formação em Seminário foram desenhados tendo como referência os objectivos da supervisão pedagógica. Este esforço de articulação fundamenta-se na intencionalidade de melhorar as formas de compreensão e acção na formação de futuros educadores de infância, fortalecendo a responsabilidade partilhada entre ambas as instituições. Assim, os objectivos do Seminário "Inovar a Formação: Re/construir Processos de Supervisão Pedagógica" foram os seguintes:

❖ Potenciar o desenvolvimento das funções das educadoras /supervisoras cooperantes, pela re/construção das concepções e práticas supervisivas:

- Fomentar o desenvolvimento de práticas reflexivas de supervisão pela via da investigação-acção;
- Promover o desenvolvimento de atitudes investigativas pela análise reflexiva da *praxis* e articulação entre teoria e prática;
- Favorecer o desenvolvimento de competências de articulação das estratégias de ensino e de aprendizagem, e de avaliação reguladora nos processos de formação profissional dos futuros educadores;
- Potenciar às supervisoras cooperantes processos de auto-análise que promovam a auto-consciencialização progressiva dos seus próprios níveis de desenvolvimento e a capacidade de reformular estratégias de pensamento e acção na supervisão pedagógica;
- Contribuir para a motivação progressiva para a formação ao longo da vida.

2. Metodologia e conteúdos de formação

O Seminário "Inovar a Formação: Re/construir Processos de Supervisão Pedagógica" foi acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, decorreu entre os meses de Outubro de 2006 e Julho de 2007, com a duração de 30 horas, e nele participaram

21 educadoras de infância que, ao longo do ano lectivo colaboraram com a ESEP na formação inicial de educadores de infância, como supervisoras cooperantes.

A metodologia de formação foi do tipo investigação-acção, focalizada nas questões emergentes da prática das supervisoras cooperantes e na análise da informação por elas recolhida, sobre as suas necessidades de desenvolvimento profissional. Mais especificamente, foi valorizada a criação de um envolvimento activo das supervisoras num processo de formação em acção, centrado na pesquisa e reflexão sobre a acção pedagógica, quer no que concerne aos processos docentes, quer no que concerne aos processos supervisivos, reforçando a natureza interactiva e mutuamente influenciadora desses processos.

Neste âmbito, tornou-se particularmente relevante em termos metodológicos a articulação de saberes teóricos e práticos, uma necessidade sentida muito precocemente pelas supervisoras e por elas expressa em contexto de formação. De notar, contudo, que a construção e re/construção de saberes em questões de referência da Supervisão Pedagógica e da Pedagogia da Infância não constituiu um processo de cariz transmissivo, em que quem se forma é concebido como receptáculo passivo de informação. Inversamente, reconheceu-se, no rasto de Elliott (1991: 49) que a utilização de conhecimento deveria ser “condicionada por e subordinada à melhoria das práticas”. Assim, em congruência com a natureza e finalidades da investigação-acção, e em consonância com os objectivos estabelecidos para o Seminário aqui apresentado, foi plenamente assumida a necessidade de encetar processos de co-construção de conhecimento, radicados em informação provinda dos contextos ecológicos da acção das supervisoras, que se tornaram a base para reflexivamente melhorar as práticas, no sentido da regulação e fundamentação de processos de educação e de supervisão. Mais especificamente, foram privilegiadas, ao nível dos processos de questionamento de teorias e práticas, de construção e de reconstrução de saberes profissionais (Liston e Zeichner, 1990; Zeichner, 1983), estratégias de natureza colaborativa, de partilha de experiências e saberes referenciados a situações e contextos concretos, e de apoio inter-pares, as quais espelham uma valorização intencional da dimensão colaborativa da re/construção do conhecimento (Ribeiro, 2006).

A formação desenvolvida teve por base uma metodologia de natureza interactivo-reflexiva. Tratou-se de uma aprendizagem a partir das situações reais, mas com dissociação espaço-temporal dos momentos da acção e dos momentos de constituição de novas competências, acompanhada de uma actividade reflexiva sistemática, que foi sustentada por uma ajuda externa aos contextos, mas interna aos processos de formação.

Os conteúdos abordados radicaram, por um lado, em propostas das formadoras, feitas a partir da identificação de necessidades nos contextos da prática e, por outro lado, nas motivações e necessidades emergentes da prática, directamente comunicadas pelas supervisoras cooperantes, nas várias sessões presenciais do Seminário. Relativamente ao primeiro caso, é de salientar que a identificação de necessidades formativas foi realizada através da proposta de reflexão individual em torno de onze dimensões do conhecimento profissional do supervisor, consideradas necessárias ao desempenho da função supervisiva e

à facilitação do desenvolvimento profissional do estagiário, a saber: a) conhecimento de conteúdo disciplinar; b) conhecimento pedagógico geral; c) conhecimento pedagógico de conteúdo; d) conhecimento do currículo de formação do estagiário; e) conhecimento do estagiário e suas características; f) conhecimento dos contextos; g) conhecimento das finalidades educativas; h) conhecimento básico sobre investigação; i) conhecimento de si mesmo; j) conhecimento da sua pertença profissional a uma comunidade de supervisores; k) conhecimento da escola como instituição de promoção do desenvolvimento da “pessoa” (Alarcão, 1998, 2001, cit. por Ribeiro, 2006).

A análise das reflexões das supervisoras cooperantes permitiu sinalizar, de forma mais premente, a necessidade de formação percebida por estas, relativamente à dimensão do *conhecimento pedagógico de conteúdo*, incluindo-se nesta dimensão o *conhecimento do conteúdo disciplinar do nível da educação* e o *conhecimento relativo a modelos e processos de formação de professores para opções conscientes de organização dos contextos de formação* (Ribeiro, 2006). Partindo desta constatação e da auscultação permanente das narrativas das formandas relativamente à realidade dos seus contextos e processos de acção docente e supervisa, foram reflexivamente abordados, entre outros, os seguintes conteúdos:

- princípios orientadores da formação inicial em Educação de Infância da ESEP;
- princípios orientadores da formação na componente de Prática Pedagógica no curso de Educação de Infância na ESEP;
- objectivos da formação em supervisão do curso de Educação de Infância da ESEP;
- saberes do profissional docente de acordo com a perspectiva de Shulman (1986)¹;
- abordagens curriculares para a Educação de Infância, com ênfase para o modelo curricular High-Scope (Brickman e Taylor, 1996; Hohmann e Weikart, 1997), a abordagem curricular de Reggio Emilia (Edwards, Gandini e Forman, 1993), o Movimento da Escola Moderna (Niza, 1998) e a proposta pedagógica de Maria Montessori (Molins, Garcia e Ramírez, 2001);
- papel de mediação do educador de infância.

Na reflexão acerca destes e outros conteúdos, o Seminário abriu espaço a processos de reflexão sobre e para a prática da supervisão pedagógica, promoveu as narrativas das participantes, quer acerca da sua acção pedagógica, quer acerca das suas experiências no âmbito dos processos supervisivos. Num e noutro caso, a análise e discussão dos conteúdos encontravam-se fortemente enraizadas nos processos vividos nos contextos supervisivos, gerando oportunidades para a sua problematização e, quando necessário, para o levantamento de hipóteses para a sua reformulação.

No final da formação procurou-se recolher as percepções de avaliação das participantes na formação, através de um questionário constituído por seis questões e um espaço para comentário. Cinco dessas questões pediam resposta em escala, seguida de pedido de justificação. A última questão era de resposta aberta, procurando, com isso, criar oportunidades às participantes de expressarem outras ideias, percepções e sentimentos que a

formação tivesse despoletado e que viesse a enriquecer a compreensão do impacto da formação no seu desenvolvimento pessoal e profissional. É sobre a análise realizada dos questionários que se procura explicar no ponto seguinte.

3. Avaliação da formação em Seminário na percepção das participantes

Decorrente da análise de conteúdo realizada das respostas aos questionários de avaliação das educadoras /supervisoras cooperantes que participaram no Seminário, e tendo como referentes o quadro teórico esboçado, a intencionalidade e objectivos da formação, identificam-se aqui algumas dimensões de análise:

- *Aprofundamento da compreensão da função supervisiva e transformação de práticas* são percebidos como um contributo da formação em Seminário para identificar dificuldades e transformar atitudes supervisivas, com vista ao enriquecimento dos processos de supervisão pedagógica em curso. Para esse aprofundamento foi também identificado como relevante a *consolidação* de conhecimentos teóricos, fundamentadores das práticas supervisivas, como dão conta os seguintes exemplos:

“...toda a formação foi orientada no sentido de um enriquecimento dos processos de supervisão pedagógica, promoveu a sua reconstrução, ou seja, alertou-nos para algumas dificuldades da nossa prática. Também nos ajudou a consolidar algumas matérias (...)” (Ed. A)

“Neste Seminário encontrei respostas para algumas questões que me foram colocadas e onde eu hesitei na resposta. Promoveu a alteração da minha atitude, enquanto educadora cooperante” (Ed. S)

“Contribuiu para que um grupo de profissionais pudesse consolidar alguns conhecimentos teóricos, pudesse reflectir as suas práticas e conseqüentemente torná-las contextualizadas e, desta forma, tornar a supervisão pedagógica mais assertiva” (Ed. B)

- *Construção e re/construção do conhecimento pedagógico de conteúdo* é evidenciada na percepção das supervisoras cooperantes decorrente da possibilidade de visitar conteúdos do âmbito da pedagogia da infância e que são objecto da acção e reflexão em contexto da prática pedagógica com as estagiárias. A abordagem a estes conteúdos é considerada pertinente e adequada não só para o enriquecimento da função educativa, como é também associada à conseqüente melhoria da interacção pedagógica com as estagiárias, na função supervisiva das educadoras, como são os casos:

“ (...) deu-me a conhecer modelos que eu não dominava” (Ed. H)

“ (...) ajudou-nos na consolidação de algumas matérias de educação de infância, sobretudo, ajudou-nos a reflectir nos diferentes modos de as abordar com as crianças, o que contribuiu para uma maior segurança no apoio e na reflexão com as estagiárias (Ed. N)

- *Fortalecimento da responsabilidade partilhada na formação inicial dos educadores de infância* é evidenciado no discurso das supervisoras cooperantes, quando estas se incluem como actores com responsabilidade no processo de formação, de orientação das estagiárias. O que parece evidente é a valorização da metodologia de formação desenvolvida. O vaivém entre investigação e acção, e a incidência da formação nas necessidades reais comunicadas pelas participantes, possibilitou o questionamento em torno das situações reais dos contextos ecológicos da supervisão, o que foi um factor motivador do fortalecimento da responsabilidade partilhada na formação profissional dos futuros educadores, o que ilustramos com os seguintes exemplos:

“ Esta formação promoveu muitos momentos de reflexão, sobre o papel da educação e do professor, procurando as formadoras auscultar os interesses relativos aos conteúdos de formação inicial das alunas que **todas orientamos**” (Ed. A.) [sublinhado nosso]

“Este Seminário permitiu-me ficar ainda mais consciente da minha responsabilidade como educadora cooperante (...) a supervisão pedagógica ajuda-me a ser mais profissional e estar mais consciente da minha responsabilidade” (Ed. F)

“ A formação promoveu a reconstrução dos processos de supervisão pedagógica, e ajudou-nos a reflectir sobre as práticas e a reflectir partilhadamente com as colegas e alunas” (Ed. B)

- *Desenvolvimento de atitudes investigativas e de auto-análise reflexiva sobre as práticas* é situado no efeito da formação, que ao despoletar questões que eram muitas vezes esquecidas na actividade reflexiva das supervisoras cooperantes, fomentou atitudes mais analíticas sobre as suas próprias acções. Por outro lado, também parece evidente a compreensão de que esse desenvolvimento nas capacidades de auto-análise reflexiva, que as participantes percebem, é também influenciador do enriquecimento da função supervisiva. Isto vem mais uma vez comprovar, à semelhança de estudos neste domínio, que educadores supervisores com um baixo nível de reflexividade têm maior dificuldade no apoio e ajuda à actividade reflexiva daqueles que com eles estão a aprender a ser profissionais docentes.

“ O facto de durante este ano ter sido educadora cooperante, permitiu-me que realizasse uma maior auto-reflexão de todas as actividades e este Seminário foi muito gratificante e importante para o meu desenvolvimento profissional” (Ed. G)

“ (...) os conteúdos abordados fizeram-me reflectir e avaliar a minha prática pedagógica, reformulando alguns dos seus aspectos, onde incluo a minha função de supervisora cooperante” (Ed. J)

“ Este Seminário provocou uma maior reflexão da minha prática pedagógica (...) ” (Ed. F)

- *Desenvolvimento da profissionalidade docente e supervisiva* parece ser aquilo que consideram como consequência relevante da formação. É interessante verificar no discurso de algumas supervisoras cooperantes a influência da formação no alargamento da reflexão a outros actores dos contextos da prática pedagógica, num exercício de reflexão colaborativa, e quanto a nós, potenciador da transformação de práticas.

“Considero que recebi contributos para o meu desenvolvimento profissional, quer como educadora de infância, quer como supervisora cooperante” (Ed. J)

“Considero que foi uma estratégia de desenvolvimento profissional, permitiu o desenvolvimento reflexivo ao longo do processo de supervisão pedagógica. Foi muito gratificante e importante para o meu desenvolvimento profissional” (Ed. G)

“O Seminário revelou-se extremamente importante no meu desenvolvimento e no desenvolvimento da minha equipa educativa, como profissionais de educação. Foi um contributo para as nossas reflexões na e para a acção” (Ed. M)

Para além destas dimensões de análise aqui apresentadas, é de salientar ainda que as percepções das supervisoras cooperantes assinalam a adequação do tempo da formação à abordagem dos conteúdos seleccionados, salientando, contudo, a necessidade de *continuação do aprofundamento das questões da supervisão*, para consolidar processos supervisivos mais sustentados e mais consequentes, como por exemplo:

“(...) gostava de conhecer melhor as perspectivas teóricas da supervisão pedagógica” (Ed. I)

“Estou certa que com vontade e desejo de aprender mais sobre supervisão, irei partilhar as minhas experiências com as minhas colegas... (Ed. H)

Destas percepções manifestadas pelas supervisoras, podemos concluir que o objectivo – *Contribuir para a motivação progressiva para a formação ao longo da vida* – foi claramente trabalhado. Também é para nós um indicador claro de que o campo de possibilidades de formação em supervisão pedagógica não se esgotou, apontando para a contínua

responsabilidade da escola de formação na organização e desenvolvimento de propostas formativas nesta componente.

Conclusão

De acordo com a análise das percepções das participantes na formação parece-nos possível assumir a relevância deste Seminário, enquanto estratégia facilitadora da regulação dos processos supervisivos nos processos de formação profissional dos estudantes em Educação de Infância na ESEP. Também podemos inferir que os objectivos desenhados para esta formação em supervisão pedagógica foram efectivamente trabalhados, pelos efeitos percebidos nos e pelos actores co-responsáveis pela formação profissional dos educadores de infância.

Nesta conclusão integramos ainda as percepções das formadoras. Embora, as formadoras partilhem das opiniões das supervisoras cooperantes, situam a ocorrência de desenvolvimento profissional e pessoal na evolução das suas competências de reflexão sobre as práticas, tendo sido observado essa actividade reflexiva a três níveis: *individual*, de auto-análise sobre as práticas docentes e supervisivas; *colaborativa*, na interacção pedagógica da tríade de formação (entre as duas estagiárias e a supervisora cooperante), em contexto da prática pedagógica, e *colaborativa* entre pares, no próprio contexto da formação em Seminário. Estas evidências foram observadas ao longo do ano lectivo, quer nos contextos de estágio, quer nas narrativas das supervisoras cooperantes que, progressivamente, apresentavam um discurso pedagógico mais rico, porque mais problematizador das situações pedagógicas em que as próprias eram co-autoras.

¹ Shulman (1986, 1993) apresenta uma perspectiva que, tendo por base uma visão reflexiva da formação de professores, remete para a compreensão do conjunto de conhecimentos que o educador / professor necessita desenvolver para o desempenho consequente e positivo das suas acções. Os diferentes tipos de conhecimentos são: conhecimento da matéria; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento do contexto; conhecimento das finalidades educativas; conhecimento dos alunos e conhecimento pedagógico de conteúdo.

Referências bibliográficas

- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. *Educational Research*, (Vol. 21), 1, 4-11.
- Decreto-Lei 43/2007, de 22 de Fevereiro – Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.
- Deliberação nº 515, de 3 de Abril de 2002 – Recomendação sobre a Componente de Prática Profissional dos Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância e dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Edwards, C.; Gandini, L. & Forman, G. (Eds.) (1993). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática nas escolas. In B. Paiva Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Caderno de Formação de Professores*, INAFOP. Porto: Porto Editora, 46-64.
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Projecto de Recomendação – Iniciação à Prática Profissional: A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores*. INAFOP (documento policopiado).
- Goodlad, J. (1988). School-University partnership for education renewal: rationale and concepts. In K. Sirotnik & J. Goodlada (eds.), *School-University Partnership in Action*. New York: Teacher Colleague Press, 3-31.
- Hohmann, M., e Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Liston, D. & Zeichner, K. (1990). Reflective teaching and action research in preservice teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 16 (3), 235-254.
- Marcelo García, C. & Estebanz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, 317, 97-120.
- Molins, M. P.; García, E. & Ramírez, N. (2001). Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica. In J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 69-94). Barcelona: Graó.

-
- Moreia, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva de Professores de Inglês*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho (Tese de doutoramento apresentada na Universidade do Minho).
- Nóvoa, A. (1992). A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In A. Nóvoa & T. Popkewitz (orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa, 57-69.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2ª ed.) (pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, D. (1996). *Modelos e Estilos de Supervisão Facilitadores dos Processos de Autonomia*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-ação Colaborativa na Formação de Supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia (Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro).
- Sanmamed, M. G. (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el Desarrollo del Conocimiento y la Socialización Profesional*. Barcelona: PPU.
- Tavares, J. (1992). *A Aprendizagem como Construção de Conhecimento pela Via da Resolução de Problemas e da Reflexão*. Aveiro: CIDInE.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*. 34(3), 23-48.