



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**O DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO EM
CONTEXTO DE SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Por

Simone Verónica Serrão dos Santos

Sob a orientação de

Professora Doutora Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

Funchal 2011



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**O DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO EM
CONTEXTO DE SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Por

Simone Verónica Serrão dos Santos

Sob a orientação de

Professora Doutora Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa

Funchal 2011

Agradecimentos

À Professora Doutora Jesus Maria Sousa, orientadora deste estudo, agradeço a disponibilidade, o apoio e a valorização do trabalho realizado.

A todos os professores, colegas de mestrado e colegas de trabalho, agradeço a colaboração, a partilha e o incentivo.

À professora orientadora, às educadoras cooperantes e às estagiárias que participaram no estudo, agradeço a disponibilidade e o valioso contributo que deram à investigação.

Às professoras Ana França, Conceição Sousa e Guida Mendes, agradeço a ajuda e as observações feitas previamente à realização do estudo.

Aos meus pais, agradeço todo o carinho, compreensão e educação.

Aos meus irmãos, agradeço o incentivo e a ajuda prestada.

Ao Nivaldo, pelo amor, compreensão, incentivo, confiança nas minhas capacidades e ajuda no desenrolar do trabalho.

A Deus, e a todos aqueles, que de alguma forma, me apoiaram, dedico este trabalho.

Resumo

O presente estudo intitulado “O Desenvolvimento da Reflexão em Contexto de Supervisão da Prática Pedagógica” aborda a temática da Supervisão da Prática Pedagógica e da Prática Reflexiva. De natureza qualitativa, procura apurar se a supervisão da prática pedagógica constitui uma actividade promotora de reflexão, concentrando-se no estudo das estratégias utilizadas para a sua promoção e dos constrangimentos que se colocam ao seu desenvolvimento. Para tal, procurámos conhecer as concepções e práticas de nove educadores cooperantes que supervisionaram a prática pedagógica desenvolvida pelos alunos do primeiro ano do segundo ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do primeiro ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira, no ano lectivo de 2010/2011 em contexto pré-escolar, e ainda quatro estagiários e o respectivo professor orientador.

Assim, a pesquisa efectuada a partir de entrevista e de observação, permitiu conhecer as concepções dos sujeitos sobre o papel do supervisor e a importância conferida à prática da reflexão e o modo como esta é percebida e operacionalizada no contexto de supervisão da prática pedagógica.

Em síntese, o estudo apresenta a supervisão da prática pedagógica como um ambiente formativo estimulador da reflexão sobre as práticas. Valorizada desde o início da formação, a reflexão é entendida como uma condição em educação e um meio potenciador de uma melhor e mais fundamentada actuação. Neste contexto, o supervisor é encarado como alguém que ensina, que apoia e que intervém quando necessário. A promoção da reflexão por parte do supervisor, implica que este fomente espaços de planeamento e de reflexão, assentes no diálogo, na disponibilidade, na abertura, na partilha de conhecimentos e na receptividade, e nos quais assumo o papel de estimulador, questionador e orientador. Considerado como modelo, uma postura reflexiva da sua parte contribui para que uma mesma seja adoptada pelos formandos.

Palavras-chave: Supervisão, Supervisor, Prática Pedagógica, Educador Reflexivo, Reflexão.

Abstract

The present study entitled “The Development of the Reflection in the Context of Supervision of the Pedagogical Practice” addresses the issue of the Supervision of Pedagogical Practice and of the Reflective Practice. Qualitative in nature, it tries to determine whether the supervision of the pedagogical practice constitutes an activity promoter of reflection, focusing on the study of the strategies used to its promotion and the constraints facing its development. To this end, we tried to understand the conceptions and practices of nine cooperating educators who supervised the pedagogical practice developed by the students of the first year of the second cycle in Preschool Education and Teaching of the first cycle of Basic Education at the University of Madeira, at the academic year of 2010/2011 in pre-school context, plus four trainees and the teacher guiding them.

Therefore, the research was effected from interview and observation, which allowed to identify the conceptions of the subjects about the role of the supervisor and the importance given to the practice of the reflection and how it is perceived and operationalized in the context of the supervision of the pedagogical practice.

In summary, the study presents the supervision of the pedagogical practice as a training environment that stimulates reflection about the practices. Valued since the beginning of training, reflection is understood as a condition in education and an enhancer of a better and more informed action. In this context, the supervisor is seen as someone who teaches, supports and intervenes when necessary. The promotion of reflection by the supervisor, implies that he fosters the opportunities for planning and reflection, based on dialogue, on availability, on openness, on knowledge sharing and on receptivity, and on which he assumes the role of a stimulator, questioner and guide. Considered as a role model, a reflective stance from his part contributes to the same being adopted by the trainees.

Keywords: Supervision, Supervisor, Pedagogical Practice, Reflective Educator, Reflection.

Résumé

Cette étude intitulée “Le Développement de la Réflexion en Contexte de Surveillance des Pratiques Pédagogiques” aborde la thématique de la Surveillance des Pratiques Pédagogiques et de la Pratique Réflexive. Cette dernière, étant une méthode qualitative, prétend établir si les pratiques pédagogiques représentent une activité encourageant la réflexion, en se concentrant sur l’étude des stratégies utilisées pour sa promotion et des contraintes qu’elle rencontre au cours de son développement. Ainsi, nous avons cherché à connaître les concepts et les pratiques de neuf éducateurs coopérants, qui surveillent les pratiques pédagogiques développées par les élèves de première année du deuxième Cycle de l’Enseignement Préscolaire et de l’Enseignement Primaire au sein de l’Université de Madère, au cours de l’année scolaire 2010/2011 en contexte préscolaire, ainsi que de quatre stagiaires et de leur maître de stage.

Ainsi, la recherche mise en œuvre, se basant sur l’observation et sur des entretiens, a permis de prendre connaissance des concepts des individus au sujet du rôle du surveillant et de l’importance accordée à la pratique de la réflexion ainsi qu’à la façon dont celle-ci est perçue et fonctionne en contexte de surveillance des pratiques pédagogiques.

En résumé, l’étude présente la surveillance des pratiques pédagogiques comme étant un environnement formatif encourageant la réflexion au sujet des pratiques. Mise en valeur dès le début de la formation, la réflexion est perçue comme étant une condition pour l’éducation et un moyen menant à une action meilleure et mieux fondée. Dans ce contexte, le surveillant est considéré comme étant celui qui enseigne, qui soutient et qui intervient quand il l’est nécessaire. La promotion de la réflexion venant du surveillant implique que celui-ci crée des espaces d’organisation et de réflexion, fondés sur le dialogue, sur la disponibilité, sur l’ouverture, sur le partage de connaissances et sur la réceptivité, grâce auxquels il assumera le rôle de stimulateur, d’interrogeur et de guide. Étant considéré comme un modèle, une posture réflexive de sa part aide à ce que celle-ci soit elle-même adoptée par les élèves.

Mots-clés: Surveillance, Surveillant, Pratiques Pédagogiques, Éducateur Réflexif, Réflexion.

Resumen

El presente estudio intitulado “El Desarrollo de la Reflexión en Contexto de Supervisión de la Práctica Pedagógica” aborda la temática de Supervisión de la Práctica Pedagógica y de la Práctica Reflexiva. De naturaleza cualitativa, busca averiguar si la supervisión de la práctica pedagógica constituye una actividad promotora de reflexión, concentrándose en el estudio de las estrategias utilizadas para su promoción y dos limitaciones que se colocan a su desenvolvimiento. Para tal, buscamos conocer las concepciones y prácticas de nueve profesores cooperantes que supervisarán la práctica pedagógica desarrollada por los alumnos del primer año del segundo ciclo en Educación Pre-Escolar y Educación del primer ciclo de Educación Básica en la Universidad de Madeira, en el año escolar de 2010/2011 en contexto pre-escolar, y aun cuatro pasantes y el profesor orientador de estos.

Así, la búsqueda efectuada a partir de entrevistas y de observación, permitió conocer las concepciones de los sujetos sobre el papel del supervisor y la importancia conferida a la práctica de la reflexión y el modo como esta es percibida y operacionalizada en el contexto de supervisión de la práctica pedagógica.

En síntesis, el estudio presenta la supervisión de la práctica pedagógica como un ambiente formativo estimulador de la reflexión sobre las prácticas. Valorizada desde el inicio de la formación, la reflexión es entendida como una condición en educación y un medio potenciador de una mejor y más fundamental actuación. En este contexto, el supervisor es entendido como alguien que enseña, que apoya y que interviene cuando es necesario. La promoción de la reflexión por parte del supervisor, implica que este fomente espacios de planeamiento y de reflexión, basados en el diálogo, en la disponibilidad, en la abertura, en el compartir de conocimientos y en la receptividad, y en los cuales asuma el papel de estimulador, cuestionador y orientador. Considerando como modelo, una postura reflexiva de su parte contribuye para que una misma sea adoptada por los alumnos.

Palabras claves: Supervisión, Supervisor, Práctica Pedagógica, Profesor Reflexivo, Reflexión.

Sumário

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Resumé	vi
Resumen	vii
Introdução	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	6
1.1. A Prática Pedagógica no quadro da Formação Inicial de Professores/Educadores..	8
1.2. A Formação dos Educadores de Infância na Universidade da Madeira.....	12
CAPÍTULO 2 – A SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	14
2.1. Concepções de Supervisão	14
2.2. Cenários de Supervisão	15
2.3. Conceito de Supervisor e sua função.....	19
2.4. A Dimensão Relacional em Contexto Supervisivo	21
CAPÍTULO 3 – O PROFESSOR COMO PRÁTICO REFLEXIVO	24
3.1. Concepção emergente de Professor e de Ensino	24
3.2. Concepções de Reflexão.....	30
3.3. Concepções de Educador/Professor Reflexivo.....	34
3.4. Ser Educador/Professor Reflexivo	36
CAPÍTULO 4 – SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO	45
4.1. O papel do Supervisor no desenvolvimento do Educador Reflexivo.....	55
4.2. Estratégias de Supervisão promotoras de Reflexão.....	58
4.2.1. Perguntas Pedagógicas	58
4.2.2. Narrativas	60
4.2.3. Análise de casos	61

4.2.4. Observação de aulas	62
4.2.5. Trabalho de Projecto.....	64
4.2.6. Investigação-acção.....	65
4.2.7. Elaboração de portfolios reflexivos.....	66
PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	68
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA.....	69
5.1. Objectivos do Estudo.....	69
5.2. Questões do Estudo	70
5.3. Sujeitos do Estudo	70
5.4. Opções Metodológicas	73
5.5. Instrumentos de Recolha dos Dados.....	74
5.5.1. A entrevista.....	74
5.5.2. A observação	79
5.6. Tratamento dos Dados.....	81
CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS	85
6.1. Concepções sobre a supervisão da prática pedagógica	85
6.1.1. Significado de educador cooperante.....	85
6.1.2. Papel do supervisor.....	87
6.1.3. Modelos de orientação.....	90
6.1.4. Competências valorizadas nos estagiários.....	91
6.2. Concepções sobre a prática reflexiva	92
6.2.1. Acepção de educador reflexivo	93
6.2.2. Percepção da reflexão docente	95
6.2.3. Prática da reflexão no quotidiano educativo	96
6.2.4. Obstáculos à prática reflexiva.....	98
6.3. Concepções sobre o desenvolvimento da reflexão em contexto de supervisão da prática pedagógica	100
6.3.1. Valorização da reflexão na formação inicial de educadores	100
6.3.2. Desenvolvimento da reflexão pela prática pedagógica	102
6.3.3. Desenvolvimento da reflexão pela universidade.....	106
6.3.4. Requisitos necessários ao desenvolvimento da reflexão	107

6.3.5. Constrangimentos ao desenvolvimento da reflexão	109
Conclusão	114
Referências Bibliográficas	120
Referências Legislativas	131
ANEXOS	132

Anexo I – Autorização da Direcção Regional de Educação

Anexo II – Autorização dos participantes

Anexo III – Ficha de caracterização dos participantes

Anexo IV – Guião da entrevista

Anexo V – Protocolo de observação

Anexo VI – Protocolo de entrevista

Anexo VII – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas e observações

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caracterização dos Sujeitos do estudo	72
Quadro 2 – Grelha de Categorização	84
Quadro 3 – Significado de educador cooperante	86
Quadro 4 – Papel do supervisor	87
Quadro 5 – Modelos de orientação	90
Quadro 6 – Competências valorizadas nos estagiários	91
Quadro 7 – Acepção de educador reflexivo	93
Quadro 8 – Percepção da reflexão docente	96
Quadro 9 – Prática da reflexão no cotidiano educativo	97
Quadro 10 – Obstáculos à prática reflexiva	99
Quadro 11 – Valorização da reflexão na formação inicial de educadores	100
Quadro 12 – Desenvolvimento da reflexão pela prática pedagógica	102
Quadro 13 – Desenvolvimento da reflexão pela universidade	106
Quadro 14 – Requisitos necessários ao desenvolvimento da reflexão	108
Quadro 15 – Constrangimentos ao desenvolvimento da reflexão	110

Introdução

Actualmente, o discurso educativo tem sido invadido por conceitos como reflexão, professor como prático reflexivo, professores reflexivos, ensino reflexivo, o professor como investigador na acção. Neste sentido, Alarcão (1996b) defende que não podemos ficar indiferentes ao movimento gerado em torno da reflexão, uma vez que este se encontra entre nós e apresenta-nos algumas interrogações pertinentes, como: «O que é ser-se reflexivo?», «para quê ser-se reflexivo?», «sobre quê ser-se reflexivo?», «como ser-se reflexivo?», «é possível ser-se reflexivo?» (p. 173).

Sabemos que a sociedade actual e a concepção de vida em constante transformação colocam uma série de dilemas ao sistema educativo e à educação em geral, exigindo assim, profissionais activos, críticos e construtores do seu próprio saber, num progressivo desenvolvimento pessoal e profissional.

O exercício da profissão docente subentende a possibilidade, a necessidade e a competência de o profissional reflectir sobre o cargo que exerce, analisando a eficácia da sua actuação à luz dos seus saberes e como fonte de outros novos, no sentido de questionar e aprofundar os procederes e efeitos daí decorrentes, os aspectos positivos e negativos, a diversidade, contextos e condições de acção, em vista à sua reorientação mediante a tomada fundamentada de decisões ou gestão de conflitos (Roldão, 2002). Portanto, daqui se depreende que é imperativo inculcar nos professores a imprescindível atitude docente, que é reflectir continuamente sobre a sua própria prática, na esperança que a reflexão se constitua instrumento de desenvolvimento do pensamento e da acção (Garcia, 1992).

«Reflectir para agir autonomamente» (Alarcão, 1996b, p. 174) apresenta-se como uma das expressões chave nas actuais tendências da Formação de Professores. Efectivamente, ser professor hoje exige um modo particular de ser e de estar, uma grande dedicação e uma constante actualização e aperfeiçoamento, processos em que a Formação Inicial deverá constituir-se na primeira etapa da sua formação.

A inclusão de uma componente de prática pedagógica orientada tem feito parte da maioria dos modelos de formação de professores, a qual contribui para a sua socialização. Na verdade, de acordo com o Regime Jurídico da formação inicial, a prática pedagógica destina-se a iniciar formalmente os alunos no mundo da prática profissional docente, tendo em vista a compreensão das problemáticas decorrentes da

actividade docente nos respectivos contextos, a criação de hábitos de reflexão e de atitudes de cooperação e colaboração com os pares e com outros actores sociais e educativos.

Como sabemos, o campo da supervisão conheceu nos últimos anos um desenvolvimento considerável em que a “velha” visão da supervisão sentida como controlo, inspecção e submissão, onde o tipo de relação pretendida era uma relação de poder, oposta aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas, dá lugar a uma actividade baseada no respeito pela função de ambas as partes, presente em espaços de relação e diálogo. Maioritariamente associada à formação inicial (orientação dos estágios de futuros professores) estendeu-se também ao âmbito da formação contínua em contexto de trabalho.

Segundo Alarcão e Tavares (2007), o objectivo da supervisão visa para além do desenvolvimento do conhecimento, o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz e autêntica. A prática pedagógica constitui um período privilegiado para a promoção da capacidade reflexiva, em que o supervisor assume o papel de promotor e facilitador. Neste sentido, é necessário questionar o que tem sido feito neste campo, para desenvolver a capacidade reflexiva nos estagiários. Tal como sustenta Ponte (1994), uma prática reflexiva possibilita uma acção mais segura e enriquecida e chama a atenção para novas questões e interesses. Contudo, estarão os supervisores da prática pedagógica preocupados em inculcar nos seus estagiários hábitos de reflexão?

Por questões de delimitação do presente estudo, a atenção centra-se no âmbito da formação inicial de educadores, incidindo na temática da Supervisão da Prática Pedagógica e da Prática Reflexiva. Considerando que a formação inicial representa uma etapa essencial na construção e no desenvolvimento de conhecimentos e competências profissionais, torna-se evidente a problematização de como pode a supervisão da prática pedagógica contribuir para a construção dos saberes dos futuros profissionais e ajudá-los a encarar de forma positiva e construtiva as suas práticas diárias num contínuo auto-questionamento.

O interesse por esta temática resulta do facto de se tratar de uma realidade familiar, resultante de uma conjugação de vivências que se prendem com a participação em processos supervisivos e igualmente pelo facto da questão de o professor reflexivo constituir um tema actual, destacado por vários autores, como é o caso de Isabel Alarcão

(1995), que alerta para o facto de esse conceito ser de contágio fácil mas de difícil operacionalização.

O estudo foi realizado a nove educadoras cooperantes que acompanharam a prática pedagógica dos alunos que frequentaram o primeiro ano do segundo ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do primeiro ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira, a quatro estagiárias e à respectiva professora orientadora. Esta escolha resulta do facto de no ano lectivo de 2010/2011, não existir nenhuma turma a desenvolver o estágio em curso similar, daí ter recorrido ao grupo cooperante dos alunos que no segundo semestre, desenvolviam a unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em contexto pré-escolar.

Com efeito, a pesquisa efectuada a partir de entrevista e de observação, teve como principais objectivos: conhecer as concepções dos sujeitos sobre o processo de supervisão da prática pedagógica; conhecer as concepções dos sujeitos sobre a prática reflexiva e a sua importância no quotidiano educativo; conhecer as concepções dos sujeitos acerca da relevância da promoção da reflexão na formação inicial; averiguar se as práticas supervisivas desenvolvidas com os estagiários possuem componente reflexiva; caracterizar as práticas e estratégias supervisivas promotoras de reflexão; e identificar os obstáculos que se colocam à prática reflexiva.

Em termos estruturais, o trabalho está organizado em duas partes. A primeira integra o quadro conceptual que o suporta e a segunda é constituída pela parte empírica do estudo.

A revisão da literatura resulta de uma pesquisa bibliográfica feita em torno da temática da Supervisão Pedagógica e da Prática Reflexiva. Assim sendo, atribuímos especial atenção aos contributos teóricos de autores como Schön, Dewey, Zeichner, Garcia, e entre nós, Alarcão, Roldão, Sá-Chaves, Vieira, e outros, cujos posicionamentos se enquadram numa abordagem reflexiva das práticas educativas, constituindo assim uma perspectiva alternativa ao paradigma de formação de racionalidade técnica. Desta forma, o objectivo do enquadramento teórico baseia-se em explorar teoricamente os aspectos que sustentarão a parte prática do trabalho, assim como os resultados finais.

Assim, a parte correspondente ao enquadramento teórico está dividida em quatro capítulos, sendo que no primeiro capítulo, o enfoque recai sobre a Formação Inicial de Professores, no qual se releva a importância da Prática Pedagógica neste quadro. A Supervisão da Prática Pedagógica constitui a temática do segundo capítulo, no qual é

exposto o conceito de supervisão e de supervisor, bem como os cenários de supervisão e a dimensão relacional neste contexto. Por sua vez, o terceiro capítulo intitulado o Professor como Profissional Reflexivo destina-se a abordar a concepção emergente de professor e de ensino, descrevendo a aceção de reflexão e de professor reflexivo. Por último, o quarto capítulo centra-se na Supervisão da Prática Pedagógica e o desenvolvimento da Reflexão, e expõe o papel do supervisor no desenvolvimento do educador reflexivo, bem como as estratégias de supervisão promotoras de reflexão.

A segunda parte do estudo corresponde à dimensão empírica e é constituída pela fundamentação, descrição e justificação do processo metodológico seguido na investigação. Deste modo, apresenta-se primeiramente a temática, as questões de pesquisa e os objectivos definidos. Seguidamente, explicitam-se os pressupostos teórico-metodológicos, identificam-se e caracterizam-se os protagonistas do estudo. São também indicadas as opções metodológicas, os procedimentos de recolha e tratamento dos dados. Esta parte antevê a análise interpretativa dos dados recolhidos e a conclusão resultante da reflexão sobre todo o processo investigativo desenvolvido.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 - A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A sociedade, continuamente em mudança, tem vindo a alterar profundamente comportamentos e valores. Toffler (2003), perspectivando o futuro, anuncia a emergência de uma nova civilização caracterizada por novos modos de vida, trabalho, aprendizagem, estilos familiares e relações humanas. Trata-se daquilo que ele denomina de “Terceira Vaga”.

Efectivamente, os professores têm sido confrontados com novos desafios numa actividade cada vez mais exigente e marcada pela imprevisibilidade e multiplicidade de tarefas. Realmente, a prática docente obriga, actualmente, a mobilização e a articulação de conhecimentos teóricos mas também a capacidade de lidar com situações práticas. Na verdade, «a tecnologia de amanhã precisa de homens capazes de julgar e decidir criteriosamente, de abrir o seu caminho através de ambientes novos e de acompanhar sem dificuldade a transformação rápida e constante da realidade» (Toffler, 2001, p. 391). Como descreve Flores (2003), espera-se que os professores «pensem sobre a sua prática, que mudem e se desenvolvam profissionalmente enquanto aprendentes ao longo da vida» (p. 129).

À formação de professores, tem sido conferido um especial destaque, constituindo-se um campo de intervenção, reflexão teórica e de investigação científica (Cardoso, 2003).

Segundo Garcia (1999), a formação de professores é uma área de conhecimentos, de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no espaço da didáctica e da organização escolar, estuda os processos mediante os quais os professores em formação ou em exercício, se envolvem em experiências de aprendizagem com vista à aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos e de competências que lhes permitam intervir profissionalmente, no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, a fim de melhorar a qualidade da educação. Citando Edmunson (1990), Garcia (1999) acrescenta a indispensabilidade de se formar professores como pessoas, contribuindo para a compreensão da sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e na aquisição de uma atitude reflexiva sobre o seu ensino. Neste sentido, Nóvoa (1997) considera que a formação constrói-se mediante um trabalho permanente de reflexividade crítica acerca das práticas e de (re) construção de uma identidade pessoal. Portanto, a formação tem como dever estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que

proporcione aos professores «os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada» (p. 25).

Já para Sarmiento (1998), a formação de professores consiste num processo de construção e crescimento de um corpo profissional, o qual vai muito além da moldagem em perfis pré-fixados. Não significa apenas equipar os futuros professores com um arsenal de destrezas e estratégias destinado a ser utilizado em todas as situações, pois subsistem competências que só são adquiridas no confronto com os problemas colocados pela realidade educativa e pela sua rede complexa de interações. Assim, a formação inicial deve preparar os futuros professores para os novos desafios que a sociedade actual lhes apresenta. Contudo, esta etapa embora basilar, «não pode munir os docentes para toda uma carreira» (Landsheere, 1994, p. 261), devendo portanto, operar-se em função de um desenvolvimento e enriquecimento ao longo da vida. A este respeito, Garcia (1992) acrescenta que não se pode esperar da formação inicial «produtos acabados» (p. 55), pelo contrário, deve ser antes considerada como a primeira etapa de um processo de desenvolvimento profissional longo e diferenciado.

Efectivamente, a formação inicial é considerada, por muitos, como um momento de construção de competências que visam a preparação do professor para a realidade profissional. Esta preparação é apreendida como uma arquitectura onde dialogam saberes teóricos e experimentação prática num processo de reflexão, investigação e reformulação das estratégias pedagógicas (Mesquita-Pires, 2008).

Sundberg (1978), referido por Simões (1995), define competência como um «conjunto de características pessoais, formado a partir de conhecimentos, capacidades e atitudes, que conduzem a desempenhos susceptíveis de corresponderem a resultados adaptativos em certos ambientes» (p. 150). Neste sentido, para Tavares (1993), um professor deve possuir quatro competências: a técnica, a clínica, a pessoal e a crítica.

A competência técnica recai mais directamente sobre os conteúdos, os processos e as estratégias de aprendizagem e os critérios de avaliação. A competência clínica procura desenvolver capacidades para identificar, diagnosticar, equacionar e resolver os problemas inerentes à sala de aula. A competência pessoal incide nos problemas relacionados com o desenvolvimento da pessoa do próprio professor e dos alunos. Por último, a competência crítica compreende os aspectos que se relacionam com a aquisição de uma determinada autonomia racional e ética, socialmente consciente e factor de mudança.

1.1. A Prática Pedagógica no quadro da Formação Inicial de Professores/Educadores

À formação inicial associa-se a necessidade de experiências de prática pedagógica, de forma a superar as lacunas entre o teórico e o prático, contribuindo para a correcta preparação profissional dos professores, nomeadamente, prepará-los para enfrentarem os problemas do quotidiano educativo.

A fim de melhor aclarar o valor de uma formação prática, Perrenoud (1993) releva que a prática constitui «a pedra-de-toque das competências, o lugar da sua integração e da sua avaliação formativa», daí que não podemos considerá-la apenas como «uma vaga familiarização com o meio escolar» (p. 190).

A este respeito, já Schön (1987) defendia a necessidade de a formação inicial comportar situações de prática orientada, a que denomina de «*practicum*», e que ao invés de pretender a imitação do mestre, procure constituir-se num espaço de iniciação à profissão e de verificação de possíveis alternativas para agir em situação (Alarcão, 1996b, p. 18).

Assim, no currículo dos cursos de formação inicial de professores integra-se uma componente de prática pedagógica orientada, de maneira articulada pela instituição formadora e pela escola onde se realiza, constituindo um elemento essencial da formação inicial, apesar da multiplicidade de formas em que se traduz e dos propósitos prosseguidos em cada contexto formativo (Formosinho & Niza, 2001).

Trata-se de uma componente que tem recebido por parte dos investigadores uma grande atenção e que pretende proporcionar aos estagiários a integração das aprendizagens feitas nas diferentes componentes curriculares do curso para que os saberes disciplinares se transformem em saberes profissionais fundamentadores e orientadores da sua acção docente quotidiana.

Como refere Formosinho (2001), esta componente de formação tem como intencionalidade a iniciação dos alunos no mundo da prática profissional docente, assumindo grande importância na fase final do curso, onde assume a forma de estágio, ou seja, de docência orientada e assistida. Na verdade, a prática pedagógica inicia-se nos primeiros anos e prolonga-se de modo diferencial e gradual ao longo do curso, com a progressiva introdução no mundo profissional da docência, da escola e dos seus contextos envolventes.

Assim sendo, realiza-se através de actividades distintas ao longo do curso e em períodos de duração crescente e de responsabilização progressiva (prática pedagógica

inicial ou prática pedagógica pré-estágio), completando-se com a fase de responsabilização pela docência, designada estágio (prática pedagógica final). Estes momentos de desenvolvimento da prática pedagógica são constituídos por sequências de actividades de iniciação que compreendem «práticas de observação, análise, cooperação e intervenção pedagógica» e por estágio, que é cumprido mediante a leccionação de uma ou mais turmas num «sistema de co-responsabilização dos formandos com o orientador da escola e a supervisão da instituição formadora», mas de uma forma diferenciada, tendo em conta a especificidade de cada nível de educação e ensino (Formosinho & Niza, 2001, p. 17).

Neste período de estágio, «a aprendizagem é concebida basicamente como uma experiência de crescimento pessoal, implicando a reflexão do aluno sobre o impacto das suas experiências de vida na sua prática profissional ou o estudo de casos» (Caires, 2001, p. 21). Formosinho (2001), encara o estágio como uma fase acompanhada e reflectida, propiciadora de uma prática de desempenho docente global em contexto real, no qual os futuros professores desenvolvem as competências e as atitudes imprescindíveis a um desempenho responsável e adequado, assumindo, sem dúvida, um dos momentos mais esperados e valorizados pelos formandos (Alarcão & Tavares, 2007). De longa duração, ocorre normalmente no último ano do curso, sendo o supervisor da instituição de estágio, também designado de professor cooperante, o protagonista em termos de acompanhamento do aluno, criando assim as condições necessárias à promoção do desenvolvimento pessoal deste. No entanto, são realizadas algumas visitas à instituição de estágio por parte do supervisor da instituição formadora, a fim de observar o desempenho do aluno.

Para Formosinho (2001), a noção de professor cooperante remete para aquele professor que estando no terreno, acolhe os alunos de formação inicial na sua sala e os orienta e acompanha nas actividades de iniciação à prática docente. Na visão do autor, torna-se necessário distinguir os professores cooperantes da prática pedagógica inicial dos professores cooperantes da prática pedagógica final, igualmente designados de orientadores de estágio, dado que o seu estatuto, grau de interacção com a instituição formadora, permanência ou rotatividade são desiguais. Além disso, os professores cooperantes da prática pedagógica final participam no processo de certificação profissional dos formandos, o que lhes confere uma acrescida responsabilidade.

Assim sendo, a figura do professor cooperante ao assumir grande relevância na formação prática dos formandos, tem sido reconhecido por estes, como um elemento de

referência profissional e afectiva, detentor de um papel insubstituível na «construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional» (Formosinho, 2001, p. 58).

No entender de Formosinho e Niza (2001), a prática pedagógica visa a compreensão das problemáticas resultantes da acção docente nos respectivos contextos e estimula e exercita a criação de hábitos de reflexão sobre a actividade docente. Formar-se neste quadro, será valorizar a tomada de decisão e a iniciativa, a procura de soluções diversificadas para os problemas que vão surgindo, o espírito crítico e a recolha de elementos que permitam repensar crítica, reflexiva e construtivamente a formação dos formandos e dos próprios formadores, a qual deverá articular-se na interacção entre a prática e a reflexão individual e colectiva.

Importa aqui mencionar os múltiplos ganhos inerentes a esta experiência, entre os quais destacamos o contributo em termos da construção de uma visão mais realista do mundo do trabalho e das perspectivas de carreira; o aumento do diálogo entre o ensino superior e o mundo do trabalho e o atenuar do impacto desta transição; o desenvolvimento de destrezas no campo docente e de competências sociais e interpessoais; a promoção de maiores níveis de maturidade e de auto-confiança; o desenvolvimento do raciocínio prático e da capacidade de resolução de problemas por parte dos formandos (Caires, 2001).

Contudo, Simões (1995) alerta para os perigos que esta integração pode ter na construção da identidade profissional, evidenciando que os estagiários podem sentir coerção e aceitarem os padrões de actuação da pessoa com quem estagiam, forjando inflexibilidade, que por sua vez, pode advir da adopção de métodos tradicionais ou de métodos inovadores quando interiorizados e defendidos de forma conservadora e rígida. Neste sentido, a prática pedagógica pode ter efeitos contrários aos esperados e funcionar como uma experiência deseducativa para o futuro professor.

Embora assumida como decisivo contributo à formação prática dos futuros professores, a prática pedagógica tem sido interrogada quanto ao seu sentido, apontando-se-lhe alguns aspectos negativos relacionados com a incapacidade de integrar teoria e prática, com a débil sintonia e articulação entre a instituição de formação e a de estágio, com o inadequado ou insuficiente acompanhamento aos estagiários, com a pouca coordenação da supervisão e da avaliação entre as duas instituições (Flores, 2000), com uma supervisão inadequada, inexistente, insuficiente e/ou falta de preparação dos supervisores e com a discrepância entre o papel do

professor como prático reflexivo e como técnico (Zeichner, 1990, citado por Garcia, 1999).

Creemos que atendendo ao presente contexto, torna-se necessário referenciar o que a Lei de Bases do Sistema Educativo nos dita acerca da formação de educadores e professores. Assim sendo, o artigo 33º da Lei de Bases do Sistema Educativo enuncia oito princípios nos quais a formação de educadores e professores deve assentar, dos quais exporemos apenas cinco. Os princípios gerais, então estabelecidos determinam na alínea d) que a formação dos educadores e professores deve ser integrada, quer no plano de preparação científico-pedagógica, quer no plano de articulação teórico-prática. Já a alínea e) diz respeito à prática pedagógica, determinando que a formação deve compreender práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a empregar no desempenho das suas funções docentes. Segundo Patrício (1992), as implicações práticas deste princípio são extremamente importantes. Como nos refere o autor, «não se trata apenas de definir, ou caracterizar, as práticas metodológicas, mas de as praticar, de as executar» (p. 30).

A alínea f) estabelece que a formação deve estimular simultaneamente uma atitude crítica e actuante relativa à realidade social. A este princípio está inerente a pretensão, não de um professor passivo, mas de um professor que consciente dos problemas da comunidade a que pertence, transforma e aperfeiçoa a sua acção de acordo com as necessidades e aspirações desta, actuando permanentemente numa perspectiva de transformação positiva e à luz da «leitura crítica da realidade social e educativa» (ibidem).

A alínea g) determina que a formação deve favorecer e estimular a inovação e a investigação, principalmente em relação à actividade educativa. Segundo Patrício (1992), a instituição educativa, estando inserida numa sociedade dinâmica, obriga o professor a observar, a reflectir e a investigar de forma constante a realidade na qual trabalha. Para o autor, trata-se de uma formação propiciadora dos instrumentos metodológicos fundamentais a uma introdução, por parte do professor, da atitude e do hábito de questionamento permanente e metódico na sua prática pedagógica quotidiana.

Por seu turno, a alínea h) preconiza que a formação deve ser participada e conducente a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem. Este princípio deve, segundo Patrício (1992), encontrar uma expressão especialmente significativa na formação contínua.

Na opinião de Moreira e Alarcão (1997), qualquer programa de formação, embora bem estruturado, reflexivo e intencionado, é sempre insatisfatório, afinal, a formação inicial é a primeira etapa de um processo de educação permanente e não equipa nem torna os formandos, desde logo, competentes para a vida activa.

1.2. A Formação dos Educadores de Infância na Universidade da Madeira

Constatamos que presentemente, a formação de educadores de infância na Universidade da Madeira dá-se mediante a concretização da licenciatura em Educação Básica, resultado da reorganização e fusão das licenciaturas em Educação de Infância e do Ensino Básico ao nível do 1º Ciclo, e subsequente acesso ao 2º ciclo, mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Daqui resultará simultaneamente, a habilitação profissional de Educador de Infância e de Professor do 1º ciclo do Ensino Básico. Deste modo, as áreas curriculares administradas ao longo dos três anos que constituem a duração da licenciatura, contemplam uma formação transversal onde as competências profissionais e pessoais são comuns aos dois níveis de docência.

De todo o processo formativo perspectivado na licenciatura, destacamos a componente de prática pedagógica, que desenvolvida através de unidades curriculares práticas, intituladas Iniciação à Prática Profissional I, II, III, IV, V e VI, pretende a inserção na vida activa, iniciando-se no primeiro ano curricular e acompanhando o aluno até o final do 1º ciclo.

Assim, ao longo dos três anos, são realizadas deslocações a estabelecimentos de ensino, jardins-de-infância e escolas do 1º ciclo, com o intuito de fomentar o contacto directo com os educadores/professores e as crianças (Mendonça, 2009).

Neste sentido, segundo o plano de estudos, esta unidade curricular pretende abordar de uma forma teórica e prática, a prática pedagógica do educador de infância e do professor do 1º ciclo do Ensino Básico através da observação e diagnóstico, da planificação, da realização de actividades com intencionalidade educativa e respectiva autoavaliação, da interacção com o ambiente familiar e de análise e reflexão crítica.

Quanto ao mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico, são definidas algumas competências gerais consideradas fundamentais ao futuro mestre na sua vida profissional. São elas as seguintes: capacidades cognitivas,

metodológicas, digitais e linguísticas (competências instrumentais); capacidades pessoais e sociais de interação e cooperação (competências interpessoais) e capacidades que relacionem os diversos sistemas de conhecimentos, atitudes e valores na resolução de problemas de natureza prática (competências sistêmicas). De entre estas competências, ressaltamos a capacidade de reflexão crítica e auto-crítica, a capacidade de investigação, a inovação e a criatividade.

De acordo com o plano de estudos deste curso, a prática pedagógica é constituída por duas unidades curriculares intituladas Prática de Ensino Supervisionada e Estágio e Relatório. A primeira unidade, com uma carga horária de 100 horas de estágio semanais é desenvolvida no segundo semestre do primeiro ano e a segunda unidade, com uma carga horária de 200 horas de estágio semanais é desenvolvida ao longo do segundo e último ano do curso, portanto, na sua fase final.

CAPÍTULO 2 – A SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.1. Concepções de Supervisão

Tem-se assistido a uma evolução do conceito de Supervisão ao longo dos tempos, o qual tem sofrido diferentes designações, constituindo-se, nas últimas décadas como uma área de interesse no contexto da formação de professores. Maioritariamente associada à formação inicial, estendeu-se também ao âmbito da formação contínua em contexto de trabalho.

Os primeiros estudos em Portugal com o objectivo de aprofundar a natureza desta área foram da autoria de Alarcão e Tavares (1987) que no contexto de formação inicial, a definem como «um processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional» (p. 18) e que no contexto de formação contínua surge «como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino» (idem, p. 148).

A supervisão no campo da formação inicial situa-se no âmbito da orientação da prática pedagógica e envolve formandos, supervisores cooperantes e supervisores da instituição formadora (Alarcão & Tavares, 2007). Neste contexto, Sá-Chaves (2000) define-a como uma prática acompanhada, colaborativa, interactiva e reflexiva cujo objectivo consiste em desenvolver no futuro professor o quadro de valores, de atitudes e de conhecimentos, assim como as capacidades e as competências que lhe possibilitem enfrentar as condições singulares de cada acto educativo, com progressivo sucesso.

Já Vieira (1993), retratando a supervisão como teoria e prática de regulação de processos de ensino/aprendizagem em contexto educativo formal, considera que este termo, no nosso país, provoca alguma resistência quanto à sua aceitação, uma vez que se encontra aliado a conceitos usados em outras acepções como chefia, imposições e autoritarismo.

Dada a presente conjuntura social e o papel que a escola nela representa, é igualmente atribuída à supervisão a dimensão colectiva e institucional. Não se restringindo apenas à sala de aula, estende-se ao contexto escola, como «lugar e tempo de aprendizagem» (Alarcão, 2002, p. 218).

Neste sentido, a prática supervisiva centra-se na dinamização e acompanhamento do aperfeiçoamento qualitativo da organização escolar e «dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas», envolvendo também os novos agentes (idem, p. 231). Fortemente associada ao melhoramento do ensino e aprendizagem, a supervisão vem sendo progressivamente concebida como função essencial nas operações que acontecem na escola, associada a serviços de apoio, resultados da aprendizagem, desenvolvimento profissional, práticas pedagógicas, inovação e reestruturação, incluindo a apropriação das novas tecnologias (Kerr, 1990, citado por Harris, 2002) de forma construtiva e construcionista.

Essencialmente, a supervisão, seja em contexto de formação inicial ou contínua, deve constituir-se numa «visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, 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» (Mintzberg, 1995, citado por Alarcão & Tavares, 2007, p. 45).

2.2. Cenários de Supervisão

A supervisão da prática pedagógica, no contexto de formação inicial tem sido enquadrada em vários posicionamentos que Alarcão e Tavares (2007) tipificam em nove cenários: Imitação Artesanal, Aprendizagem pela Descoberta Guiada, Behaviorista, Clínico, Psicopedagógico, Pessoalista, Reflexivo, Ecológico e Dialógico. O termo cenário surge como um conceito relacionado com a forma precisa como serão resolvidos os problemas e com os métodos seleccionados para o fazer, considerando as vantagens, os inconvenientes e os efeitos dessa aplicação (Rauth & Mchauliffe, 1974, citado por Simões, 1995).

O cenário da Imitação Artesanal segue o paradigma tradicional da aprendizagem artesã, o qual consistia em profissionalizar e socializar o formando de acordo com a prática exemplar dos bons modelos que devia imitar e seguir de forma passiva e sem discussão. Assim sendo, os formandos aprendiam praticando com o mestre, o bom professor, cujo saber e autoridade não questionavam (Alarcão & Tavares, 2007).

O cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada tem como propósito conduzir o formando à aprendizagem pela sua própria experiência, tornando-se capaz de

observar, de intuir e de reflectir (Dewey, 1974, citado por Alarcão & Tavares, 2007). Este cenário confere ao futuro professor um «papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica» (Alarcão & Tavares, 2007, p. 21).

Ao cenário Behaviorista está subjacente a prática do micro-ensino, que ao defender a ideia de que todos os professores realizam determinadas tarefas, consiste na análise, explicação e demonstração destas aos novos professores, mediante a observação recorrente a gravação áudio, de um professor a dar uma mini-aula pelo formando, privando este, de uma possível discussão e partilha sobre a aula em questão. Consequentemente, o conteúdo a transmitir perde importância em prol do modo de ensinar, compreendendo o professor como técnico de ensino (Alarcão & Tavares, 2007).

O cenário Clínico tem como base o modelo de supervisão clínica proposto pelos investigadores Cogan, Goldhammer e Anderson no final dos anos cinquenta (Alarcão & Tavares, 2007) e que assenta na perspectiva do professor como agente dinâmico na sua aprendizagem e do supervisor como seu auxiliador na análise e na reflexão do seu ensino, e na superação das dificuldades. Este cenário caracteriza-se pelo espírito de colaboração desenvolvido entre o professor e o supervisor, por uma relação de trabalho isenta de tensões e baseada numa confiança sólida, e pela actividade conjunta de observação, análise, planificação e avaliação, visando o melhoramento da prática de ensino.

Este modelo subentende um ciclo constituído por fases que, de acordo com Alarcão e Tavares (2007), se podem resumir em cinco, sendo elas: (1) encontro pré-observação; (2) observação propriamente dita; (3) análise dos dados e planificação da estratégia da discussão; (4) encontro pós-observação e (5) análise do ciclo da supervisão.

O encontro pré-observação estabelece-se entre o supervisor e o formando, tendo lugar antes da observação de uma determinada actividade educativa. Perspectivado como uma actividade de resolução de problemas, tem como propósito a identificação do problema a estudar e a planificação conjunta da estratégia de observação, ou melhor, «o quê, como e quando observar» (Alarcão & Tavares, 2007, p. 28). Pretende-se neste encontro ajudar o formando na análise e tentativa de resolução dos problemas e inquietações e na deliberação dos aspectos que irão ser observados. Ao supervisor cabe escolher e usar as estratégias que melhor ajudem o formando a consegui-lo.

Deste encontro provém a estratégia a adoptar na observação, que varia consoante o objecto, a natureza e o objectivo desta, encaminhando o professor e o supervisor para a análise individual dos dados recolhidos, pretendendo uma sistematização que possibilite a sua análise e interpretação conjunta no encontro pós-observação. Este encontro possibilita ao formando a reflexão sobre o «seu “eu” de professor e sobre o que se passou na sua interacção com os alunos» (idem, p. 98) a fim de alterar se necessário, algum aspecto dissonante com o seu papel de agente de desenvolvimento e aprendizagem. Ao supervisor cabe ajudar o formando a «reflectir, a interpretar, a ver a realidade por detrás de números, categorias, incidentes ou descrições» (ibidem). Para tal, utilizará os dados recolhidos através das dúvidas suscitadas, das hipóteses levantadas, das perguntas e comentários colocados, bem como das estratégias de supervisão utilizadas.

A finalização deste processo dá-se com a análise do ciclo da supervisão, isto é, com a avaliação da acção supervisiva desenvolvida.

O cenário Psicopedagógico tem como alicerce a perspectiva de Stones (1984, citado por Alarcão & Tavares, 2007) sobre a supervisão pedagógica, que a entende como um processo cujo objectivo primordial é ensinar os professores a ensinar. Esta perspectiva, apoiada num conjunto de conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, é aplicável à relação de ensino/aprendizagem estabelecida entre supervisor-professor e entre professor-aluno.

Este autor defende que cada professor, independentemente do grau de ensino, possui a tarefa de ensinar conceitos, de levar os seus alunos a adquirir e a desenvolver capacidades e a resolver problemas. Do mesmo modo, cabe também ao supervisor esta missão. Assim, este modelo de supervisão assente num clima de encorajamento e de estímulo à autonomia, visa desenvolver no professor as capacidades e as competências necessárias para que seja capaz de resolver problemas e de tomar iniciativas e decisões adequadas às exigências de cada situação educativa.

A supervisão da prática pedagógica decorre, segundo o modelo de Stones (1984), num ciclo constituído essencialmente por três fases: (a) preparação da aula com o professor ou formando; (b) discussão da aula e (c) avaliação do ciclo de supervisão (Alarcão & Tavares, 2007).

O cenário Pessoalista funda-se na visão partilhada por diversas áreas de investigação acerca do desenvolvimento da pessoa do professor como sendo extremamente importante. Efectivamente, este cenário caracteriza-se pela atenção

conferida à pessoa do formando, ao seu grau de desenvolvimento, percepções, sentimentos e objectivos. Urge, nesta perspectiva de formação, a preparação de experiências vivenciais organizadas para que os professores possam reflectir sobre elas (Alarcão & Tavares, 2007).

O cenário Reflexivo propõe um processo formativo assinalado pela combinação da «acção, experimentação e reflexão sobre a acção» (Alarcão & Tavares, 2007, p. 35), por outras palavras, envolve «reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão» (ibidem). Assim sendo, nesta abordagem de essência construtivista, procura-se para além da aquisição dos conhecimentos, que o formando seja capaz de os transformar em acção, reflectindo no decorrer da mesma.

Este cenário atribui à figura do supervisor a função de treinador, conselheiro e companheiro. Realmente, o supervisor tal como é concebido neste cenário assume o insubstituível papel de «orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar» os formandos (Alarcão & Tavares, 2007, p. 36), auxiliando-os na actuação e compreensão das situações e na sistematização do conhecimento que advém da interacção entre a acção e o pensamento.

O cenário Ecológico acarreta uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros professores, inspirada na teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979, citado por Alarcão & Tavares, 2007), caracterizando-se pela importância que concede às experiências, aos contextos e às interacções, factores estes, determinantes para o desenvolvimento humano e profissional. De facto, segundo a perspectiva de Bronfenbrenner, o indivíduo é considerado um ser dinâmico e activo em permanente interacção, directa ou indirecta (Alarcão & Sá-Chaves, 1994). Neste sentido, o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário é encarado como um processo ecológico, inacabado, interactivo, progressivo e altamente influenciado pelo ambiente de aprendizagem, nomeadamente pelas potencialidades do meio e pelas inter-relações que se estabelecem através dos contextos nos quais o estagiário interage (Oliveira-Formosinho, 2002).

Com efeito, a supervisão enquanto processo formativo, detém o papel de impulsionar experiências em contextos diversificados e de facilitar a ocorrência de transições ecológicas que se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional, uma vez que conferem aos estagiários a possibilidade de desempenharem

novas actividades e de assumirem novos papéis (Alarcão & Tavares, 2007). Assim, segundo este modelo, a supervisão é um processo de apoio à aprendizagem profissional desencadeador de situações de comunicação, partilha, acção e reflexão (Oliveira-Formosinho, 2002).

Finalmente, o cenário Dialógico atribui um papel de relevo à linguagem e ao diálogo crítico no que concerne à estruturação da cultura e do conhecimento próprio dos docentes como profissionais e à desocultação dos contextos situacionais que exercem influência no exercício da sua profissão. Evidentemente, trata-se de um cenário que privilegia a criação de contextos assentes em relações simétricas de colaboração, favorecedoras do desenvolvimento profissional dos professores, mediante a adopção de uma estratégia dialógica que lhes reconhece voz e a possibilidade de expressarem o seu pensamento reflexivo. Assim, os professores, considerados actores sociais e activos em comunidade colectiva, operam em função da inovação, da mudança nos contextos sociais e da emancipação individual e colectiva (Alarcão & Tavares, 2007).

Concluindo, refere-se que estes cenários não se excluem mutuamente, mas pelo contrário, co-existem. Não obstante, cada qual releva determinados e diferentes aspectos da supervisão enquanto processo formativo intra e interpessoal.

2.3. Conceito de Supervisor e sua função

Apesar da existência de definições contraditórias em relação à figura do supervisor e ao lugar que este ocupa no processo de supervisão da prática pedagógica, muitos autores defendem-no como uma das peças-chave na formação e desenvolvimento de atitudes, competências e conhecimentos no formando (Caires, 2001).

Segundo Alarcão e Tavares (2007) o supervisor é alguém com mais «experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, numa relação de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática» (p. 58). Para os autores, os objectivos do supervisor devem conduzir ao desenvolvimento de certas capacidades e atitudes nos formandos, sendo elas as seguintes: espírito de auto-formação e desenvolvimento; capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos próprios da actividade docente; capacidade de resolver problemas e tomar decisões correctas;

capacidade de experimentar e de inovar numa dialéctica entre a teoria e a prática; capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de forma construtiva; consciência da responsabilidade que cabe ao professor quer no sucesso ou insucesso dos alunos; paixão pela profissão que exerce e dedicação às tarefas inerentes; capacidade de trabalhar e colaborar com os elementos envolvidos no processo educativo.

De acordo com Gonçalves (1998) citado por Ludovico (2007), o supervisor assume um papel incontestável, evidenciado nas seguintes definições: um profissional que desenvolve uma acção terapêutica; um professor de professores que domina os conteúdos e técnicas de ensino; uma pessoa recurso, capaz de estabelecer relações de ajuda e de informar o supervisando sobre as suas necessidades interpessoais; o responsável pela criação de uma atmosfera positiva baseada na confiança; um especialista em educação; uma pessoa que ajuda o supervisando a desenvolver-se pessoal e profissionalmente; um condutor; um profissional altamente qualificado quer na dimensão científico-pedagógica, teórica e prática, quer no âmbito das relações humanas; um escultor que modela o pensamento do supervisando; um treinador humanista que sendo compreensivo, sabe exigir.

Por seu turno, Vieira (1993) defende que as funções do supervisor inscrevem-se numa perspectiva reflexiva de formação, recusando a figura do supervisor como avaliador em favor de uma postura colaborativa de desenvolvimento e aprendizagem norteada para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor. Assim sendo, considera cinco funções: informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar,

A função “informar” evidencia o supervisor como uma pessoa informada e como alguém que faculta informação relevante, no âmbito das áreas de supervisão, observação e didáctica, em favor dos fins e das necessidades de formação do professor que orienta. A função “questionar” destaca o supervisor como capaz de problematizar o saber e a experiência, interrogando sobre o que o rodeia profissionalmente. Como prático reflexivo, deve encorajar o professor também a assumir esta postura. A função “sugerir” significa propor ideias, práticas e soluções, motivar e impulsionar projectos dos quais o supervisor é responsável juntamente com o professor. A função “encorajar” pela sua carga afectiva, assume um papel fundamental na relação de supervisão, uma vez que influencia de forma significativa, o equilíbrio emocional do professor bem como a sua postura global perante o processo de formação profissional. Por último, a função “avaliar” sendo indispensável à monitoração da prática pedagógica, implica a

explicitação transparente dos procedimentos de avaliação, devendo ser encarada no sentido formativo.

Sabemos que o contacto é gerador de sentimentos, afectos, ideias, memórias e valores, o que torna ainda mais difícil a tarefa do supervisor, sobretudo quando se trata de avaliar. No processo avaliativo o que está em causa é compreender em que medida o trabalho dos formandos representa um esforço contínuo de reflexão e acção para a melhoria da qualidade das aprendizagens e em que medida as práticas supervisivas apoiam e encorajam esse esforço.

Concluindo, a acção do supervisor deve pautar-se pelo propósito de gradualmente desenvolver as capacidades do formando como pessoa e como profissional (Alarcão & Tavares, 2007), prestando especial atenção às suas características individuais, à riqueza ou inibições provenientes de experiências passadas, aos seus sentimentos e percepções e à sua capacidade de auto-reflexão.

2.4. A Dimensão Relacional em Contexto Supervisivo

Verificamos que o ambiente de estágio é um contexto marcado por uma forte assimetria de poderes, saberes e de estatutos entre supervisor e formando.

Segundo Alarcão e Tavares (2007), é necessário desfazer os preconceitos e mitos criados em torno do estatuto e do relacionamento entre o supervisor e o formando, como: superior-inferior, avaliador-avaliado e realçar mais as características e as atitudes de entreajuda entre colegas num processo no qual pretende atingir os mesmos objectivos ainda que de planos diferentes. Importa então libertar o conceito de supervisão da negatividade, ligada às tarefas de inspecção, vigilância e avaliação (no sentido de classificação), a que é geralmente associada, e que colocam os indivíduos do triângulo supervisivo em relações hierárquicas de poder e de saber onde quem supervisiona sabe mais e pode mais e quem é supervisionado sabe menos e conforma-se mais. Contudo, o que diferencia um profissional experiente de um aprendiz «não é tanto a quantidade do saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, seleccionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em acção a sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço» (Alarcão, 1996b, p. 29).

Para Sá-Chaves (2000), supervisionar implica estabelecer relações em dois sentidos: de distanciamento, que possibilitará ao supervisor uma compreensão mais

objectivada sobre as acções desenvolvidas contribuindo para actos reflexivos mais sustentados e de proximidade que permitirá criar relações intra e interpessoais, que constituem a essência comunicacional do processo supervísivo.

A supervisão só será eficaz se estabelecida num clima aberto, dialógico, flexível e disponível e numa plataforma de entendimento mútuo e de respeito pela esfera individual, já que, nenhum modelo de supervisão prevalecerá se os princípios da confiança mútua e transparência forem esquecidos ou traídos, o que afundará por exemplo, o envolvimento positivo dos indivíduos e a qualidade dos resultados esperados (Sá-chaves, 2000). Assim, numa actividade vivida essencialmente na relação, não podemos limitar a supervisão apenas aos aspectos metodológicos e didácticos, mas centrá-la também, nos aspectos afectivos e interpessoais da relação educativa, tornando-se assim, propiciadora de oportunidades de crescimento pessoal e de desenvolvimento. Como refere Alarcão e Tavares (1987) «uma tal relação só é autêntica quando permite a circulação espontânea e sem barreiras entre o mundo do supervisor e o mundo do professor» (p. 73).

Num ambiente demasiado rigoroso, o formando pode se sentir constrangido, não sendo totalmente verdadeiro naquilo que expressa. Este tipo de pressões, podem levar ao surgimento de casos em que ambos os participantes disfarçam os seus sentimentos ou pensamentos autênticos. O formando pode não estar predisposto ou não se sentir à vontade para se abrir e partilhar dilemas, revelar dificuldades e assumir pontos de vista; ou pode sentir-se impelido a corresponder à agenda do supervisor como estratégia para evitar o confronto e ganhar a sua simpatia e aprovação.

Vejam os seguintes exemplos: um supervisor que finge mostrar-se em sintonia com as preocupações do formando sem o estar; o formando que afirma concordar com uma sugestão do supervisor enquanto, no seu íntimo, diz para si próprio que não fará nada disso. «Situações deste tipo, pela sua falta de autenticidade, acabam, mais cedo ou mais tarde, vir a prejudicar a capacidade de comunicação» (Alarcão & Tavares, 2007, p. 82). Evidentemente, urge a necessidade de uma comunicação sem máscaras.

Contudo, mesmo em ambientes reflexivos, onde se valoriza uma participação baseada na igualdade, exige-se que o supervisor adapte o seu estilo supervísivo ao grau de predisposição e à capacidade do formando para assumir responsabilidade. Oportuno aqui referir Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2007) que expõe três tipos de estilos supervísivos: não-directivo (valoriza o mundo do formando ao escutá-lo e ao

dar importância às suas sugestões), directivo (preocupa-se em dar orientações, em estabelecer critérios e em condicionar as atitudes do formando, assumindo o papel de controlador da situação) e de colaboração (tem como base a negociação conjunta, a partilha, a troca de ideias e a procura de soluções para os problemas de ambas as partes). Efectivamente, o supervisor deve adoptar as estratégias que lhe pareçam mais adequadas a cada formando, sem nunca perder de vista, uma atitude de colaboração, de promoção gradual da sua autonomia e respeito pela sua liberdade num espaço de reflexão e de harmonização.

Concluindo, desenvolver uma supervisão eticamente fundamentada, construída através do confronto, da análise, do diálogo e da construção de uma capacidade de empatia constitui a actuação primordial do supervisor. Neste caso, a tónica é colocada na relação que o supervisor estabelece com o formando mais do que sobre o formando. É sobretudo reconhecer a dimensão ética na supervisão como o respeito que devemos ao outro enquanto outro (Baptista, 2005).

CAPÍTULO 3 – O PROFESSOR COMO PRÁTICO REFLEXIVO

3.1. Concepção emergente de Professor e de Ensino

Perante as mudanças e inovações ocorridas no contexto social, compreende-se a necessidade da instituição educativa em caminhar rumo a um novo paradigma educacional, expresso por novos objectivos e formas de estar diante dos alunos (Sousa & Fino, 2001). Para Giroux e McLaren (1995), as escolas constituem instrumentos de reprodução social que fabricam funcionários obedientes para o Estado. O professor é assim, um simples executor de tarefas, cumprindo normas sem tentar mudar a sua actuação ou interrogar essa lógica (Gómez, 1992). A simples prática de transmissão de informação torna-se cada vez mais antiquada, requerendo novos contextos de aprendizagem que impulsionem os aprendizes a pensar e a construir por si mesmos, em vez de «repetirem simplesmente o que lhes é dito» (Papert, 1997, p. 102).

O paradigma fabril (Toffler, 2001) enraizado na educação e cujo objectivo é a preparação para a sociedade industrial, está em crise. Como nos refere Khun (1996), as crises levam a mudanças de paradigma, que assente nos valores, técnicas e crenças que membros de uma comunidade partilham, implica uma ruptura com os anteriores quadros de referência. Assim, compete à escola adaptar-se às novas necessidades e exigências da sociedade moderna, sociedade esta que, torna cada vez mais urgente a formação e a preparação para o incerto, para a transformação e para as situações únicas (Tavares & Alarcão, 2001).

Esta visão é partilhada por Sá-Chaves (2000), quando defende que nos devemos situar num «paradigma de inacabamento que, em vez de nos fragilizar pela consciência das ausências e das lacunas, nos reforça e confirma a certeza da possibilidade do desenvolvimento contínuo e (...) da esperança que nos alimenta os processos de transformação e de devir» (p. 22). Inerente a esta óptica está, então, a necessidade de se «formar para o incerto e para o instável», «para o dinâmico e para o imprevisível», «para o desconhecido e para a capacidade de o afrontar» (idem, p. 45).

Na verdade, a actividade do professor desenvolve-se cada vez mais num cenário mutável e complexo, no qual se defronta com dificuldades de natureza prioritariamente prática (Gómez, 1992). Neste sentido, há que tomar consciência que a resolução das situações não advém da repetição de modelos ou da aplicação de soluções prescritas por outros ou por situações idênticas (Nunes, 2000). O êxito da acção docente dependerá da

capacidade para gerir a complexidade e para solucionar os problemas práticos a partir da integração criativa e inteligente do conhecimento e da técnica (Gómez, 1992), isto é, mediante o conhecimento prático que é elaborado no decurso da própria acção (Schön, 1983, 1987).

Segundo Gómez (1992), não devemos considerar a prática docente como uma actividade exclusivamente técnica, mas antes, uma actividade reflexiva e artística, na qual, algumas aplicações concretas de carácter técnico têm lugar. Neste sentido, Schön (1983) argumenta que as situações imprecisas nas quais a prática profissional se desenvolve, são incapazes de soluções técnicas, pois são ocorrências singulares. Mais do que solucionar um dilema, o profissional prático terá que enquadrá-lo numa dada situação (Pacheco & Flores, 1999).

A designação do professor como técnico insere-se no quadro da racionalidade técnica, pela qual, a actividade do professor assume um propósito mormente instrumental, rotineiro e acrítico, destinado à resolução de problemas pela aplicação rígida de teorias e de técnicas científicas (Gómez, 1992).

De acordo com os modelos de formação de professores assentes em perspectivas tecnicistas, o formando é considerado um aprendiz, de quem se pretende a reprodução dos «modelos de ensino observados e que a experiência demonstrou serem adequados» e o desempenho com correcção das «competências de ensino previamente identificadas como sendo as mais necessárias à sua formação» (Oliveira & Terça, 1991, p. 160). Neste quadro, o objectivo é a formação de professores eficazes, capazes de aplicar técnicas previamente aprendidas na resolução de situações bem definidas e generalizáveis.

Segundo Nóvoa (1997), os professores formados segundo este padrão, ficam sem condições de mediar os saberes teóricos e os saberes práticos defronte da complexidade na qual o trabalho escolar se desenvolve. Para o autor, o conhecimento é determinado pela prática e pela interpretação da mesma, o que implica uma relação entre teoria e prática.

Conforme o que dita Schön (1983), se de facto o modelo de racionalidade técnica é incompleto, visto ignorar as competências práticas exigidas nas situações de complexidade, devemos então, procurar uma nova epistemologia da prática, que resgate para o campo educacional, a emoção, a intuição, a criatividade e a imaginação. Deste modo, apresenta a noção de epistemologia da prática, relevando a importância dos contextos e das competências que figuram a prática dos bons profissionais, mobilizadas

nas situações concretas. Realmente, trata-se de uma perspectiva que tem em consideração o conhecimento passível de ser construído através de uma prática profissional reflectida e inteligente, o que permite aos profissionais a procura de respostas às questões novas que se colocam e a invenção de novos saberes e técnicas no âmbito da própria situação problemática.

Efectivamente, para o autor, a actividade profissional implica uma «actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos», por outras palavras, uma criatividade a que o autor denomina de «*artistry*» e que exprime um saber-fazer criativo e inteligente, teórico e prático, que favorece os profissionais quando actuam em cenários indefinidos, em que cada situação é única, exigindo por isso, reflexão e diálogo com a própria (Alarcão, 1996b, p. 13).

Deste modo, a formação segundo o modelo de racionalidade prática tem como propósito capacitar os futuros profissionais com as destrezas e atitudes indispensáveis para o conhecimento, interpretação e compreensão das situações problemáticas nas quais actuam, centrando-se, no desenvolvimento de capacidades de análise, de indagação e de reflexão crítica na e sobre a prática (Imbernón, 1994), valorizando a competência do formando em avaliar o valor das suas decisões e das consequências daí resultantes (Caires, 2001).

Evidentemente, o modelo de professor como técnico e mero participante passivo, que se limita a cumprir o que outros lhe ditam de fora da sala de aula (Zeichner, 1993), surge, no presente, como redutor e desadequado (Alarcão & Roldão, 2008). Os professores não podem ser encarados como simples técnicos ou burocratas ao serviço dos interesses do Estado mas como indivíduos activamente envolvidos nas actividades do questionamento e da crítica em função da emancipação (Giroux & McLaren, 1995). Para Zeichner (1993), a questão está em saber em que medida os professores são autónomos no seu agir, ou seja, em que medida as suas decisões são definidas por terceiros, sem averiguar conscientemente se esse procedimento será o mais correcto a adoptar.

Assim sendo, Giroux e McLaren (1995) defendem que é necessário repensar a formação dos professores, alegando a indispensabilidade dos seus programas se desenvolverem em torno do objectivo de educar os futuros professores como intelectuais críticos capazes de praticar o discurso da liberdade e da democracia. Neste sentido, defendem a prática de uma pedagogia que defina os professores como

intelectuais responsáveis e com visão de futuro, capazes de articular teoria, imaginação e técnicas (Giroux, 1997).

É no quadro de crítica e de substituição da visão tecnocrática de ensino (Nunes, 2000), que começam a surgir metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional. Logo, emerge assim, um novo paradigma educacional baseado na concepção do professor como profissional reflexivo e crítico que, «no conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, actua e toma decisões no sentido de educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento» (Roldão, 2008, p. 68). Esta eminência de professor como prático reflexivo, sugere uma nova concepção de profissionalidade (Alarcão & Roldão, 2008), que encara a profissão docente como uma actividade moral na qual é necessário reflectir constantemente sobre o tipo de pessoa que é o professor, o tipo de teorias e crenças que possui e o tipo de constrangimentos que a ele se colocam (Halliday, 1998, citado por Nunes, 2000).

Realmente, uma das discrepâncias entre a perspectiva de professor como técnico comparativamente à perspectiva de professor como profissional reflexivo é que a este último é reconhecida a possibilidade de reflectir sobre a sua própria acção no momento em que a circunstância ocorre e assim procurar a melhor maneira de a resolver (Schenkel, 2005).

Defende-se assim, a necessidade de profissionais activos e reflexivos que questionem o que ensinam, a forma como ensinam e os propósitos por que lutam. Significa isto que, aos professores, deveria ser atribuído um papel activo e responsável na tomada de decisões relativamente às directrizes ou ao currículo (Giroux & McLaren, 1995) e na formação dos propósitos e condições de escolarização. Evidentemente que se trata de uma tarefa impossível pois os professores têm «pouca influência sobre as condições ideológicas e económicas» do seu cargo (Giroux, 1997, p. 161).

Efectivamente, os termos «prático reflexivo» e «ensino reflexivo» tornaram-se «slogans» da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo (Zeichner, 1993, p. 15), embora, muitas vezes, utilizados de forma indiscriminada e sem o seu devido sentido (Barros, 2008).

No entanto, existem várias expressões que, de igual forma, se associam ao paradigma emergente de professor e de ensino (Garcia, 1992; Inbernón, 1994), das quais destacamos as seguintes: professor adaptativo (Hunt), professor prático reflexivo (Zeichner; Schön; Cruickshank & Applegate), professor como investigador na acção

(Corey & Shumsky), professor como sujeito que resolve problemas (Joyce & Harotunian), professor como pedagogo radical (Giroux), professor como intelectual (Giroux), professor como indagador clínico (Smyth; Clark), professor auto-analítico (O'Day), professor como constante experimentador (Stratemeyer), professor como cientista aplicado (Brophy & Everston; Freeman), professor como sujeito com um ofício moral (Tom), professor como artesão político (Kohl), professor como actor político (Carlson), professor como académico (Ellner), professor como artista (Pérez; Eisner) e professor como sujeito que coloca hipóteses (Coladarci).

Para Gómez (1992), estas imagens, apesar das dissemelhanças, partilham o desejo de superar a relação linear e mecânica existente entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula. Assim, parte-se da análise das experiências dos professores perante as situações problemáticas próprias da arena educativa, para o entendimento do modo como resolvem essas situações, como experimentam hipóteses de trabalho, como integram o conhecimento científico, como alteram rotinas, como empregam as técnicas e os recursos que já conhecem e como recriam novas estratégias e recursos.

Ao discorrer sobre a acepção do movimento da prática reflexiva, desenvolvido sob a bandeira da reflexão nos campos do ensino e formação, Zeichner (1993), expõe algumas considerações. A prática reflexiva reconhece aos professores um papel activo no que concerne à formulação dos propósitos e objectivos do seu trabalho e dos meios para os alcançar; reconhece que a produção de conhecimento não advém somente das universidades e centros de investigação e desenvolvimento, o que significa que os professores são detentores de teorias capazes de contribuir para um ensino de qualidade; reconhece «a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores» (p. 17), o que significa que a compreensão e melhoria do ensino por parte destes deve partir da reflexão sobre a sua própria experiência e que o saber integralmente retirado da experiência dos outros é, «no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão» (ibidem); e reconhece ainda que aprender a ensinar é um processo que se estende ao longo da carreira docente e que os programas de formação de professores representam apenas uma preparação.

De acordo com Zeichner (1993), o termo ensino reflexivo refere os professores como profissionais que criticam e desenvolvem as suas teorias práticas à medida que examinam e reflectem individualmente e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que moldam as suas experiências. Segundo o autor,

os professores que não reflectem sobre o seu ensino, aceitam espontaneamente a realidade quotidiana das escolas nas quais desempenham a sua função, e empenham-se em procurar os métodos mais eficazes para atingir os seus fins e em descobrir soluções, definidas por outros.

Neste sentido, Moreira e Alarcão (1997) recorrendo a Brubacher et al. (1994) reconhecem o ensino reflexivo como objectivo de formação válido, pelas suas características: «a prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros»; permite-lhes agir de um modo deliberado e intencional e distingue-os enquanto «seres instruídos, pois é um marco da acção inteligente» (p. 121).

Além de se constituir um discurso oposto às perspectivas tecnicistas, a abordagem reflexiva na formação de professores, acarreta uma mudança no que concerne à relação teoria-prática, na medida em que considera uma interacção dialéctica entre estas (Oliveira & Terça, 1991) em que «a teoria informa a prática e esta por sua vez, permite reequacionar e reorganizar os pressupostos teóricos, constituindo-se desse modo como uma fonte de conhecimento» (Sá-Chaves, 2000, p. 75). Como sabemos, no ponto de vista da racionalidade técnica, a teoria e a prática existem desligadas. Quer isto dizer, que a teoria existe unicamente nas universidades e a prática nas escolas. Neste caso, o professor deve aplicar na sua prática educativa, a teoria que é produzida na universidade. Tal perspectiva, não reconhece o saber originado na prática do professor (Zeichner, 1993).

Na visão de Gómez (1992), a actuação de qualquer profissional está dependente do conhecimento que mobiliza e que produz enquanto actua. A este respeito, acrescenta que toda a acção inteligente tem implícito um tipo de conhecimento, resultado da experiência e da reflexão passadas, ao qual Schön (1987), designou de conhecimento na acção. Este tipo de conhecimento orienta toda a acção humana, revelando-se no saber fazer. Tal como esclarece Alarcão (1996b), o conhecimento na acção é um conhecimento tácito e evidenciado pelos profissionais na espontaneidade com que a sua actividade prática é desempenhada, pois não têm que pensar nela antes ou durante a sua realização. É precisamente a «inteligência manifestada num *know-how*» (p. 16).

Na linha de pensamento de Zeichner (1993), uma das formas de pensar no ensino reflexivo é «tornar mais consciente algum deste saber tácito, que é frequente não exprimirmos» (p. 21). Ao explorar estes conhecimentos tácitos, os professores têm a possibilidade de os examinar, criticar e melhorar, e por outro lado, de os transmitir aos

professores com menos experiência, para que estes comecem a dominar os aspectos mais ténues e complicados do ensino.

Contudo, constata-se que este novo paradigma, de acordo com Alarcão e Roldão (2008), enfrenta duas dificuldades: «a distância entre o discurso e a prática, por um lado, e a sua oposição a uma cultura praticista ainda dominante, por outro» (p. 72).

3.2. Concepções de Reflexão

Actualmente, a reflexão assume-se como o conceito mais utilizado por investigadores, formadores e educadores, ao se referirem às novas tendências da formação de professores. De facto, trata-se de um conceito tão popular, que é difícil não encontrá-lo referenciado no discurso sobre formação de professores (Garcia, 1992).

Contudo, torna-se necessário clarificá-lo, uma vez que em torno do seu significado e utilização, prevalece uma grande confusão (Zeichner, 1993). Como refere Zeichner (1993), o termo reflexão, só por si, «perdeu virtualmente qualquer significado» (p. 15). Neste sentido, atenda-se à crítica feita por Korthagen (1993, citado por Cró, 1998) a propósito da corrente reflexiva: confusão de definições de reflexão e falta de verificação da sua eficácia na formação de professores. Tal como sustenta o autor, as várias definições de reflexão, salientam as discrepantes crenças relativamente ao que na educação e na formação de professores se considera importante.

Assim, de acordo com Calderhead (1989, citado por Zeichner, 1993), a variedade conceptual existente em redor dos conceitos subjacentes à reflexão, variam nas condições prévias à reflexão, no seu conteúdo e produto e ainda na forma como consideram e fundamentam o processo reflexivo.

A questão da valorização da reflexão na formação de professores remonta originariamente a Dewey (1933), para quem o pensamento reflexivo reveste-se de grande importância, uma vez que nos liberta da actividade impulsiva e rotineira, tornando-nos capazes de actuar de forma deliberada e intencional a fim de alcançarmos os objectivos em vista (Dewey, 1989).

Segundo Dewey (1989), pensar é próprio da capacidade humana. Neste sentido, defende o pensamento reflexivo como a melhor maneira de pensar, determinando-o como «a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva» (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 45). A reflexão é,

portanto, uma forma especializada de pensar que se constitui mediante o «exame activo, persistente e cuidadoso» das nossas crenças ou práticas, à luz das razões que as justificam e dos efeitos a que conduzem (Dewey, 1989, p. 25).

Como refere Alarcão (1996b), ser reflexivo é possuir a capacidade de utilizar o pensamento como forma de atribuição de significado. Assim, o acto de pensar reflectido, «orienta a acção no sentido de uma finalidade consciente»; «prepara as condições conducentes à invenção sistemática» e «enriquece o sentido das coisas» (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 54).

Lalanda e Abrantes (1996) indicam as formas que, para Dewey, podem ser designadas vulgarmente como pensamento: as «ideias que nos passam pela cabeça, automaticamente, numa sucessão por vezes desordenada, quando estamos acordados ou mesmo a dormir»; os «incidentes ou episódios imaginados cujas cenas se sucedem numa linha condutora com ou sem coerência» e os «preconceitos adquiridos inconscientemente e que se classificam de crenças» (p. 45).

Da observação ou percepção de um facto resulta um conjunto de ideias e de dados, que por sua vez, constituem as pedras principais do processo reflexivo. De facto, o pensamento reflexivo, tem lugar somente quando entre os dados e as ideias existe congruência e quando esta se enquadra na natureza do conhecimento que se pretende. Assim, dessa interacção poderá surgir uma conclusão, a qual deverá ser fundamentada com base em provas ou testemunhos (Lalanda & Abrantes, 1996).

Zeichner (1993), afirma que a reflexão para Dewey representa uma maneira de ser professor, uma forma de encarar e de responder às situações problemáticas, compreendendo porém, muito mais do que a procura de soluções lógicas e racionais para a sua resolução, pois a reflexão baseia-se «na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça» (Alarcão, 1996c, p. 175). Implica ainda intuição, emoção e paixão, o que nos leva a inferir que a reflexão não representa nenhum conjunto de procedimentos ou técnicas a serem ensinados ou usados pelos professores (Zeichner, 1993).

Um dos grandes seguidores da linha de pensamento de Dewey e difusor do conceito de reflexão foi Donald Schön (1983, 1987), especialmente através dos seus livros *The Reflective Practitioner* (1983), no qual o autor defende que o ensino profissionalizante deve assentar sobre as competências que os bons profissionais adquirem e desenvolvem na prática; e *Educating the Reflective Practitioner* (1987), no qual o autor salienta a necessidade de incluir na formação dos futuros profissionais, uma

componente reflexiva, tendo por base, situações práticas reais. Só assim, considera o autor, esses profissionais serão capazes de encarar as novas e variadas situações, com as quais se irão intersectar na vida real, permitindo-lhes a tomada de decisões apropriadas (Alarcão, 1996b).

Neste sentido, a reflexão constitui uma componente fundamental para a construção do conhecimento profissional, sendo indispensável ao desenvolvimento profissional, pois, a par da aquisição de competências técnicas, desenvolve «uma sabedoria prática» (Moreira, 2010, p. 34) que capacita os profissionais para uma actuação adequada às singularidades dos diversos contextos. Por outras palavras, contribui para que o profissional, além de saber o que tem de fazer, quando e como fazê-lo, saiba igualmente porque e para que o faz (Imbernón, 1994).

A literatura referente à prática reflexiva tem definido a reflexão como um «processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*» (Zeichner, 1993, p. 20). Esta definição leva-nos a considerar os modos de reflexão propostos por Schön (1987) e que ressaltam o papel da reflexão sobre e na acção como gerador de saber em constante reconstrução (Alarcão, 1996b, p. 16): a reflexão na acção («*reflection-in-action*»), a reflexão sobre a acção («*reflection-on-action*») e a reflexão sobre a acção na acção («*reflection on reflection-in-action*»).

A reflexão na acção ocorre quando o professor reflecte no decorrer da própria acção, mas sem a interromper, reformulando-a e ajustando-a a situações novas. Este tipo de reflexão, implica assim um diálogo, uma conversa reflexiva que acontece simultaneamente com a acção ou situação problemática e impõe uma intervenção concreta (Alarcão, 1996b), de forma a desenvolver experiências cujas respostas sejam mais eficazes à resolução da questão. Neste caso, a reflexão tem como propósito a reformulação das acções do professor no decurso da sua intervenção profissional (Zeichner, 1992).

Por sua vez, a reflexão sobre a acção ocorre quando o professor reconstrói mentalmente uma acção ou situação problemática para a analisar retrospectivamente, a fim de obter uma melhor interpretação e compreensão do sucedido (Alarcão, 1996b). Pode considerar-se como «a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores (Gómez, 1992, p.

105). Assim, distanciamos-nos da acção por alguns momentos a fim de sobre ela reflectirmos (Moreira, 2001).

Quanto à reflexão sobre a reflexão na acção, é um procedimento que consiste em considerar retrospectivamente a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, ou melhor, reflectir sobre o que aconteceu e se observou, sobre a significação conferida ao sucedido e que outros significados lhe podem ser atribuídos. Nesta perspectiva, reflectir sobre a reflexão na acção «é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras» (Schön, 1992, p. 83).

Este tipo de reflexão enriquece o conhecimento do professor, possibilitando-lhe um progresso no seu desenvolvimento e na construção da sua própria forma de conhecer, pois, permite-lhe a determinação das suas acções futuras e a descoberta de soluções novas, bem como o desenvolvimento de novos raciocínios, de novas formas de compreender, de agir e de equacionar eventuais problemas (Alarcão, 1996b).

Perante a multiplicidade de abordagens relativas à reflexão no ensino e na formação de professores, Zeichner (1993) retomando os trabalhos de Grimmett et al. (1990), identifica três orientações conceptuais básicas, as quais descrevem a reflexão como: um instrumento de mediação da acção, na qual o conhecimento é usado para nortear a prática; uma forma de escolher entre diversas perspectivas concorrentes, na qual o conhecimento é usado para fundamentar a prática; e uma construção da experiência na qual o conhecimento é usado para ajudar os professores a entender e a transformar a prática.

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), referenciando Van Manen (1977), defendem que a reflexão é susceptível de ser desenvolvida em três níveis: técnico, prático e crítico.

O nível técnico corresponde à reflexão das acções manifestas em sala de aula pelo professor, isto é, aquilo que faz e observa. Trata-se de uma reflexão sobre e na acção que visa o alcance de determinados objectivos a curto prazo bem como a aprendizagem de outras estratégias que possibilitem atingir essas finalidades. O nível prático envolve a planificação daquilo que o professor se propõe realizar, bem como a reflexão e a avaliação do seu próprio ensino, ou seja, neste caso, a reflexão centra-se na análise dos pressupostos, predisposições, valores e consequências das acções docentes. Por último, o nível crítico implica a consideração de aspectos de cariz ético, social e político, capazes de limitar a prática do professor, no que se refere às possibilidades de acção e à sua eficácia.

Por seu turno, Garcia (1992), referindo-se a Weis e Louden (1989), identifica quatro formas de reflexão assentes na relação existente entre o pensamento reflexivo e a acção, ocorridas disjuntamente ou simultaneamente: introspecção, exame, indagação e espontaneidade.

A introspecção é uma forma de reflexão interiorizada e individual que permite ao professor repensar os seus sentimentos e pensamentos numa óptica distanciada quanto à actividade quotidiana, podendo ser apreendida mediante entrevistas em profundidade ou biográficas, diários ou construtos pessoais. Já o exame, constitui uma forma de reflexão próxima da acção, dado que exige uma referência do professor a ocorrências passadas, presentes ou futuras da actividade escolar. A indagação acarreta a intenção de mudança e de progresso, pois relaciona-se com o conceito de investigação-acção que, por sua vez, permite ao professor a tomada de consciência da sua prática, reconhecendo estratégias que contribuam para o seu aperfeiçoamento. Finalmente, a espontaneidade é a forma de reflexão que mais próxima se encontra da prática. Remete para os pensamentos dos professores durante o acto de ensino, o que lhes possibilita a improvisação, a resolução de problemas, a tomada de decisões e ainda a abordagem de situações instáveis em contexto de sala de aula.

3.3. Concepções de Educador/Professor Reflexivo

A complexidade da configuração social, na qual a organização escola se insere, exige aos seus profissionais de ensino outros modos de ensinar, os quais devem acompanhar o cultural, o social e o histórico de hoje, contemplando assim, os problemas sociais exteriores. Esta tomada de consciência da necessidade da promoção de outro modo de ensino impõe a adopção do professor como profissional reflexivo e crítico (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008), imagem que tem despertado grande atracção. Como refere Alarcão (2005), o entusiasmo por esta conceptualização pode ser compreendido se considerarmos

«a crise de confiança na competência de alguns profissionais (...), a reacção perante a tecnocracia instalada, a relatividade inerente ao espírito pós-moderno, o valor atribuído hoje à epistemologia da prática, a fragilidade do papel que os professores normalmente assumem no desenvolvimento das reformas

curriculares, o reconhecimento da complexidade dos problemas da nossa sociedade actual, a consciência de como é difícil formar bons profissionais, e outras mundividências associadas a estas representações sociais» (pp. 43-44).

Esta perspectiva corresponde ao emergir de uma outra visão da profissão docente a qual, segundo Fernandes (2000), apreende o professor como profissional «capaz de reflectir sobre as suas práticas, de as questionar criticamente e de, conseqüentemente, as mudar, questionando-se a concepção tradicional que o vê como um mero técnico que aplica teorias e princípios que outros conceberam» (p. 33). Deste modo, a valorização da imagem de educador/professor reflexivo parece englobar a perspectiva do educador/professor mais como um construtor de conhecimentos do que um simples aplicador de teorias e técnicas (Cró, 1998) ou um executor de normas e receitas (Alarcão, 1996c).

Efectivamente, a noção de educador reflexivo fundamenta-se na «consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores» (Alarcão, 2005, p. 41). Esta conceptualização entende o profissional como capaz de actuar de forma inteligente e flexível, em função da situação contextual apresentada. Na visão de Schön (1983, 1987), uma actuação deste tipo combina ciência, técnica e arte e uma sensibilidade quase artística.

Neste sentido, Alarcão (1995) encara o conceito de educador reflexivo no «sentido de educador que, pelo conhecimento de si e das circunstâncias que envolvem a sua acção educativa», é capaz de decidir de forma responsável «o que é correcto, eficaz, legítimo e possível fazer nas situações concretas da sua actividade profissional» (p. 15). Segundo a autora, na base deste conceito está, assim, a atitude de questionamento do saber e da experiência, e a capacidade de usar o pensamento reflexivo como forma de atribuição de sentido às teorias, às práticas e às circunstâncias educativas, em vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação, numa atitude de compreensão de si e da realidade envolvente. Porém, sublinhe-se a ideia de que o conceito de educador reflexivo não se circunscreve apenas ao imediato da sua actividade docente, pois ser educador implica não só o conhecimento de si como pessoa e profissional e o conhecimento dos motivos que justificam os seus actos, mas também a descoberta das condições em que desempenha a sua profissão, das influências de carácter cultural e

histórico que balizam as suas práticas e atitudes e a tomada de consciência do lugar que preenche na sociedade.

Para Imbernón (1994), a imagem de professor reflexivo associa-se à de professor crítico. Na sua opinião, a reflexão possui um carácter de (auto) crítica bem como de compromisso social, pois o professor deve envolver-se numa reflexão construtiva e radical que transponha as paredes da sua sala de aula, defendendo que é errado realizar-se uma reflexão meramente técnica e prática, descontextualizada e sem conotações éticas ou ideológicas. Tal como sustenta Gómez (1992), a reflexão «implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos» (p. 103). Depreende-se então, que uma prática reflexiva para ser deveras eficaz tem que inteirar todo o contexto no qual o professor está inserido.

Evidentemente, o educador não pode agir isoladamente na comunidade educativa, que é a escola. Esta deve organizar-se de forma a criar condições de reflexividade individuais e colectivas (Alarcão, 2005), nomeadamente espaços de liberdade e responsabilidade onde a reflexão na acção seja possível (Alarcão, 1996c), pois ser reflexivo, deve constituir uma forma de estar em educação.

Portanto, reconhece-se a figura do educador/professor que reflecte no decurso da situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a própria acção como perfeitamente transponível para a escola, pois toda esta, entendida como grupo social deve ser reflexiva. De facto, a organização escola tem de pensar sobre si própria, na sua missão e na forma como se organiza para a cumprir (Alarcão, 2005). Desta forma, à escola é atribuída a designação de escola reflexiva, a qual traduz a ideia de uma instituição autónoma, inteligente, responsável e capaz de actuar de forma flexível e resiliente perante a complexidade dos contextos (Alarcão & Tavares, 2007).

3.4. Ser Educador/Professor Reflexivo

Giroux (1997), adoptando a noção de “intelectual orgânico” de Gramsci, acredita que um meio de repensar a natureza da acção docente consiste em encarar os professores como intelectuais transformadores, visão que elucida a ideia de que toda a actividade humana compreende alguma forma de pensamento. Como opina o autor, se a

nossa intenção é educar os alunos para serem cidadãos activos e críticos, é imprescindível que os professores se constituam intelectuais transformadores. Pensar no professor como intelectual transformador equivale a encará-lo como um intelectual crítico, autónomo, criativo, responsável, promotor de mudanças, investigador e capaz de se manifestar contra as injustiças políticas, económicas e sociais no interior e exterior das escolas.

Na realidade, à educação interessa a formação de atitudes que desenvolvam nos indivíduos um pensamento efectivo, uma disposição mental para questionar, para problematizar, para sugerir e para criar a partir daí um conhecimento fundado em bases sólidas (Lalanda & Abrantes, 1996).

Para Gómez (1990, citado por Imbernón, 1994), o professor deve actuar similarmente a um artista ou a um clínico, servindo-se do conhecimento científico para compreender as situações que experiencia em sala de aula e para traçar estratégias flexíveis adaptadas a cada circunstância, e cuja eficiência experimenta e avalia continuamente. Tal tarefa apoia-se, assim, na capacidade de investigação diagnóstica, de experimentação criativa e de avaliação reflexiva pelo próprio professor.

Assim sendo, é desejável que o professor seja um ser pensante, intelectual, capaz de gerir a sua acção profissional e que também a escola se questione a si própria, como impulsionadora do seu desenvolvimento.

Nesta linha, Oberg (1984, citado por Imbernón, 1994), defende que o professor será melhor profissional quanto mais reflectir sobre as suas intervenções e quanto mais consciente estiver da sua própria prática. Contudo, segundo Zeichner (1993), a crença de que o ensino será melhor se os professores forem mais reflexivos, intencionais e deliberados nas suas acções, não reconhece a possibilidade da reflexão contribuir para a consolidação e fundamentação de práticas de ensino que poderão ser nocivas para os alunos e minar relações essenciais entre a escola e a comunidade. É neste sentido, que Lalanda e Abrantes (1996) determinam a necessidade do pensamento reflexivo receber uma cuidadosa orientação educacional, pelo facto de não ocorrer de forma automática e pelo perigo de ser desenvolvido por percursos inadequados, conducentes a interpretações erróneas.

De acordo com Alarcão e Roldão (2008), a capacidade reflexiva é valorizada por considerar-se que:

«motiva para uma maior exigência e auto-exigência; consciencializa para a complexidade da acção docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir; contribui para a percepção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação; promove uma atitude analítica da acção e da prática profissional; desenvolve o autoconhecimento e a autonomia; proporciona maior segurança na acção de ensinar; confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens» (p. 30).

Esta capacidade é, ainda, assinalada por Nóvoa (1995), como a habilidade que o professor possui para responder às situações que apresentam características únicas.

Considerando a possibilidade da reflexão docente se traduzir em meras reivindicações, que colocam o professor no exterior da mudança educativa, reconhece-se que uma constante atitude reflexiva ajuda a garantir a função que os professores e a escola exercem na sociedade e a equacionar e solucionar os dilemas. Todavia, como referem Cardoso, Peixoto, Serrano e Moreira (1996) reflectir requer tempo e a sociedade de ritmo acelerado na qual nos inserimos, parece não permitir esse tempo. Mas, somente reflectindo é que poderemos nos questionar e questionar a realidade.

Efectivamente, professor reflexivo é uma imagem de fácil contágio mas de difícil operacionalização e que «ameaça esvaziar-se de sentido numa utilização abusiva e pouco reflectida» (Alarcão, 1995, p. 15). É possível que este esvaziamento tenha origem na falta de clarificação do conceito a nível teórico ou na incapacidade de entendermos as modalidades da sua operacionalização (Alarcão, 1996c).

A este respeito, Alarcão e Roldão (2008) acrescentam que a concepção de professor reflexivo, não dispensa questionamentos, pois, a sua apropriação como profissional que analisa e se examina na justificação, na finalização e na eficiência do seu desempenho, quando transportada para a acção, tende a deixar a sua operacionalização nos domínios curriculares e didácticos, bem como a produção fundamentada de saber nesses planos. De facto, uma prática reflexiva sistemática implica um estado de alerta permanente, exigindo disciplina e métodos para observar, memorizar, compreender, escrever, analisar e fazer novas escolhas (Perrenoud, 1999).

Na opinião de Roldão (2002), a prática reflexiva tem efectivamente suscitado adesão, porém simplificada pelo senso comum, isto é, sem a reflexividade que está patente na sua procedência. Como sustenta a autora, o processo de reflexão sobre e na acção de que nos fala Donald Schön, não é de modo algum análogo ao discurso

quotidiano sobre a prática, em termos de senso comum. Este facto é evidenciado pelo discurso frequente em contexto educativo e que efectivamente «não é reflexivo nem gerador de saber», pois apenas oferece uma «constatação sem análise (este aluno é muito distraído)», uma «generalização sem justificação (na turma x não se interessam por nada, não vale a pena levá-los ao teatro)» ou uma «simplificação causal (o aluno não consegue, tem muito mau ambiente familiar» (p. 105). Neste sentido, a prática reflexiva requer uma posição contrária a este tipo de declarações e vivências, privilegiando uma atitude de questionamento e pesquisa que possibilitem pensar, produzir saber e provocar de forma fundamentada a mudança das práticas e a sua constante reavaliação. Esta atitude poderá ser suscitada, por exemplo, através das seguintes interrogações apresentadas por Roldão (2002):

«Porquê? Como sei? Em que encontro os sinais? Que me permite afirmar isto? Como descreveria a minha acção profissional face a estas situações? Como resulta esta actuação? Que mudou na aprendizagem pretendida? E com que âmbito? E que mudará se eu agir profissionalmente de outro modo? Com outra forma de chegar aos conceitos ou de construir os sentidos do que ensino? Com outros pontos de partida?» (p. 106).

Assim sendo, a capacidade de exercer esta reflexividade implica formular um diálogo logicamente articulado e estruturado com a própria pessoa, com a própria situação e com os outros, nomeadamente, aqueles que anteriormente a nós, construíram saberes de referência. Contudo, este diálogo não pode radicar-se apenas a um nível unicamente descritivo, pois tal seria deveras pobre, mas sobretudo compreender um nível explicativo e crítico que possibilite aos professores discursar e agir com o poder da razão. Porém, é somente a descrição daquilo que se pensa e se faz que nos permite encontrar os fundamentos para os nossos conceitos e para a nossa actuação, interpretando-os e admitindo o pensamento e a experiência dos outros, a fim de descobrirmos mediante o confronto connosco e com eles, como e se alteramos a nossa prática educativa (Alarcão, 1996c).

Segundo Alarcão (2005), é imprescindível que haja vontade, persistência e esforço para que além do nível descritivo ou narrativo, se alcance o nível em que se procuram interpretações fundamentadas e sistematizações cognitivas. Neste sentido, atenda-se a Dewey (1989), o qual identifica três atitudes que favorecem o

aperfeiçoamento da acção reflexiva e que caracterizam o professor que reflecte sobre as suas acções: a mentalidade aberta, o entusiasmo e a responsabilidade.

A mentalidade aberta é definida como a ausência de preconceitos e hábitos que limitam a mente e que a impedem de atender a novos problemas e de assumir novas ideias. Assim, integra o desejo activo de acolher mais do que uma única opinião, de considerar todas as alternativas possíveis e de admitir a possibilidade de erro, mesmo naquilo em que mais acreditamos. Quanto ao entusiasmo, traduz-se no empenhamento, curiosidade activa e interesse demonstrado por um assunto, situação ou actividade, assim como a predisposição para os enfrentar com determinação. Finalmente, a responsabilidade, mais propriamente a responsabilidade intelectual, significa ponderar cuidadosamente as consequências de uma dada acção, evidenciando desejo em assumi-las aquando dalguma posição adoptada previamente. É uma atitude que assegura a integridade e a coerência daquilo em que se acredita.

Na prática, a concretização do ensino reflexivo exige aos professores para além das referidas atitudes e predisposições pessoais, o domínio de determinadas destrezas ou habilidades que devem ser igualmente fomentadas durante a formação de professores. A este respeito, atente-se ao conjunto de destrezas apresentado por Pollard e Tann (1987, citado por Garcia, 1992): empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação.

As destrezas empíricas dizem respeito à capacidade de diagnóstico a nível da sala de aula e da escola e envolvem a aptidão para descrever acontecimentos, processos, causas e consequências, e para compilar dados, subjectivos e objectivos. Por sua vez, as destrezas analíticas, são consideradas fundamentais para a análise dos dados recolhidos e compilados, em vista à criação de teorias. As destrezas avaliativas referem-se aos juízos de valor emitidos em relação aos efeitos educativos dos projectos e à importância dos resultados conseguidos. Já as destrezas estratégicas relacionam-se com a delineação da acção e sua implantação de acordo com a análise efectuada. As destrezas práticas reportam-se à habilidade de fazer corresponder a análise à prática e os fins aos meios, em vista à obtenção de resultados satisfatórios. Por fim, consideram-se as destrezas de comunicação, dada a indispensabilidade do professor reflexivo comunicar, partilhar e discutir as suas visões com os colegas.

Na opinião de Reed e Bergemann (2001, citado por Gonçalves, 2006), reflectir não é difícil, pois exige geralmente resposta a simples questões como: «o que fiz? como me sinto? porque me sinto assim? o que de melhor poderia ter acontecido? existem

aspectos onde eu poderia ter feito melhor?» que faria de diferente se a situação se repetisse?» (p. 24). Segundo os autores, são questões que, respondidas de forma rápida ou mais ponderada, concorrem para a transformação do professor num pensador reflexivo.

Já para Alarcão (1996b, 1996c), ser efectivamente reflexivo é uma tarefa possível mas difícil, principalmente em Portugal, onde o ensino, independentemente do nível, parece preocupar-se pouco com o desenvolvimento desta capacidade. Na realidade, incuti-la nos alunos, mesmo que sejam estagiários, tem sido difícil, porém, para os professores, tem sido fácil deixá-la adormecer, pela execução automática das rotinas, sequentes das descobertas feitas em função de algum problema que numa outra altura exigiu solução. Contudo, não esqueçamos a convicção de Schön, de que reflectir sobre o que conhecemos é sempre possível, mesmo que este conhecimento seja tácito, e que ao fazê-lo, engrandece-se o que já se sabe e cresce-se a nível profissional (Alarcão, 1996b).

Segundo Zeichner (1993), uma prática reflexiva possui as seguintes características: o professor dirige a sua atenção para a própria prática e para as condições sociais nas quais a mesma se desenvolve; a reflexão possui uma propensão democrática e emancipadora, uma vez que o pensamento do professor inclui considerações sobre as consequências sociais e políticas, preocupando-se, por exemplo, com questões relativas à natureza da função docente, às situações de desigualdade e injustiça na sala de aula, à relação existente entre raça e classe social e o acesso ao saber e sucesso escolar; a reflexão é desenvolvida mais enquanto prática social do que actividade individual, visando a mudança institucional e social, pela qual os professores apoiam o crescimento uns dos outros e vêem ligação entre as suas situações e as dos outros professores.

Imbernón (1994), referenciando Roth (1989), apresenta um conjunto de critérios para o desenvolvimento de uma prática reflexiva. São eles os seguintes: interrogar o quê, o como e o porquê dos procedimentos próprios, bem como os procedimentos dos outros; ressaltar a indagação como ferramenta de aprendizagem; não emitir juízos precocemente, mas esperar pela obtenção de dados suficientes e pela sua validação; comparar e contrastar; procurar alternativas; manter uma mente aberta; fundamentar as atitudes, os métodos e as técnicas adoptadas; possuir uma visão das várias perspectivas; identificar e testar os seus pressupostos e os dos outros; situar-se em contextos vários e diversos; perguntar «o que, se...?» (p. 95); solicitar as ideias e os pontos de vista dos

outros; adaptar-se a ajustar-se à instabilidade e à mudança; agir na incerteza e na complexidade; formular hipóteses; considerar as consequências; validar aquilo em que acredita; pesquisar, identificar e resolver problemas; actuar após ter considerado as alternativas, as consequências e as situações do contexto; analisar o que funcionou, o que não foi feito e o porquê; utilizar modelos prescritivos, apenas quando a situação o exigir; e por último, tomar decisões sobre a prática profissional.

Por seu turno, Alarcão (1995) sublinha que modalidades como a autoscopia, a análise de incidentes críticos, a supervisão colaborativa, a escrita/narrativa autobiográfica, a análise de casos da vida profissional, a investigação-acção, o trabalho de projecto, as perguntas feitas pelos próprios educadores ou por outrem, constituem potenciais estratégias formativas que estimulam uma atitude de questionamento permanente.

Cabe-nos apenas aqui explicitar o entendimento de supervisão colaborativa, já que as restantes estratégias citadas serão comentadas num capítulo posterior.

A supervisão colaborativa caracteriza-se por ser uma função exercida por várias pessoas na instituição escolar, em pares ou em grupos de interacção. O desenvolvimento de iniciativas deste tipo, implica que os colegas se assumam como «heterosupervisores» e que em ambiente de entre-ajuda potencializem o processo de «auto-observação» e de «auto-monitorização» indispensável ao desenvolvimento profissional (Alarcão, 2005, p. 59). Garcia (1992), referindo-se à supervisão efectuada pelos colegas, destaca-a como meio para romper o isolamento do professor, uma vez que, implica o diálogo entre os colegas da mesma profissão. Além disso, contribui para o aperfeiçoamento das destrezas do professor e para o desenvolvimento de processos dinâmicos de autoformação.

Assim, se concebida no sentido de dispor recursos, de proporcionar informação e de apoiar e motivar os professores no sentido de se envolverem em práticas de experimentação e de reflexão sistemáticas, a supervisão colaborativa poderá, de facto, constituir-se como uma acção promotora da reflexão. Neste sentido, as abordagens à supervisão colaborativa que estimulam a prática reflexiva, têm o dever de conduzir os professores ao «desenvolvimento de novos padrões de pensamento e a perspectivas alternativas», para que encarem de forma diferente os desafios do seu trabalho e criarem «teorias pessoais da prática» (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 116).

Consequentemente, nenhuma estratégia será construtiva se não se verificar uma atitude investigativa no sentido de descoberta e de envolvimento pessoal.

Com efeito, torna-se necessário conhecer os obstáculos pessoais e institucionais que se colocam a uma prática reflexiva sistematizada. Impedimentos como a falta de tradição ou experiências anteriores, a falta de condições, a exigência do processo de reflexão, a falta de tempo para reflectir ou para registar as reflexões, a falta de vontade de mudança e de inovação, a dificuldade em gerir a carga de trabalho, a desmotivação pessoal pelo ensino, a falta de apoio dos colegas à reflexão, a falta de espírito de colaboração no grupo (Alarcão, 2005), a rejeição da crítica e da reflexão sobre a prática ou desvalorização do seu papel e a tendência para a rotina (Sebarroja, 2001) poderão estar na sua base. Nesta linha, Sacristán (1995) referindo-se a Sykes (1986), declara que a organização do contexto institucional, não facilita nem a comunicação nem a partilha de conhecimentos entre os professores, favorecendo ao invés, a manutenção da ordem e da disciplina bem como a adesão às directrizes burocráticas e que a natureza selectiva do ensino, pode atrair e reter tipos de candidatos sem atitudes críticas ou reflexivas, factores estes, que evidentemente dificultam a reflexão na prática educativa.

Na visão de Zeichner (1993), a forma como a concepção de reflexão e de professor enquanto prático reflexivo tem sido empregue no ensino e na formação de professores, não tem estimulado o verdadeiro desenvolvimento destes. Tal facto pode ser constatado através dos seguintes aspectos: evidência de incentivos à imitação das práticas sugeridas por investigações e negligência dos saberes e teorias implantados nas práticas dos professores; os objectivos, conteúdos e estratégias de ensino são decididos fora da sala de aula, por terceiros, o que torna o ensino numa actividade técnica que limita a acção do professor; focalização da reflexão docente na própria prática ou nos alunos e desconsideração pelas condições sociais do ensino que influenciam o trabalho na sala de aula; pouca abordagem da reflexão enquanto prática social e insistência na reflexão individual, em que os professores devem pensar sós sobre o seu trabalho, o que limita fortemente as suas possibilidades de crescimento.

Por sua vez, Imbernón (1994) apoiando-se em Popkewitz (1990), afirma que é insuficiente declarar que os professores devem ser reflexivos e deter um maior grau de autonomia. Tal como refere, é essencial que se institua tradições de pensamento e reflexão que fundamentem tal afirmação, o que na profissão docente se constitui como uma grande dificuldade.

Ainda que se reconheça quase unanimemente a necessidade da reflexão na formação profissional, persistem algumas críticas que apontam a reflexão como algo irreal no campo docente (Barros, 2008).

Nesta linha, Sacristán (1995) defende que o ensino como «actividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e em que cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica a que se aspira» (p. 89). O autor, apoiando-se em Jackson (1975), acrescenta que «a realidade do ensino produz-se num quadro bem diferente, no qual a atitude reflexiva nem sempre está presente» (ibidem). Dado que os professores actuam sob a influência de variadas circunstâncias que acabam por sobrecarregar fortemente o seu trabalho, dificilmente têm tempo para uma prática de reflexão sistemática e constante (Barros, 2008). Zeichner (1993) opõe-se claramente a este argumento, quando destaca que apesar de não haver uma posição inteiramente contemplativa em tempo absoluto, os professores são bem capazes de uma postura reflexiva relativamente à sua prática. Neste sentido, relembra o facto de Dewey ter distinguindo o acto rotineiro do acto reflexivo, o que significa que na prática existe um equilíbrio entre ambos, não esquecendo também a possibilidade da reflexão ocorrer antes, durante ou depois da acção.

Concluindo, sublinhe-se que a sociedade em que vivemos requer cidadãos preparados para, que de uma forma crítica, nela participem e intervenham (Cardoso et al., 1996). Valoriza-se, assim, professores com um forte espírito crítico; conscientes e reflexivos sobre o papel que desempenham como educadores e sobre as opções e limites de actuação; criativos e autónomos no diagnóstico dos problemas e na formulação de soluções eficazes (Ponte, 1994).

Como vimos, a concepção de professor especialista técnico, característico do paradigma de racionalidade, e cuja função docente se reduz à transmissão de conhecimentos através da aplicação rotineira de receitas cede lugar a uma nova epistemologia da prática, que vê o professor como um profissional prático reflexivo, que enfrenta situações inconstantes num contexto educativo complexo e que recorre à indagação como uma forma de decidir e de intervir sobre elas (Imbernón, 1994). Essencialmente, o professor reflexivo é «aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autónomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões». Além disso, atende aos contextos nos quais trabalha, interpreta-os e adapta-os à própria actuação (Alarcão, 2002, citado por Barros, 2008, p. 30).

CAPÍTULO 4 – SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DESENVOLVIMENTO DA REFLEXÃO

O quadro da formação de professores tem evoluído significativamente ao longo dos tempos (Imbernón, 1994). Com efeito, a formação de professores passa, actualmente, pelo caminho da reflexão na e sobre a acção (Schenkel, 2005).

Assim sendo, a capacidade de pensar surge como um dos objectivos da educação (Cardoso et al., 1996). Por conseguinte, os formadores detêm a grande responsabilidade que é apoiar os formandos no desenvolvimento da capacidade de pensar de forma autónoma e sistemática (Alarcão, 2005). Entre as capacidades a fomentar, distingue-se as de «observar, descrever, analisar, confrontar, interpretar e avaliar» (Alarcão, 1996c, p. 181).

Desta forma, os modelos de formação sustentados pela abordagem crítica, cuja tónica é colocada na reflexão e questionamento da prática pedagógica, «admitem e valorizam a capacidade crítica e de intervenção criativa dos sujeitos em formação», bem como a «natureza incerta, instável e indeterminada dos problemas e situações educativas» (Sá-Chaves, 2000, p. 74).

Assim, subentende-se que estes modelos preparem os profissionais para enfrentarem situações novas e confusas e para procurarem soluções para os problemas subjacentes às situações educativas, para as quais, «nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares» (Alarcão, 1996b, p. 14). Trata-se afinal, de formar o professor/educador segundo o perfil de prático autónomo, capaz de inovar, de reflectir e de tomar decisões no decurso da própria acção (Gómez, 1992).

Tal como sustenta Vieira (1993), a formação de professores deve impulsionar um processo progressivo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção do ser, do saber e do agir, fundados numa reflexão promotora de autonomia. No sentido de clarificar o significado de autonomia, Alarcão (1996c) cita Holec (1979, 1989), descrevendo-a como a capacidade para conduzir a própria aprendizagem, no que concerne, por exemplo, à definição de objectivos pessoais, à organização e gestão de tempos, espaços, conteúdos e tarefas; à (auto) avaliação dos processos; e à procura de meios e estratégias relevantes. Neste sentido, Wünsch (2008), destaca duas finalidades básicas da reflexão em contexto de formação inicial: «a reflexão em prol da autonomia e em prol da formação crítica-social do professor» (p. 27). Efectivamente, a reflexão e a

autonomia têm sido mencionadas como uma das «traves mestras» do desenvolvimento do professor (Reis, 2006, p. 32). A este respeito, Cardoso et al. (1996) declaram que o professor reflexivo é igualmente autónomo na sua actividade, visto ser crítico relativamente aos papéis que desempenha.

Wünsch (2008) defende que para desenvolver a autonomia reflexiva é necessário que o professor pense na sua prática, considerando de igual forma, o contexto de trabalho no qual está inserido. Como sustenta Freire (2001), «é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática» (pp. 43-44). Contudo, «quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, esse não será autónomo» (Alarcão, 1996c, p. 186).

Nesta linha, Oliveira (1990) refere que fomentar a reflexão crítica sobre a prática concreta e quotidiana dos formandos poderá contribuir potencialmente para a mudança e inovação das atitudes e práticas educativas adoptadas pelos professores no contexto institucional onde se inserem. Efectivamente, a abertura de espírito a situações novas, a postura crítica face às diversas circunstâncias, o recurso à investigação-acção, a inovação das práticas docentes são elementos fundamentais na formação de professores.

Assim sendo, a reflexão retrospectiva e prospectiva sobre a prática, constitui-se uma potencial estratégia para a construção de conhecimentos profissionais, de competências e de atitudes (Sá-Chaves, 2000). No dizer de Killion e Todnem (1991, citado por Sá-Chaves, 2000), a reflexão «é um dom que nos damos a nós mesmos» (p. 75), uma vez que, a partir dela, construímos conhecimento acerca do contexto de intervenção, compreendemos a prática profissional desenvolvida e adquirimos o conhecimento necessário para a orientação da acção futura, isto se fundamentada numa análise activa e cuidadosa.

Amaral et al. (1996), baseando-se em McIntyre (1993), sustentam que a reflexão pode ser apreendida como um meio ou como um fim. Considerada um meio, a reflexão constitui uma estratégia potencial no âmbito da formação inicial, uma vez que faculta aos formandos uma maior compreensão dos seus problemas e necessidades, bem como orientação e propósito à procura de ideias que auxiliem à teorização das mesmas. Considerada um fim, a reflexão representa uma competência a desenvolver: «aprender a reflectir» (p. 100), em que a finalidade da supervisão consiste em ensinar os formandos a reflectirem eficazmente.

Do estudo elaborado sobre as concepções de professor reflexivo, Reis (2006), conclui que o desenvolvimento da reflexão em contexto de formação inicial é

«desejável» e «imprescindível» (p. 186), dada a reflexão ser considerada uma ferramenta que permite o aperfeiçoamento da prática pedagógica, a construção de conhecimento, a tomada de decisões e a resolução de problemas. A reflexão emerge neste quadro como uma característica do professor reflexivo, através da qual, este se desenvolve enquanto pessoa e profissional. Esta ideia é confirmada por Mesquita-Pires (2008), quando sublinha que o objectivo da reflexão na formação inicial é levar o formando a «reflectir e questionar algumas experiências vividas durante» o período «de intervenção, para poder clarificar algumas acções e interpretações, para posteriormente, agir de forma cada vez mais consciente, fundamentada e profissional» (p. 170).

Vieira (1993) descreve cinco princípios que devem estar subjacentes na formação dos professores reflexivos, os quais segundo Alarcão (1995), entrecruzam-se entre si e uns nos outros:

- «1. O princípio do enfoque no sujeito, segundo o qual as acções de formação devem partir do sistema apreciativo/esquemas conceptuais do sujeito em aprendizagem.
2. O princípio do enfoque nos processos de formação, nomeadamente de tipo reflexivo e experimental, para além dos conteúdos e dos produtos.
3. O princípio da problematização do saber e da experiência, orientado para a consciencialização, interpretação, confronto e reconstrução de teorias e práticas subjectivas.
4. O princípio da integração teoria-prática, consagrador de uma epistemologia da prática e contrário à subordinação absoluta desta à teoria.
5. O princípio da introspecção metacognitiva, segundo a qual a reflexão sobre formas de pensamento pode motivar alterações no seu conteúdo e, como tal, no sistema apreciativo/esquemas conceptuais do sujeito que reflecte» (p. 334).

A este respeito, Alarcão (1995) acrescenta um sexto princípio aos referidos: o «princípio da colaboração intraprofissional numa construção das bases do saber agir profissional do educador como alicerce do desenvolvimento do estilo pessoal de o ser» (p. 15).

Estes princípios aludem uma formação situada no âmbito da consciencialização das teorias subjectivas do formando que enformam a sua actuação (Moreira, 2001). Como refere Vieira (1994), na formação de professores está implícita uma forte dimensão analítica e investigativa, na qual os professores se tornam constantes investigadores e inovadores das suas próprias teorias e práticas pedagógicas.

Depreende-se então que o professor é um sujeito produtor, que deve desenvolver atitudes de questionamento «face ao saber e aos contextos sociais da sua transmissão e aquisição, reconstruindo teorias e práticas subjectivas com base em processos de consciencialização, interpretação e confronto» (p. 334).

Convicta das potencialidades oferecidas pela proposta de formação de professores reflexivos, Alarcão (2005) declara que a mesma em Portugal tem ajudado os professores a adquirirem consciência da sua identidade profissional. Por conseguinte, esta tomada de consciência permitirá aos professores descobrir formas de desempenho de qualidade e desenvolver a sua competência profissional a nível holístico, interactivo e ecológico.

Na verdade, as práticas reflectidas constituem uma forte componente na formação dos professores (Alarcão, 1996b; 1996c) e a sua supervisão, um requisito imprescindível para que experiências de qualidade sejam oferecidas (Oliveira-Formosinho, 2002). Neste quadro, a supervisão detém um papel importante, na medida em que serve de ajuda, de estímulo à prática de reflexão, à consciência e ao desenvolvimento do seu próprio projecto profissional (Alarcão & Sá-Chaves, 1994).

Mediante Dewey (1938, citado por Lalanda & Abrantes, 1996, p. 58) «ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela». Neste sentido, Zeichner (1993), afirma que é imperativo que durante a formação inicial, os formadores, ajudem os formandos a desenvolverem a atitude e a capacidade de estudar o seu modo de ensinar e de agir, em vista ao aperfeiçoamento e à responsabilização pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Além disso, devem também orientá-los na concepção e implementação de situações experimentais com significado e propiciadoras de material para a reflexão, a qual deve ocorrer, antes, durante e depois do acto educativo.

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002), a supervisão da prática pedagógica representa um processo sistemático no qual um candidato a educador recebe apoio e orientação de um educador mais especializado, para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo quer com a instituição em que se está a formar quer com a comunidade e a cultura envolvente. Desta afirmação, depreende-se que a supervisão é um processo de apoio à formação, com carácter de abertura às crenças e valores por parte de todos os envolvidos; um processo de aprendizagem profissional contínua que implica o envolvimento da pessoa e dos seus saberes, funções e realizações; um processo que requer um quotidiano de acção e reflexão das práticas através de meios

adequados como: «observar, projectar, agir, reflectir, planear, agir de novo, dialogar, comunicar, avaliar» (p. 116).

Como é evidente, esta perspectiva de supervisão engrandece o papel do supervisor/educador cooperante, uma vez que o «desaloja da privacidade da sua sala e dos seus meninos» (ibidem, p. 117) para a constituir em real formadora. Neste sentido, pede-se que colabore com a instituição de formação, enraizando assim o processo de supervisão na sua escola e no seu projecto educativo, a fim de que o estagiário vivencie a escola como projecto e por outro lado, que a situação de supervisão constitua um benefício para o projecto escolar.

Cooperar na formação de futuros professores pressupõe que estes sejam ajudados no sentido de se tornarem profissionais competentes, o que implica garantir-lhes um terreno fértil que conjugue o saber, o saber-ser e o saber-fazer, no qual a reflexão assume um papel de destaque, por considerar-se que desenvolve a autonomia e permitir uma cautelosa gestão dos dilemas (Ludovico, 2007). Nesta perspectiva, Oliveira-Formosinho (2002) refere que um contexto que possibilite ao estagiário experienciar ao longo da sua aprendizagem profissional, situações de reflexão, de pesquisa e de colaboração organizacional, pode contribuir para que se sinta motivado por este contexto e induzido a interpretá-lo, nomeadamente, em termos de interacção adulto/criança.

Assim, tendo como finalidade o desenvolvimento de atitudes e capacidades de crítica contínua face à actuação, torna-se imprescindível que no decurso do processo de supervisão da prática pedagógica dos estagiários, futuros professores, lhes sejam proporcionadas oportunidades para a testagem do que aprenderam, para a formulação de hipóteses, para a comparação e contraste de modelos e técnicas alternativas, numa progressiva procura de articulação entre a teoria e a prática (Oliveira & Terça, 1991). Como referem Alarcão e Sá-Chaves (1994), o formando deve encontrar condições para realizar experiências de formação realmente significativas que possibilitem assim a integração dos saberes teórico-práticos na construção do seu conhecimento profissional, bem como o desenvolvimento das suas próprias teorias práticas. Tal pressupõe uma formação cujo enfoque é a resolução dos problemas subjacentes à prática, através da investigação, reflexão e intervenção.

De acordo com Erdman (1983), referenciado por Simões (1995), as perspectivas formativas que desconsideram a intervenção do formando no sentido de agir ou de se distanciar reflexivamente da sua prática, muito dificilmente terão frutos em termos

formativos, pois, não estão a oferecer ao formando as condições para que este se aproprie dos significados a extrair das suas experiências práticas. Logo, considera-se importante o incentivar da reflexão sobre a acção, tanto para atribuir significados, como para impedir interpretações equívocas susceptíveis de conduzir o formando a convicções deseducativas. Para o autor, a reflexão sobre a acção permite, de facto, a construção de significados sobre a própria experiência, os quais também se reflectem a nível pessoal, uma vez que é a partir daí que as primeiras imagens do formando como professor são transmitidas, consolidando-se depois na elaboração da sua identidade profissional.

Como expõe Simões (1995), a própria natureza da função docente dificulta a reflexão no decorrer da acção, assim sendo, é necessário que essa dificuldade seja compensada por uma reflexão efectuada retrospectivamente, norteadas pela análise crítica daquilo que se fez, bem como dos motivos inerentes. Apenas desta forma, considera a autora, os formandos serão ajudados a reconhecer as razões das suas futuras acções profissionais fundamentadas e intencionalizadas.

Efectivamente, o contexto de sala de aula constitui o centro da reflexão, pois é mediante a análise conjunta dos fenómenos educativos que aqui sobrevêm, que se desenvolve a formação (Amaral et al., 1996). A análise atenta e persistente do que ocorre na sala de aula e o questionamento sobre o que aconteceu, porque e como, permite que os formandos se vão apercebendo das contradições, conflitos e problemas inerentes à função educativa e compreendendo melhor o processo de ensino/aprendizagem. Sublinhe-se que o que se pretende é a promoção de análises aprofundadas de questões relevantes que estimulem o pensamento sobre os fundamentos do acto educativo e que levem os formandos a reflectir sobre o papel do professor e a educação em geral (Oliveira & Terça, 1991).

Como refere Garcia (1992), «para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas» (p. 64). Deste modo, o supervisor da universidade e o cooperante da instituição acolhedora adquirem uma especial relevância, pois devem operar em equipa, embora se considere unanimemente que se trata de funções que trabalham geralmente desligadas. Como é evidente, a falta de diálogo entre estes dois contextos traz consequências negativas para o formando, que muitas vezes encontra-se na situação de

ter de responder a dois tipos diferentes de modelos e de exigências (Alarcão & Sá-Chaves, 1994).

Efectivamente, os encontros de supervisão afiguram-se como espaços privilegiados para estimular a reflexão na e sobre a acção (Alarcão & Sá-Chaves, 1994). Neste sentido, Caires (2001) apoiando-se em Oliveira (1992), afirma ser fundamental que durante as incursões do formando pelo campo prático profissional, seja instituído um espaço sob a forma de reuniões, onde o próprio, conjuntamente com o supervisor, tenha a possibilidade de planificar as suas actividades, de esclarecer as suas incertezas, de trabalhar os seus receios e de reflectir sobre o seu desempenho. Com efeito, a eficácia desta etapa depende em grande parte da qualidade e da quantidade de apoio e feedback dado pelo supervisor. Assim sendo, o supervisor deve ser competente na forma como transmite ao formando o seu parecer acerca da sua actuação. O que implica, de facto, «a fundamentação dos seus comentários em momentos ou aspectos concretos da performance do estagiário, focalizando-se especificamente naquilo que o aluno fez bem, no que fez mal, e no quê e no como poderá melhorar» (p. 72).

Tal como sustenta Oliveira (1992, citado por Caires, 2001), é neste espaço que o formando aprende a «desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar conhecimentos teóricos com as situações práticas e a construir um estilo pessoal de actuação» (p. 73). De igual forma, este espaço de planeamento e reflexão constitui um momento oportuno para trabalhar com o formando algumas das teorias que consigo traz acerca da profissão docente (Rodriguez, 1993, citado por Caires, 2001), para além da auto-confiança, da auto-imagem e do auto-conhecimento que o mesmo poderá conquistar (Silva, 1997, citado por Caires, 2001).

Consequentemente, a forma como o processo supervisivo é conduzido será determinante para o desenvolvimento do formando (Vieira, 1993). A introdução de metodologias de formação reflexiva a nível dos futuros professores ou educadores tem de ser progressiva e atender à sua maturidade.

Na opinião de Roth (1989, citado por Oliveira & Terça, 1991), o processo de reflexão no qual se envolve o formando, eventuais colegas e o supervisor, deve orientar-se pelas questões seguintes: «1. O que fiz? Porque fiz? Como fiz?»; «2. Justificação da sua acção»; «3. Análise da situação (de diferentes perspectivas)»; «4. Comparação e contraste com outros modelos»; «5. Procura de alternativas»; «6. Consideração das consequências das decisões pedagógicas» e «6. Avaliação do que resultou e porquê» (p. 162).

Deste modo, a reflexão possibilita a análise e a posterior avaliação da prática diária do estagiário, permitindo a si e ao supervisor a consciencialização das competências adquiridas ao longo da prática pedagógica. Além disso, apresenta-se também como um vantajoso momento de mediação entre a teoria e a prática que permite integrar a quantidade de saberes procedentes dos diferentes campos de actuação (Alarcão & Sá-Chaves, 1994).

Como opinam Cardoso et al. (1996), os formandos em formação inicial, são como «uma espécie de híbridos» (p. 83) que embora na condição de alunos, experienciam já o papel de professores/educadores. Para os autores, o problematizar e o questionar destes, deverão incidir sobre a prática pedagógica, ainda que pouco experienciada. Acrescentam ainda, que os futuros professores deveriam ser colocados em situação de experiência prática mais precocemente, de forma a lhes facultar o «aprender fazendo» (ibidem), evitando assim, um fosso entre a teoria e a prática.

Ao nos interrogarmos sobre em que aspectos a reflexão se deve incidir, tendencialmente consideramos as questões que decorrem da prática e que suscitam incertezas e dúvidas relativamente ao «como fazer» (Oliveira & Terça, 1991, p. 160). Para Alarcão (1996c), o objecto da reflexão é tudo aquilo que está relacionado com a actividade docente durante o acto educativo, ou melhor, com os objectivos do ensino, com os conteúdos, com os contextos, com os métodos, com os conhecimentos e capacidades que os educandos estão a desenvolver, com os factores impeditivos da aprendizagem, com o envolvimento no processo da avaliação, com as funções que assumem e desempenham e finalmente com o motivo de ser professor.

Contudo, no que concerne a esta matéria, as opiniões divergem. Por um lado, há quem considere que a atenção dos professores se deve concentrar unicamente nos microaspectos do acto educativo, isto é, nos aspectos relativos ao «como fazer» (Oliveira & Terça, 1991, p. 161). Por outro lado, há quem defenda que circunscrever a reflexão somente aos microaspectos, conduzirá ao fracasso do objectivo de formar professores participativos e activos. Portanto, a reflexão deve recair nos macroaspectos que envolvem todo e qualquer acto educativo, isto é, nas questões de essência ética, moral, social e política.

Esta posição é partilhada por Cortesão (1991, citado por Oliveira & Terça, 1991) que afirma ser essencial despertar o futuro professor para a compreensão «global, histórica e contextualizada» (p. 161) dos acontecimentos que circundam a situação de

aula e os alunos. Tal poderá possibilitar a assunção de atitudes de intervenção por parte dos formandos assim como contribuir para a ocorrência de situações de mudança.

Transpondo esta questão para o campo da supervisão da prática pedagógica, julga-se que os aspectos privilegiados pelos formandos dizem respeito aos microaspectos concernentes ao processo de ensino/aprendizagem, naturalmente, numa atitude mais tecnicista e de procura das receitas que os auxiliem a subsistir diante da complexidade das situações em que realizam a prática. Neste sentido, cabe então ao supervisor, trazer para discussão os macroaspectos subjacentes ao processo, de modo a possibilitar a implicação gradual dos formandos nos problemas referentes ao ensino e educação, e a consciência da pluralidade de factores que os determinam e influenciam (Oliveira & Terça, 1991).

O cenário de supervisão da prática pedagógica nem sempre obedece ao mesmo padrão. Em alguns casos, o processo supervisivo funciona muito bem, com ganhos para ambos os intervenientes. Noutros, incompatibilidades ou «falhas de comunicação» acabam por dar lugar a uma experiência negativa (Caires, 2001, p. 85).

Seguindo a linha formativa do professor reflexivo sustentada por Schön (1987), Alarcão e Roldão (2008), afirmam que a qualidade da supervisão está relacionada com o critério «promover a capacidade de reflectir, criticamente, sobre a acção profissional» (p. 64). Ou seja, a capacidade para conceber processos e dinâmicas de enriquecimento profissional concentrados nos educandos e operacionalizados mediante uma atitude de questionamento, de reflexão e de análise da acção docente, considerada como fonte de conhecimento.

Deste modo, as autoras apresentam um conjunto de qualidades positivas da supervisão, reveladas por estudos coordenados pelas mesmas:

«estímulo ao pensamento; promoção de práticas de reflexão e questionamento; partilha de experiências e comunicação entre colegas; conhecimento da comunidade escolar e meio envolvente; pesquisa de informação científica; desenvolvimento da autonomia profissional (autoconfiança e autoconceito); flexibilidade de estratégias; continuidade no acompanhamento; apoio (pedagógico-didáctico e pessoal-humano) e desafios ao desenvolvimento; crítica construtiva; disponibilidade; feedback; liberdade de acção e inovação; abertura a novas perspectivas; bom relacionamento interpessoal (autenticidade e genuidade, disponibilidade para ouvir e clarificar)» (ibidem, p. 65).

Contudo, a literatura e estudos efectuados demonstram que à supervisão colocam-se, também, alguns constrangimentos que, como é evidente, prejudicam o processo formativo: excesso de trabalho e pouco tempo para realizar as tarefas; falta de tempo para observar, para exercer a tutoria e para desenvolver uma supervisão correcta; a compreensão global da educação ser limitada pelo facto da sala de aula funcionar como uma “ilha” no interior da instituição escolar; dificuldades organizativas; falta de articulação interinstitucional e por fim, resistências pessoais, relacionadas com a dificuldade em avaliar aspectos de desenvolvimento de atitudes e capacidades, nomeadamente, o espírito crítico e a autoconsciencialização (ibidem).

Neste sentido, Alarcão e Roldão (2008) identificam alguns indicadores negativos na supervisão:

«observações de aulas (mas também de sinal positivo); qualidade (sobretudo relacional) dos orientadores (também de sinal positivo); obrigatoriedade de determinadas estratégias (por exemplo, reflexões auto biográficas e gravações de aulas); falta de flexibilidade; pouco apoio dos orientadores/supervisores; deficiente avaliação; abordagens prescritivas ou pouco profundas; fraco ou nulo envolvimento da e na comunidade escolar; ausência de trabalho colaborativo; artificialidade; curta duração dos estágios» (pp. 65-66).

Também um estudo realizado por Oliveira-Formosinho (2002), no âmbito da supervisão da prática pedagógica final, revela um conjunto de problemas inerentes à experiência de participação neste processo, sendo eles, neste caso, expressos por educadores cooperantes: «falta de tempo para a supervisão; falta de definição clara dos papéis de cada um dos membros do triângulo», o qual é constituído pelo estagiário, pelo supervisor da instituição formadora e pelo supervisor cooperante; «falta de intencionalidade nas práticas», quer nas educativas, quer nas supervisivas; «falta de preparação específica para as tarefas de supervisão», quer por parte dos cooperantes quer por parte dos docentes da instituição formadora; «dificuldades de vária natureza na classificação final dos estagiários e conflitos durante o processo de supervisão» (pp. 95-96).

Relativamente ao desenvolvimento da reflexão no campo da formação inicial de professores, estudos evidenciam a existência de práticas de reflexão incipientes, dificuldade em reflectir e em divulgar o conteúdo das reflexões e a concentração, praticamente exclusiva, nas actividades lectivas. Para além destes aspectos, o factor

tempo é igualmente revelado neste contexto como factor de constrangimento ao seu desenvolvimento, assumindo todavia mais expressão no padrão temporal das reflexões posterior à aula ou actividade, envolvendo os comentários do professor que a executou, dos colegas observadores, do orientador ou supervisor, se presentes. A estes últimos, são apontadas dificuldades na utilização de abordagens reflexivas, nomeadamente, a dificuldade em questionar, em interpretar e em confrontar os estagiários; imprecisão entre retroacção crítica e falta de encorajamento; e apreensão de que a reflexão leve ao enfraquecimento da auto-estima do estagiário (Alarcão & Roldão, 2008).

Da pesquisa realizada por Reis (2006), obtêm-se uma diversidade de obstáculos que limitam o desenvolvimento do pensamento reflexivo nos formandos: ambiguidade da noção de reflexão, indicada pela dificuldade dos formandos em entender «o que é» (p. 169), pela banalização do conceito e pela falta de coerência entre o discurso e a prática; inexistência de uma cultura que incite a reflectir, pelo predomínio de uma aprendizagem normativa e mecânica; avaliação enquanto inibidora do processo de reflexão, pela existência de relações perversas entre a avaliação sumativa e a reflexão e entre esta e a crítica; escrita entendida como árdua; falta de maturidade dos formandos; e por último, escassez de tempo.

Como vemos, o factor tempo é também aqui apontado como um obstáculo que impede a efectivação ou o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Por um lado, são os supervisores que por falta de tempo, são precipitados e «não se dão tempo para reflectir» nem para partilhar as reflexões, por outro lado, são os formandos, que se preocupam sobretudo com o seu desempenho e competências e que devido à carga excessiva de trabalho, não lhes é facilitado tempo para reflectir (Reis, 2006, p. 183).

4.1. O papel do Supervisor no desenvolvimento do Educador Reflexivo

Não podemos falar em formação reflexiva sem retomarmos a figura de Donald Schön (1983, 1987), principal autor do movimento que perspectiva a prática profissional como reflexiva. Na sua linha de pensamento, o supervisor é concebido simultaneamente como formador, conselheiro, companheiro e treinador, a quem designa de «*coach*» (Alarcão, 1996b, p. 18), competindo-lhe a organização de situações concretas que possibilitem ao formando praticar e defrontar problemas, cuja resolução implique a reflexão dialogante sobre o observado e o vivenciado, o levantamento e

verificação de hipóteses, a experiência de arriscar e de cometer equívocos, e o reconhecimento da importância do apoio dos outros bem como do seu aperfeiçoamento constante. De igual forma, a concepção de ensino reflexivo divulgada por Zeichner (1993), concede ao papel do supervisor, o dever de estimular e de ajudar os futuros professores no desenvolvimento de atitudes e capacidades reflexivas sobre a sua actuação a fim de a melhorarem, comprometendo-se com o seu próprio desenvolvimento profissional. Esta óptica, valoriza o formando que manifesta empenho autoformativo e autonomizante, sendo capaz de interpretar e de reflectir sobre aquilo que faz e vê fazer, de imitar mas sem copiar, de transformar e recriar, descobrindo por si as suas próprias potencialidades, sendo capaz de actuar nas mais variadas situações e responsabilizando-se pelas decisões tomadas.

Para Papert (1997) «o escândalo da educação reside no facto de sempre que ensinamos algo, estamos a privar a criança do prazer e do benefício da descoberta» (p. 103), afirmando que o aluno aprenderá mais se for ele próprio a procurar o conhecimento específico de que necessita (Papert, 1994), dedicando-se ao desenvolvimento de construções significativas para si. Esta visão construcionista enfatiza a necessidade de contextos ricos em nutrientes cognitivos que possibilitem o aluno desenvolver activamente e afectivamente os seus próprios projectos, alcançando mais conhecimento (Papert, 1993). O papel do professor construcionista consiste em estimular o máximo possível de aprendizagem com o mínimo de ensino, sendo mais um guia do que um transmissor (Papert, 1994).

Conveniente apontar que também os construtivistas percebem o aprendiz como construtor activo do seu conhecimento, opondo-se a padrões passivos de aprendizagem (Fino, 2004), nos quais o professor actua como mero difusor de saber. Esta teoria defende que, a capacidade de aprendizagem do aluno em construir novos conhecimentos, independentemente da situação, é facilitada quando essa é auto-dirigida (Papert, 1997). Se «compreender é inventar», tal como Piaget (citado por Papert, 1997, p. 75) refere, então o papel do professor consiste em criar as condições necessárias para a invenção (Papert, 1997).

Actualmente, urge a emergência de uma educação menos centrada no ensino de soluções e mais vocacionada para a procura, em que o professor actua como um orientador e cooperante do aluno no seu processo de aprendizagem, tal como Vygotsky o entende. Referindo-se à Zona de Desenvolvimento Proximal, apreendida como a «diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de

fazer com a ajuda de pessoas mais experimentadas» (Fino, 2001, p. 6), o autor confere ao professor a função de auxiliador, garantindo ao aluno apoio e recursos, para que possa atingir um patamar de conhecimento mais elevado, o qual não conseguiria sem ajuda (Fino, 2001).

Desta forma, o papel do supervisor «não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender» (Alarcão, 1996b, p. 18). Para tal, torna-se necessário que disponibilize meios e instrumentos que possibilitem ao formando o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões e de se tornar auto-suficiente (Rodrigues, 2009). Estamos, assim, perante a concepção do supervisor como dinamizador e facilitador de comunidades de aprendizagem, confiante nas potencialidades dos professores para aprender e desenvolver a sua qualificação, necessitando para tal, de contextos favoráveis e desafiantes (Alarcão & Tavares, 2007).

Efectivamente, o papel do supervisor como promotor de atitudes reflexivas, confere-lhe o dever de encorajar e facilitar a reflexão sobre a acção, seleccionando assim, as estratégias formativas que melhor se adequem à personalidade, necessidades e conhecimentos dos seus formandos e que melhor desenvolvam nestes o desejo de reflectir (Alarcão, 1996b). Além disso, deve também, numa relação propícia à aprendizagem e desenvolvimento constante, abordar os problemas colocados pelas tarefas, ajudar na identificação de problemas e na planificação de estratégias de resolução dos mesmos; valorizar as tentativas e erros dos formandos, consciencializando-os das suas actuações em situação (Amaral et al., 1996).

No essencial, o supervisor emerge como alguém que ajuda, que monitoriza, que cria condições de sucesso, que desenvolve capacidades e competências nos formandos, que promove nestes o desejo de reflectir, através do emprego de estratégias que de igual modo promovam nestes a vontade de aperfeiçoarem as suas práticas e de se desenvolverem continuamente (Amaral et al., 1996). O supervisor ao facilitar a aprendizagem e desenvolvimento do formando, também se desenvolve, porque aprende ensinando (Alarcão & Tavares, 2007). São considerações que nos remetem para a noção de «Aprendizagem Colaborativa», definida pela situação em que «duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas» (Correia, 2008, p. 253) e da qual se espera uma interacção desencadeadora de mecanismos de aprendizagem.

Com efeito, a interacção que se estabelece entre o supervisor e o estagiário, em que o supervisor funciona como um sustentáculo «pré, durante e pós intervenção»

(Wünsch, 2008, p. 80), constitui um indicador promotor de uma reflexão mais equilibrada e consistente.

4.2. Estratégias de Supervisão promotoras de Reflexão

O termo estratégia está actualmente relacionado com «processo, meio para alcançar determinado fim» e compreende um plano que equacione as dificuldades e que pretenda a sua superação (Amaral et al., 1996, p. 100).

A fim de desenvolver a capacidade de reflexão, sobressaem algumas estratégias no campo da supervisão/formação, como: o questionamento dos outros actores educativos; o confronto de opiniões e abordagens, os grupos de discussão ou círculos de estudo; a supervisão colaborativa; a elaboração de portfolios reveladores do processo de desenvolvimento seguido (Alarcão, 2005); as perguntas pedagógicas; as narrativas; a análise de casos; a observação de aulas; o trabalho de projecto; e a investigação-acção (Amaral et al., 1996). São estratégias que se complementam mutuamente e que deverão considerar os estádios de desenvolvimento dos formandos no sentido de um desenvolvimento integrado.

Pela ênfase que é dada pela literatura a estas estratégias, dedicaremos atenção neste capítulo, às perguntas pedagógicas, às narrativas, à análise de casos, à observação de aulas, ao trabalho projecto, à investigação-acção e à elaboração de portfolios reflexivos.

4.2.1. Perguntas Pedagógicas

Tom (1987) e Smyth (1989), citados por Alarcão (2005), ao destacarem a relevância das perguntas pedagógicas, alertam para o facto de estas constituírem um meio de desenvolvimento profissional, principalmente na óptica de emancipação e revelação do espírito crítico pelos docentes como «intelectuais e cidadãos interventivos na sociedade» (p. 58). Como defendem os autores, a reflexão na formação de professores deve admitir a preocupação com as questões éticas, pessoais e políticas subjacentes ao ensino e à sociedade.

Para Tom (1987, citado por Amaral et al., 1996), a reflexão sobre a prática deve proceder de um nível técnico, que corresponde às situações específicas de sala de aula, para um nível moral, que se traduz no questionamento da validade moral, ética e política de determinadas crenças e práticas. Neste sentido, coloca a possibilidade de as perguntas pedagógicas incidirem sobre questões de carácter técnico e moral. Assim, no campo da formação inicial de professores, as perguntas devem centrar-se primeiramente na realidade do ensino, perspectivada nestas duas dimensões. Contudo, atenda-se que perguntas de âmbito mais amplo não constituem prioridades iniciais para o formando, pois a sua atenção está mais focalizada em questões relativas ao dia-a-dia.

Já de acordo com Smyth (1989, citado por Amaral et al., 1996, p. 103), as perguntas colocadas ao professor em formação, podem assumir diferentes níveis de reflexão e com objectivos distintos: descrição, interpretação, confronto e reconstrução.

As perguntas de descrição situam-se ao nível do que os professores fazem ou sentem («O que faço? O que penso?») e implica a sua descrição objectiva como passo para a sua posterior interpretação e valoração. As perguntas feitas neste nível, ajudam o professor a reordenar a experiência do seu ensino, relembrando aquilo que efectuou e objectivando-o de forma a actuar mais organizadamente.

As perguntas de interpretação centram-se no significado das acções ou dos sentimentos («O que significa isto?»). Este nível tem como finalidade apurar, a partir do diálogo consigo mesmo e com os outros, quais as teorias que subjazem às práticas. Assim, pretende-se que o professor mediante o questionamento dos porquês dos actos do ensino, apreenda os preceitos que o levam a actuar da forma com actua.

As perguntas de confronto evidenciam o questionamento da legitimação das teorias subjacentes à forma de ensino do professor («Como me tornei assim?»). Neste nível, o professor começa a perceber que elas são produto de normas culturais e não construção individual.

Por fim, as perguntas de reconstrução permitem ao professor um controlo gradual sobre o seu ensino para que seja capaz de decidir o melhor para a sua acção, tornando-se também criador de teorias («Como me poderei modificar?»). «Aproxima-se a teoria da prática, o pensamento da acção, o mental do manual, o professor do investigador» (Amaral et al., 1996, p. 104).

Em síntese, estas quatro fases resumem-se em «descrever o que faço, informar sobre o que significa o que faço, confrontar como cheguei até aqui e reconstruir de modo a poder fazer as coisas de forma diferente» (Garcia, 1999, p. 46). Portanto, como

refere Alarcão (1995) as perguntas permitem que do nível descritivo se alcance o nível interpretativo, que os confrontos se transformem em potenciais de reconstrução, que se dê sentido ao observado e ao que depois é definido como objectivo a seguir.

Com efeito, o supervisor deve inculcar no formando o hábito de equacionar problemas, passando-lhe gradualmente a responsabilidade de fazer perguntas. Neste sentido, as perguntas pedagógicas emergem como estímulos para a reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção.

4.2.2. Narrativas

Segundo Zabalza (1994), a actividade de escrita, seja qual for a vertente em que se apresente (autobiografias, biografias, histórias de vida, diários), constitui um instrumento de expressão e de elaboração do pensamento do professor. Pela escrita, o professor expõe, explica e interpreta a sua prática quotidiana na ou fora da aula. O facto de escrever sobre si e sobre a própria acção e experiência, permite-lhe aprender e reflectir através da sua narração.

O seu recurso em supervisão poderá contribuir para a formação de professores reflexivos, isto se o supervisor exercitar nos estagiários o hábito de registarem as suas práticas, de reflectirem sobre elas e de partilharem esses registos. Segundo Amaral et al. (1996), o melhor método para tal é a elaboração de um diário, que registe ao longo da prática pedagógica, as experiências vividas que mais os impressionaram. Estes registos servirão de apoio às conclusões acerca do desenvolvimento e evolução pessoal e profissional do professor.

O papel do supervisor consiste em auxiliar os estagiários na estruturação das narrativas partindo das questões mais simples para as mais complicadas, no sentido de os conduzir a uma gradual autonomia na redacção e na análise das mesmas (Amaral et al., 1996). Para começar, perguntas do tipo «O que aconteceu? Como? Onde? Porquê? O que senti, eu e/ou as outras pessoas envolvidas? O que penso relativamente ao que aconteceu?» (Alarcão & Tavares, 2007, p. 104), poderão ajudar o professor na sua escrita. Além disso, ao supervisor compete ainda a criação de um clima de partilha dessas narrativas, de forma a inculcar nos estagiários o hábito de partilhar, de discutir e de gerir os êxitos e as ansiedades nelas compreendidas, o que, para os intervenientes, poderá ser formativo (Amaral et al., 1996). A respeito da função do supervisor neste

processo, Ramos e Gonçalves (1996), sublinham a necessidade do supervisor estar empenhado em aprender a ouvir as histórias dos formandos e em explorar modos de lhes dar resposta, contando também as suas próprias histórias.

As narrativas escritas por professores podem recair nos vários aspectos inerentes à sua profissão. Assim, devem conter não só os factos, mas também os cenários sociais, físicos e emocionais nos quais os acontecimentos narrados se inserem. A este respeito, Alarcão (2005) refere que as narrativas que os professores escrevem incidem frequentemente sobre si, assumindo desta forma um carácter autobiográfico. Todavia, podem igualmente focalizar-se nos educandos, na instituição escolar e no comportamento social e político perante a educação, portanto, em tudo aquilo que permita a compreensão dos objectivos e dos contextos educativos.

No essencial, a utilização da narrativa em contexto de formação inicial, fomenta o desenvolvimento dos formandos, a partir das suas próprias necessidades e motivações, aspectos resultantes da tarefa de reflexão empreendida pelas leituras dos textos por si produzidos. O confronto do formando com aquilo que redige é fonte de reflexão sobre o que ocorre na sala de aula, e simultaneamente, de conflito entre as «atitudes, a filosofia de ensino, as teorias que se julgam seguidas e o comportamento efectivamente adoptado» (Ramos & Gonçalves, 1996, p. 140).

4.2.3. Análise de casos

Os casos constituem descrições contextualizadas e reveladoras de conhecimento sobre situações complexas e problemáticas sujeitas a interpretação. Tal como as narrativas, também os casos são registos de ocorrências reais e problemáticas, compreendendo toda a complexidade do acto educativo. Com efeito, o que distingue os casos dos episódios narrados é o seu carácter analítico, na medida em que representam a teorização possuída pelos relatores (Alarcão & Tavares, 2007). No dizer de Shulman (1986, citado por Alarcão & Tavares, 2007), «os casos só são casos (e não meros episódios) porque representam algo sobre o qual se pode teorizar e assumem um valor explicativo» (p. 103). Assim, permitem aceder às crenças dos professores acerca do ensino, ou melhor, ao que lhes acontece num dado momento bem como o seu modo de actuação de acordo com essas crenças (Alarcão, 2005).

O estágio deverá significar um período de envolvimento e actuação em que os estagiários participem activamente no processo de desenvolvimento. Com efeito, o estudo ou a construção de casos possibilitam esse envolvimento, visto permitirem a análise, a reflexão e a discussão sobre os episódios descritos. Além disso, permitem também a partilha de pontos de vista sobre uma mesma situação, a qual poderá ser interpretada diferentemente pelos intervenientes, já que os conhecimentos teóricos, adquiridos ou construídos possibilitam essa diversidade (Amaral et al., 1996).

Nesta linha, Merseeth (1990) referido por Garcia (1992), afirma que o método de casos ajuda a desenvolver nos futuros professores «destrezas de análise crítica e de resolução de problemas» (p. 71). A este ponto de vista, Garcia (1992) acrescenta-lhe o desenvolvimento do pensamento estratégico, o estudo de alternativas e planos de acção; o incremento de uma prática reflexiva e deliberada; a familiarização com a análise e a acção em conjunturas complexas; o desenvolvimento de uma consciência sensível ao contexto e às diferenças pessoais; o envolvimento dos formandos na própria aprendizagem; e por último, a criação de hábitos de partilha e colaboração.

Efectivamente, «uma formação de professores com uma componente de análise de casos como ponto de partida para a reflexão permite que se analisem situações, se estudem alternativas e se modifiquem planos de acção» (Infante, Silva & Alarcão, 1996, p. 161). Assim sendo, o supervisor detém o importante papel de ajudar os estagiários na construção de casos e na análise de casos de outrem. Ambas estas tarefas requerem uma planificação cuidada que inclua a definição do seu conteúdo bem como dos níveis em que a análise reflexiva deverá incidir (Amaral et al., 1996).

4.2.4. Observação de aulas

A observação de situações educativas constitui um dos sustentáculos da formação de professores. De facto, a observação tem sido reconhecida como uma potencial estratégia neste campo, pela mudança de comportamento e de atitude que provoca no professor em formação (Estrela, 2008).

Neste sentido, a observação das aulas do próprio formando, dos colegas, do supervisor ou mesmo de outros professores, ao se centrar prioritariamente no que ocorre em sala de aula, permite-lhe controlar melhor os próprios processos instrucionais, pela «compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula» (Amaral et

al., 1996, p. 110). Assim, a observação enquanto estratégia formativa tem como objetivos: ajudar os formandos a compreenderem melhor os princípios subjacentes à sua prática, o que inclui processos de planificação, organização, gestão e realização das actividades; obter feedback sobre comportamentos de maneira a melhor intervir no sentido de melhoramento e de inovação do seu desempenho; reflectir de modo crítico sobre o seu ensino; adquirir gradualmente responsabilidade de maneira a ser capaz de formular juízos próprios sobre o que acontece na sala; e criar atitudes investigativas através da problematização da realidade e da construção de hipóteses explicativas (Richards, 1997).

Estrela (2008) apresenta três tipos de observação: naturalista, ocasional e sistemática.

A observação naturalista pretende registar de forma exaustiva e durante um período de tempo, tudo o que acontece na sala de aula, a fim de explicar o porquê e o para quê mediante o como, e procurando não se deixar influenciar pela própria avaliação do que está a acontecer. Recorre, portanto, a gravações áudio e/ou vídeo, as quais possibilitam que o formando se ouça e se veja tal como os seus educandos o ouvem e vêem. Este tipo de observação possibilita a inserção do formando na complexidade da sala de aula, levando-o a consciencializar-se da pluralidade de papéis que um professor tem de assumir. Além disso, ajuda também a interpretar os comportamentos observados. (Day, 1990, citado por Amaral et al., 1996).

A observação ocasional selecciona os comportamentos a registar, centrando-se num determinado aspecto da situação de ensino-aprendizagem, denominado usualmente de incidente crítico. Este tipo de observação, procura isolar um determinado aspecto que posteriormente será objecto de uma descrição pormenorizada e precisa, estabelecendo ilações e previsões sobre a pessoa que efectua a acção. A observação pode realizar-se com recurso a uma gravação, seguida de registo selectivo do elemento observado ou à memória em que se recorda os incidentes críticos.

A propósito da análise de incidentes críticos, caracteriza-se por ser um método indirecto de análise, que consiste em solicitar ao observador ou indivíduos envolvidos numa determinada actividade, tipos simples de julgamento ou relatos de experiências, situações e factos, que serão posteriormente avaliados (M. Estrela & A. Estrela, 1994).

Por último, a observação sistemática, distinta da observação naturalista, recorre a instrumentos já existentes ou construídos pelo supervisor ou formandos. São sistemas de sinais ou de categorias, constituídos por inventários de comportamentos que à

medida que ocorrem são assinalados. Podem ser agrupados, mas cada comportamento é objecto de um registo. Este tipo de observação admite ao formando ser o observador, o qual presencia as aulas do supervisor, as dos colegas, ou ainda as suas próprias aulas, apoiando-se em gravações áudio/vídeo.

Integrada no quadro de observação de aulas e de reflexão sobre as mesmas, surge a autoscopia como potencial técnica de registo e de análise da actuação dos formandos, capaz de os levar à reflexão sobre as suas acções e à sua consciencialização, isto se acompanhada de feedback (Estrela, 2008). Trata-se de uma técnica que permite ao professor observar-se a si próprio, revisar e avaliar o seu trabalho, confrontando-se com ele de forma a adquirir consciência de si, da situação e de si próprio na situação, em vista ao melhoramento das suas atitudes e comportamentos (Amado, 1994).

No essencial, a observação de aulas, auxilia o professor a «reconhecer e identificar fenómenos»; a «apreender relações sequenciais e causais»; a «ser sensível às reacções dos alunos»; a «pôr problemas e verificar soluções»; a «recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la»; a «situar-se criticamente face aos modelos existentes»; e a «realizar a síntese entre teoria e prática» (Estrela, 2008, p. 58).

4.2.5. Trabalho de Projecto

Segundo Dewey (1997), um verdadeiro projecto supõe um trabalho de elaboração de acordo com um plano e um método de acção com base na observação, na previsão de fins e consequências e na significação do «que se vê, ouve e se toca» (p. 68).

No seu entender, a formulação de um projecto exige algumas condições que se relacionam com a necessidade de conhecer e avaliar experiências anteriores, levadas a cabo em situação similar, de considerar os conselhos de pessoas mais experientes e de observar que circunstâncias oferecem o meio envolvente.

O trabalho de projecto constitui uma metodologia centrada no estudo de problemas considerados de interesse e exige um grande envolvimento e troca de saberes por parte de todos os participantes que assumem esse trabalho (Amaral et al., 1996).

De acordo com Leite, Malpique e Santos (1994), esta metodologia tem como objectivos: despertar e desenvolver capacidades investigativas, criativas e de trabalho

em equipa; sensibilizar para um método de resolução de problemas e para a concepção de aprendizagem activa; saber observar, questionar e compreender a realidade; produzir conhecimentos; estabelecer relações entre teoria e prática; experimentar técnicas diversas.

Em âmbito formativo, o assunto a estudar é encontrado por um grupo de formandos, que mediante a coordenação e apoio do supervisor, se envolvem em momentos de pesquisa no terreno, momentos de reflexão sobre a acção, consultas bibliográficas, troca de saberes e impressões. No final, apresentam-se as conclusões do trabalho realizado, aceitando-se sugestões de todos os intervenientes, com vista à globalização das soluções apresentadas para o problema. Neste sentido, o papel do supervisor consiste em promover nos formandos ocasiões de reflexão avaliativa sobre a dinâmica interpessoal, provocando o aproveitamento dos saberes, recursos e capacidades de decisão de todo o grupo, contribuindo para que eles próprios se tornem autores dos seus saberes (Amaral et al., 1996).

4.2.6. Investigação-acção

A investigação-acção implica uma dinâmica entre teoria e prática, caracterizando-se pela interferência do professor no próprio campo de pesquisa, lidando com um problema numa dada situação, examinando as consequências da sua acção e criando resultados directos sobre a mesma (Amaral et al., 1996).

É uma metodologia de intervenção social, que constituindo-se uma forma de reflexão, é levada a cabo ciclicamente através de quatro fases: planificação, acção, observação e reflexão, possibilitando assim a compreensão e a intervenção no sentido de melhorar e resolver as situações problemáticas (Alarcão, 2005). Deste modo, a investigação-acção caracteriza-se por ser uma metodologia que centrada nos problemas imediatos do professor, orienta-se para a sua resolução. Além disso, as suas potencialidades consistem em promover o desenvolvimento de capacidades de observação e de análise crítica, a tomada de consciência das concepções e práticas de ensino, a articulação dos processos de ensino-aprendizagem, e a participação e gestão da própria formação (Nunan, 1989, citado em Amaral et al., 1996). Com efeito, o professor que recorre a esta metodologia, questiona mais o ensino e solicita ajuda para tomar decisões e compreender os efeitos das suas práticas (Amaral et al., 1996).

A investigação-acção constitui uma estratégia potencial no contexto da formação inicial de professores, uma vez que possibilita aos formandos a reconstrução de saberes anteriores e o desenvolvimento de capacidades e atitudes de reflexão e questionamento sistemático das suas práticas e dos contextos em que estas se inserem. Como refere Zeichner (1987), citado por Moreira e Alarcão (1997), o envolvimento dos futuros professores em projectos de investigação-acção contribui para o «aumento da sua compreensão do ensino» e para o «aperfeiçoamento das suas capacidades de raciocínio e consciencialização, podendo levar a uma melhoria dos processos de resolução de problemas e a uma maior flexibilidade e abertura à mudança» (p. 122).

4.2.7. Elaboração de portfolios reflexivos

A utilização dos portfolios no campo formativo decorre da mudança conceptual que reconhece novos objectivos para a formação de professores, aliando-se assim, às novas perspectivas de formação defendidas por Donald Schön (1983, 1987). Daí que para Sá-Chaves (2004), os portfolios reflexivos constituem, «instrumentos retentores e organizadores da informação relativa aos processos levados a cabo pelo formando no decurso das suas práticas pedagógicas e objecto primordial de avaliação no final do processo individual de formação» (p. 21).

Neste sentido, Moreira (2010) apresenta o portfolio como uma colecção metódica e fundamentada dos trabalhos significativos do ponto de vista cognitivo ou afectivo, e que são representativos dos desempenhos, das opções de acção e das tarefas desenvolvidas bem como das dificuldades e sentimentos do formando. Tal como refere Sá-Chaves (2004), os portfolios reflexivos assumem objectivos de carácter formativo, continuado, reflexivo e compreensivo. Desta forma, constituem instrumentos que permitem ao formando não só a narração de episódios relevantes de (re) construção do seu saber pessoal, como a reflexão sobre esses factos narrados e sobre si próprio, questionando os seus próprios desempenhos, papéis, concepções, afectos e (des) afectos.

Concluindo, Sá-Chaves (2004) releva o contributo destes instrumentos para o desenvolvimento reflexivo dos indivíduos envolvidos na sua edificação, a nível cognitivo e metacognitivo; para a fundamentação dos processos de reflexão para, na, e sobre a acção, na dimensão profissional e pessoal; para o desenvolvimento da

originalidade e criatividade individuais relativamente à organização e gestão da actividade educativa; para a construção personalizada do conhecimento para, em e sobre a acção; para a regulação de conflitos; para o desenvolvimento gradual da autonomia e da identidade e ainda para facilitar os processos de auto e hetero-avaliação, mediante a compreensão atempada de processos.

Em suma, as referidas estratégias têm como finalidade tornar os professores mais competentes a fim de melhor analisarem as questões do seu quotidiano e para sobre elas agirem, não se limitando à «resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos» (Alarcão, 2005, p. 58). Sublinhe-se que servem não apenas a formação inicial, mas também a formação contínua.

PARTE II - ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA

O presente estudo intitulado “O Desenvolvimento da Reflexão em Contexto de Supervisão da Prática Pedagógica”, desenvolve-se dentro da temática da Supervisão da Prática Pedagógica e da Prática Reflexiva, tendo como intuito apurar se a supervisão da prática pedagógica constitui uma prática promotora de reflexão. Para tal, procurámos conhecer as concepções e práticas dos educadores cooperantes que supervisionaram a prática pedagógica desenvolvida pelos alunos do primeiro ano do segundo ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do primeiro ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira. Procurámos também conhecer a perspectiva de estagiários e do professor orientador.

O presente capítulo destina-se a enquadrar conceptualmente o processo de pesquisa, no qual são definidos os objectivos a atingir, explicitadas as questões de pesquisa, caracterizados os sujeitos do estudo e apresentadas as opções e procedimentos metodológicos adoptados.

5.1. Objectivos do Estudo

Tendo em consideração a natureza e o objecto de estudo, constituem-se como objectivos principais do presente trabalho:

- Conhecer as concepções sobre o processo de supervisão da prática pedagógica.
- Conhecer as concepções sobre a prática reflexiva e a sua importância no quotidiano educativo.
- Conhecer as concepções acerca da relevância da promoção da reflexão na formação inicial.
- Descrever o conteúdo das reflexões realizadas no âmbito da prática pedagógica.
- Averiguar se as práticas supervisivas desenvolvidas com os estagiários possuem componente reflexiva.
- Caracterizar as práticas e estratégias supervisivas promotoras de reflexão.
- Identificar os obstáculos que se colocam à prática reflexiva.
- Caracterizar o papel do supervisor no desenvolvimento do educador reflexivo.

5.2. Questões do Estudo

As questões que se seguem constituem algumas das interrogações colocadas pelos objectivos definidos e que subjazem ao estudo empírico. Visaram assim, um melhor desenvolvimento e direccionamento da pesquisa a desenvolver:

- Que concepções possuem os educadores cooperantes, os estagiários e o professor orientador do processo de supervisão da prática pedagógica?
- Qual a concepção dos educadores cooperantes e dos estagiários sobre a prática reflexiva e qual a importância que lhe conferem?
- Que relevância tem a promoção da reflexão na formação inicial de educadores?
- Qual o conteúdo das reflexões realizadas no âmbito da prática pedagógica?
- Quais as práticas e estratégias supervisivas promotoras de reflexão?
- Quais os obstáculos que se colocam à prática reflexiva?
- Qual o papel do supervisor no desenvolvimento do educador reflexivo?

5.3. Sujeitos do Estudo

Constituem-se protagonistas deste estudo, o grupo de nove educadores cooperantes que acompanharam a prática pedagógica dos alunos que frequentaram o primeiro ano do segundo ciclo em Educação Pré-Escolar e Ensino do primeiro ciclo do Ensino Básico na Universidade da Madeira, no ano lectivo de 2010/2011, mais especificamente, a Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada em contexto pré-escolar, e ainda o respectivo professor orientador e quatro estagiários.

A opção por este curso resulta da sua relação com a nossa formação base.

A preferência por estes protagonistas prende-se sobretudo com o facto de estarem intimamente ligados ao processo de Supervisão da Prática Pedagógica. No que respeita aos educadores, são profissionais que tendo já experienciado pessoalmente o processo formativo, exercem actualmente funções de docência e acompanham a prática pedagógica de alunos estagiários.

A escolha por esta turma resulta do facto de no ano lectivo de 2010/2011, não existir nenhuma turma a desenvolver o estágio em curso similar, daí ter recorrido ao

grupo cooperante dos alunos que no segundo semestre desenvolveram a unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada em contexto pré-escolar.

Quanto ao professor orientador, foi escolhido o professor que orientou os alunos neste contexto.

Relativamente aos quatro estagiários, foram escolhidos os dois pares de estágio que desenvolveram a sua prática juntamente com os dois educadores cooperantes a quem observámos as reuniões de reflexão. Neste sentido, decidimos que seria importante conhecer também as suas concepções acerca da prática reflexiva.

Após requerida e adquirida a autorização da Direcção Regional de Educação (ver Anexo I) para a efectuação do estudo, procedemos ao pedido de autorização junto às direcções de cada escola e junto aos próprios sujeitos. Após solicitados para o efeito, primeiramente por via telefónica e depois directamente, todos os educadores mostraram-se dispostos a colaborar, concedendo por escrito a sua permissão para a recolha de dados (ver Anexo II). Relativamente aos restantes intervenientes do estudo, foram solicitados por correio electrónico, ao qual responderam de imediato, mostrando igualmente a sua disponibilidade em participar.

Com o intento de recolher dados pessoais e profissionais dos sujeitos, foi preenchida previamente à realização de cada entrevista, uma ficha de caracterização (ver Anexo III). A fim de preservar a identidade de cada participante, atribuímos de acordo com a ordem da realização das entrevistas, um código pessoal. Aos educadores atribuímos as letras de A a I, ao professor orientador a letra X e aos estagiários os números de 1 a 4.

O Quadro seguinte apresenta elementos caracterizadores dos sujeitos, nomeadamente idade (no caso dos estagiários), sexo, habilitação académica, tempo de prática docente e tempo de prática na supervisão.

Sujeitos	Idade	Sexo	Habilitação Académica	Prática Docente (anos)	Prática na Supervisão (anos)
A		Feminino	Licenciatura	6	2
			Mestrado		
B		Feminino	Licenciatura	9	5
C		Feminino	Licenciatura	25	7
D		Feminino	Licenciatura	26	2
			Pós-Graduação		
E		Feminino	Licenciatura	26	10
F		Feminino	Licenciatura	26	10
G		Feminino	Bacharelato	15	5
H		Feminino	Licenciatura	25	15
I		Feminino	Licenciatura	11	6
			Pós-Graduação		
X		Feminino	Licenciatura	30	7
			Mestrado		
1	22	Feminino			
2	26	Feminino			
3	24	Feminino			
4	21	Feminino			

Quadro 1 – Caracterização dos Sujeitos do Estudo

Como podemos verificar, o grupo dos nove educadores, representados pelas letras de A a I são todos do sexo feminino e possuem entre os seis e os vinte e seis anos de serviço. São maioritariamente licenciadas e formadas pela Universidade da Madeira. De destacar a frequência de duas pós-graduações e de um mestrado.

Em relação ao tempo de prática na supervisão, constatamos que este se circunscreve entre os dois e os quinze anos. Enquanto três das inquiridas referem possuir experiência superior a dez anos, constatamos que a maioria das inquiridas apresenta experiência inferior a sete anos. São educadoras que exerciam funções docentes em escolas pré-primárias e infantários privados e públicos, na cidade do Funchal e de Câmara de Lobos.

Já o professor orientador representado pela letra X, sendo de sexo feminino, possui uma licenciatura obtida na Escola Superior de Educação de Lisboa e um mestrado obtido na Universidade de Psicologia do Porto. Durante trinta anos exerceu o cargo de educadora de infância, tendo vindo a desempenhar ao longo de sete anos descontínuos a função de orientadora de estágios.

Relativamente aos quatro estagiários representados pelos números de 1 a 4 são todos do sexo feminino e possuem idades compreendidas entre os vinte e um e vinte e seis anos.

5.4. Opções Metodológicas

Considerando a natureza dos objectivos a alcançar, o presente estudo assume-se de natureza qualitativa, uma vez que o seu propósito é conhecer as concepções e as formas de actuação dos sujeitos participantes.

Para tal, utilizámos uma metodologia qualitativa, recorrendo à entrevista e à observação como instrumentos primordiais, centrando-nos assim em procedimentos interpretativos de análise.

A investigação qualitativa, geralmente contrastada com a investigação quantitativa, tem como propósito uma compreensão mais profunda dos problemas, comportamentos e experiência humanos (Bogdan & Biklen, 1994). Como refere Freixo (2009), este método «tem lugar quando o investigador está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo» (p. 146). Não é seu objectivo obter generalizações, mas tentar compreender o processo pelo qual os indivíduos constroem significados e descrever em que consistem (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, mais do que avaliar, é seu propósito descrever ou interpretar (Freixo, 2009).

Assim, a abordagem qualitativa permite analisar a complexidade de um fenómeno em contexto natural, a fim de conhecer o comportamento e as perspectivas dos participantes do estudo (Bogdan & Biklen, 1994). O investigador «observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los» (Freixo, 2009, p. 146).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa compreende as seguintes cinco características: 1) O ambiente natural constitui a fonte directa dos dados. O investigador qualitativo constitui o instrumento principal, recorrendo a equipamento vídeo ou áudio ou apenas a um bloco de apontamentos e lápis. 2) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados são obtidos em forma de palavras e de imagens, uma vez que circunscrevem-se a transcrições de entrevistas, notas de campo, vídeos, fotografias, documentos pessoais, memorandos ou outros registos oficiais. Neste sentido, a forma como os dados são registados ou transcritos deve ser respeitada pelos

investigadores qualitativos, procurando analisá-los em toda a sua riqueza. 3) O maior interesse dos investigadores qualitativos recai sobre o processo e não meramente sobre os resultados. 4) Na investigação qualitativa, prevalece a tendência de os investigadores analisarem os dados de forma indutiva. Assim sendo, a recolha dos dados ou provas não corresponde à confirmação de hipóteses construídas anteriormente, pelo contrário, as abstrações são traçadas conforme o agrupamento dos dados particulares recolhidos. 5) A abordagem qualitativa valoriza fortemente o significado. Neste sentido, o interesse dos investigadores recai sobre o modo como indivíduos distintos conferem sentido às suas vidas, tendo a preocupação de se certificarem que estão a apreender de forma adequada as diferentes perspectivas. Os sujeitos da investigação são constantemente questionados, a fim de uma melhor compreensão e interpretação das suas vivências.

5.5. Instrumentos de Recolha dos Dados

Tratando-se este trabalho de um estudo de abordagem qualitativa, pareceu-nos que os instrumentos de recolha de dados mais adequados seriam a entrevista e a observação.

5.5.1. A entrevista

Segundo Máximo-Esteves (2008), a entrevista representa «um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde», sendo utilizada quando a pretensão é «conhecer o ponto de vista do outro» (pp. 92-93). Nesta linha, Bogdan e Biklen (1994) apoiando-se em Morgan (1988) definem a entrevista como «uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra» (p. 134).

Neste sentido, Sousa (2005) afirma que a entrevista constitui um «instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito» (p. 247). Como referem Rosa e Arnoldi (2006), a entrevista como técnica de recolha de dados, não implica um simples diálogo,

mas uma discussão regulada por um objectivo definido, em que mediante um interrogatório, o entrevistado é levado a discursar sobre questões específicas, resultando em dados que serão aplicados na investigação. Contudo, não se trata de submeter o participante a um conjunto de perguntas curtas, mas de estabelecer com ele uma conversa agradável, pela qual o entrevistado vai proporcionando as informações esperadas pelo entrevistador. Este instrumento ao pretender o estudo de variáveis complexas e subjectivas em amostras mais pequenas, permite que entre os intervenientes, se estabeleça uma relação pessoal e, conseqüentemente, que haja um maior envolvimento na conversa e elaboração das respostas (Sousa, 2005).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista em investigação qualitativa, pode ser utilizada em duas formas. Por um lado, pode constituir a estratégia dominante de recolha de dados ou, por outro lado, pode ser utilizada juntamente com outra técnica, como é o caso da observação participante e da análise documental. Porém, em ambas as situações, o recurso à entrevista visa a recolha de «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).

Efectivamente, a entrevista reúne não só vantagens como também desvantagens. Neste sentido, Quivy e Campenhoudt (2003) referindo-se às vantagens desta técnica, indicam o «grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos», a «flexibilidade e a fraca directividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência - a sua linguagem e as suas categorias mentais» (p. 194). Por seu turno, Sousa (2005) assinala o envolvimento pessoal do entrevistado; a possibilidade de ser aplicada a todos os segmentos da população; a flexibilidade para se adaptar às necessidades de cada situação, sujeito e questão; a possibilidade do entrevistador repetir ou esclarecer as suas perguntas; a possibilidade de se questionar directamente o entrevistado de forma a explicar as suas respostas; a oportunidade para melhor se avaliar opiniões, atitudes e condutas; a possibilidade para se recolher dados qualitativos e inacessíveis de outro modo; a maior precisão das informações recolhidas, que permitem a constatação imediata das discordâncias e suas causas; e por fim, a boa uniformização dos dados, tendo em conta que as respostas são colhidas e anotadas pelo entrevistador.

Quanto às desvantagens, são-lhe apontadas a menor liberdade do entrevistado nas suas respostas; a dificuldade de expressão e de comunicação quer do entrevistador quer do entrevistado; o risco de distorções e falsas interpretações, devido à forma como

o entrevistador expõe as perguntas; a menor garantia de autenticidade nas respostas e a retenção de dados importantes, pela falta de anonimato e pelo receio de que a identidade seja revelada; a disposição e a disponibilidade do entrevistado em facultar as informações necessárias; a possibilidade do entrevistado ser influenciado pelo aspecto e atitudes do entrevistador; o grande tempo que requer para a sua preparação e aplicação; a probabilidade de ser mais dispendiosa em termos de dinheiro, especialmente, se os entrevistados se encontrarem distantes (Sousa, 2005; Freixo, 2009).

Classicamente, podemos distinguir as entrevistas em três tipos consoante o grau de estruturação: a entrevista estruturada (directiva, dirigida, fechada, estandarizada ou padronizada), a entrevista não-estruturada (livre ou aberta) e a entrevista semi-estruturada (Bogdan & Biklen, 1994; Ghiglione & Matalon, 1993; Rosa & Arnoldi, 2008; Santos, 2005).

A entrevista semi-estruturada que, no presente trabalho representa uma das estratégias de recolha dos dados, constitui um dos géneros mais comuns nas investigações de natureza qualitativa (Máximo-Esteves, 2008).

Segundo Sousa (2005), utiliza-se este tipo de entrevista em situações onde há a necessidade de explorar a fundo uma determinada situação vivenciada em condições precisas. Também Ghiglione e Matalon (1993), consideram-na adequada para aprofundar um determinado domínio ou verificar a evolução de um domínio já conhecido. Por seu turno, Bogdan e Biklen (1994) declaram que este tipo de entrevista garante a obtenção de dados comparáveis entre os diversos sujeitos, apesar de se perder a oportunidade de compreender a forma como estes estruturam o tópico em questão.

A entrevista é semi-estruturada «no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas» (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 192). Comumente, o entrevistador tem definido um esquema de questões relativamente abertas, às quais pretende respostas, mas não as coloca necessariamente pela ordem em que foram anotadas e sob a formulação prevista, pressupondo assim, uma flexibilidade na sua apresentação e sequência, possibilitando ao entrevistado, uma certa liberdade nas suas respostas (Sousa, 2005). Neste sentido, as questões são delineadas de maneira a permitir ao entrevistado discursar e verbalizar os seus pensamentos, reflexões e tendências sobre os temas apresentados. A sequência das questões está, assim, sujeita ao discurso dos intervenientes e à dinâmica ocorrida naturalmente (Rosa & Arnoldi, 2008). Ao entrevistador cabe apenas anotar as respostas que o entrevistado vai dando no decorrer da conversa e intervir sempre que este se

desvie do assunto em questão, propondo-lhe o tema no qual deve realmente debruçar-se (Sousa, 2005).

Com efeito, a fim de alcançarmos os fins a que nos propusemos, recorreremos à entrevista semi-estruturada. Na sua preparação, tivemos em consideração um conjunto de requisitos que passamos a indicar: o conhecimento prévio dos entrevistados e do campo escolar em que estes actuam; a marcação da entrevista com antecedência do local, data e hora; a indicação do tempo provável da sua duração; a garantia do anonimato da identidade e respostas dos entrevistados; a motivação destes para aderirem à entrevista, despertando o seu interesse e compreensão do tema; e a organização do guião com a sequência das questões a efectuar, tendo em vista os objectivos a alcançar.

Procedemos primeiramente à realização das entrevistas às educadoras cooperantes, cujos contactos foram cedidos pela professora orientadora da unidade curricular, constituindo também ela um dos sujeitos a ser entrevistado numa fase posterior. Subsequentemente, procedemos às entrevistas às quatro estagiárias.

A aplicação das entrevistas ocorreu no mês de Março e de Abril de 2011, em local, dia e hora previamente acordados e sugeridos pelas entrevistadas. As entrevistas foram suportadas por um guião de natureza flexível e respeitador da liberdade das entrevistadas. Relativamente ao guião, efectivamos três tipos diferentes consoante os sujeitos do estudo: um destinado aos educadores cooperantes, um destinado ao professor orientador e outro destinado aos estagiários (ver Anexo IV), e que pretendiam encaminhar o entrevistado à descrição pormenorizada das suas opiniões, expressando-se assim de forma livre, contudo, sem sair dos temas em questão. Sublinhamos que tinham como tema “O desenvolvimento da Reflexão em contexto de Supervisão da Prática Pedagógica” e como objectivos gerais recolher dados de opinião sobre a supervisão da prática pedagógica e sobre a importância da prática reflexiva; e recolher elementos que caracterizassem as práticas supervisivas desenvolvidas com os estagiários no âmbito reflexivo e a supervisão da prática pedagógica como prática reflexiva.

Os referidos guiões são compostos por quatro blocos que sinteticamente apresentamos.

Bloco A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado: com este primeiro bloco visou-se informar os entrevistados acerca do estudo, bem como do seu tema e objectivos, ressaltando a importância da sua colaboração para o seu sucesso. Foi

assegurada a confidencialidade das informações prestadas assim como o seu anonimato e pedida a autorização para a gravação em áudio, explicitando a necessidade para tal.

Bloco B - Concepções sobre a supervisão da prática pedagógica: este bloco foi concebido com o objectivo de conhecer as concepções do entrevistado sobre o processo de supervisão da prática pedagógica. No caso dos estagiários, visava conhecer as competências mais valorizadas nos supervisores. No caso dos educadores cooperantes e do professor orientador, visava conhecer as suas concepções sobre o seu papel como supervisores e o que tal cargo implicava, bem como identificar as competências mais valorizadas nos alunos.

Bloco C - Concepções sobre a prática reflexiva: pretendemos com este bloco, conhecer as concepções do entrevistado sobre a prática reflexiva, aferindo que importância lhe confere no quotidiano.

Bloco D - Práticas de promoção da reflexão: com este bloco, pretendemos a caracterização de práticas e de estratégias supervisivas promotoras da capacidade reflexiva, bem como a identificação dos obstáculos ou dificuldades à promoção e prática da reflexão.

A sua utilização permitiu minimizar a recolha de informação não pertinente aos objectivos do estudo. Contudo, na visão de Bogdan e Biklen (1994), mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem uma amplitude de temas considerável, permitindo ao entrevistador levantar uma série de tópicos e oferecendo ao entrevistado a oportunidade de moldar o seu conteúdo.

As entrevistas realizadas com as estagiárias e com a professora orientadora tiveram uma duração aproximadamente de vinte minutos. Já as entrevistas realizadas com as educadoras tiveram uma duração entre trinta a cinquenta minutos.

Assim, todas as entrevistas desenrolaram-se num clima empático e propício à enunciação das questões e à livre expressão por parte das entrevistadas (Bell, 1997). No entanto, de forma a evitar qualquer desvio ao tema pretendido, esteve prevista a intervenção do entrevistador. O tempo destinado ao desenvolvimento de cada questão esteve dependente do curso determinado pela conversa. Por sua vez, o local da realização das entrevistas obedeceu aos requisitos de privacidade e tranquilidade (Rosa & Arnoldi, 2008). Assim, a fim de evitarmos eventuais interrupções, os espaços escolhidos caracterizaram-se por ser sítios calmos, acolhedores e sem ruídos. No caso dos sujeitos B, D, F, E, 1, 2, 3 e 4 as entrevistas tiveram lugar na sala dos professores em período de componente não lectiva. No caso dos sujeitos C e H, as entrevistas

ocorreram na sala de aula, em período de recreio das crianças. Quanto aos sujeitos I e G, as entrevistas tiveram lugar numa sala polivalente em período de passagem de turno. Já as entrevistas com os sujeitos A e X, tiveram lugar nos próprios gabinetes.

Uma vez que «as entrevistas longas são difíceis de captar de forma completa» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 172), recorreremos após permissão das entrevistadas, ao gravador áudio. Este equipamento permite registar integralmente a conversação, possibilitando ao entrevistador usufruir de maior liberdade para se focalizar no tópico e na dinâmica da entrevista (Máximo-Esteves, 2008).

Após a realização de cada entrevista, procedemos à sua transcrição integral, a qual define-se por ser «um acto de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida» (idem, p. 102).

5.5.2. A observação

Constituindo as reuniões de reflexão a estratégia primordial utilizada para a promoção da reflexão no contexto de supervisão da prática pedagógica, optámos por recorrer também à observação. Assim sendo, as observações realizadas incidiram nalgumas reuniões de reflexão desenvolvidas entre a educadora cooperante e o par de estágio.

Segundo Freixo (2009), «a observação significa constatação de um facto, quer se trate de uma verificação espontânea ou ocasional, quer se trate de uma verificação metódica ou planeada» (p. 194).

De acordo com Quivy e Campenhoudt (2003), os métodos de observação directa constituem métodos de investigação social que possibilitam captar os comportamentos e os acontecimentos na ocasião da sua produção, sem a mediação de um testemunho ou documento, concorrendo assim para a sua autenticidade comparativamente às palavras e escritos. Além disso, permitem também recolher material de análise espontâneo não suscitado pelo investigador.

A este respeito, Bell (1997) afirma que a observação quando dominada, é uma técnica capaz de revelar determinadas características de indivíduos ou de grupos que por outros meios não seriam possíveis de descobrir. Embora a entrevista forneça dados importantes, não revela o que realmente ocorre, divulgando somente o modo como os

indivíduos apreendem a ocorrência. Neste sentido, a observação é encarada como um instrumento que permite descobrir se as pessoas fazem ou se comportam da forma como afirmam fazer ou comportar-se.

De acordo com Freixo (2009), podemos considerar dois tipos de observação: a observação não participante e a observação participante.

Dado que o nosso principal interesse consistia em presenciar as reuniões reflexivas de forma a apurar o seu conteúdo, optámos pela observação participante.

Este tipo de observação tem lugar quando o investigador participa na situação a estudar, sem que os sujeitos envolvidos apreendam a sua posição. O observador participante ingressa no grupo ou na comunidade a estudar de forma natural ou artificial (Freixo, 2009). Para Yin (1994), a observação participante é uma forma especial de observação em que o investigador não é um mero observador passivo, uma vez que assume uma multiplicidade de papéis na situação a ser estudada, participando nas actividades a ela relacionadas.

Como sublinham Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994), esta técnica é adequada ao investigador cuja intenção é compreender um meio social, que inicialmente lhe é estranho ou exterior mas que progressivamente lhe vai permitir a sua integração nas actividades dos indivíduos que nele vivem. Neste quadro, o próprio investigador é o principal instrumento de observação, que tem como objectivo a recolha de dados (sobre acções, perspectivas ou opiniões) que um observador exterior não teria acesso.

A nossa participação foi essencialmente passiva, pois, não foi nosso propósito interferir na condução da reunião nem no discurso dos participantes, embora conscientes dessa possibilidade pelo simples facto de estarmos presentes na sala.

Por limitações laborais, não nos seria possível observar as reuniões desenvolvidas por todas as educadoras participantes neste estudo, daí termos optado por apenas um ambiente educativo, no qual duas educadoras desempenhavam o cargo de cooperantes. Esta preferência advém do facto de considerarmos que a dinâmica de trabalho levada a cabo neste ambiente se enquadrava naquilo que defendemos no presente trabalho que é a prática reflexiva. De facto, um dos procedimentos adoptados pela instituição consistia na efectuação de uma reflexão escrita semanalmente por todas as educadoras de infância a fim de ser entregue à directora da mesma. Assim, dado que a importância da reflexão docente e a preocupação pela promoção da reflexão não só com os profissionais da instituição como também com as estagiárias eram visíveis,

consideramos indicado aprofundar este ambiente, assistindo assim a algumas reuniões de reflexão, nas quais a directora esteve sempre presente.

A calendarização das observações foi acordada com a directora da instituição e incidiram nalgumas reuniões de reflexão que decorreram nos meses de Março e de Abril de 2011. Estas reuniões realizadas uma vez por semana contavam com a presença do par de estágio, da directora da instituição e da educadora cooperante. De destacar que a directora, embora responsável conjuntamente com a educadora da sala de apenas um par de estágio, esteve sempre presente nas reuniões dos dois pares de estágio, acompanhando-os a ambos, estando assim, a par de tudo o que faziam, nomeadamente das reflexões escritas semanalmente pelas estagiárias, as quais revia, a fim de dar a sua opinião. Esta situação concorreu também para que as observações fossem realizadas neste ambiente educativo, pois foi a única instituição em que tal se verificou.

O local da sua realização foi o gabinete da directora, durante o período da componente não lectiva das participantes. Esta situação deu-se por motivos de conveniência de horários dos participantes no grupo mas também do próprio investigador. Tiveram uma duração de vinte a trinta minutos. Foram observadas três sessões de cada educador, perfazendo um total de seis observações.

De salientar que não recorremos a nenhum tipo de grelha de registo, pois a nossa pretensão era recolher na íntegra todo o conteúdo das reuniões. Neste sentido, o recurso ao suporte áudio foi intencional.

A elaboração dos protocolos das observações foi idêntica à das entrevistas. Posteriormente à sua realização, o material gravado foi transposto para registo escrito sob a forma de transcrição integral, dando origem a seis protocolos de observação (ver Anexo V). Também à semelhança do que aconteceu nas entrevistas, atribuímos a cada participante um código, que para uma melhor compreensão é o mesmo utilizado nas entrevistas. Assim, para a diferenciação dos participantes, denominamos cada estagiário pela palavra Estagiário associado aos números 1, 2, 3 e 4; cada educador pela palavra Educador A e B.

5.6. Tratamento dos Dados

Finalizada a fase de recolha dos dados necessários ao estudo, procedemos à sua organização, tratamento e análise.

Assim, a informação recolhida através das entrevistas fielmente transcritas, resultando daí catorze protocolos (ver Anexo VI), foi sujeita a uma análise de conteúdo, a qual segundo Bardin (1995) constitui um «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) destas mensagens» (p. 42). Como refere Sousa (2005), trata-se de uma «análise estrutural, em que se procura, em documentos de natureza variada, através de operações de disjunção e conjunção, entender a sua organização estrutural para, a partir daí efectuar inferências que levem ao real conteúdo manifesto e não apenas ao aparente» (p. 265). De acordo com o autor, este método procura essencialmente «saber quem diz o quê, a quem, como e porquê» (ibidem, p. 266).

Tendo presente os procedimentos comuns da análise de conteúdo (Bardin, 1995), a análise das entrevistas efectuou-se através de um processo de redução progressiva de dados, que nos permitiu definir as categorias e subcategorias emergentes do discurso das entrevistadas.

Em síntese, o tratamento dos dados obtidos através das entrevistas compreendeu os seguintes passos: num primeiro momento, procedemos à transcrição integral das entrevistas, de registo áudio a registo escrito, resultando daí catorze protocolos integrais. Estes, por sua vez, foram sujeitos a uma leitura «flutuante» (Bardin, 1995, p. 96), de forma a conhecer os seus conteúdos e ideias principais, e a eliminar as partes do discurso que não se enquadravam nos objectivos e nas questões colocadas às entrevistadas. Considerando os objectivos definidos, procedemos seguidamente, à determinação das unidades, mais especificamente, das unidades de registo e à elaboração dos indicadores. Uma unidade de registo constitui «a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial» (idem, p. 104). Depois de identificadas, as unidades foram categorizadas e transformadas, numa fase posterior em indicadores, que são «aqueles elementos que possuem a propriedade de indicarem algo significativo» (Sousa, 2005, p. 271). A «categorização é uma operação de classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos» (Bardin, 1995, p. 117). Assim, construímos uma grelha de categorização da informação recolhida, organizando as unidades e os indicadores de forma sistematizada, de acordo

com os temas, categorias e subcategorias encontradas. Por fim, verificámos a frequência das unidades de registo, representadas por cada indicador, dando-lhes uma forma quantitativa. Como afirma Bardin (1995), «a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência de aparição» (p. 109).

O tratamento dos dados obtidos pelas observações processou-se de forma semelhante ao das entrevistas. Depois de transcrito o material gravado, procedemos a uma leitura «flutuante» (idem, p. 96) dos seis protocolos obtidos, a fim de analisarmos o seu conteúdo. Após estabelecidas as unidades de registo, procedemos à sua inclusão nas subcategorias obtidas aquando do tratamento das entrevistas.

Seguidamente apresentamos a Grelha de Categorização, na qual podemos observar que a análise de conteúdo realizada à informação recolhida conduziu ao agrupamento dos dados em três blocos temáticos, cada qual englobando categorias e subcategorias. Salientamos que a grelha referente à análise de conteúdo encontra-se em anexo (ver Anexo VII), agrupando a informação recolhida mediante as entrevistas (unidades de registo estão apresentadas em estilo itálico) e observações (unidades de registo estão apresentadas em estilo normal).

Tema	Categoria	Subcategoria
Concepções sobre a supervisão da prática pedagógica	Significado de educador cooperante	Propiciador de experiências
		Modelo
		Papel indispensável
		Responsabilidade
		Aprendizagem
		Partilha
	Papel do supervisor	Orientador
		Estimulador
		Cooperante
		Observador
		Interventivo
		Avaliador
	Modelos de orientação	Modelo com base na prática profissional
		Modelo com base em referência teórica
		Ausência de modelos
	Competências valorizadas nos estagiários	Capacidade de adaptação
		Capacidade relacional
		Empenhamento
		Capacidade de questionamento
		Capacidade de articulação entre teoria e prática

		Dinamismo
		Capacidade de observação
Concepções sobre a prática reflexiva	Acepção de educador reflexivo	Actuação com intencionalidade educativa
		Superação de situações imprevistas
		Reflexão sobre a prática
		Desconhecimento do significado
	Percepção da reflexão docente	Reflexão como condição em educação
	Prática da reflexão no quotidiano educativo	Reflexão como prática mental
		Reflexão como prática escrita
		Reflexão como prática individual
		Reflexão como prática colaborativa
	Obstáculos à prática reflexiva	Carga de trabalho
		Condições de trabalho
		Falta de predisposição para a reflexão
		Inexistência de obstáculos
Concepções sobre o desenvolvimento da reflexão em contexto de supervisão da prática pedagógica	Valorização da reflexão na formação inicial de educadores	Necessidade de ser estimulada desde o início da formação
		Necessidade de acompanhar o processo de formação
	Desenvolvimento da reflexão pela prática pedagógica	Frequência de reflexão
		Objecto de reflexão
		Estratégias utilizadas
		Valorização das reuniões reflexivas
	Desenvolvimento da reflexão pela universidade	Estratégias utilizadas
		Conteúdo da reflexão escrita
		Valorização da reflexão escrita
	Requisitos necessários ao desenvolvimento da reflexão	Atitude do supervisor
		Atitude do estagiário
	Constrangimentos ao desenvolvimento da reflexão na formação inicial	Dificuldades pessoais perante o processo reflexivo
		Desmotivação pessoal
		Falta de disponibilidade para a reflexão
		Falta de prática pedagógica
		Dificuldade na composição da reflexão escrita

Quadro 2 - Grelha de Categorização

CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DOS DADOS

Descritos os procedimentos metodológicos adoptados para o desenvolvimento do presente estudo, passaremos neste capítulo a apresentar e a analisar os dados auferidos ao longo do processo de pesquisa, considerando o quadro conceptual que a enforma, os objectivos e as questões de pesquisa orientadoras.

Assim, de forma sistematizada, procuraremos analisar e interpretar a informação recolhida através das entrevistas e das observações, procedendo a uma análise interactiva, de forma a cruzar os resultados obtidos entre os diferentes sujeitos, e sempre que possível, apoiando-os na literatura de referência consultada. Esta análise interactiva permitiu-nos construir uma visão de conjunto dos dados.

Seguidamente, apresentamos a análise detalhada de cada bloco temático evidenciado na Grelha de Categorização (Quadro 2), por categoria, subcategoria e indicador.

Saliente-se que as unidades de registo estão representadas por UR (quantos foram os registos encontrados) e as unidades de enumeração por UE (quais os sujeitos que produziram as unidades de registo). Nas categorias em que mais de um grupo é respondente, a apresentação dos registos segue a seguinte ordem: primeiro as educadoras (letras A a I), depois a orientadora (letra X) e por fim, as estagiárias (números 1 a 4).

6.1. Concepções sobre a supervisão da prática pedagógica

Neste primeiro bloco, referente às concepções sobre a supervisão da prática pedagógica, o discurso das entrevistadas permitiu a emergência de quatro categorias, as quais serão de imediato analisadas.

6.1.1. Significado de educador cooperante

O Quadro 3 corresponde à explicitação da primeira categoria. Vejamos de acordo com as educadoras que significado possui para elas o cargo de cooperantes.

Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Propiciador de experiências	Proporciona experiências enriquecedoras	4	A
Modelo	Serve de modelo	7	A,B,D,E
Papel indispensável	Assume um papel indispensável	5	F,G,H
Responsabilidade	É uma grande responsabilidade	7	A,B,C
Aprendizagem	É uma oportunidade para aprender	15	A,B,C,D,G,H
Partilha	É um meio de partilha	14	A,B,C,E,H

Quadro 3 – Significado de educador cooperante

Como podemos verificar, ser educador cooperante representa para a maioria das educadoras (66,7%) uma oportunidade para aprender, admitindo que aprendem com as estagiárias, enriquecendo, assim, o trabalho de ambas as partes. Efectivamente, a prática pedagógica ao incidir directamente sobre o processo de ensino/aprendizagem, facilita o desenvolvimento do professor em formação, permitindo também que o supervisor se encontre num processo de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão & Tavares, 2007).

Além disso, representa também uma possibilidade de partilhar “conhecimentos”(B) e “experiências”(C). Nesta linha, atenda-se ao educador A, para quem o principal propósito é “proporcionar uma excelente experiência a quem a vivencia, porque o estágio é fundamental”. Neste sentido, ser educador cooperante constitui uma grande responsabilidade, a qual é evidenciada pelo seguinte relato: “*não somos modelos perfeitos mas vamos ser os modelos que elas vão ter neste momento*”. De facto, o professor cooperante pode constituir não só um referencial para o formando, como também um elemento de apoio, no sentido em que o ajuda a dar resposta aos desafios com os quais se depara ao longo do período de estágio (Rodrigues, 2009).

Tal como Paiva, Barbosa e Fernandes (2006) afirmam, espera-se que os supervisores sejam pessoas fidedignas, prontas a apoiar os formandos, pois servem «muitas vezes de modelo: um modelo de como (não) pensar o ensino e a aprendizagem, um modelo do que (não) valorizar na educação, um modelo daquilo por (não) lutar em contextos educativos» (p. 102). Esta forma de servir de modelo é necessária para que haja coerência (praticar o que se defende) mas por outro lado, pode inibir as escolhas dos formandos ao impor uma determinada visão de educação, daí a necessidade do supervisor incluir nas suas práticas a auto-supervisão (Alarcão & Tavares, 2007) a fim de renová-las e avaliar o impacto da sua intervenção supervisiva no desenvolvimento pessoal e profissional do formando.

Verifica-se ainda que para três inquiridas, cooperar nos estágios constitui um papel “*necessário*”(F) e “*uma forma de retribuir*”(G). Tal é expresso nas seguintes palavras: “*eu precisei e se tive alguém que disponibilizou para ser educadora cooperante, acho que também devo fazer esse papel*”(H).

Essencialmente, ser educador cooperante é encarado como um desafio que implica uma grande responsabilidade e uma mais-valia, na medida em que possibilita simultaneamente a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem de outros. Além disso, implica proporcionar experiências enriquecedoras e servir de modelo.

Evidentemente, supervisionar é uma tarefa difícil (Ludovico, 2007). Sá-Chaves (2000) acredita que ser supervisor implica uma responsabilidade social e uma consciência ética do seu papel, o que inclui conhecer um conjunto de valores e obrigações que supõem a capacidade de se colocar no lugar dos outros e de se projectar numa outra perspectiva.

6.1.2. Papel do supervisor

As opiniões das respondentes (educadoras, estagiárias, orientadora) relativamente ao papel do supervisor estão sistematizadas no Quadro seguinte.

Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Orientador	Indicar	7;1	B,G;1
	Transmitir conhecimentos	9	A,B,E
	Dar liberdade	9	A,D,G,H
	Colocar à vontade	16;2	A,B,G,H;2
	Orientar	12;1;9	A,B,C,D,E,G,H,I;X;2,3,4
Estimulador	Encorajar	7	A,B,D,G
	Estimular o pensamento reflexivo	5	B,C,I
Cooperante	Ajudar	22;2	A,B,D,E,F,G,H,I;2
	Estar disponível	6;4	E,F,H,I;1,2,4
	Estar aberto	5	F,H
Observador	Observar	3;3	C,H,I;2,4
	Estar atento	13;2	C,E,F;1,2
	Prever o perfil profissional	6	E,H
Interventivo	Intervir quando necessário	8	A,E,F,G,I
	Chamar à atenção	4;3	B,F,H;2
	Reflectir criticamente	6;4	B,F,H,I;1,2,3
Avaliador	Avaliar	5	B,H,I

Quadro 4 – Papel do supervisor

Procedendo à leitura dos dados, verificamos que o supervisor é: “orientador”, “estimulador”, “cooperante”, “observador”, “interventivo” e “avaliador”.

Atendendo aos indicadores identificados, constatamos que as funções mais destacadas entre as educadoras são “ajudar” e “orientar”, as quais foram salientadas por todas, à exceção de uma (88,9%). No que à primeira função respeita, ao supervisor compete “*dar ajuda quando é preciso*”(F); “*participar na actividade que a pessoa está a fazer*”(B); “*facilitar o processo*”(D). Por seu lado, orientar as estagiárias “*em termos de prática pedagógica*”(E), também faz parte das suas tarefas. Neste contexto, 44,4% das educadoras, declaram que conceder liberdade e colocar as estagiárias à vontade contribui para um melhor desempenho destas. Tal é evidenciado nas seguintes afirmações: “*eu dou-lhes liberdade para que realmente elas coloquem em prática as concepções que têm e aquilo que elas definem*”(A); “*o meu trabalho aqui também é fazer com que a pessoa se sinta à vontade, porque eu acho que é assim que se aprende mais*”(B). Contudo, sete educadoras relevam intervir quando necessário, no sentido de “*chamar a atenção*”(F); “*ser um pedacinho crítico*”(H) e “*reflexivo*”(I). Importa aqui acrescentar à atitude do supervisor, a tomada de consciência de que «a chave profissional está em saber decidir e aplicar uma medida tendo em atenção quanta pressão e quanta liberdade dar para encorajar, no sentido de ir ao encontro do equilíbrio» (Woolhouse 2002, citado por Severino, 2007, p. 65).

No que concerne à função estimular, quatro educadoras revelam “encorajar” perante as ocorrências menos positivas e três revelam “estimular o pensamento reflexivo”. Vejamos o discurso da educadora B relativamente a estes dois indicadores: “*errou, vamos experimentar de outra forma ou levem as coisas menos boas como uma forma de melhorar*”; “*tentar dar um empurrãozinho a nível de associação de ideias, de pensamentos, ter um bocado de pensamento crítico*”.

Para metade das educadoras (55,6%), o supervisor deve assumir um papel de observador, o que implica “*ter muita atenção àquilo que elas estão a fazer*”(C) e “*estar muito atento aos sinais*”(E), no sentido de apurar se a estagiária “*tem perfil*”(E) para a profissão. A este respeito, Alarcão e Tavares (2007) defendem que o processo avaliativo de um formando deverá, numa última etapa, constituir um momento de síntese, no qual se dá mais atenção à opinião formada sobre ele, prevendo que tipo de professor virá a ser no futuro.

Embora apreendida como tarefa difícil, três educadoras relevam que lhes cabe também avaliar. Como expressou a educadora H, as estagiárias “*têm consciência que*

estão sendo avaliadas”, mas é “*complicado avaliar*”(B). De facto, como nos expõe a estagiária 4, “*saber que está a ser observada*” faz com que fique “*inibida*”, o que provavelmente influencia o seu desempenho e conseqüente avaliação. A este respeito, a estagiária 2 refere: “*a gente não sente aquela pressão, tipo, está alguém a olhar para mim, então fazemos o nosso trabalho perfeitamente bem*”. Depreende-se então que para esta estagiária, a função “colocar à vontade” é essencial.

Efectivamente, seja qual for o estilo ou método adoptado pelo supervisor, o «fantasma da avaliação» (Alarcão & Tavares, 2007, p. 114) acaba por condicionar o processo. É certo que pode ser suavizada pelas atitudes, pela personalidade do supervisor e do formando e pela existência de uma relação interpessoal positiva, contudo, ela é real e não deixa de criar tensões que comprometem em maior ou menor grau todo o processo supervisivo.

Quanto às estagiárias, verificamos que valorizam um supervisor “interventivo”, “orientador”, “cooperante” e “observador”, em que as funções mais destacadas são: “orientar”; “estar disponível” e “reflectir criticamente”. Neste sentido, solicitam um supervisor capaz de “*orientar um bocadinho mais*”(4), de “*dar conselhos*”(4) e de fazer “*algumas críticas mas sempre construtivas*”(3) em prol do seu aperfeiçoamento.

A partir dos indicadores, averiguamos que “orientar” constitui a função coincidente entre os três tipos de respondentes. De facto, segundo a professora X, o supervisor deve “*acompanhar as primeiras experiências das alunas*”.

Neste âmbito, partilhamos da opinião de Rodrigues (2009), quando afirma que o supervisor cooperante deve facilitar a integração do estagiário na instituição acolhedora; fomentar a sua interacção com as crianças e com o pessoal da instituição; orientar e cooperar na planificação e implementação das actividades; fomentar a reflexão conjunta das situações experienciadas; e colaborar na avaliação do estagiário. Também para Alarcão e Tavares (2007), o supervisor possui a missão de ensinar, isto é, de facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do formando. Contudo, não deverá oferecer a este as receitas de como fazer, mas criar junto, com e nele, a atitude de investigação-acção, num clima emocional humano, positivo e desencadeador das suas possibilidades como pessoa e profissional.

Concluindo, o papel do supervisor consiste em cooperar na orientação das experiências práticas do formando, estimulando o seu desenvolvimento e aprendizagem e encorajando-o nas ocorrências menos positivas. Tal função exige ao supervisor uma

postura de ajuda, de disponibilidade e de abertura, mas também de observação/alerta, de intervenção e de reflexão crítica.

6.1.3. Modelos de orientação

O Quadro seguinte comporta a análise referente aos modelos pelos quais as educadoras se regem na supervisão da prática pedagógica.

Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Modelo com base na prática profissional	Modelo baseado na experiência prática	6	A,D,F,G,H
	Modelo baseado no que efectivamente é como profissional	4	A,H
Modelos com base em referência teórica	Modelo baseado em autores de referência	5	A,B,I
Ausência de modelos	Não segue nenhum modelo	5	C,D,E,F,H

Quadro 5 – Modelos de orientação

Da análise efectuada, denota-se que 55,6% das educadoras afirmam não seguir nenhum modelo específico. A educadora E fundamenta: *“nós não temos modelos pré-concebidos, eu a que depois estabeleço”*. *“Essa orientação é minha”*.

Todavia, a mesma percentagem afirma, com um valor de frequência 10, regular-se pela própria “prática profissional”. Tal é expresso pela educadora H: *“é a minha prática e o bom senso e dou importância a certos pormenores que acho importantes como educadora”*.

Três educadoras fizeram referência a modelos teóricos, nomeadamente, o *“modelo de prática experiencial”*(A,B) e o *“método de trabalho de projecto”*(I) de John Dewey. A autora *“Isabel Alarcão”*(A) também foi referenciada.

Pelo discurso das entrevistadas, aferimos que nenhuma delas segue modelos de supervisão. Reconhecem que o modelo adoptado reflecte aquilo que efectivamente são como profissionais.

6.1.4. Competências valorizadas nos estagiários

O Quadro seguinte evidencia as competências dos estagiários mais valorizadas pelos supervisores.

Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Capacidade de adaptação	Ser capaz de adaptar-se	5	A,D
	Sentir-se à vontade	5	A,B,E
	Sentir gosto pela profissão	6	D,E,F
Capacidade relacional	Estabelecer relação com a criança	15	A,B,E,F,H,I
	Estar disponível para a criança	3	E,I
	Estabelecer relação com a equipa da sala	5	F,I
Empenhamento	Demonstrar empenho	3;1	A,C,H;X
	Ser responsável	1	C
Capacidade de questionamento	Questionar	4	A,B,F
	Escutar	1;2	A;X
Capacidade de articulação entre teoria e prática	Saber aplicar a teoria à prática	7	B,D,F,H,I
Dinamismo	Ser dinâmico	4	B,G,H
	Ser criativo	3	C,H,G
Capacidade de observação	Ser observador	2;1	E,H;X

Quadro 6 – Competências valorizadas nos estagiários

A análise do Quadro permite-nos constatar uma grande valorização atribuída à “capacidade relacional”, que surge com um valor de frequência 23. Assim, 66,7 % das educadoras cooperantes consideram indispensável que os estagiários estabeleçam “*uma boa relação com todos, com a equipa da sala e com as crianças*”(I). Como opina a educadora E, os estagiários “*nunca deveriam fazer uma actividade com as crianças sem que antes tenham criado laços com essas, porque quando se vai fazer uma actividade, não conhecemos as competências das crianças, as coisas normalmente não correm bem*”. Neste sentido, tendo em conta o discurso da educadora A, uma boa “capacidade de adaptação” é fundamental, favorecendo a prática pedagógica: “*se tiverem uma atitude de timidez e mais retraídas, as crianças também acabam por não interagir tanto e depois elas sentem dificuldade*”. Segundo três educadoras, “*gostar das crianças*”(D); “*gostar de brincar*”(E) e “*gostar do que está a fazer*”(D) é imprescindível para que os estagiários tenham “*a certeza que querem isto*”(F).

Na verdade, à prática pedagógica atribui-se muitas vezes um papel de socialização do futuro profissional, uma forma de o familiarizar com as crenças, as tradições e os valores das instituições e sistemas educativos que configuram a sua actuação, informando-o antecipadamente sobre as particularidades do “ser professor”. O contacto com o real e com os contextos de actuação, «podê-lo-ão ajudar a melhor compreender as tarefas, responsabilidades e as próprias expectativas edificadas em torno do profissional cujo papel irá, em breve, assumir» (Garcia, 1999, p. 49).

Empenhamento e dinamismo são características também apontadas, surgindo com um valor de frequência 4 e 7 respectivamente.

“*Saber aplicar a teoria à prática*”(C), percebida como “*uma grande dificuldade*”(C) dos estagiários, é destacado por cinco educadoras. Para estas, um estagiário deve “*ter os conhecimentos*”(F); saber “*planificar, saber executar*”(I); “*saber interligar as actividades, ter uma base teórica*”(H).

Ser observador e questionar é consensual entre algumas educadoras e a orientadora. Traduzem estas subcategorias, afirmações como: “*estar atento à criança individual, às necessidades do grupo no seu todo*”(H); “*perguntem, pensem, reflectam*”(B). Depreende-se então, que os estagiários devem “*perguntar aquilo que não entendem*”(F); “*questionar*”(A); “*falar, conversar*”(B) e que as supervisoras estão efectivamente abertas a isso. Além disso, os estagiários devem “*saber aceitar as opiniões tanto da cooperante como da supervisora*”(X), revelando-se assim, “*receptivos*”(X) às suas críticas.

Essencialmente, apresentam-se às estagiárias alguns dos requisitos a satisfazer na prática pedagógica, dos quais ressaltamos: capacidade relacional; capacidade de adaptação; competência em teoria e prática; responsabilidade; empenhamento; dinamismo e questionamento.

6.2. Concepções sobre a prática reflexiva

O segundo bloco temático, denominado “concepções sobre a prática reflexiva”, integra quatro categorias, as quais serão seguidamente analisadas.

6.2.1. Acepção de educador reflexivo

Quando questionadas as educadoras e estagiárias sobre como descrevem um educador reflexivo, obtiveram-se os seguintes resultados:

Subcategorias	Indicadores	UE	UR
Actuação com intencionalidade educativa	Trabalha com uma intencionalidade e define objectivos	4	A,E
	Planifica a sua acção	2	B
	Observa e está atento	4;2	A,B,C,F;4
Superação de situações imprevistas	Encara as situações imprevistas	1	A
Reflexão sobre a prática	Reflecte sobre a sua prática	8	A,B,F,H,I
	Analisa a sua prática fundamentando os resultados	5;1	E,G,H,I;2
	É consciente	3;2	E,H;1,2
	Reflecte com o propósito de melhorar a prática	20;6	A,B,C,D,E,F,G,H,I;1,2,3,4
Desconhecimento do significado	Não sabe responder	1	G

Quadro 7 – Acepção de educador reflexivo

Como podemos aferir, a presente categoria compreende quatro subcategorias, uma das quais referente ao “desconhecimento do significado” de educador reflexivo, derivada da educadora G, que simplesmente afirma não saber responder à questão. No entanto, apreende a reflexão docente como uma forma de reconhecer os seus erros e de mudança. Esta perspectiva é defendida por Schön (1992), que realça que se o professor tencionar actuar como um profissional reflexivo, terá que assumir o facto de que deverá assumir as suas próprias falhas e aprender com os seus erros, pois, caso contrário, quando confrontado com um erro seu, sentir-se-á aturdido e tentará encobri-lo para que não seja descoberto.

Procedendo à análise das restantes subcategorias, observamos que inerente à concepção de educador reflexivo está uma actuação segundo uma intencionalidade educativa, o que implica observar, planificar e definir objectivos. Tal é confirmado pelo testemunho da educadora E: “*eu acho que para sermos reflexivos, temos de trabalhar com uma intencionalidade e definir objectivos*”. Já para a educadora B, um educador reflexivo “*antes de fazer pensa como vai fazer, o que vai fazer, se está de acordo o*

material, pensa na acção, nos prós e nos contras e em tudo”. Este posicionamento remete-nos para a distinção entre os momentos durante os quais a reflexão tem lugar (antes, durante e depois da acção). Neste sentido, Perrenoud (1999) sublinha que a reflexão antes da acção, permite planear e organizar os cenários de trabalho, e preparar para eventuais imprevistos; a reflexão na acção, permite corrigir a planificação inicial e perceber a causa dos problemas; e a reflexão depois da acção, permite estudar tranquilamente os acontecimentos e construir novos saberes, úteis a situações semelhantes.

Observar e estar atento constituem igualmente características do educador reflexivo. Trata-se de um item partilhado por quatro educadoras e uma estagiária. As entrevistadas pronunciaram-se desta forma: *“está sempre atento, consegue ver na criança quando tem alguma necessidade ou algo precoce e consegue intervir”*(A); *“observador, que é para ver quais são as características do grupo e para poder adequar os materiais em posteriores actividades a realizar”*(4).

Desta afirmação deduz-se que ser educador reflexivo implica uma preocupação activa não só com objectivos e consequências, mas também com significados e eficiência técnica (Lalanda & Abrantes, 1996).

Segundo Alarcão (1996c), a profissão de educador desenrola-se em contextos repletos de circunstâncias imprevisíveis. Nesta perspectiva, superar situações imprevistas constitui uma capacidade citada pela educadora A, que considera que *“perante um acontecimento”*, o educador reflexivo deve *“tentar vê-lo de maneiras diferentes”*. Esta atitude exige ao profissional inovação, criatividade, capacidade de se adaptar constantemente, de descobrir problemas e saídas, de inventar e experimentar novas soluções (Woods, 1995).

“Reflexão sobre a prática” assume-se como a subcategoria que reúne um maior número de indicadores e consequentemente o maior valor de frequência.

Efectivamente, um educador reflexivo é encarado como um profissional que reflecte sobre a sua prática (educadoras A,B,F,H,I). A este respeito, a educadora A refere que o educador reflexivo *“é aquele que realmente consegue reflectir aquilo que é mesmo importante, não é uma descrição daquilo que acontece no dia-a-dia”*. Na linha do que afirma Dewey (1989), a reflexão em vez de eminentemente descritiva, visa ser analítica, assentando na análise da experiência individual, na interpretação e compreensão da conjuntura envolvente, no questionamento da prática e na sua contínua transformação; na procura das razões subjacentes às decisões tomadas e identificação

das suas consequências; na proposta de alternativas; na integração e actualização de saberes já existentes e acumulação de outros novos.

Se para Alarcão (1996c), reflectir sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de determinado modo, constitui a base do conceito de educador reflexivo, para as entrevistadas E, G, H, I, e 2, trata-se de um profissional que se rege pelo intento de analisar a sua prática, problematizando os seus efeitos. Traduzem este indicador, afirmações como: *“é aquele educador que é capaz de analisar a sua prática e ver onde é que errou, porquê que aquela actividade não resultou, quais os aspectos que não resultaram tão bem e porquê”* (H).

Segundo quatro entrevistadas (E,H;1,2), um educador reflexivo “é consciente”, sendo expresso da seguinte forma: *“reconhecer por mais anos que tenhamos de prática, que muitas vezes as coisas não correm bem”*(H); *“ser consciente acima de tudo, porque não é pensar isto correu mal, foi por causa das crianças, não! Correu mal também por minha causa”*(1).

Consideramos que um dos indicadores que maior atenção desperta é “reflecte com o propósito de melhorar a prática”, dado ser unânime entre todas as entrevistadas, surgindo com um valor de frequência 26.

Citações como *“reflectir no sentido de mudar para melhor, em prol de uma educação adequada às necessidades das crianças”*(E); *“reflecte de uma forma construtiva, no sentido de sempre transformação, de melhoria, de crescimento, de ajuste”*(I); *“o processo de reflexão é melhorar, identificar dificuldades e necessidades e conseguir melhorar”*(2) evidenciam claramente qual o propósito da reflexão docente.

Por tudo isto, depreende-se que um educador reflexivo age de forma intencional e consciente, dedicando-se ao exame dos fundamentos e das consequências das suas acções, em função do seu melhoramento.

6.2.2. Percepção da reflexão docente

O Quadro 8 evidencia a percepção do grupo das educadoras e das estagiárias acerca da importância da reflexão docente, representada em apenas uma subcategoria.

Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Reflexão como condição em educação	É indispensável para o educador	13;4	A,B,D,E,F,G,I;1
	É indispensável para ocorrer inovação pedagógica	1	I

Quadro 8 – Percepção da reflexão docente

Como podemos observar, esta subcategoria compreende dois indicadores, os quais revelam que a reflexão é percebida como sendo indispensável para o educador e para a ocorrência de inovação pedagógica.

Relativamente ao primeiro indicador citado, é assinalado por sete educadoras e uma estagiária, com um valor de frequência 17. Neste sentido, foi reconhecido pelas educadoras que *“só existe realmente acto educativo se houver uma verdadeira reflexão”*(I) e que *“em educação temos de ser reflexivos ou então não podemos trabalhar em educação. É uma condição!”*. Opinião similar possui a estagiária 1 quando afirma que: *“temos de pensar que é uma obrigação nossa reflectir”*. De facto, é desejável ser-se reflexivo, pois a reflexão «serve o propósito de atribuição de sentido com vista a um melhor conhecimento e a uma melhor actuação» (Alarcão, 1996c, p. 180).

Quanto ao segundo indicador citado, é destacado por apenas uma educadora: *“a reflexão tem que existir para haver transformação, para haver inovação pedagógica”*(I). Essencialmente, a reflexão é entendida como uma condição em educação, sendo potenciadora de transformação e de inovação.

Efectivamente, como refere Dewey (1989), a mudança e a melhoria das práticas educativas pode ser promovida através de um ensino reflexivo.

6.2.3. Prática da reflexão no quotidiano educativo

A presente categoria diz respeito à prática reflexiva operacionalizada no quotidiano educativo pelas educadoras entrevistadas.

Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Reflexão como prática mental	Reflexão realizada mentalmente	8	A,B,D,F,H,I
Reflexão como prática escrita	Reflexão escrita dos aspectos salientes da semana	3	A,B
	Reflexão/avaliação do plano de actividades	5	E,G,H
	Apontamentos/registos diários	6	B,D,E,H,I
	Registos de incidentes	1	A
	Registos de avaliação das crianças e actividades	8	C,D,F,G
Reflexão como prática individual	A reflexão é mais individual	1	D
Reflexão como prática colaborativa	Reflexão em reunião entre director e educador	7	A,B
	Reflexão nas passagens de turno	4	H,I
	Reflexão em reunião entre educadores de diferentes salas	5	A,C,G
	Reflexão nos momentos de avaliação dos educadores	1	A
	Reflexão pela participação em formações	1	G

Quadro 9 – Prática da reflexão no quotidiano educativo

Da análise efectuada, denota-se que grande parte das educadoras (66,7%) afirmam reflectir mentalmente. As afirmações seguintes elucidam este indicador: “quando acaba o dia, revejo mentalmente o que foi feito”(F); “faço a minha reflexão um bocadinho interior”(B).

No que concerne à reflexão como prática escrita, foi-nos possível encontrar cinco indicadores. Assim, constatamos que para duas educadoras (A, B), a reflexão é feita “não só mentalmente mas também de forma escrita”(A), tanto que no contexto onde exercem funções, “todas as educadoras semanalmente entregam uma reflexão da semana, que não é uma descrição do dia, mas uma reflexão sobre alguma coisa que as tocou”(A). Tal prática apresenta-se como momentos de “partilha entre a directora e cada educadora”(B).

Três educadoras mencionam uma “reflexão/avaliação do plano de actividades”, como evidenciado pela descrição seguinte: “faço uma avaliação mensal sempre e anexo ao plano, para ver o que concretizei e o que não concretizei, o que é que correu menos bem e o que é que ficará para o mês seguinte”(E).

A prática de fazer “apontamentos/registos diários” também é enfatizada, podendo ser evidenciada pelos relatos: “vou fazendo apontamentos”(B); “há coisas que

eu escrevo”(D); *“tenho por hábito fazer registos*”(E); *“sou capaz de estar com um papelinho a tomar notas*”(H); *“quando estou com o blocozinho à mão*”(I).

Entendida como estratégia promotora de questionamento (Alarcão, 1995), o “registo de incidentes” foi mencionado somente por uma educadora.

Segundo um dos testemunhos recolhidos, a presença das estagiárias possibilita à educadora *“ser mais reflexiva e mais crítica e ver pormenores tanto do desenvolvimento das crianças como”* da *“própria prática*”(H). Efectivamente, a realização da *“avaliação individual”*(F) de cada criança, é também sublinhada. Neste âmbito, têm como suporte *“instrumentos de avaliação”*(C) e *“registos da actividade(...), se cumpriram, se não cumpriram”*(C).

Efectuando a leitura do Quadro, reconhecemos a “reflexão como prática individual” e como “prática colaborativa”.

Segundo a educadora D, *“a reflexão é mais individual”*, pelo facto de ser *“uma educadora por sala”*. De facto, como comprova o depoimento da educadora I, as passagens de turno, podem representar momentos reflexivos: *“entre as passagens de serviço já estou a ter uma atitude reflexiva da minha prática comigo e para com a colega, e também estou à espera que a colega me dê o feedback dela”*.

Constituem igualmente períodos reflexivos, as reuniões efectivadas entre *“colegas de outras salas”*(G); os *“momentos de avaliação”*(A) dos educadores; e as *“formações”*(G) contínuas.

A este respeito, Sá-Chaves e Amaral (2000, p. 83) defendem que um processo de «reflexão solitária», em que o professor se isola na sua sala de aula, não traz os resultados que uma reflexão partilhada traz. O que as autoras pretendem aqui aludir é a construção de uma «cultura de escola» fundada no respeito e rendibilização dos saberes e diferenças existentes no seu interior e realizada com o contributo de todos.

Essencialmente, sublinhe-se que a prática reflexiva levada a cabo pelas entrevistadas, seja individual ora colectiva, rege-se pelo propósito da contínua aprendizagem e aperfeiçoamento.

6.2.4. Obstáculos à prática reflexiva

De seguida, apresentamos os obstáculos que, segundo as educadoras, se colocam à prática reflexiva.

Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Carga de trabalho	Falta de tempo	2	C,D
	Excesso de trabalho	1	E
	Carga burocrática	3	E
Condições de trabalho	Condições de trabalho insatisfatórias	2	E
	Presença de um educador por sala	2	D
	Número insuficiente de adultos por sala e turmas grandes	7	C,D,H
	Falta de relacionamento entre a equipa da sala	2	B,I
Falta de predisposição para a reflexão	Predisposição do educador para reflectir	5	E,F,G,I
Inexistência de obstáculos	Não existem obstáculos	4	E,F,I

Quadro 10 – Obstáculos à prática reflexiva

Segundo três educadoras, a “carga de trabalho” constitui um entrave à prática reflexiva, sendo manifestada pela “*falta de tempo para isso*”(D) devido ao “*excesso de trabalho*”(E) e à “*máquina burocrática*”(E). A este respeito, descrevem que “*há muito papel a preencher e depois fica muito pouco tempo para a reflexão pedagógica*”(E) e para a partilha entre os colegas.

A educadora E referiu-se às “condições de trabalho” como um possível obstáculo: “*haver obstáculo penso que será mais isso, não querer às vezes sofrer com a realidade quando temos más condições de trabalho. Às vezes refugiamos e é melhor não pensar nisso, vamos passar à frente*”(E).

Neste campo, o número de adultos por sala e das turmas constituem igualmente obstáculo, sendo exposto da seguinte forma: “*grupos grandes, muitas vezes sós, que podíamos ser mais interventivas com eles no sentido de reflexão*”(C).

Para duas educadoras, o “relacionamento entre a equipa da sala” pode prejudicar a prática reflexiva. Segundo a educadora I, se “*trabalhamos para que exista uma boa equipa dentro da sala e um bom relacionamento entre os adultos e estamos todos imbuídos no mesmo sentido*” consegue-se essa prática.

Para quatro entrevistadas, um dos aspectos que poderá impedir a prática reflexiva é a própria “predisposição do educador para reflectir”. De acordo com as mesmas, “*o único obstáculo é só se o educador não quiser mesmo*”(G), pois “*se nós queremos mesmo e valorizamos não há obstáculos*”(I). Efectivamente, o desenvolvimento da acção reflexiva é fortemente influenciado pelo entusiasmo do

profissional, que ao questionar-se a si e à realidade, combate a rotina, e manifesta abertura a novos conhecimentos e perspectivas (Gouveia, 2003).

Do discurso de algumas entrevistadas, sobressai o facto de nada nos impedir “*de sermos reflexivos porque pensar é uma coisa livre*”(E), e “*que não há justificação para isso*”(I).

Concluindo, as entrevistadas identificam alguns obstáculos à prática reflexiva que se prendem, essencialmente, com as condições e carga de trabalho, com o tamanho das turmas e da equipa da sala e sua relação e com a predisposição para a reflexão.

6.3. Concepções sobre o desenvolvimento da reflexão em contexto de supervisão da prática pedagógica

O terceiro e último bloco, denominado “Concepções sobre o desenvolvimento da reflexão em contexto de supervisão da prática pedagógica” integra cinco categorias, que serão subseqüentemente analisadas.

6.3.1. Valorização da reflexão na formação inicial de educadores

A primeira categoria refere-se à valorização da reflexão na formação inicial pelos três tipos de participantes no estudo e compreende duas subcategorias.

Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Necessidade de ser estimulada desde o início da formação	A reflexão deve ser estimulada desde o início da formação	5	A,D,E,H
Necessidade de acompanhar o processo de formação	A reflexão constitui um meio de melhorar as práticas	6;1;3	D,B,C,E,F;X;2,3,4
	A reflexão constitui um meio de ultrapassar os obstáculos	1;2	G;1
	A reflexão constitui um meio de fomentar o hábito reflexivo	1;2	F;1,2

Quadro 11 – Valorização da reflexão na formação inicial de educadores

Como podemos aferir, quatro educadoras consideram que “a reflexão deve ser estimulada desde o início da formação”. Este posicionamento é assumido da seguinte forma: “*desde o início da formação, devemos ser estimulados a reflectir criticamente*

mas de forma construtiva sobre determinados assuntos”(A). Neste sentido, refira-se ainda os seguintes alertas “esse trabalho poderia ser mais evidenciado na universidade”(H); “no estágio devia de haver, um dia, uma hora para isso”(D).

A reflexão é igualmente apreendida como necessária ao longo do processo formativo. Nesta linha, as entrevistadas entendem que “a reflexão constitui um meio de melhorar as práticas”. Como é evidente, este é o indicador que maior consenso reúne entre os participantes, contendo assim, o maior número de unidades quer de registo, quer de enumeração. Neste caso, a opinião da estagiária 4 é geral às respondentes: “*é sempre no sentido de nós melhorarmos, de reflectirmos ai fiz isto mal, para a próxima vou melhorar, adaptar as actividades, arranjar estratégias que se revelem mais eficazes*”.

Dois participantes são unânimes ao declarem que “a reflexão constitui um meio de ultrapassar os obstáculos”, como podemos comprovar: “*vai-lhes ajudar depois quando elas estiverem no terreno*”(G); “*a reflexão é necessária para ultrapassar os obstáculos que nos vão aparecendo*”(1).

A reflexão como “meio de fomentar o hábito reflexivo” constitui perspectiva partilhada por uma educadora e duas estagiárias. De acordo com um testemunho recolhido, “*é neste período que nós vamos começar a construir a nossa identidade como educadoras e é agora que nós apanhamos vícios e manhas e manias e se nós apanharmos esse vício de reflectir, vai ficar connosco para sempre*”(2).

Neste sentido, Imbernón (1994) refere que a formação inicial representa um período extremamente importante, dado que possibilita a incorporação dos formandos na cultura profissional, capacitando-os para assumirem a tarefa educativa em toda a sua complexidade, de modo a actuarem de forma flexível e rigorosa, baseando as suas actuações numa fundamentação válida. Assim, é imprescindível que este período promova o desenvolvimento de atitudes que valorizem a necessidade de uma actualização contínua, a abertura à inovação e mudança, a criação de estratégias e métodos de intervenção, de cooperação, de análise e de reflexão.

Concluindo, a reflexão, valorizada desde o início da formação, constitui um potencial meio de melhoramento das práticas, de superação dos obstáculos e de desenvolvimento de atitudes reflexivas. Tal como defende Zeichner (1993), a prática reflexiva constitui uma potencial situação de aprendizagem, uma vez que contribui para que o formando se torne sabedor do que faz e de como o faz, desenvolvendo assim, competências de resolução de problemas e de situações incertas.

6.3.2. Desenvolvimento da reflexão pela prática pedagógica

A presente categoria referente ao desenvolvimento da reflexão no contexto da prática pedagógica sobrevém do discurso das educadoras e das estagiárias, integrando extractos das observações.

Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Frequência de reflexão	Reunião diária/semanal	15;8	A,B,C,D,E,F,G,H,I;1,2,3,4
Objecto de reflexão	Planificação das actividades	13;2	A,B,D,G;1,2
	Desempenho pedagógico	42;4	A,B,C,D,E,G,I;1,2,3
Estratégias	Feedback à reflexão escrita	17;2	A,B;2,4
	Sugestão de temas para a reflexão escrita	4	A
	Orientação da reflexão oral	2	E,H
	Questionamento	13	A,B,D,E,F,G,H
	Diálogo	13	A,B,C,D,E,H,G
	Partilha de percepções	4;3	B,G;1,4
	Alerta e confrontação para as situações	11	A,D,H
	Observação e registo	1	C
	Aplicação de exemplos práticos	1	E
Valorização das reuniões reflexivas	Permite o reconhecimento de erros	3	3,4
	Possibilita o aperfeiçoamento da prática	3	1,3,4
	Facilita a reflexão	5	1,3,4
	Proporciona aprendizagem	4	2,4
	Confere segurança	1	2

Quadro 12 – Desenvolvimento da reflexão pela prática pedagógica

Observando o Quadro, aferimos mediante a subcategoria “frequência de reflexão” que todas as educadoras procedem ao desenvolvimento da reflexão diariamente ou semanalmente mediante a realização de reuniões, prática confirmada pelas quatro estagiárias: “*temos sempre reuniões semanais*”(1); “*há reflexão logo após a actividade*”(2); “*há reflexão em conjunto com a directora*”(2).

Relativamente ao “objecto de reflexão”, apontam para a “planificação das actividades”, com 15 registos, e para o “desempenho pedagógico”, com 46 registos.

Os extractos das observações a seguir apresentados confere-nos uma visão de como estes indicadores são abordados nas reuniões reflexivas: “(...) sobre a

planificação, não temos nada a assinalar (...)"(A); "(...) foi muito bom, durante a actividade, vocês estarem sempre a questioná-los e terem aquela atenção mais individualizada (...)"(A); "(...) vocês realmente conseguiram perceber como funciona melhor e que estratégias devem utilizar e esta semana notou-se uma diferença muito grande"(A).

Quando questionadas sobre que estratégias utilizam para promover a reflexão, a maioria das educadoras (77,8%) realçaram o "diálogo".

Com o mesmo valor de unidades de frequência (13) e de enumeração (7), surge o "questionamento", expresso da seguinte forma: "*primeiro eu pergunto-lhes, deixo-as falar*"(F); "*ponho-as a pensar. (...) O que é que vocês acham daquela actividade? Acham que correu bem?*"(D). Esta atitude questionadora foi também observada nas reuniões reflexivas: "Porquê que vocês acham que elas [crianças] não eram capazes de identificar?"(A); "o que é que vocês acharam da actividade de hoje, do dia de hoje, o que é que podia estar melhor (...), os pontos menos bons, o que é que salientou mais, o que destacou?"(B).

A adopção de uma estratégia interrogativa em contexto formativo impulsiona o desenvolvimento pessoal e profissional. Neste campo, o supervisor cumpre a função de questionar e o formando, por sua vez, de colocar questões significantes a si e aos outros. Contudo, para que as perguntas tenham índole pedagógica, devem conter uma intencionalidade formativa (Alarcão & Tavares, 2007).

Pelo discurso de duas educadoras, constatamos que a reflexão oral requerida às estagiárias é feita sob orientação para aquilo que consideram realmente pertinente: "*vou lhes tentando orientar, vou tentando lançar assim pistas para encaminhar para aquilo que eu acho que é importante*"(H).

"Alerta e confrontação para as situações" constitui outra das atitudes adoptadas, neste caso, por três educadoras, as quais consideram que chamar as estagiárias à atenção é imprescindível, mas sempre de "*forma subtil*"(A) e que tal não significa "apontar defeitos"(D), mas "*fazê-las ver que até falhou*"(H). Neste quadro, situa-se a seguinte óptica: "*conseguiram ver isso na outra pessoa mas nelas próprias não. Elas não estavam a ser reflexivas e eu chamei-as à atenção para isso e confrontei-as para a situação*"(A). Oportuno aqui referir Mosher e Purpel (1972), para quem o supervisor deve possuir competências comunicacionais, de forma a estabelecer uma comunicação que torne possível quer o entendimento das opiniões e percepções dos formandos, quer

a expressão das suas próprias percepções e análises, em que para tal constituem elementos fundamentais, a precisão, a coerência e o uso de uma linguagem adequada.

De acordo com quatro entrevistadas, os momentos reflexivos pressupõem uma partilha de “*estratégias, emoções*”(1); “*ideias*”(4) e “*acontecimentos do dia*”(B).

“*Observação e algum registo*” são estratégias realçadas por uma educadora. Com efeito, se a observação de aulas se afastar da perspectiva de avaliação externa, e se aproximar da auto-observação e auto-avaliação, constitui um agente de mudança comportamental e de consciencialização das próprias práticas (Richards, 1997).

Outra educadora destaca ainda a “*aplicação de exemplos práticos*”. Efectivamente, a análise de acontecimentos reais, apresenta-se como uma estratégia de valor formativo, pois fomentam a reflexão sobre a acção, admitindo aos formandos, o hábito de pararem para reflectir sobre algo sucedido e que os tenha afectado pela positiva ou pela negativa, conduzindo-os posteriormente, a conclusões teóricas acerca desses acontecimentos (Alarcão, 2005).

Como já constatamos anteriormente, a reflexão escrita constitui uma prática exigida no contexto educativo onde as educadoras A e B exercem funções. Provavelmente, essa valorização é o motivo pelo qual, as educadoras em questão, demonstram interesse nas reflexões redigidas semanalmente pelas estagiárias, concedendo-lhes, assim, “*feedback*” e “*sugestões de temas*” para reflexão. Como refere a educadora A, trata-se de uma forma de as “*ajudar na interligação entre a teoria e a prática e naquilo que (...) reflectem*”(A). De facto, tal atenção foi evidenciada nas reuniões que presenciamos: “*vamos falar primeiro um bocadinho dos documentos que vocês nos enviaram. Eu já li (...), fizemos algumas anotações*”(A); “*se calhar era importante vocês referirem um bocadinho sobre aquilo que vocês acham do clima que é vivido na sala*”(A).

A última subcategoria reporta-se à valorização das reuniões reflexivas pelas estagiárias. Da análise efectuada, denota-se que as reuniões constituem momentos fundamentais para todas elas.

Assim sendo, com o maior valor de frequência, surge o indicador “*facilita a reflexão*”, referenciado por três estagiárias. De facto, como nos foi referido, ter uma pessoa que lhe diga “*fizeste isto, isto e isto é mais fácil para reflectir*”(3). Além disso, segundo as mesmas, as reuniões significam uma forma de aperfeiçoamento das suas práticas. A seguinte expressão traduz este indicador: “*nestes encontros eu tenho sempre em mente o que a directora nos diz, aspectos a melhorar e aspectos (...) de como*

evoluímos”(4). Pelo discurso de três estagiárias, constatamos que valorizam as opiniões acerca do seu desempenho, como um meio de “reconhecimento de erros”, tal como afirma a estagiária 3: “*o ponto de vista de uma pessoa que viu a actividade de fora vai ajudar a ver os erros que possa ter cometido*”. Nesta linha, a estagiária 2, afirma que as “críticas construtivas” conferem-lhe “*segurança*”.

A este respeito, Mesquita-Pires (2008) apura em seu estudo, que uma abordagem positiva do erro permite uma melhor compreensão da acção pedagógica, sendo encarado como uma «fonte rica de informação para as situações de aprendizagem, já que a sua compreensão» possibilita «a reformulação de estratégias de acção» (p. 171).

Pelo exposto, cremos que as reuniões são reconhecidas como meio de “aprendizagem”. Contudo, somente duas estagiárias referiram-nas como tal: “*É tipo como se fosse uma aprendizagem construtiva, colaborativa*”(4).

Segundo Gouveia (2003), o estabelecimento de encontros diários/semanais de reflexão, constitui uma mais-valia para a equipa envolvente no processo supervisivo, uma vez que constituem tempos privilegiados de partilha e interacção social, em que a ajuda e o apoio do supervisor contribuem para uma actuação mais autónoma e responsável por parte dos formandos. Visando quer a análise reflexiva da prática, quer o desenvolvimento pessoal e profissional, estes encontros permitem à equipa: recordar, reflectir e discutir acerca da acção pedagógica; questionar o seu desenrolar; identificar e resolver problemas; compreender as situações problemáticas; dialogar sobre os erros cometidos e sensibilizar para a atitude de aprender com estes.

O facto de o estagiário ter a possibilidade de partilhar com o supervisor as suas experiências, erros e receios, de debater as suas teorias e representações sobre a profissão, constitui um verdadeiro apoio à aprendizagem e maturação do formando. Além disso, favorece o crescimento da sua capacidade de auto-reflexão, a qual lhe permitirá uma progressiva compreensão de si e da profissão que abraçará (Amaral et al., 1996).

Essencialmente, a promoção da reflexão por parte do educador cooperante, implica que este promova espaços de planeamento e de reflexão, assentes no diálogo, no feedback, na partilha, na abertura, na disponibilidade e na confrontação subtil, e nos quais assume o papel de estimulador, questionador e orientador.

6.3.3. Desenvolvimento da reflexão pela universidade

Esta categoria compreende informação recolhida através da orientadora e das estagiárias acerca do desenvolvimento da reflexão pela universidade.

Subcategorias	Indicadores	UE	UR
Estratégias	Realização de diários reflexivos	1;4	X;2,4
	Efectivação de encontros tutoriais	1	X
	Solicitação de feedback aos estagiários	2	X;3
Conteúdo da reflexão escrita	Adequação da metodologia utilizada e receptividade das crianças	2;8	X;1,2,3,4
Valorização da reflexão escrita	Constitui um instrumento de avaliação	1;2	X;1
	Constitui um instrumento de registo	6	1,3,4

Quadro 13 – Desenvolvimento da reflexão pela universidade

Analisando o Quadro, verificamos que as estratégias utilizadas pela entidade formadora se resumem em três.

Com um maior destaque, surge a “realização de diários reflexivos”, constituindo, segundo a estagiária 2, “*a única ferramenta neste momento (...) para fazer a tal reflexão*”. Porém, como nos declarou a orientadora, outra prática desenvolvida é a “efectivação de encontros tutoriais”, desenvolvidos pela própria com cada par de estágio. A mesma refere, que nestes encontros, adopta uma prática questionadora, no sentido em que solicita “feedback aos estagiários”. Esta postura foi também atribuída às “*aulas de metodologia do pré-escolar*”(4).

Relativamente às reflexões escritas, exigidas pelas supervisoras da universidade, constatamos pelo discurso das entrevistadas, que o seu conteúdo abrange a “adequação da metodologia utilizada e receptividade das crianças”. Quer isto dizer que, reflectem maioritariamente sobre as “*actividades que (...) implementam; as estratégias que não foram aprovadas (...), a escolha dos materiais, se foram adequados ou não*”(X); a “*implicação (...) das crianças nas actividades*”(1), e ainda “*temas que as tocassem pessoalmente, alguma dúvida que tenham*”(X).

Quanto à subcategoria “valorização da reflexão escrita”, observamos dois indicadores, que apresentam-na como instrumento de “avaliação” e “de registo”.

Para a orientadora, a reflexão escrita representa um instrumento que além de “*servir para avaliar individualmente cada estagiária serve também para as colocar a*

reflectir sobre aquilo que fazem diariamente”. Já para a estagiária 1, significa “*uma obrigação*”, considerando-o incorrecto como método de avaliação. Contudo, é valorizada como método de registo: “*gosto de escrever e ter aquele registo, deixar um portfolio ali feito e se calhar um dia mais tarde se tiver um obstáculo novo, vejo o quê que vou fazer e como deveria ter mudado*”.

Com efeito, o hábito de escrita, se recebido na formação inicial, perdurará provavelmente pela vida profissional. Tal predisposição, auxiliará na análise da vida, no desdobramento do percurso profissional, na revelação de filosofias e padrões de actuação, no registo de aspectos alcançados e de aspectos a melhorar, constituindo-se numa fonte de reflexão profissional a ser partilhada com os colegas (Alarcão, 2005). Como referem Amaral et al. (1996), relatar episódios da prática pedagógica, torna os sujeitos mais sensíveis e contribui para uma observação mais profunda da prática, permitindo assim, a sua compreensão, de forma a retirar as conclusões necessárias à orientação da actividade profissional.

Concluindo, os diários reflexivos e os encontros tutoriais afiguram-se como as principais estratégias promotoras de reflexão no contexto universitário, centrando-se na análise das situações educativas experienciadas na prática, isto é, na «reflexão sobre o que se faz, como se faz, porque se faz, sobre os resultados do que se fez, porquê esses resultados e como fazer para os aperfeiçoar» (Moreira, 2010, p. 26). Efectivamente, a reflexão é um processo que permite gerar saberes reflexivos e úteis às adversidades com que lida (Roldão, 2002).

6.3.4. Requisitos necessários ao desenvolvimento da reflexão

Do discurso das educadoras e da professora orientadora, sobressaíram algumas atitudes consideradas favoráveis ao desenvolvimento da reflexão. Neste sentido, as entrevistadas apontaram quer ao supervisor, quer ao formando, um conjunto de atitudes necessárias.

Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Atitude do supervisor	Obriga as estagiárias a reflectir fundamentadamente	2	H
	É exigente se o estagiário comete os mesmos erros	3	E
	É reflexivo	7;1	B,D,E,F,I;X
Atitude do estagiário	Está aberto à reflexão	5	D,F,I
	É receptivo à crítica	4	A,C,E,G
	É observador	2	C

Quadro 14 – Requisitos necessários ao desenvolvimento da reflexão

Relativamente à “atitude do supervisor”, constatámos que a maioria das entrevistadas considera que uma postura reflexiva por parte do supervisor contribui para que uma mesma seja adoptada pelas estagiárias. A seguinte afirmação traduz esta convicção: *“para elas serem reflexivas têm de perceber que o educador faz a reflexão e que essa reflexão é coerente, que tem uma intenção”*(E). Como nos foi referido, é mediante o exemplo e a actuação do supervisor, que as estagiárias apreenderão a importância da reflexão.

Efectivamente, para desenvolver o pensamento reflexivo é fundamental que também os supervisores assumam uma postura reflexiva, pois caso contrário não a poderão exigir aos seus formandos (Reis, 2006). Este posicionamento é defendido por Alarcão (1996a), ao destacar a figura do supervisor reflexivo como um formador que, ao expressar abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento, atitudes estas indicadas por Dewey, examina, de forma «prospectiva, interactiva e retrospectiva», as implicações da sua acção, a nível técnico, prático e crítico, para se constituir em «agente do desenvolvimento autonomizante» (p. 8) do formando. Assim, se o supervisor adoptar esta postura, a mesma será desabrochada nos formandos. Na verdade, a vivência em ambientes reflexivos, em que a reflexão é encarada como condição indispensável a uma prática coerente e consciente, acciona atitudes reflexivas.

No entender da educadora E, uma postura reflexiva por parte do supervisor implica que este seja “exigente se o estagiário comete os mesmos erros”. A este respeito, relata-nos o seguinte episódio: *“aconteceu no ano passado, eu reflectia, a aluna cometia sempre o mesmo erro e eu era cada vez mais exigente, porque senão a reflexão é uma coisa para pôr no lixo. Também temos de exigir, então já não reflectimos sobre essa questão?”*.

Já a educadora H, sustenta que para se formar futuros educadores reflexivos, uma das atitudes a adoptar por parte do supervisor é obrigá-los a *“reflectir sobre aquilo*

que fazem” de forma fundamentada, reconhecendo os motivos das actuações menos positivas. Este discurso remete-nos para Alarcão (1996c, p. 186), que afirma que «ninguém deve ser obrigado a ser reflexivo, embora todos devam ser estimulados a sê-lo». Na verdade, o pensamento reflexivo é uma capacidade, que embora não desabroche naturalmente, pode ser desenvolvida se, para tal, concorrerem condições favoráveis.

Perante o intento de desenvolver a reflexão, a “atitude do estagiário” também é imprescindível. Assim, observamos que uma postura aberta à reflexão é sublinhada por três educadoras. Neste sentido, consideram que as estagiárias devem manifestar “*vontade*” e “*atitude reflexiva*”(I).

Além disso, receptividade à crítica constitui atitude igualmente requerida ao estagiário. Tal pressupõe, acatamento das percepções do supervisor e reconhecimento dos erros porventura cometidos. Esta perspectiva é realçada pela educadora A: “*noto que duas entendem perfeitamente bem, aceitam, percebem e dizem, bom, realmente tinham razão e até podíamos ter feito assim*”.

Capacidade de observação é também destacada, neste caso, pela educadora C, para quem, uma prática reflexiva requer perspicácia e atenção.

Como refere Dewey (1989), um indivíduo verdadeiramente reflexivo é prudente e não impulsivo. Observa em seu redor, delibera, supõe, pondera, inspecciona, examina, indaga, calcula, arrisca uma explicação e não se contenta em encontrar uma ligação qualquer, mas uma mais precisa.

Concluindo, o pensamento reflexivo não se desenvolve de forma espontânea, devendo por isso, ser incentivado. Assim, cabe ao supervisor o papel de promover/exigir nos formandos atitudes reflexivas, actuando ele próprio como profissional reflexivo. Por seu lado, cabe aos formandos, a disposição para a reflexão, manifestando abertura e receptividade.

6.3.5. Constrangimentos ao desenvolvimento da reflexão

A presente categoria envolve dados recolhidos através dos três tipos de sujeitos participantes, acerca dos constrangimentos ao desenvolvimento da reflexão em contexto de supervisão da prática pedagógica.

Subcategorias	Indicadores	UR	UE
Dificuldades pessoais perante o processo reflexivo	Dificuldade em analisar e interpretar as situações	3;2	H,I;1,3
	Dificuldade em abstrair-se da situação	4	1,3
	Dificuldade em aceitar o erro	6	A,D,E,H
Desmotivação pessoal	Desmotivação pela profissão educadora de infância	3;1	A,H;1
Falta de disponibilidade para a reflexão	Falta de disponibilidade do supervisor	2;2;2	D,I;X,2
	Dificuldade em gerir a carga horária	1;5	E;2,4
Falta de prática pedagógica	Insuficiente prática pedagógica	10	C,E,F,G,H
	Excessiva carga teórica	4;1	C,E,G;2
	Dificuldade em articular teoria e prática	3;1	G,H;X
	Descontinuidade do estágio	2	E,F
	Falta de experiências anteriores de reflexão	1;2	X;2,4
Dificuldade na composição da reflexão escrita	Limitação do número de páginas	2;8	A;1,2,4
	Dificuldade em definir o objecto de reflexão	5	1,2,4
	Falta de uma estrutura de reflexão	1;2	A;2,4
	Falta de tempo para redigir a reflexão	3	1,4
	Dificuldade em concretizar a reflexão	2	3,4
	Diversidade de critérios avaliativos	3	1,2

Quadro 15 – Constrangimentos ao desenvolvimento da reflexão

Como podemos observar, segundo algumas entrevistadas, as faculdades dos estagiários influenciam o desenvolvimento da reflexão. Neste sentido, um dos impedimentos apontados, é a “dificuldade em analisar e interpretar as situações”, opinião partilhada por duas educadoras e duas estagiárias. Segundo a educadora H, as estagiárias são capazes de dizer “*o grupo esteve muito distraído*” mas “*não se apercebem porque*”. Por seu lado, a estagiária 3 afirma ser difícil “*ver o que correu mal*” e o que “*poderia ter feito para melhorar*”.

Outro dos impedimentos considerados é a “dificuldade em aceitar o erro”. Aliás, como vimos na categoria anterior, a atitude de abertura foi reconhecida como um dos requisitos ao desenvolvimento da reflexão.

Duas estagiárias assinalam ainda a “dificuldade em abstrair-se da situação”. A este respeito, afirmam que reflectir implica “*uma abstracção e uma consciência muito elevada*”(1), critérios difíceis de atingir. A respeito desta dificuldade, a estagiária 3

expressou-se assim: *“afastar-me daquilo que fizemos e pensar mesmo no que estamos a fazer, ver se estamos a reflectir”*. Neste sentido, vem a propósito citar Sá-chaves (2004), para quem o recurso à reflexão relaciona-se com o facto de esta constituir um método que permite ao profissional um auto-distanciamento, em vista ao exame objectivo das suas acções.

A “desmotivação pessoal” é também realçada. Duas educadoras sustentam que um dos constrangimentos à prática reflexiva é a “desmotivação pela profissão educadora de infância”. Tal como referem, *“querer ou não ser educadora é determinante”*. Efectivamente, se forem *“pessoas motivadas, interessadas, empenhadas são capazes de pegar”*(H) nas dificuldades e superá-las. Quando questionada sobre as maiores dificuldades sentidas na prática pedagógica, a estagiária 1 referiu a adaptação, por estar *“consciente que não queria o pré-escolar”*, o que vai de encontro à perspectiva anterior defendida.

Note-se que as áreas curriculares administradas a estes estagiários, contemplam uma formação transversal onde as competências profissionais e pessoais são comuns a dois níveis de docência.

Com base no discurso de algumas entrevistadas, apurámos que a “falta de disponibilidade do supervisor” é encarada como entrave, perspectiva esta, consensual entre elementos de todos os grupos participantes. Como vimos anteriormente, ao supervisor cabe “estar disponível”. Efectivamente, supervisionar requer tempo e disponibilidade, que nem sempre é possível oferecer. Neste contexto, concorrem as seguintes razões: *“são bastantes grupos para orientar”*(2); *“questões burocráticas”*(I); *“tiramos as nossas horas para fazer a reflexão”*(D). Do mesmo modo, a carga horária é vista como uma limitação ao desenvolvimento da reflexão. Trata-se de uma óptica partilhada por duas estagiárias e uma educadora. Os seguintes relatos traduzem este indicador: *“outra cadeira que nós temos que nos tira um bocado de tempo ou dedicação, motivação para estar aqui”*(2); *“muitas vezes estão preocupadas com o trabalho a ser realizado no dia-a-dia e com o trabalho que irão apresentar e muitas vezes desligam do estágio”*(E).

Baseando-se na experiência profissional, seis educadoras alertam para o facto do curso actual oferecer uma “insuficiente prática”, possuindo ao invés, uma “excessiva carga teórica”. A este propósito, a estagiária 2 afirma que quando faz a reflexão, manifesta dificuldades em se desprender da teoria, devido à licenciatura, predominantemente teórica, recebida. A mesma estagiária afirma ainda que a promoção

da reflexão está a ser feita, porém “só no mestrado”(2). Nesta linha, insere-se a declaração feita pela orientadora, a qual refere que as estagiárias “ainda não estão muito habituadas” à reflexão.

Subjacente ao quadro “falta de prática pedagógica”, está a “dificuldade em articular teoria e prática”. De facto, segundo a orientadora, as estagiárias “*têm muito suporte teórico e depois o que encontram na prática não é o espelho da teoria, e unir essa teoria à prática é um bocado difícil e elas têm uma certa dificuldade em reflectir*”. Entendimento semelhante possui a educadora H quando destaca que sente dificuldade em “*ligar a prática do dia-a-dia de uma sala com o que lhes é pedido na universidade*”.

A “descontinuidade do estágio” é igualmente considerada um impedimento à reflexão, como evidenciado pela educadora E: “*para ser reflexivo, acho que implicava que o estágio tivesse mais continuidade*”.

As dificuldades inerentes à reflexão escrita foram também referenciadas, neste caso, pelas quatro estagiárias.

Neste âmbito, constatámos que uma das maiores dificuldades sentidas prende-se com a “limitação do número de páginas”. A este respeito, a estagiária 1 comenta que “*uma reflexão nunca deve ser limitada*”, pois “*não transmite tudo*” aquilo que quer.

Outra das dificuldades destacadas, prende-se com a definição do objecto de reflexão, essencialmente deparada da seguinte forma: “*o que é que eu vou reflectir?*”(2). Associada a esta dificuldade, surge a “falta de uma estrutura de reflexão”, indicador expresso por duas estagiárias: “*sentia mais facilidade se houvesse uma estrutura neste momento para fazer a minha reflexão*”(2) e confirmado pela educadora A em reunião reflexiva: “*vocês ainda não sabem exactamente por onde se hão-de guiar*”.

Efectivamente, para as estagiárias a reflexão escrita é encarada como um processo difícil, que “*envolve bastante tempo*”(4), essencialmente pela exigência que demanda a nível de “*organização das ideias*”(4), de “*discurso fluente*”(4) e de “*suporte teórico*”(4), o que lhes exige uma gestão adequada do tempo. Inerente à “dificuldade em concretizar a reflexão”, surge o facto de esta estar sujeita a uma diversidade de critérios avaliativos. Duas estagiárias esclarecem este procedimento: “*as reflexões estão a ser feitas para duas pessoas diferentes, vão ser avaliadas de duas maneiras diferentes*”(2). “*Uma adopta mais as estratégias e a outra a parte mais emocional da nossa prática*”(1).

Essencialmente, para as entrevistadas, o desenvolvimento da reflexão é dificultado pela exigência do processo reflexivo, pela desmotivação pessoal, pela falta

de disponibilidade e pela falta de prática pedagógica; por sua vez, a reflexão escrita, é condicionada pelos critérios avaliativos e pela falta de experiências anteriores de reflexão.

Concluindo, a esta abordagem relativa aos constrangimentos à reflexão, importa acrescentar a concepção de Alarcão (1996c), quando refere que é possível ser-se reflexivo, mas difícil pela falta de tradição e de condições, pela exigência do processo reflexivo e pela falta de vontade de mudar.

Conclusão

A realização deste trabalho, emergente da nossa intenção pessoal de melhor conhecer a supervisão no contexto da prática pedagógica, constituiu um desafio e uma experiência de formação contínua enriquecedora, a nível pessoal e profissional. Na verdade, a supervisão no âmbito da formação inicial, apresenta-se como uma área de especial interesse, daí o estudo desenvolver-se em torno da mesma, estendendo-se também à prática reflexiva, temática esta, de igual interesse pessoal. Aliás, a ênfase dada actualmente a este conceito, encarado por alguns autores como de difícil operacionalização (Alarcão, 1995), constituiu também motivo para considerarmos pertinente investigar esta matéria.

Assim, o presente estudo, intencionalmente desenvolvido com sujeitos intervenientes no processo de supervisão da prática pedagógica (supervisores e estagiários), pretendeu averiguar se o mesmo constituía uma actividade promotora de reflexão, focalizando-se no papel do supervisor, na valorização da reflexão, nas práticas/estratégias promotoras de reflexão e nos constrangimentos ao seu desenvolvimento. No sentido de alcançar estes objectivos, optámos por uma metodologia de carácter qualitativo, privilegiando-se a entrevista e a observação como instrumentos de recolha dos dados. Não se tratou de fazer qualquer generalização aos resultados obtidos, mas de conhecer a perspectiva dos participantes acerca do assunto em questão. A entrevista realizada facilitou-nos a revelação dos sentimentos, percepções e vivências dos participantes. Por sua vez, a observação feita durante algumas reuniões reflexivas, permitiu-nos constatar o modo como os supervisores cooperantes questionam e incentivam a análise e a reflexão das situações educativas.

Deste modo, consideramos que o estudo efectuado permitiu-nos, definir o significado de educador cooperante, o papel do supervisor, a utilização ou não de modelos de orientação e as competências valorizadas nos estagiários. No quadro da prática reflexiva, possibilitou a definição do significado de educador reflexivo, da aceção e importância conferida à prática reflexiva, e os obstáculos que se colocam a esta. Em termos do desenvolvimento da reflexão em contexto de supervisão, permitiu-nos definir a importância conferida à reflexão na formação inicial, as estratégias utilizadas pelos supervisores para a fomentar, o conteúdo da reflexão, os requisitos e

constrangimentos inerentes ao seu desenvolvimento. Portanto, em nosso entender, alcançamos os objectivos inicialmente propostos.

O estágio pedagógico, definido como momento de confronto do professor estagiário com a realidade contextualizada, faz parte da primeira etapa na iniciação ao exercício das funções docentes, configurando-se como um período socializador onde o formando estabelece contactos directos com as organizações, com a acção educativa e com o grupo profissional, ao qual se prevê que venha a aderir no futuro, apropriando-se das normas e valores que lhe são inerentes (Mesquita-Pires, 2008).

Evidentemente, trata-se de um processo, no qual a figura do supervisor deverá ser destacada. Assim sendo, as educadoras participantes no estudo, consideram que ser supervisor é uma tarefa indispensável e de grande responsabilidade, pois envolve proporcionar experiências enriquecedoras e transmitir conhecimentos, constituindo-se, assim, modelos a seguir (Wallace, 1991, citado por Vieira, 1993). Embora com mais experiência e conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações e problemas (Alarcão & Tavares, 2007), encaram o cargo como uma oportunidade de partilha e de aprendizagem. Na verdade, admitem que aprendem com as estagiárias.

Como vimos, a supervisão deve consistir numa visão empática em que supervisores e formandos assumem um compromisso de qualidade no seu desempenho pautado pela flexibilidade, adaptabilidade e sensibilidade (idem). Assim, segundo as entrevistadas, ao supervisor da prática pedagógica compete orientar os estagiários, estabelecendo com eles, uma relação de colaboração, de abertura, de disponibilidade, de confronto e de encorajamento, facilitadora do crescimento pessoal e profissional de ambos. Além disso, em ambiente de partilha e reflexão crítica, compete-lhe observar, estar atento, intervir quando necessário e chamar à atenção, alertando para situações que ocorram. Aliás, para Vieira (1993), a supervisão é uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, essencialmente através da reflexão e da experimentação.

De acordo com o discurso das educadoras cooperantes, a prática da supervisão orienta-se pela própria experiência profissional, reflectindo aquilo que efectivamente são como profissionais. Neste sentido, também as competências valorizadas nos estagiários vão de encontro àquilo que consideram serem os requisitos necessários ao desempenho da profissão que abraçam, nomeadamente capacidade de adaptação, que implica afeição à actividade profissional; capacidade relacional com a comunidade educativa; capacidade de articulação teoria/prática, pois ser educador implica saber agir,

de forma pessoal, inteligente e crítica, em função de cada situação contextual (Alarcão, 1995); capacidade de observação e de questionamento; dinamismo; responsabilidade e empenhamento. Importa sublinhar as capacidades “observar”, “questionar” e “escutar”, dado constituírem, segundo as entrevistadas, atitudes essenciais ao desenvolvimento da reflexão.

Tal como constatámos, a reflexão é assumida pelas participantes como condição para se agir em educação, possibilitando a transformação das práticas e a inovação pedagógica. Assim, a imagem do educador reflexivo corresponde ao perfil de um profissional que ao actuar de forma planeada e intencional, observa, analisa e critica a sua acção, visando a sua modificação fundamentada. Além disso, é capaz de tomar decisões conscientes e de superar as imprevisibilidades próprias do seu campo profissional. Nesta linha, Ross (1989, citado por Moreira, 2010), apresenta a reflexão como uma «forma de pensar sobre a educação que envolve habilidades para fazer escolhas racionais e para assumir responsabilidades pelas escolhas efectuadas» (p. 35).

Como demonstra a pesquisa, as educadoras cooperantes no seu quotidiano educativo, reflectem mentalmente e de forma escrita. Esta reflexão, desenvolvida individualmente e/ou colectivamente, radica-se a um nível descritivo e analítico, centralizando-se na própria prática e/ou no desenvolvimento/aprendizagem dos educandos. Neste sentido, a reflexão é encarada como uma forma de consciencializar para procedimentos adoptados, erros cometidos e planos inacabados, bem como uma forma de questionar a prática, reconhecendo as suas causas e consequências, em vista a uma contínua transformação. Contudo, denotamos uma certa desconsideração pelas dimensões ética, social e política, subjacentes à actividade docente.

A reflexão como prática colaborativa, é essencialmente efectuada nas passagens de turno entre colegas da mesma sala, nas reuniões entre educadores de diferentes salas, nas reuniões entre director e educadores, e ainda, nas formações contínuas, momentos considerados de planeamento, partilha, análise crítica e discussão grupal. Contudo, a sua operacionalização é dificultada pela carga excessiva de trabalho, pelo número insuficiente de adultos por sala, pelo tamanho elevado das turmas, pela relação estabelecida entre a equipa da sala, pela adopção do modelo de trabalho de uma educadora por sala, e pela própria predisposição do educador para a reflexão, pois como já vimos, a reflexão implica vontade, persistência e esforço (Alarcão, 2005).

No âmbito da formação de professores, a reflexão tem sido entendida como um exercício promotor do desenvolvimento da capacidade de interpretação e de

compreensão dos contextos e também como um processo potenciador de uma actuação prática mais fundamentada e mais coerente, em função do desenvolvimento profissional (Moreira, 2010).

No entender das entrevistadas, a reflexão deve ser estimulada logo na formação inicial, seguindo todo o processo formativo. Neste quadro, a reflexão é reconhecida como meio de aquisição de hábitos reflexivos, de melhoramento das práticas e de superação de dificuldades.

Investigações recentes mostram-nos a importância decisiva que a formação inicial tem no perfil do que se pretende que seja o futuro professor: um professor reflexivo e consciente da sua própria prática (Reis, 2006). Neste sentido, a concepção da supervisão como estratégia de formação, além de desenvolver conhecimentos, implica o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo desta forma, para uma prática de ensino mais eficaz, comprometida e pessoal.

Assim sendo, denotamos que na operacionalização da supervisão pelas supervisoras entrevistadas, o desenvolvimento da reflexão é valorizado, afigurando-se as reuniões diárias/semanais e os encontros tutoriais como espaços formativos estimuladores. De facto, as estagiárias referem-nos como momentos facilitadores de reflexão, de aprendizagem e de reconhecimento dos erros cometidos. Como tivemos oportunidade de observar, as reuniões reflexivas desenvolvidas pelas educadoras A e B, constituem momentos privilegiados de interacção e partilha, assentes em atitudes de encorajamento, aconselhamento e esclarecimento de dúvidas, em vista à compreensão das situações, da discussão das dificuldades encontradas e do melhoramento da prática pedagógica.

Neste contexto, a reflexão centrada sobretudo na planificação e intervenção pedagógica, é encorajada por uma postura reflexiva e crítica por parte do supervisor, objectivada em termos de construção, aperfeiçoamento e desenvolvimento dos formandos. Neste sentido, cremos que somente um supervisor reflexivo poderá incrementar capacidades reflexivas. Aliás, como refere Caires (2001), «o facto de ter que explicar os comos e porquês da sua prática obriga-o a ter que reflectir sobre a mesma e, eventualmente, a reformulá-la, em resultado dessa reflexão» (p. 90). Depreende-se então, que alguns dos benefícios resultantes do acompanhamento dos estagiários, estão relacionados com aspectos do desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor.

No essencial, o desenvolvimento da acção reflexiva baseia-se no diálogo, no questionamento, na observação e conseqüente registo, na partilha de percepções, na aplicação de exemplos práticos, na confrontação para as situações e no feedback à reflexão escrita. Além do supervisor assumir uma postura reflexiva e disponível perante os formandos, também estes têm de manifestar atitudes favoráveis, especificamente, predisposição para a reflexão, abertura e receptividade à crítica. Somente assim, poderão superar as dificuldades encontradas neste período.

Como constatámos, a supervisão constitui, de facto, um momento privilegiado para o desenvolvimento da reflexão, em que o supervisor se assume como promotor de situações que possibilitem analisar e reflectir, orientando, regulando e/ou facilitando este processo. Tal implica, por exemplo, solicitar feedback aos formandos, obrigá-los a reflectir fundamentadamente, ser exigente perante a prevalência dos mesmos erros, adequar as estratégias às suas necessidades e dificuldades. Contudo, o desenvolvimento da reflexão neste contexto depara-se com alguns constrangimentos relacionados principalmente com a falta de prática pedagógica. Realmente, segundo as entrevistadas, a formação inicial administrada, é rica em teoria mas escassa em prática, de modo que, contribui para as dificuldades sentidas pelos formandos perante a reflexão, nomeadamente, a articulação teoria/prática e conseqüente composição da reflexão escrita, a qual por sua vez, é condicionada pela carga horária, pelos critérios avaliativos e pela dificuldade na definição do objecto de reflexão. Embora a maioria das educadoras cooperantes afirmarem o contrário, para as estagiárias, reflectir representa um processo difícil.

Concluindo, podemos afirmar que, as práticas reflexivas constituem uma forte componente nos contextos de prática pedagógica nos quais interagimos, existindo assim, uma consensualidade entre a tríade quanto à valorização da reflexão.

Sublinhamos ainda que, supervisionar deverá ser «um processo de interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor» em formação inicial (Amaral et al., 1996, p. 94).

Ambos, supervisor e formando têm que se colocar numa atitude semelhante a de colegas, numa atmosfera afectivo-relacional positiva que lhes permita porem à disposição um do outro, o máximo de recursos, de conhecimentos, de estratégias e do que cada um é capaz, com vista à resolução de eventuais problemas. Em conjunto, devem examinar as razões que originam diferentes acontecimentos, procurar estratégias alternativas, e reflectir sobre a melhor forma de melhorar o que já existe.

Evidentemente, estimular a reflexão não deve ser uma prática que se restrinja apenas à formação inicial de professores, pelo contrário, deve perdurar pela formação contínua como uma primordial preocupação (Nunes, 2000).

Constituíram-se factores limitativos à realização deste estudo, a disponibilidade em termos de tempo, o acesso a determinada bibliografia e a sistematização do conteúdo das temáticas abordadas.

Como vimos, a prática docente é apreendida como um processo que requer uma constante análise, indagação e reflexão, seja individual ou colectiva. Assim, consideramos que o presente estudo, poderá contribuir para a consciencialização da necessidade da reflexão docente, quer na formação inicial, quer na formação contínua. Deste modo, cremos que reconhece o papel imprescindível do supervisor, como promotor de aprendizagens ricas e de espaços reflexivos, pois para que os formandos desenvolvam uma capacidade de reflexão crítica concernente à sua prática, torna-se essencial não apenas dizer-lhes que tal é necessário, mas, sobretudo, que se envolvam nos processos subjacentes à reflexão. Além disso, alerta para a necessidade de uma maior articulação entre as instituições de ensino superior que organizam e promovem a prática pedagógica e as escolas onde esta se efectiva.

Acreditando que este trabalho possa servir de base para futuras investigações, sugerimos algumas propostas: conhecer a perspectiva de um maior grupo de estagiários e em diferentes níveis do curso; verificar a evolução das percepções dos estagiários no decorrer do ano lectivo; analisar o conteúdo dos diários reflexivos organizados pelos estagiários; investigar, de forma mais exaustiva, as instituições de acolhimento dos estagiários; (re) pensar os planos de estudos; (re) pensar a formação prática oferecida pelos cursos de formação de educadores/professores; definir um guia para a reflexão estruturada; estender o estudo a outros níveis de ensino; estender o estudo aos educandos. Neste caso, uma proposta interessante seria a realização de um estudo sobre o Movimento da Escola Moderna, analisando se e como incute a reflexão nos educandos. Estender o estudo ao âmbito da formação contínua, apurando de que forma educadores formados recentemente, procedem à resolução de problemas; analisar o conteúdo das reflexões escritas por educadores em exercício; analisar se as formações contínuas oferecidas possuem componente reflexiva.

Finalizando, este trabalho significa uma conquista pessoal, que contribuiu para o aperfeiçoamento das nossas práticas pedagógicas.

Referências Bibliográficas

- Amado, M. A. (1994). A autoscopia em supervisão: uma estratégia de reflexão e consciencialização dos professores para a sua prática lectiva. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação: contributos dos Colóquios CIDInE* (pp. 341-358). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de Infância*, 35, pp. 12-15.
- Alarcão, I. (1996a). Prefácio. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores Estratégias de Supervisão* (pp. 7-8). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996c). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores II, Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 201-330). Aveiro: CIDInE.

- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão, *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 91-119). Porto: Porto Editora.
- Baptista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro: A Educação como compromisso ético* (1ª ed.). Porto: Profedições.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, P. (2008). *O questionamento do Supervisor e dos Docentes nas sessões de formação contínua: uma estratégia de reflexão sobre a praxis* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sócias e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caires, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Cardoso, A. (2003). *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica : o professor e o contexto escolar*. Porto: Edições Asa.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M. C., & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do Aluno. Repercussões a nível da Supervisão. In I. Alarcão (Org.),

Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.

Correia, F. (2008). Aprendizagem Colaborativa. In A. Mendonça & A. V. Bento (Org.), *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 253-260). Funchal: Grafimadeira.

Cró, L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Buenos Aires, Mexico: Ediciones Paidós.

Dewey, J. (1997). *Experience & Education*. New York: Touchstone.

Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T., & Estrela, A. (1994). *A Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino* (2ªed.). Lisboa: Estampa.

Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Fino, C. N. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas*. Recuperado em 9 Setembro, 2010, de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>

Fino, C. N. (2004). *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo*. Recuperado em 9 Setembro, 2010, de http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf

- Flores, M. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.
- Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Célia, J.A. Pacheco, M. O. Evangelista, *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 127-155). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas In B. Campos (Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2001). Projecto de Recomendação - Iniciação à Prática Profissional: A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores. INAFOP.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (17ªed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freixo, M. J. (2009). *Metodologia Científica. Fundamentos. Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garcia, C. M. (1992). A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na Investigação sobre o Pensamento do Professor. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 51-76). Lisboa: Dom Quixote.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R. J., Lipton, L. E., & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Giroux, H. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H., & McLaren. P. (1995). Formação do Professor como uma Contra-esfera pública: a Pedagogia Radical como uma forma de Política Cultural. In A. F. Moreira, & T. T. Silva (Eds), *Currículo, Cultura e Sociedade* (pp. 125-152). São Paulo: Cortez.
- Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa: justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, E. (2003). *O Pensamento e a Prática do Supervisor. Um contributo para a Formação de Educadores de Infância* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Funchal.
- Harris, B. M. (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa* (pp. 134-206). Porto: Porto Editora.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Infante, M. J., Silva, M. S., & Alarcão, I. (1996). Descrição e Análise Interpretativa de Episódios de Ensino. Os Casos como Estratégia de Supervisão Reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 151-169). Porto: Porto Editora.
- Kuhn, T. S. (1996). *A estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Prospectiva.

- Lalanda, M., & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.
- Landsheere, V. (1994). *Educação e formação: ciência e prática*. Lisboa: Edições Asa.
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1994). *Trabalho de Projecto. 2 - Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, A. (2009). *Relatório de concretização dos objectivos do processo de Bolonha*. Recuperado em 15 Dezembro, 2010, de <http://www3.uma.pt/alicemendonca/Forum.html>
- Mesquita-Pires, C. (2008). *Educador de Infância, Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do Professor. O portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2001). *A Investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.

- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor* (2ª ed). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de Professores e Profissão Docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua Formação* (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva: portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional* (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à Escola* (pp. 94-120). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves, *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1990). Supervisão e formação contínua de professores. Algumas perspectivas actuais. In J. Tavares, & A. Moreira, *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão* (pp. 205-216). Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Oliveira, L., & Terça, O. (1991). Supervisão da prática pedagógica e desenvolvimento da reflexão crítica. In L. Almeida et al. (Eds), *Acção Educativa: Análise Psico-Social* (pp. 157-166). Leiria: ESEL/APPORT.
- Pacheco, J. A., & Flores, M.A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, & I. S. Fernandes, *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 77-108). Mangualde: Pedago.

- Papert, S. (1993). *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. Cambridge: Perseus Publishing.
- Papert, S. (1994). *The children's machine: rethinking school in the age of computer*. New York: Harvester Wheatsheag.
- Papert, S. (1997). *A família em rede: ultrapassando a barreira digital entre gerações*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Patrício, M. P. (1992). *A Formação de Professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação, perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e Participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, 12, pp. 5-21.
- Ponte, J. (1994). O desenvolvimento profissional do professor de matemática. In *Educação e Matemática*, 31, pp. 9-12.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, M. A., & Gonçalves, R. E. (1996). As Narrativas autobiográficas do Professor como Estratégia de Desenvolvimento e a Prática da Supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 123-150). Porto: Porto Editora.
- Reis, A. (2006). *Professores reflexivos. Conceções dos supervisores da prática* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Richards, J. C. (1997). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: University Press.

- Rodrigues, M. F. (2009). *Portfolio: Estratégia Formativa e de Reflexão na Formação Inicial em Educação de Infância* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Roldão, M. (2002). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, M., & Arnoldi, M. (2008). *A Entrevista na Pesquisa Qualitativa. Mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2004). *Portfolios reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão Reflexiva. A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 79-85). Porto: Porto Editora.
- Sacristán, G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Santos, E., & Fernandes, A. (2004). Prática Reflexiva: Guia para a Reflexão Estruturada. *Referência*, 11, pp. 58-62.
- Sarmiento, M. J. (1988). Supervisão e supervisores: papel, estatuto e funções na componente da prática educativa dos programas de formação de professores. In *Actas da 1ª Conferência Internacional de Sociologia de Educação* (pp. 311-327). Faro: IPF. ESSE.

- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Severino, M. A. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisores e Estilos de Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Schenkel, M. (2005). Professor Reflexivo. Da teoria à prática. In I. Sá-Chaves (Org.), *Os "Portfólios Reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp. 119-131). Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. United States: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Simões, H. R. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDINE.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Lisboa Horizonte.
- Sousa, J., & Fino, C. N. (2001). *As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional*. Recuperado em 9 Junho, 2010, de <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>
- Tavares, J. (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: CIDInE.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (2001). Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milénio. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed Editora.

- Toffler, A. (2001). *O Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Toffler, A. (2003). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores* (1ª ed.). Coleção em foco. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares (Ed.), *Para Intervir em Educação: Contributo dos Colóquios CIDInE* (pp. 331-339). Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Wallace, M. J. (1997). *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*. Cambridge: University Press.
- Woods, P. (1995). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 125-153). Porto: Porto Editora.
- Wünsch, L. P. (2008). “*O que fiz bem, o que fiz mal*”: *Desenvolvimento de Competências Reflexivas na Formação Inicial dos Professores* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp. 115-138). Lisboa: Dom Quixote.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Referências Legislativas

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro de 1986.

Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro.

Portaria nº 336/88, de 28 de Maio.

ANEXOS

ANEXO I

Autorização da Direcção Regional de Educação



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/C Del. Escolares

EXMA. SENHORA
DRA.SIMONE VERÓNICA SERRÃO
DOS SANTOS
ESTRADA DAS ROMEIRAS, Nº 23
9325-048 EST.DE CÂMARA DE LOBOS

1713 /5

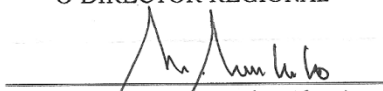
Sua referência	Sua comunicação de	Nossa referência	Data
	30/11/10	Proc. 5.79/10	30.DEZ.2010

ASSUNTO: Autorização - Realização de Entrevistas - Estudo "O Desenvolvimento da Reflexão em Contexto de Supervisão da Prática Pedagógica. Estratégias e Obstáculos"

Em referência à v/carta, informo que autorizo, a realização de entrevistas aos Educadores sobre o tema referido em epígrafe, nas Pré-Escolares Oficiais da RAM, devendo no entanto o processo ser operacionalizado junto das Direcções das Escolas.

Com os melhores cumprimentos,

O DIRECTOR REGIONAL



(Rui Anacleto Mendes Alves)

MCP

Direcção Regional de Educação - Ed. D. João - Rua Cidade do Cabo, nº 38 - 9050-047 Funchal
☎ 291708420 Fax 291708437

ANEXO II
Autorização dos participantes

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados para o estudo no âmbito de mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Eu, Simone Verónica Serrão dos Santos, educadora de infância na Instituição Fundação Dona Jacinta de Ornelas Pereira, estando a desenvolver um estudo intitulado “O Desenvolvimento da Reflexão em Contexto de Supervisão da Prática Pedagógica”, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, pela Universidade da Madeira, venho por este meio solicitar a V^a Excelência, a autorização e a colaboração para proceder à recolha de dados relativos à prática supervisiva que desenvolve com os alunos estagiários integrados na sua sala Pré, durante este ano lectivo 2010/2011, assegurando o anonimato de todos os participantes e a confidencialidade das informações prestadas.

Este estudo tem como objectivo conhecer as concepções dos educadores cooperantes sobre a importância da prática reflexiva e as suas formas de actuação com os estagiários, no sentido de identificar as estratégias utilizadas para promover neles uma postura reflexiva, bem como os obstáculos que se colocam a uma prática reflexiva.

A sua colaboração é fundamental para a concretização deste estudo.

Sem outro assunto de momento, agradeço a sua atenção.

Atenciosamente,

Estreito, Câmara de Lobos, ___ de ____ de 2011

Autorizo e colaboro com o solicitado neste documento.

Data _____, _____, _____, de _____.

Assinatura: _____

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados para o estudo no âmbito de mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica

Eu, Simone Verónica Serrão dos Santos, educadora de infância na Instituição Fundação Dona Jacinta de Ornelas Pereira, estando a desenvolver um estudo intitulado “O Desenvolvimento da Reflexão em Contexto de Supervisão da Prática Pedagógica”, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, pela Universidade da Madeira, venho por este meio solicitar a V^a Excelência, a autorização e a colaboração para proceder à recolha de dados relativos ao processo de supervisão da prática pedagógica, assegurando o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas.

Pretende-se assim conhecer as concepções dos estagiários sobre a importância da prática reflexiva na formação inicial.

A sua colaboração é fundamental para a concretização deste estudo.

Sem outro assunto de momento, agradeço a sua atenção.

Atenciosamente,

Estreito, Câmara de Lobos, ___ de ____ de 2011

Autorizo e colaboro com o solicitado neste documento.

Data _____, _____, de _____.

Assinatura: _____

ANEXO III

Ficha de caracterização dos participantes



Mestrado em Supervisão Pedagógica

Esta ficha destina-se à caracterização dos participantes e à codificação da informação recolhida através da entrevista, enquadrando-se no estudo que estamos a desenvolver, no âmbito da Dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, pela Universidade da Madeira.

Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a serem utilizados no âmbito do presente estudo.

Educadores Cooperantes

Local _____

Data ___/___/___

Dados pessoais e biográficos:

Nome do entrevistado: _____

Sexo: Feminino Masculino

Habilitação Académica:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Instituição em que se formaram: _____

Tempo de Serviço Docente: _____ anos.

Tempo de prática como Educador Cooperante: _____ anos.

CODIFICAÇÃO



Mestrado em Supervisão Pedagógica

Esta ficha destina-se à caracterização dos participantes e à codificação da informação recolhida através da entrevista, enquadrando-se no estudo que estamos a desenvolver, no âmbito da Dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, pela Universidade da Madeira.

Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a serem utilizados no âmbito do presente estudo.

Estagiários

Local _____

Data ___/___/___

Dados pessoais:

Nome do entrevistado: _____

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____ anos

CODIFICAÇÃO



Mestrado em Supervisão Pedagógica

Esta ficha destina-se à caracterização dos participantes e à codificação da informação recolhida através da entrevista, enquadrando-se no estudo que estamos a desenvolver, no âmbito da Dissertação do Curso de Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, pela Universidade da Madeira.

Os dados obtidos destinam-se exclusivamente a serem utilizados no âmbito do presente estudo.

Professor orientador

Local _____

Data ___/___/___

Dados pessoais e biográficos:

Nome do entrevistado: _____

Sexo: Feminino Masculino

Habilitação Académica:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Instituição em que se formou: _____

Experiência como educadora: _____ anos.

Experiência como supervisora de prática pedagógica na formação inicial de educadores/professores: _____ anos.

CODIFICAÇÃO

ANEXO IV
Guião da Entrevista

Guião da Entrevista: Educadores Cooperantes

Tema: O desenvolvimento da reflexão em contexto de Supervisão da Prática Pedagógica.

Objectivos Gerais:

- Recolher dados de opinião sobre a supervisão da prática pedagógica.
- Recolher elementos que caracterizem as práticas supervisivas desenvolvidas com os estagiários no âmbito reflexivo.
- Recolher dados de opinião sobre a importância da prática reflexiva.
- Recolher dados de opinião sobre o conteúdo e obstáculos da reflexão.
- Recolher elementos que permitam caracterizar a supervisão da prática pedagógica como prática reflexiva.

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista.</p> <p>Motivação do entrevistado.</p>	<p>- Contextualizar a entrevista.</p> <p>- Legitimar a entrevista.</p> <p>- Motivar o entrevistado.</p>	<p>- Informar o âmbito do estudo.</p> <p>- Solicitar a colaboração do entrevistado, ressaltando o seu contributo para o êxito do estudo.</p> <p>- Assegurar a confidencialidade das informações recolhidas.</p> <p>- Informar da duração prevista para a entrevista.</p> <p>- Explicar a necessidade da gravação áudio.</p> <p>- Agradecer a disponibilidade</p>	<p>- Criar um ambiente de empatia.</p> <p>- Manter uma interacção informal e directa.</p> <p>- Clarificar que a intenção é obter dados de opinião e não a formulação de juízos de valor.</p>

		e a colaboração.	
<p>Bloco B</p> <p>Concepções sobre a supervisão da prática pedagógica.</p>	<p>- Conhecer as concepções do entrevistado sobre o seu papel como supervisor cooperante.</p> <p>- Conhecer as competências mais valorizadas nos estagiários.</p>	<p>- Para si, o que significa ser supervisor cooperante?</p> <p>- Que competências deve possuir o educador cooperante?</p> <p>- Quais as razões que a levaram a assumir as funções de educadora cooperante?</p> <p>- Em que consiste as suas funções supervisivas?</p> <p>- Orienta-se por algum modelo de supervisão específico?</p> <p>- Quais as competências que mais valoriza nos estagiários e que irão pesar na avaliação destes? Em que deve assentar a actuação destes na sala/Instituição?</p>	<p>- Trata-se de uma entrevista semi-estruturada de perguntas abertas que permite a livre expressão do entrevistado.</p> <p>- Conduzir o entrevistado a uma descrição pormenorizada.</p> <p>- O tempo de duração da entrevista dependerá do desenvolvimento que terá cada uma das temáticas desenvolvidas pelo entrevistado.</p>
<p>Bloco C</p> <p>Concepções sobre a prática reflexiva.</p>	<p>- Conhecer as concepções do entrevistado sobre a prática reflexiva.</p> <p>- Perceber a</p>	<p>- Como é um educador reflexivo?</p> <p>- É importante ser-se reflexivo? Porquê? Qual o propósito? Para quê?</p> <p>- Como põe em prática a</p>	

	<p>importância conferida pelo entrevistado à prática da reflexão no seu cotidiano escolar.</p>	<p>reflexão? Tem por hábito registrar as reflexões? Como?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica algum obstáculo que impeça o educador de ser reflexivo? - A nível da instituição, há momentos organizados para reflexão e partilha? De que modo estes momentos a beneficiam? - Teve abordagem reflexiva na sua formação inicial? Especifique. E isso tem influência na forma como age actualmente? - Considera desejável o desenvolvimento da reflexão na formação inicial de educadores? Porquê? 	
<p>Bloco D</p> <p>Práticas de promoção da reflexão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar o papel do supervisor cooperante no desenvolvimento do educador reflexivo. - Caracterizar as práticas e estratégias 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem a preocupação em estimular a reflexão? Como é que promove nos estagiários a reflexão? Que estratégias utiliza? - Sente alguma dificuldade em promover a reflexão? - Há momentos/reuniões destinados à reflexão? Qual o 	

	<p>supervisivas promotoras de reflexão.</p> <p>- Identificar os obstáculos a uma prática reflexiva.</p>	<p>objecto da reflexão? Sobre o que é que reflectem? O que fazem nestes momentos de reunião?</p> <p>- Considera que os estagiários têm dificuldade em ser reflexivos? Porquê? Que obstáculos os impedem de serem reflexivos?</p> <p>- Que poderá o educador cooperante fazer para realmente contribuir para a formação de educadores reflexivos?</p>	<p>Conversa chegou ao fim. Obrigada pelas informações prestadas, foram muito úteis.</p> <p>Alguma observação final?</p>
--	---	--	---



Guião da Entrevista: Estagiários

Tema: O desenvolvimento da reflexão em contexto de Supervisão da Prática Pedagógica.

Objectivos Gerais:

- Recolher dados de opinião sobre a supervisão da prática pedagógica.
- Recolher dados de opinião sobre a importância da prática reflexiva.
- Recolher dados de opinião sobre o conteúdo e obstáculos da reflexão.
- Recolher elementos que permitam caracterizar a supervisão da prática pedagógica como prática reflexiva.

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista. Motivação do entrevistado.	- Contextualizar a entrevista. - Legitimar a entrevista. - Motivar o entrevistado.	- Informar o âmbito do estudo. - Solicitar a colaboração do entrevistado, ressaltando o seu contributo para o êxito do estudo. - Assegurar a confidencialidade das informações recolhidas. - Informar da duração prevista para a entrevista. - Explicar a necessidade da gravação áudio. - Agradecer a disponibilidade e a colaboração.	- Criar um ambiente de empatia. - Manter uma interacção informal e directa. - Clarificar que a intenção é obter dados de opinião e não a formulação de juízos de valor.
	- Conhecer as	- Quais as competências que	

<p>Bloco B</p> <p>Concepções sobre a supervisão da prática pedagógica</p>	<p>concepções do entrevistado sobre o supervisor.</p> <p>- Conhecer as concepções do entrevistado sobre a vivência da prática pedagógica.</p>	<p>mais valoriza nos supervisores de estágio?</p> <p>- Que sentimentos atribui à sua prática pedagógica e respectiva supervisão?</p> <p>- Quais as maiores dificuldades sentidas neste período?</p>	<p>- Trata-se de uma entrevista semi-estruturada de perguntas abertas que permite a livre expressão do entrevistado.</p>
<p>Bloco C</p> <p>Concepções sobre a prática reflexiva.</p>	<p>- Conhecer as concepções do entrevistado sobre a prática reflexiva.</p> <p>- Perceber a importância conferida pelo entrevistado à prática da reflexão.</p>	<p>- Considera importante que um educador seja reflexivo? Porquê? Qual o propósito?</p> <p>- Como é um educador reflexivo?</p> <p>- Considera importante a promoção da reflexão na formação inicial? Porquê?</p>	<p>- Conduzir o entrevistado a uma descrição pormenorizada.</p> <p>- O tempo de duração da entrevista dependerá do desenvolvimento que terá cada uma das temáticas desenvolvidas pelo entrevistado.</p>
<p>Bloco D</p> <p>Práticas de promoção da reflexão.</p>	<p>- Caracterizar as práticas e estratégias supervisivas promotoras de reflexão.</p> <p>- Caracterizar o conteúdo da reflexão.</p>	<p>- A nível da universidade, existe a preocupação em vos estimular a reflexão? De que forma? O que é exigido neste sentido?</p> <p>- Que relevância tem para si, a reflexão escrita?</p> <p>- Nas reflexões escritas tem reflectido sobre o quê?</p>	<p>- O tempo de duração da entrevista dependerá do desenvolvimento que terá cada uma das temáticas desenvolvidas pelo entrevistado.</p>

	<p>- Identificar os principais obstáculos à prática de reflexão.</p>	<p>- Relativamente ao contexto de prática pedagógica, a promoção da reflexão é uma preocupação? De que forma a promovem?</p> <p>- Que importância tem para si os momentos/reuniões destinados à reflexão com a educadora cooperante?</p> <p>- O que fazem nestes momentos de reunião e sobre o quê que reflectem?</p> <p>- Reflectir é difícil? Porquê? Sente alguma dificuldade em reflectir?</p> <p>- No seu entender, quais as estratégias ou actividades levadas a cabo no contexto de supervisão da prática pedagógica, que contribuíram para a promoção da sua capacidade reflexiva?</p>	<p>Conversa chegou ao fim. Obrigada pelas informações prestadas, foram muito úteis.</p> <p>Alguma observação final?</p>
--	--	--	---

Guião da Entrevista: Professor Orientador

Tema: O desenvolvimento da reflexão em contexto de Supervisão da Prática Pedagógica.

Objectivos Gerais:

- Recolher dados de opinião sobre a supervisão da prática pedagógica.
- Recolher elementos que caracterizem as práticas supervisivas desenvolvidas com os estagiários no âmbito reflexivo.
- Recolher dados de opinião sobre a importância da prática reflexiva.
- Recolher dados de opinião sobre o conteúdo e obstáculos da reflexão.
- Recolher elementos que permitam caracterizar a supervisão da prática pedagógica como prática reflexiva.

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Formulário de Questões	Observações
<p>Bloco A</p> <p>Legitimação da entrevista.</p> <p>Motivação do entrevistado.</p>	<p>- Contextualizar a entrevista.</p> <p>- Legitimar a entrevista.</p> <p>- Motivar o entrevistado.</p>	<p>- Informar o âmbito do estudo.</p> <p>- Solicitar a colaboração do entrevistado, ressaltando o seu contributo para o êxito do estudo.</p> <p>- Assegurar a confidencialidade das informações recolhidas.</p> <p>- Informar da duração prevista para a entrevista.</p>	<p>- Criar um ambiente de empatia.</p> <p>- Manter uma interacção informal e directa.</p> <p>- Clarificar que a intenção é obter dados de opinião e não a formulação de juízos de valor.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Explicar a necessidade da gravação áudio. - Agradecer a disponibilidade e a colaboração. 	
<p>Bloco B</p> <p>Concepções sobre a supervisão da prática pedagógica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as concepções do entrevistado sobre o supervisor. - Conhecer as competências mais valorizadas nos estagiários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para si, o que significa ser supervisor? - Quais as funções e competências definidas para o educador cooperante? - Quais as competências que os estagiários devem possuir? 	<ul style="list-style-type: none"> - Trata-se de uma entrevista semi-estruturada de perguntas abertas que permite a livre expressão do entrevistado. - Conduzir o entrevistado a uma descrição pormenorizada.
<p>Bloco C</p> <p>Concepções sobre a prática reflexiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber a importância conferida pelo entrevistado à prática da reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considera importante a promoção da reflexão na formação inicial? Porquê? 	<ul style="list-style-type: none"> - O tempo de duração da entrevista dependerá do desenvolvimento que terá cada uma das temáticas desenvolvidas pelo entrevistado.
<p>Bloco D</p> <p>Práticas de promoção da reflexão.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as práticas e estratégias supervisivas promotoras de reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> - O desenvolvimento da reflexão é uma preocupação da parte da universidade? 	

	<p>- Caracterizar o conteúdo da reflexão escrita dos estagiários.</p>	<p>- Que estratégias utilizam para promover a capacidade reflexiva?</p> <p>- Qual o objectivo da formulação dos diários?</p> <p>- Quais os critérios de qualidade de uma reflexão escrita/diário?</p> <p>- A reflexão das estagiárias recai normalmente sobre o quê?</p> <p>- As estagiárias têm dificuldade em reflectir? Quais as razões ou factores para essa dificuldade?</p> <p>- Que dificuldades encontra na promoção da reflexão?</p>	<p>Conversa chegou ao fim. Obrigada pelas informações prestadas, foram muito úteis.</p> <p>Alguma observação final?</p>
--	---	---	---

ANEXO V
Protocolo de Observação

Transcrição da 1ª observação
Reunião reflexiva da Educadora A

Educadora A: Estivemos a ler as reflexões que vocês entregaram, e é assim, de uma forma geral, talvez se calhar por aquele limite de páginas que vocês falaram, achamos que estava um bocadinho resumida, acabaram por não poder aprofundar muito alguns temas que se calhar era importante.

Estagiária 3: E sabe uma coisa, ainda tivemos uma notícia, estivemos a fazer de um espaçamento e meio, vamos passar a espaçamento 2, ou seja, ainda vamos ter menos espaço.

Educadora A: É espaçamento 2?

Estagiária 4: porque são as normas da APA.

Educadora: Ai meu Deus!

Educadora A: Então vocês chegaram a falar com a professora X sobre isso?

Estagiária 3: Sim, sim.

Educadora A: E tem de ser mesmo só as três páginas?

Estagiárias 3 e 4: Sim, sim.

Educadora A: E a fundamentação?

Estagiária 3: As reflexões de agora vamos começar a fazer com fundamentação.

Educadora A: A professora também disse que era relevante? Foi o que nós achamos. Só que assim, se realmente vocês ainda vão ter de fazer a fundamentação e deixar um espaço maior, vai ser complicado?

Estagiária 4: A professora X fez questão de dizer que a gente não precisava de reflectir sobre tudo, somente sobre os aspectos mais importantes.

Educadora A: Nós em reunião, achamos que era importante que se calhar era importante vocês referirem um bocadinho sobre aquilo que vocês acham do clima que é vivido na sala, quer entre as crianças, quer entre o educador, entre as auxiliares, entre as auxiliares e a educadora, mesmo a interacção que elas têm convosco, porque até aqui, pronto, vocês ainda não mencionaram e eu acho que isso é um factor importante, quer para a vossa aprendizagem, não é? Porque no fundo elas acabam, todas as que estamos lá na sala, acabamos por ser um bocadinho de referência, não é, vocês podem concordar ou não, mas acho que era bom vocês reflectirem um bocadinho sobre isso. Está bem?

Estagiária 2: Eu por acaso já estava a sentir necessidade em reflectir agora na terceira semana sobre um pouco das interacções.

Educadora A: Pois, porque vocês acabaram por se centrar um bocadinho mais sobre a aprendizagem, e o contexto também é importante.

Estagiária 4: E esquecemo-nos disso.

Educadora A: Exacto, e o contexto também é importante.

Estagiária 3: Esta semana estava a pensar reflectir um pouco mais sobre aquelas estratégias, de captar a atenção das crianças, mas também já estive a pensar nas interacções, mas é a tal coisa, não conseguimos reflectir tudo na mesma semana. Mas acho que também é importante.

Educadora A: Sim, sim.

Educadora 4: E por exemplo, em vez de referirem a actividade, como é que fizeram, de descrever a actividade, como é que foi, por exemplo, se houve alguma criança que vos captou a atenção, referir como é que ela reagiu nessa actividade, podem referir nomes ou não?

Educadora A: É melhor não, no meu estágio eu não podia.

Educadora: Então, a criança X.

Estagiária 3: Mas convém referir como é que fizemos a actividade, porque a professora tem a nossa planificação, mas a planificação não nos diz ao certo como é que fizemos a actividade, e por isso nas reflexões tem de ter essa parte, um pouco mais descritiva.

Educadora A: Eu acho é que na reflexão da estagiária 4, a parte de descrever a actividade está um bocadinho confusa. Há aqui uma parte que não dá para perceber muito bem mas nós fizemos as anotações ao lado e depois qualquer dúvida pode também perguntar. Pronto, acaba por não transparecer muito. Outra situação que eu assinali nas duas, acabaram por falar um bocadinho como a actividade que desenvolveram da moldura era mais centrada na parte plástica, vocês salientaram que estavam a trabalhar competências, como a motricidade fina, capacidades motoras, mas eu acho também que é tudo o resto, não é? Temos de pensar no desenvolvimento e na aprendizagem, na perspectiva holística, ou seja, quando a criança está a fazer uma actividade, está a trabalhar inúmeras competências. Se calhar era importante vocês realçarem que também têm esse conhecimento e que sabem que ao trabalhar uma área embora mais direccionada para a expressão plástica, estão a trabalhar muitas competências. Está bem? E em relação à planificação, vocês não mandaram a de esta semana, pois não?

Estagiária 3: A que nós fizemos hoje? Não mandaste?

Educadora: Não. Nós não recebemos.

Estagiária 4: Eu mando hoje, não há problema.

Educadora A: Mas convém vocês mandarem antes. Eu também queria confirmar.

Estagiária 4: Pensei que tinha, houve uma falta de compreensão porque eu pensei que tinha.

Educadora A: Mas pronto, então mandem hoje. Pronto. Porque convém nós lermos antes porque se tiver alguma coisinha a mudar, nós mudamos. Não tenho assim muito mais a assinalar, só aqui um aspecto que nós falamos, que, sobre a actividade, em que surgiu aquele questionário que na actividade vocês tinham dito às crianças para colocarem dentro do círculo, aquela conversa que nós tivemos, se calhar era importante vocês referirem isso, se calhar no diálogo connosco ou mesmo vocês próprias conseguiram perceber que na reflexão interior tinham mencionado uma coisa e que depois na prática acabaram por executar ao contrário. Porque é bom também demonstrar que vocês estão a aprender, que entre vocês próprias e na prática têm alguns confrontos e que com esses confrontos aprendem coisas novas. Pronto. Da parte da reflexão da estagiária 3, está tudo, não tenho assim nada a acrescentar. Na estagiária 4, eu notei que parece estar um bocadinho diferente na maneira de escrever, entre a primeira e esta, nota-se assim.

Estagiária 4: Não, talvez ao descrever a actividade.

Educadora A: Aqui eu coloquei algumas questões, e a educadora também concordou. Porque, por exemplo diz, durante este período, descobrimos que as crianças estão fortemente motivadas para a temática das cores. Se calhar era importante dizer como é que perceberam que elas estavam realmente motivadas, que indícios é que as crianças deram para dizer realmente as crianças estavam motivadas para o tema. E aqui, depois mais à frente, também fala que numa primeira fase da actividade, queríamos saber quais os conhecimentos que as crianças já tinham sobre os alimentos da cor amarela, verificando que estas não eram capazes de identificar nenhum alimento. Porquê que vocês acham que elas não eram capazes de identificar?

Estagiária 3: Por acaso reflecti nisso. Eu acho que era importante termos apresentado um modelo. Porque realmente, nós adultos, um alimento amarelo? Tu conheces algum alimento? Começamos a pensar, para crianças, então o que não é. Eu acho que era importante mesmo.

Educadora A: Para elas fazerem a associação mental e verbal. Estão a perceber? Vocês lançaram o desafio, mas para elas, com dois aninhos, ainda é complicado.

Estagiária 4: Foi isso também que estive a reflectir um pouco sobre a minha actividade. Depois pensei, como é que, eu ali a fazer uma pergunta, como é que elas vão, de uma hora para a outra, me dizer um alimento amarelo? É muito complicado, ainda não têm bem o conhecimento da cor e arranjar um alimento amarelo. Por isso, aquela estratégia de nós utilizarmos os cartões, perguntamos primeiro, não! Devia ser invertida.

Educadora A: Pois, por isso é que mais aqui à frente, a estagiária 4 acaba por tirar uma conclusão que nós não concordamos muito. Que diz, podemos deduzir que o facto de as crianças não se manifestarem quando questionadas, pode ser consequência não só da falta de conhecimentos a este nível, e eu acho que não passa por aí, não é, bem como de eventuais dificuldades que as crianças manifestam na expressão oral. Não é dificuldades, é mesmo da fase de desenvolvimento delas. Percebem? É importante reformular esta parte aqui, se calhar a estagiária 3 conseguiu dar a volta, percebeu se

calhar melhor a situação, mas isto tudo é um processo contínuo que nós vamos percebendo e confrontando a teoria e a prática.

Educadora: Eu estava a ver o lápis, isto foi eu. Esta é da estagiária 4, portanto, a estagiária 4 diz aqui, perante aquelas bolas coloridas que dão asas à imaginação e motivam à brincadeira, as crianças não conseguem desligar a sua atenção da actividade, manifestando interesse e grande vontade em participar. Relativamente à participação das crianças, estas demonstram que ainda não são capazes de cumprir regras propostas, uma vez que quando solicitadas pelo nome para participarem na actividade, não são capazes de esperar pela sua vez e pelo nome para participar na actividade e não são capazes de esperar pela sua vez e respondem todas em simultâneo. Está certo dizerem isto, tudo bem, mas explicar o porquê. Elas são capazes de efectuarem isto, não são e nem vão ser ainda, por causa também derivado à faixa etária em que elas se encontram.

Estagiária 4: Então, se calhar tenho de justificar, fundamentar mais com a faixa etária.

Educadora A: Claro! Uma coisa que vocês vão perceber, é que é assim, é muito importante, nós partirmos daquilo que a criança já sabe e não tanto daquilo que ela não sabe. Porque aquilo que ela não sabe, nós percebemos que ela não sabe, temos de trabalhar nesse sentido, é importante é valorizar aquilo que ela já sabe e promover as outras competências, mas lá está, como a educadora disse, se quiser manter assim o texto, convém é fundamentar. Está bem? Por isso, lá está, a fundamentação teórica é mesmo fundamental.

Educadora: É assim, elas não conseguem, se vocês virem, quando alguma sabe alguma coisa do seu conhecimento, por exemplo, a banana. Se alguma soubesse que a banana era amarela, na altura elas diziam, a banana é amarela e se houvesse outra que também soubesse, ela não ia esperar, porque elas querem também participar muito a esse nível e não vou estar tipo, agora sou eu, não, não têm essa.

Educadora A: Nós também aqui corrigimos dois termos que achamos que não são muito adequados, como apressadamente. Vocês estavam a dizer que com a dispersão das crianças, optaram apressadamente por realizar a actividade seguinte. Percebem? Nós temos de seguir o ritmo de cada criança e se calhar substituir por outro adjectivo, apressadamente não tanto, ou logo que, percebemos a situação, encaminhamos para a próxima actividade. Está bem? E outra situação refere que, à medida que as crianças vão se tornando independentes, se calhar substituir por mais autónomas, não é? Elas vão conquistando a independência e conseqüentemente vão tendo mais autonomia. Está? Das reflexões era isto que nós queríamos frisar, não sei se vocês concordam, ou não. Querem dizer mais alguma coisa?

Estagiária 4: Sim, sim concordo. Realmente falta ali uma parte, uma fundamentação teórica para justificar aquilo que eu disse.

Educadora A: É importante. Nós fizemos as notas ao lado, vocês podem. Em relação à actividade de hoje, já podemos falar um bocadinho, pronto. Tinha sido importante realmente receber a planificação e analisar. Nós já conversamos um bocadinho sobre a actividade e achamos realmente que vocês estão a caminhar no bom sentido. Façam o que nós falamos na reunião da semana passada, vocês conseguiram perceber e alterar os comportamentos.

Estagiária 3: Foi isso mesmo que nós tentamos fazer, aquela coisa de chamar a atenção, o que é que fizemos hoje? Trouxemos a história numa caixa, numa surpresa e acho que hoje já de manhã, já conseguimos uma maior interação das crianças. Já tentamos um pouco mais, elas já nos respondiam. A criança 1 começou a falar connosco hoje, que ainda não tinha feito connosco até agora.

Educadora A: É bom, não é, sentir isso da parte deles?

Estagiária 3: E eles hoje na actividade, notei que eles estão completamente diferentes em relação aos outros dias, já estavam mais próximos, já conseguiram fazer.

Educadora A: Já ficaram mais especados. Vocês pediram para fazer isto e aquilo, e eles faziam. Acho que, em primeiro lugar, eu quero pedir desculpa por ter chegado a meio da história e eles, desculpem lá. Mas acho que nós temos a valorizar de facto vocês terem construído a história, o recurso pedagógico, porque vocês ao longo do tempo vão perceber que é muito importante nós educadoras termos os nossos próprios recursos, não só aquilo que está na sala mas também trazeremos sempre novidades, porque ao trazermos uma coisa nova, vamos logo captar mais a atenção deles. Percebem? Acho que aí.

Estagiária 3: Eu acho que foi mais lógico criarmos a nossa própria história, porquê? Porque queríamos falar da Primavera, queria falar das cores que já tínhamos dado, o sol, do amarelo, o azul e o verde, que íamos abordar hoje e então, sentimos necessidade de criarmos nós a história uma história feita não ia encaixar como nós queríamos no nosso tema e então fizemos a nossa história.

Educadora A: E isso é muito bom, muito positivo e acho que devem continuar. Outra situação que verificamos também, depois quando foram executar a actividade conseguiram controlar o grupinho, perceberam realmente que eles queriam todos fazer e não dava, vocês separaram, um em cada mesa. Vocês viram como funcionou bem, não é?

Educadora: E quando a estagiária 4 disse dois, só quero dois. Pensei não vai resultar. Eles não vão embora.

Educadora A: Eles gostam. Eles sabiam que vocês iam fazer alguma coisa diferente, uma coisa nova. Eles estavam ansiosos. Mas foi muito bom, durante a actividade, vocês estarem sempre a questioná-los e terem aquela atenção mais individualizada e isso foi muito positivo. Percebem? Também quando falamos na outra semana aqueles aspectos e era nesse sentido e o que é de louvar é que vocês realmente conseguiram perceber como funciona melhor e que estratégias devem utilizar, e esta semana notou-se uma diferença muito grande. Para melhor claro!

Educadora: Tenho uma coisa para dizer. A nível, também falamos sobre a história, a apresentação da história da estagiária 4, e notamos que, se calhar era importante, até a educadora A é que falou, estar numa posição mais superior. E outra situação.

Educadora A: Nem que fosse com uma cadeirinha deles, porque já fica um bocadinho mais alta e também os detrás já conseguem ver.

Estagiária 4: Eu senti isso, que eles estavam todos a vir para a frente para tentar ver e depois estavam a tapar os amiguinhos, e estavam a tapar e a empurrar.

Educadora: Exactamente. E a outra situação, em relação à entoação de voz, tentar que haja situações na história com um realce mais alto, mais médio, mais baixo.

Educadora A: A estagiária 4 tem um tom de voz calminho, baixinho e contou sempre no mesmo tom. Não está mal, mas para captá-los mais, percebe? É importante também fazer um bocadinho de dramatização também ao contar a história com a nossa própria voz. Ah, outro aspecto que também falamos, foi a situação, não sei se vocês já falaram sobre isso ou não, o facto de a estagiária 3, vocês repararam que executaram a actividade de forma diferente (...) A estagiária 3 optou por fazer a actividade em conjunto e a estagiária 4 em separado. O que é que vocês acharam sobre isso? Falaram sobre isso, não?

Estagiária 3: Por acaso ainda não.

Estagiária 4: Pois, ainda não tínhamos falado sobre isso.

Educadora A: Mas qual era a vossa ideia na planificação. Era fazer separado ou era tudo junto?

Estagiária 3: Esta semana é a semana da estagiária 4. Eu ia ficar com eles a brincar, só que depois reparamos que eles queriam fazer tudo ao mesmo tempo.

Educadora A: Mas a actividade não deixou de ser sua. Percebe? Muito bem, a estagiária 3 ajudou, tomou a postura e o lugar dela. Foi aquilo que nós dissemos, façam como nós não estivéssemos lá. Vocês estiveram bem. Percebe? Então a ideia era.

Estagiária 3: Mas em relação à planificação, ficamos de maneira diferente, mas.

Educadora A: Mas a ideia era o quê na planificação. Fazer tudo junto ou era em separado?

Estagiária 4: Não, era separar, mais ou menos com duas crianças.

Educadora A: Não, não, eu estou a dizer a execução, caule e a flor, ou.

Estagiária 4: Era fazer tudo junto, mas eles estavam todos em cima das flores e queriam fazer ao mesmo, que eu não consegui gerir bem, então, meti as flores a secar, quando fazia com os outros, senão não conseguia.

Educadora A: Foi. Mas depois ao separar houve um quebra. Depois, teve de ir buscá-los outra vez para eles continuarem. Se calhar, tinha mais sentido o trabalho completo.

Estagiária 4: Eu sei que fazia mais sentido, só que eles.

Educadora: Pois, ficou um bocadinho atrapalhada. Mas lá está, é só reflectir sobre a situação e realmente, se calhar tinha sido mais, mesmo para a aprendizagem deles, o trabalho contínuo e eles estavam concentrados e queriam, só que claro, os amiguinhos

também não gostam de esperar muito tempo. Da minha parte também é tudo, vocês têm mais alguma coisa a acrescentar, que queiram falar?

Estagiária 4: Então mandamos a planificação hoje para a educadora A e a educadora.

Educadora: Sim, se faz favor.

Estagiária 4: Foi uma incompreensão nossa.

Educadora A: E para a semana então é a semana da estagiária 3?

Estagiária 4: Quarta-feira ainda sou eu, e depois para a semana é a estagiária 3.

Educadora A: E esta quarta-feira então vamos ter a reunião, está bem? Reunião pedagógica. Eu acho que é importante vocês estarem presentes para também estarem um bocadinho a par e perceberem o que é que se pretende de uma reunião pedagógica. Eu gostava de saber, vocês já fizeram alguma vez alguma acta?

Estagiárias 3 e 4: Não.

Educadora A: Não. Então, acho que também vai ser importante, se calhar, serem vocês a fazer, mas em conjunto as quatro. Eu acho que a estagiária 3 e a estagiária 4 também nunca devem ter feito. E era importante, se calhar, fazerem nem que seja em conjunto para aprenderem outra coisa nova. Então, achou muito complicado ser actividade só sua?

Estagiária 4: Não, não achei muito complicado mas foi só ali aquela confusãozinha que houve que eu não consegui fazer a flor, a actividade toda de seguida, mas pronto, são coisas que acontecem.

Educadora: Claro. Mas vejam o lado positivo, eles quiseram participar. É melhor quererem todos do que não querer nenhum, mas isso é raro, muito raro. E quando acontece, é quando eles não estão bem, ou doença, ou a nível emocional, acontece também. Às vezes, há alguns momentos, é como nós, não é. Têm de estar predispostos para.

Educadora A: Da nossa parte é tudo. Qualquer coisa, vocês que se disponham. Está bem? Obrigada.

Transcrição da 2ª observação
Reunião reflexiva da Educadora A

Educadora A: Vamos começar por falar primeiro um bocadinho dos documentos que vocês nos enviaram. Eu já li, a educadora também, fizemos algumas anotações. Nós queremos deixar claro que tudo aquilo que nós falamos vocês alteram se assim entenderem o que é melhor para vocês e isto é uma forma de nós tentarmos ajudar também na interligação entre a teoria e a prática e naquilo que vocês realmente reflectem. Podemos começar pela da estagiária 3, que foi a primeira a entregar. É assim, nós achamos que se calhar a estagiária 3 põe um bocadinho de teoria a mais e se calhar um bocadinho descontextualizada, em algumas situações. Eu sei que vocês têm um limite de páginas.

Estagiária 3: Sim, eu não sei se está a referir à primeira ou à segunda. Nós não tínhamos a noção rigorosamente nenhuma. Passamos de reflexões que não tem teoria nenhuma para reflexões que nos dizem que tem teoria. Entretanto, na semana passada já reunimos com a professora, ela já nos explicou. Em relação à primeira reflexão, hoje vai falar comigo às sete horas.

Educadora A: Mas vocês têm oportunidade de alterar não tem?

Estagiária 3: Não, Não.

Educadora A: Conforme está é o conforme fica?

Estagiária 4 : Nós enviamos para o infantiário Domingo e para a professora também.

Educadora A: E depois não podem alterar?

Estagiária 4: A reunião da professora que vai ter com a estagiária 3 e vai ter comigo depois de amanhã é para melhorarmos para a próxima reunião.

Educadora A: Porque a estagiária 3 tem muitos erros, se realmente não poderem alterar acho que se vai prejudicar.

Estagiária 3: Eu tenho a noção que quando enviei à professora, já enviei depois de vocês, já me tinha apercebido de alguns erros, das citações que não tinha....

Educadora A: É que é assim... tem mais na segunda do que na primeira, na segunda tem mesmo muitos.

Estagiária 4: Nós também vamos enviar o final à professora, mas o que ela nos deu a perceber é que já vai a contar de agora.

Educadora A: É assim, eu sei que vocês têm muitos trabalhos, tem de elaborar muita coisa, claro que quando começam a fazer... imagino que colocam todo o estão a sentir o que vos vem à cabeça, mas é importante lerem e relerem.

Estagiária 3: É que nós não temos tempo para reler, é ler, no máximo isso tem que ser feito no Sábado e reler no Domingo.

Educadora A: Ou então, se tivessem oportunidade de dar a outra pessoa de fora para ler, se calhar é mais fácil, é que às vezes, quando somos nós próprios a escrever, não nos conseguimos aperceber de determinadas coisas.

Educadora: O que devem fazer é ler em seguida, é mais fácil para vocês.

Estagiária 3: Logo é aquela situação, eu vou ler aquilo que eu quero ter escrito, por vezes não se consegue distanciar.

Estagiária 4: Porque também, dificulta um bocadinho as nossas relações que fizemos para o primeiro ciclo, eram três páginas em que podia escrever tudo aquilo que eu quisesse, um diálogo, como se eu estivesse a falar, acho que era um pouco por aí. Estes são complementemente diferentes, eu tenho de pensar ao que é que aquele autor.

Educadora A: Mas nisso a estagiária 4 faz muito bem, consegue de forma simples, fundamentar aquilo que está a defender, o que fez na prática, acho que está muito bem feito.

Estagiária 4: É que para isso eu entreguei os meus na Segunda, a estagiária 3 entregou à professora no Domingo. Teve menos um dia para reflectir do que eu. Tanto é que enviei novamente a primeira porque eu remodelei a primeira. Eu não entreguei a primeira, disse mesmo à professora que só depois de ter a reunião com ela, para saber o que era mesmo para por na reflexão. A primeira que eu tinha entregue aqui ainda tinha falado com ela. É verdade que ela vai-me penalizar por eu ter entregue as duas na semana a seguir, mas também assumo o risco.

Educadora A: Eu só gostava de chamar atenção. Nas planificações vocês têm, escrevem projecto pedagógico da instituição é projecto educativo de escola, prontos, neste caso, e o da sala é projecto curricular de sala, são os termos técnicos. Entretanto, nós fizemos as anotações e a estagiária 3 se assim o entender, ter em consideração.

Educadora: É melhor explicarem à directora em relação à planificação que é feita pelas actividades.

Educadora A: Na planificação vocês alteram depois de fazerem a actividade, não é? Pelo que sobrepus, vocês fazem a planificação antes da actividade, executam a actividade e depois reformulam a planificação.

Estagiária 4: Por exemplo, se não tivéssemos concluído, teríamos que passar se calhar para amanhã.

Educadora A: A professora disse para fazerem assim?

Estagiária 4: É assim, ela queria que planificação fosse mesmo o que fizemos.

Educadora A: Pois e ninguém faz assim.

Estagiária 3: Era suposto aí nessa planificação termos uma parte que era a avaliação e nós até já tínhamos conversado com a educadora. Nós achávamos que uma planificação é uma coisa pré, portanto, é estanque, acabou, foi feita anteriormente. Agora a professora não era do desacordo em voltar atrás e rever e avaliar. O que ela quer realmente na planificação era o que foi feito.

Educadora A: Se forem educadoras, imaginem que para o ano comecem a trabalhar, vocês vão fazer planificação de acordo com aquilo que vocês acham que querem fazer, que vão fazer e depois não vão alterar, podem reflectir sobre isso.

Estagiária 3: Como nós ainda não percebemos, por exemplo, a reflexão se não era...a pessoa tem duas expressões do tipo de reflexão que quer. Se é uma descrição, aí com certeza que está reflectido na reflexão, por exemplo, um questionário do aspecto mais prático. Imaginemos que eu queria reflectir apenas e exclusivamente sobre a relação adulto-criança e para isso uma das minhas actividades podia ter visto isso como todas as actividades que dá para ter a relação adulto-criança. Só ia reflectir sobre isso e não precisava de escrever tudo o resto. Só bastava dar um exemplo e dizer que cheguei a esta e a esta conclusão porque parti de tal actividade. Embora a primeira coisa que ela nos disse foi o primeiro ponto da reflexão foi descrição. Se é uma descrição, como é que podíamos fazer esta parte, porque nós fazíamos isso no primeiro ciclo, nós fazíamos isto. E acho que ela está neste momento a preparar para algum problema exactamente por causa desta incompatibilidade de pensamentos, se nós decidíssemos reflectir sobre um aspecto, reflectíamos. Aí eu percebi a tal situação das planificações estarem exactamente com aquilo que nós fizemos.

Estagiária 4: Na verdade, espaçamento dois, eu acho que perdemos muito tempo a descrever actividade a actividade, quando se calhar há aspectos ou mesmo dúvidas que por vezes discutimos com a educadora, que parecem dúvidas meias estúpidas, mas para mim são dúvidas pertinentes, porque para o ano quando eu começar a trabalhar são coisas que eu não sei. Gostava de falar sobre isso. Eu não tenho espaço para falar sobre isso e que são as coisas mais importantes para mim.

Educadora: Nós compreendemos o vosso dilema.

Educadora A: Eu acho que a estagiária 4 conseguiu falar de tudo o que tem vivido aqui no Infantário de forma muito sucinta e objectiva. Quem lê as suas reflexões percebe perfeitamente o percurso que está a fazer aqui. Enquanto a estagiária 3 nota-se um bocadinho mais perdida. Eu não sei se chegou a falar da reunião, do conselho pedagógico...

Estagiária 3: É a tal situação, eu não queria de forma alguma fazer uma reflexão descritiva assim tão ao pormenor. Eu queria focar determinados aspectos porque...foi essa dúvida que eu ando constantemente a tirar.

Estagiária 4: A professora uma hora diz que sim, diz que não...

Educadora A: Eu penso que ela vai falar convosco individualmente, é assim, nós também referimos um bocadinho naquilo que temos a trabalhar com as outras colegas.

Estagiária 4: Nós temos dificuldade em falar com a professora. A professora nunca está disponível para ler as nossas reflexões. A estagiária 3 pode hoje, mas eu só amanhã, mas vou ter com a professora a outro sítio que é onde ela trabalha. E também não vou

ter essa disponibilidade sempre. Eu acho que é importante a professora ver as nossas primeiras reflexões e dizer que não é por aqui, é por aqui! E realmente se vocês conseguirem dar o feedback e nós não conseguirmos ir ter com a professora com a professora é bom! Porque vamos ficar mais próximas.

Educadora A: É assim, estou a dizer conforme estamos a trabalhar. Até agora a professora tem estado de acordo com aquilo que nós temos sugerido, e pronto, se calhar, nota-se que a estagiária 3 ficou um pouco mais perdida e deve ser por causa disso realmente, querer centrar numa coisa depois ter que falar também de outros aspectos. Mas por outro lado, a estagiária 4 consegue tocar em tudo numa forma que lê-se perfeitamente, não tem em termos de erros, não tem frases mal construídas, tudo bem, tem aqui pequenitas coisas que nós assinalamos. Mas pronto, acho que...A estagiária 3 não precisa de ficar....

Estagiária 3: Não, não!

Educadora A: É só mesmo para ajudar e realmente, fale com a professora depois de ela ler.

Estagiária 4: As nossas colegas que já estagiaram, mas não aqui, ontem estávamos a planificar para aqui e entraram lá e perguntaram se já entregamos as reflexões. Dissemos que sim e veio a conversa das reflexões. Ela disse que a professora criticou-lhes. A estagiária 3 vai saber isso hoje, eu vou saber isso amanhã. Se as crianças estavam motivadas e interessadas a professora pergunta porquê? Como é que vi que elas estavam interessadas e motivadas? Não vou explicar isso! Eu acho que conseguimos ver que as crianças estão motivadas.

Educadora A: Mas devem falar um bocadinho sobre isso. Por exemplo, na actividade que vocês fizeram sobre os animais, a historia que tinha o porquinho. Não sei se repararam, a estagiária 3 perguntou quando é que as crianças ficavam felizes. Eles não disseram nada, entretanto, a estagiária 3 disse: Ah! Vocês ficam felizes por exemplo com o Pai Natal? Lembra-se disso?

Estagiária 3: Lembro-me perfeitamente.

Educadora A: Lembra-se do que é que a criança 1 disse? Eu não, eu não, tinha medo. Devia ter pegado nisso para introduzir algum medo. Percebem? Devem pegar sempre nas pistas que eles nos vão dando.

Estagiária 3: Eu tinha suspeitado um bocadinho da primeira actividade. Eles tinham e estavam muito participativos nesse dia, até tinha achado muito estranho. E nós quando estivemos a preparar a história encontramos um grupo de crianças para aí de dois-três anos e falavam daquelas emoções. É que havia muitos miúdos que gostavam do Pai Natal porque lhes davam prendas.

Educadora A: Estagiária 3 partiu daquele pressuposto. Eles gostam do Pai Natal e ele disse não necessariamente. Devia ter pegado logo nisso para trabalharem logo o medo, mas correu muito bem.

Educadora: Vocês queriam que falassem sobre as emoções à Segunda, não era esse um dos métodos? São as emoções. E o que é que vos falei, vai consoante as actividades que vocês vão desenvolvendo, não vale a pena incidirem-se apenas num dia.

Estagiária 3: É que também ficamos um pouco mais desmotivadas, porque se calhar não encontramos nada, é aquela situação, as emoções é que fazem trabalhar e se calhar é mais fácil trabalhar no sentido, em colaboração com alguma coisa.

Educadora A: É no dia-a-dia, porque não é fácil, fazer actividades sobre as emoções não é fácil! E dou-vos os parabéns por vocês terem a preocupação e terem abordado o projecto educativo de escola, porque realmente são as únicas que estão a fazê-lo e acho que estão a fazê-lo bem e dou-vos mesmo os parabéns. Fico muito contente por terem essa preocupação e estarem a dar tudo por tudo, que eu sei que não é fácil, fazer actividades que abordem as emoções, mas por exemplo, mesmo em relação à história gostei muito e vou centrar nessa porque foi essa que eu vi do início ao fim. Acho que vocês tiveram um excelente, na vossa qualidade do diálogo com as crianças foi muito boa, os recursos materiais excelente, ainda por mais serem feitos por vocês, acho que foi mesmo muito bom. Tiveram a preocupação de introduzir diferentes texturas, cores, estava extremamente apelativo.

Estagiária 3: Acho que estava um pouco apelativo demais para a actividade.

Educadora A: Não! Se calhar tinha resultado mais se tivessem exposto as crianças de outra maneira. Se vocês repararem, eles no tapete vão se arrastando, arrastando, até estarem mesmo em cima de vocês. Se calhar, criar tipo uma sala, como se fosse uma sala de cinema, porem as cadeirinhas todas em fila e vocês à frente. Aí eles não sairiam do sítio. São pequeninos pormenores que nós vamos apercebendo com a prática e com o grupo e se calhar da próxima vez vocês já sabem. Acho que correu muito bem. Já se sabe que a concentração deles não é muito grande, em certa altura eles acabaram por despertar um bocadinho, mas vocês deram bem a volta ao assunto.

Educadora: Verificou-se muito, eu por exemplo não estava a ver o contexto da história, verificou-se a capacidade que a estagiária 3 teve em improvisar, muitas vezes, muitas vezes.

Educadora A: Eu não sei se a estagiária 3 já se apercebeu das qualidades da sua voz. A estagiária 3 tem uma excelente voz, tem mesmo, uma voz muito bonita, a sonoridade da sua voz quando esta a falar com as crianças é lindíssima. Estou a falar a sério é muito bonita, eu acho que tem mesmo que contar histórias, para fazer gravações, jogos infantis, aqueles Dvds de crianças. Muitas das vezes as editoras andar à procura de pessoas com uma voz assim bonita. Devia tentar porque acho a voz linda! Linda! Linda! Quando está a falar com as crianças.

Estagiária 3: Mas é engraçado que é só com eles, eu não consigo fazer isso na Universidade.

Educadora A: Mas nós vemos a diferença quando está com eles, a voz parece que se transforma.

Estagiária 3: Não consigo... em casa.

Educadora A: Mas aos meninos parece que consegue, a sua voz parece uma cinderela. A voz é linda! Linda! Linda! Eu acho que devia tirar partido disso, sinceramente. E sabe que nós como educadoras, o nosso principal instrumento é a voz, é muito, muito importante.

Estagiária 3: Eu não sei cantar, nesse aspecto tenho muita pena.

Educadora A: Mas dá uma excelente contadora de histórias, não tenha dúvidas. Em relação ao resto das actividades, se calhar é melhor a Educadora falar um bocadinho, está mais por dentro de tudo, o que vocês têm feito, mas da minha parte, dou-vos os parabéns, acho que estão a fazer um bom trabalho.

Educadora: Eu também estou de acordo com a Educadora A. Em relação às actividades, acho que desde o início até hoje que vocês enquadraram muito bem tudo, não introduziram as coisas sem um fundamento, sem alguma coisa pensada, não está de fora com o contexto da sala o que é muito bom, trabalharam lindamente a primeira actividade. É raro, a educadora A não viu, mas eu vi, toda a gente viu e por aí dou os meus lindos parabéns e captaram atenção dos meninos. Vocês captaram de uma forma extraordinária.

Estagiária 3: Quando viram o vídeo foi espantoso. Foram mesmo de estarem tão admirados.

Educadora: Pegaram em pequenas coisas, o facto de vocês satirizarem o Ruca que é uma personagem que eles gostam, o facto de introduzirem a parte do vídeo. Também, não está descontextualizado, a oralidade, o diálogo que estabeleceram com eles, depois de darem a possibilidade de explorar, isso para eles é fundamental. São abarcadas várias áreas numa só actividade, o que é óptimo, não se cingiram apenas no vídeo, ou na exploração dos instrumentos, poderiam de terem ido logo para os instrumentos, mas não. Tiveram essa capacidade de abarcar as várias áreas, o que é muito bom. Em relação à história é a mesma coisa, também. Tiveram a preocupação de inserir os pais, também óptimo. E hoje achei a actividade extremamente significativa para eles.

Estagiária 3: É assim, a actividade era significativa, também isso era uma coisa que nós queríamos muito perguntar. Embora o objectivo principal da actividade era um pouco...acho que conseguiram passar as carinhas, porque da outra actividade dos animais acho que a única coisa que nós conseguimos perceber foi que as caras feliz, contente, zangado e triste. Acho que conseguem perfeitamente fazê-las e distinguem. Como conseguimos ver as carinhas, a ideia era passar a fazer uma cara feliz associado. Embora nós não contamos as massas maiores, era deixa-lo colocar na boca, quer dizer, eu não sei o que eu sinto agora no distanciamento depois da actividade, eu não sei se nós conseguimos atingir totalmente o objectivo principal da actividade, no sentido em que em que eles se calhar não viam aquilo como uma cara e não...

Educadora A: É uma abordagem que é feita ao longo do tempo, vocês não podem nem conseguem atingir esses objectivos hoje. Se calhar, na próxima actividade vocês vão interligar, como vocês vão fazer continuação, aí se calhar realmente vocês vão ver se eles perceberam e atingiram.

Estagiária 3: É assim, se calhar tem haver com o aspecto da primeira actividade também, por ter corrido exactamente como planeamos. Se calhar isso também não ajudou...pois a dos animais para nós. Eu vou ser muito sincera, eu já conversei com a estagiária 4 sobre isso. E disse que se fosse uma intervenção minha, e isto, também é uma coisa que também queria perguntar. Eu acho que naquele momento, se calhar não dava para continuar a história. Acabou o tempo de concentração deles, se calhar tínhamos que ir à rua ou sair. Eu também necessito de perceber até que ponto é essa liberdade, porque de repente eu já vi a estagiária 4 numa tensão nervosa, uma luta, luta, luta...nem estamos a divertir, nem estamos a passar e estamos aqui numa luta, luta interior entre nós para nos tentarmos controlar e continuar a actividade e se calhar é mais produtivo para eles e para nós, e se fosse real e se fosse a nossa própria sala com certeza que era assim que ia acontecer, nós íamos gerir o tempo, se não fosse hoje, com certeza amanhã.

Educadora A: Mas aqui vocês estão à vontade para isso. Vocês sabem que nos seguimos pelo modelo de educação exponencial e defende muito isso. Seguir o ritmo da criança, conseguimos-nos colocar no lugar da criança. Imaginem que vocês hoje chegavam e propunham a actividade e eles não queriam. Podia acontecer, não é? Como acontece a nós quando estamos na prática, nem sempre eles estão dispostos para aquilo. O importante é nós conseguirmos perceber isso e dar-nos liberdade para outra coisa. Ok, se não querem isso então o que é que vamos fazer? E fazemos outra coisa, e isto não quer dizer que correu mal, muito pelo contrário, pode correr bem! Aprendíamos com uma coisa que supostamente nós queríamos que acontecesse e há uma situação que se nota muito no início do estágio e da profissão. Falo mesmo por mim, no início quando tinha uma actividade programática eu queria muito que corresse bem, centrava-me muito naquilo e isso não é o mais importante, mas sim aquilo que as crianças nos estão a evidenciar, estão transparecer.

Estagiária 3: É que eu saí daqui num estado de nervos, sempre a tentar...

Educadora A: E não digo que correu mal. Simplesmente tiveram que utilizar outra estratégia, e isso sim é que demonstra o vosso profissionalismo e a vossa capacidade, não é?

Educadora: É a tal capacidade de improvisação utilizada nesse mesmo nível.

Educadora A: A estagiária 4 estava dizendo que no primeiro ciclo os meninos estão ali sentadinhos, tem que fazer isto e aquilo e vocês tem que dar a tal matéria, atingir tantos objetivos. Aqui é diferente, totalmente diferente. Por isso vocês que estejam à vontade e tudo aquilo que vocês defendem, tudo aquilo que vocês acham que é mais importante para vocês, para as crianças, na nossa parte tem toda a liberdade para por em prática. Está bem?

Estagiária 3: Isso é ótimo.

Educadora A: Eu não sei se vocês têm mais alguma coisa a dizer, a acrescentar. Entretanto, esta era a primeira porque eu já tinha lido e já tinha escrito aí. Vocês estão a gostar da experiência?

Estagiária 4: Estamos.

Estagiária 3: Sim, nós as duas sempre quisemos Pré-escolar. Até quando viemos para o curso, eu cheguei lá em baixo à rua das Hortas e disse: - eu quero ser educadora de infância. Então o senhor disse que ao longo do curso é educação básica e depois escrevi-me. Só depois de eu estar na Universidade é que eu me apercebi que estava em dois cursos, eu não fazia a mínima ideia.

Educadora A: É importantes terem experiências diferentes, depois vocês não sabem onde conseguir trabalho.

Estagiária 4: Não está fácil.

Educadora A: Por nossa parte está tudo. Qualquer coisa disponham! Estejam à vontade.

Transcrição da 3ª observação
Reunião reflexiva da Educadora A

2ª Observação: Reunião de reflexão – educadora Mariana 3 – Filipa/ 4 – Vânia

Educadora A: Boa tarde, já agora. Sobre esta semana, nós recebemos os documentos que vocês enviaram sobre a planificação, não temos nada a assinalar e em relação às reflexões relativas à semana anterior, alteramos aqui pequenitas construções fráscas e em relação a da estagiária 3, é assim eu acho que é importante, como foi a primeira vez que dirigiram as actividades sozinhas, não é, acho que era importante reflectir um bocadinho sobre o quê que sentiram, o que é que essa experiência significou para vocês, uma vez que foi uma coisa nova é muito importante, na primeira vez que executamos uma actividade estamos sempre um bocadinho receosas e ansiosas, é uma etapa importante na nossa vida, por isso eu acho.

Estagiária 3: Os nossos sentimentos?

Educadora A: É só para enriquecer, é só a nossa opinião, está bem?

Educadora: Concordo, concordo.

Educadora A: Em relação à da estagiária 4, também a mesma coisa, aqui na bibliografia, a referência bibliográfica está diferente da bibliografia, está ao contrário.

Estagiária 4: Está a brincar? Eu tive cuidado nisso.

Educadora A: De resto, não assinalamos mais nada. É só pequeninas coisas. Sobre as actividades, no que se refere à de segunda-feira não estive presente, a educadora podia dar a sua opinião.

Educadora: Recordem-me o que foi.

Estagiária 3: A ovelha. Recordamos as cores que tínhamos abordado, o verde, o azul, o amarelo e introduzimos uma nova cor, o branco. E antes de fazermos a actividade, recordamos através de cartões novamente as cores.

Educadora A: Eu só cheguei na parte em que vocês já estavam a construir a ovelha. Eles pintaram e tentaram fazer ali o diálogo com eles. Também não foi muito fácil. Não sei se a actividade se estava a prolongar por muito tempo ou não.

Estagiária 3: Já estávamos algum tempo a fazer a actividade, mas durante a actividade tivemos sempre o diálogo, a ervinha de cor era, para a ovelha comer, o sol, o amarelo.

Estagiária 4: Sim, tivemos sempre esse cuidado de, pronto, dialogar com as crianças.

Educadora: Eu acho que sim, no final da actividade deve sempre haver um feedback da parte deles, da vossa parte relativamente ao que se passou, assim como aconteceu hoje, em várias maneiras diferentes, depois de eles estarem predispostos no tapete, fizemos em círculo.

Estagiária 3: A semana passada estive com alguns, depois de fazer a actividade, estivemos com o cartaz a mostrar o que é que tínhamos feito, esta semana estávamos todos a reunir depois de fazer a actividade, sentámo-nos todos em círculo e falamos o quê que tínhamos feito.

Estagiária 4: Sim, apesar de numa primeira fase a gente já ter, quando mostramos os cartões, e depois, os cartões foi na segunda-feira, quando demos os alimentos a provar às crianças, depois de darmos, fizemos questão de lembrar que alimentos é que já provaram.

Educadora A: Isso é muito importante. Eu pronto, na minha opinião, a actividade de hoje acho que correu bem, embora estava a tentar estar nos dois lados, captar os dois lados, e há certos pormenores, que claro com o tempo e com a prática vocês vão percebendo, vão sabendo como aplicar a melhor estratégia no momento certo, por exemplo, quando eles estavam a experimentar, é só uma pequena observação, a estagiária 4 deu a provar os alimentos com a mãozinha, a estagiária 3 optou sempre pela colher. Reparou que foi suficiente para que no momento em que eles já estavam todos sujos, quando ia lavar a mão, foi suficiente para eles se porem a andar e irem para a mesa da estagiária 3. Reparou nisso? Porque todo o pequenino pormenor pode distraí-los, pode logo perder o interesse pelo que estão a fazer, então eles levantaram-se para lavar a mão, para limpar, viram que a estagiária 3 estava em actividade, eles foram logo para a mesa e foram logo. Viram o interesse deles. Por isso que é importante nós não termos momentos mortos durante a actividade, porque senão, é o suficiente. Pode perder o controlo do grupo ou mesmo chegará a ser muito difícil voltar a captá-los para a actividade, mas depois eles vieram e continuaram, percebe? Mas pronto, são pequeninas coisinhas que são importantes. Assim como a lavagem das mãos, sempre que fazem uma actividade convém ter esse cuidado para eles próprios já interiorizarem isso e já fazerem sozinhos numa próxima vez.

Educadora: Uma vez mais a exploração. Eles adoraram, a criança X não foi a única criança mas estavam completamente implicados.

Estagiária 3: Foi como a actividade das frutas.

Educadora: Exactamente.

Estagiária 3: Quando estão em contacto mesmo. Eles têm de ter alguma coisa de contacto.

Educadora: E não só nestas idades, eu acho que é em todas as idades, até os seis anos. Até os seis anos é importante eles terem sempre contacto com algo e pensar com o real.

Estagiária 3: Foi isso que tentamos fazer hoje.

Educadora: A directora chamou à atenção por causa da criança X, que estava a brincar com a espuma na boca. Terem em atenção também isso, porque uma coisa é eles estavam a explorar, a provar o chantilly e depois passaram para espuma de barbear. Para eles é idêntico. A nível cognitivo, para eles ainda era o chantilly. Pronto, o diálogo, muito diálogo.

Estagiária 3: Nós tentamos, no meu grupo repeti muitas vezes, é muito parecido mas não é para comer.

Educadora A: Vocês explicaram bem, mas há sempre aquela tendência, eu já provei aquele porque no provar este. Mas eu acho que é sempre positivo diversificar o tipo de texturas que eles possam experimentar e manipular. Acho que isso é extremamente positivo, e indo um bocadinho desde o início, porque hoje é o último dia, infelizmente passou muito rápido, é a última reunião que vamos ter, por isso acho que é importante reflectir sobre todo o percurso, eu acho que vocês têm essa consciência, para vocês acho que foi um percurso muito positivo, foram sempre evoluindo, a partir de agora já têm uma perspectiva totalmente diferente daquilo que achavam que se calhar era o trabalho de uma educadora dentro de uma salinha de dois aninhos. Criamos as nossas próprias concepções e é normal que isso aconteça e depois na prática aqueles confrontos. Vocês tiveram sempre em consideração todos os aspectos que nós fomos alertando e nós agradecemos, foi sempre a pensar no vosso bem para conseguirem sempre melhorar. Conseguiram realmente uma mudança radical, quer na vossa postura com as crianças, na vossa forma de actuar, de falar com elas, na relação que conseguiram criar com elas, foi muito importante, acho que para vocês e também para as crianças. Só gostava de salientar uma coisinha, em termos das actividades que ofereceram, foram boas e conseguiram sempre adequar as estratégias e as actividades cada vez mais adequadas ao grupo, mas acho que mesmo assim centraram-se um bocadinho mais na parte plástica, embora tentassem sempre abranger sempre outros aspectos, mas se calhar tivessem centrado noutra tipo de actividades também era positivo para vocês, embora claro, nós sabemos que a expressão plástica é uma das principais áreas de interesse das crianças, portanto, tiveram isso em consideração e partiram disso, mas se calhar numa próxima oportunidade tentar diversificar mais, essa é a minha opinião.

Educadora: Não vou acrescentar mais.

Educadora A: E vocês, o que é que têm a dizer desta experiência aqui?

Estagiária 4: Eu acho que relativamente às primeiras semanas que estivemos a orientar as actividades, eu acho que realmente nota-se essa evolução em termos do controlo do grupo, a afectividade, estávamos a conseguir criar laços com as crianças, uma maior afectividade e isso, e pronto, a partir daí, as actividades que trabalhamos com as crianças, tornam-se muito mais fáceis de fazer, não é, porque faltava aquela interacção mais próxima com as crianças, aquele clima de afectividade.

Educadora A: Nós também achamos que acabou por ser pequeníssimo tempo, o tempo que vocês estiveram cá e ainda muito vocês fizeram num período tão curto. Também é bom mas se fosse um bocadinho mais todos tinham a ganhar com isso.

Estagiária 3: Acho que agora era mesmo o momento para começarmos então a fazer as nossas actividades. Estava mesmo na altura.

Educadora A: Agora já se sentem mais à vontade.

Estagiária 3: Mais à vontade.

Educadora A: Mais confiança, já conhecem mais o grupo.

Estagiária 3: Os momentos que vamos fazer para o ano devia de ser tudo junto.

Educadora A: Pois era, também acho. Porque se formos ver, para vocês vai haver outra vez uma quebra.

Estagiária 3: Uma quebra, vamos fazer o primeiro ciclo, depois acabamos o primeiro ciclo, creche, infantário outra vez, é uma quebra. Devia ser tudo junto. Era melhor para nós, para as crianças, para todos.

Educadora: Um ano para cada!

Estagiária 4: Sim, em separado mas tudo de seguida.

Educadora A: Exacto. Sabem que um mês ou dois fazem toda a diferença e mesmo se para o ano vocês vierem para aqui, apanham as mesmas crianças, vai ser diferente.

Estagiária 3: É mais outra adaptação.

Educadora A: Exactamente, porque eles já vão estar totalmente diferentes. É verdade.

Estagiária 3: E a verdade, não é perder, mas é quase que, não é perder mas são duas semanas de estágio que nós estamos para o grupo se habituar à nossa presença e assim eles já estão habituados connosco agora.

Estagiária 4: É uma coisa que leva tempo. A adaptação leva tempo e connosco levou um bocadinho de tempo mas no fim conseguimos progredir.

Educadora A: E vocês como caracterizam a vossa adaptação quer no infantário, quer no grupo? Sentiram-se bem aqui?

Estagiárias 3: Sim, sim, muito bem.

Estagiária 4: Este ambiente é perfeitamente caloroso.

Estagiária 3: Um ambiente familiar, a gente sente-se bem aqui dentro, até com as crianças dá para ver perfeitamente isso.

Educadora A: Ainda bem, porque vocês no início pareciam mais tímidas.

Estagiária 3: Somos assim mais caladas, mas sentimo-nos sempre bem aqui no infantário.

Educadora A: Pronto. Entretanto, nós vamos fazer a vossa avaliação, não sei se a professora já falou convosco mas já foi alterada. Antes nós tínhamos uma avaliação qualitativa e quantitativa, agora é qualitativa.

Estagiária 4: Sim, nós já temos conhecimento disso.

Educadora A: Pronto, nós vamos fazer e depois penso que a professora vos irá passar, e entretanto aos documentos que vocês entregarem, nós lemos sempre tudo, da nossa

parte, entregamos-vos sempre tudo. Desta semana, se vocês quiserem mandem por email e nós respondemos por email.

Estagiária 3: Falta mandar a da semana passada.

Educadora A: Sim, sim, que esta é relativa à outra. E da semana passada, quais foram as actividades?

Estagiária 4: Foi a do bolo, fizemos a exploração das frutas.

Educadora A: Ah, mas nós na altura reunimo-nos e falamos sobre isso. Só falta mesmo essas correcções.

Estagiária 3: E a desta semana.

Educadora A: Pronto, se vocês quiserem mandar, estejam à vontade que nós mandamos o feedback por email. E sempre que quiserem vir cá podem vir, fazemos uma visita, está bem?

Estagiárias: Está bem, obrigada.

Transcrição da 1ª observação
Reunião reflexiva da Educadora B

Educadora A: Nós queremos focar que as alunas não apresentam quaisquer dificuldades. Na nossa opinião elas escrevem mesmo muito bem. Conseguem focar todos os aspectos importantes, não se limitam em descrever mas em ter uma atitude crítica no seu próprio trabalho, o que eu acho muito bom e positivo, fundamentam muito bem aquilo que dizem, e acho que em termos teóricos estão muito, muito bem. Em termos práticos, também, as coisas têm corrido bem, elas de início tiveram uma excelente adaptação, conseguiram já criar uma relação com os meninos em pouco tempo que vêm aqui já tem uma boa relação com eles, já demonstram o empenho delas, e o facto de conseguirem colocar-se no lugar da criança, dialogarem com elas, tentarem perceber cada uma. Um aspecto que nós já salientamos e consideramos muito importante foi aquilo que elas quiseram aplicar, que tinham aprendido nas disciplinas também aqui no estágio, trouxeram uma grelha de avaliação do contexto, uma grelha de avaliação das competências das crianças, que elas vão aplicar, embora num curto de tempo, mas que demonstra o empenho delas. Vai lhes dar mais trabalho mas também vai-lhes permitir conhecer melhor as crianças. É de louvar aquilo que elas têm feito, não sei se a educadora quer acrescentar mais alguma coisa.

Educadora B: Eu concordo com o que a directora está a dizer, eu estou a gostar imenso do estágio, e da relação que nós estamos a ter, e com as crianças e as nossas reflexões têm um papel importante para cada vez mais atingirem os vossos objectivos. Tendo em conta que hoje foi feita uma actividade e que nós não falamos sobre isso ainda, porque estávamos e sabíamos que vinha cá, por isso deixamos para agora.

Estagiária 2: Conseguimos aguentar.

Educadora B: Eu tenho a minha opinião, mas eu gostava de saber da vossa parte, o que é que vocês acharam da actividade de hoje, do dia de hoje, o que é que podia estar melhor, o que poderia estar, sei lá, os pontos menos bons, o que é que salientou mais, o que destacou.

Estagiária 2: Comparando aquela actividade com a do teatro.

Educadora B: Das sombras chinesas.

Estagiária 2: Ai, eles vão dispersar, já não sentia aquela pressão eles vão dispersar e é mau sinal, não porque eles não são obrigados a estar ali e eu acho que nós temos aquela ideia se todos estão a fazer então a actividade está a correr bem, mas não quer dizer que seja isso, tanto que eles mexeram e não sentiram a necessidade de mexer mais e forma brincar, e aqueles que gostaram mais, ficaram lá, e já não senti aqueles sentimentos, está a ser mau, eles não estão interessados. Mexi, pronto vou-me embora e há aquela liberdade, mexer e vão-se embora, e o próprio ambiente que eu tenho com a educadora na sala, também permite-me ficar com essa calma.

Educadora A: Eu acho que às vezes há um bocadinho aquela concepção de, aquando as primeiras actividades que realizamos, queremos que tudo corra bem, e para que tudo corra bem eles têm de estar paradinhos, e realmente com o tempo nós verificamos que nem sempre, em todas as actividades entram todas as crianças e quando eles chegam a

um ponto que eles já não sentem motivados e querem fazer outra coisa, têm liberdade para isso e isso é ótimo, não estarmos a forçar ali a criança. E eu nesse aspecto, gostava de realçar que achei que a estagiária 1 teve uma postura mesmo muito correcta, que ao mesmo tempo que estava a controlar o grupo, estava a ver os meninos que já não estavam tão interessados, e na mesma tentou motivá-los e perguntou do género, não queres vir mexer, ele disse não, pronto. Mas ele disse mesmo não. Tipo, muito obrigada mas não.

Educadora B: Hoje de manhã, portanto, temos lá o armário que tem as coisinhas deles e a estagiária 1, eu estava no quarto onde tem as camas a guardar as coisas e apreciei isto, portanto, isto tem o armário onde tem as coisas dos panos e penso que foi a criança 1 que foi lá buscar um saquinho com brinquedos, passou por mim, eu falei isto com elas, passou ao pé delas e o que foi que ele disse?

Estagiária 1: Estou a passar.

Educadora B: Estou a passar, com o ar que ia fazer qualquer coisa e assim a olha para elas. Achei lindíssimo a reacção delas.

Educadora A: Também gostei, essa atitude foi excelente, não concentrou-se só, no primeiro momento, pronto, estavam todos implicados, a actividade ainda prologou-se por um tempo considerável, que eles estiveram bastante concentrados, foi excelente, porque nós sabemos que nesta faixa etária, eles não conseguem se concentrar muito tempo e então chegou-se àquele ponto, eu acho que o que fez despertar um bocadinho mais foi o facto de juntarem tudo numa taça, o que não permitiu que todos tivessem ao mesmo tempo, e foi se repararem a partir desse ponto que eles então optaram por fazer outra coisa. Mas foi visível a sua preocupação na mesma em reparar o que é que eles estavam a fazer e a perguntar-lhes.

Educadora B: Antes disso, a directora ainda não tinha chegado à sala, nós entretanto começamos, e houve um momento de tapete em que a estagiária 2 explorou o cartaz da receita do bolo que ia fazer e explicou porquê, e acho que houve um fio condutor, aliás, esta semana as actividades foram feitas na quarta e hoje, acho que há uma ligação. Fazer a toalha não é fazer por fazer, mas existe um porquê. Estão a fazer a toalha, agora vão explorar, vão fazer um piquenique, agora vão ter a opção de estarem com a toalha que eles fizeram, também é uma coisa que lhes dá valor, eu acho isso muito importante e gostei da forma como expuseram a receita com as imagens dos ingredientes, e depois a estagiária 1 vai trazer fotos da actividade, que é para eles terem também a opção de ver o trabalho que fizeram. Acho isso muito importante.

Educadora A: Estamos a nos centrar na estagiária 2, porque foi ela quem fez a actividade, mas a estagiária 1 também está incluída.

Educadora B: Sim, sim.

Educadora A: Também achei importante quando tinha já falado da bolacha, e já tinham colocado o cacau, e a estagiária 1 mostrou novamente a receita e perguntou o que é que faltava. Eu pensei, eles se calhar não vão perceber, mas eles perceberam e foram lá, é isto, a manteiga.

Estagiária 2: Uns conseguiram dizer a palavra, outros apontaram.

Educadora A: Conseguiram dizer a palavra, o que foi muito giro, porque tiveram a percepção, eles compreenderam perfeitamente porque explicou da forma mais correcta para eles.

Educadora B: E lavaram as mãos, um de cada vez, antes de ir para a mesa.

Educadora A: Isso é muito importante.

Educadora B: Eles souberam esperar. Eu acho que correu bem.

Estagiária 2: Tirando o resultado.

Educadora B: O resultado eles vão experimentar na mesma. Vamos ver a reacção deles.

Estagiária 2: Experimentam o sabor do amargo.

Educadora A: E como foi a reacção da criança 2 à vossa presença?

Estagiária 2: Eu quando cheguei, a educadora alertou-nos, e ainda na quarta, falamos que íamos ter um aluno novo, eu vi uma carinha nova e supus logo que era a criança 2, tentei aproximar, olá Alexandre, ouvi dizer que havia um aluno novo, quer dizer, mas nada. Ele estava literalmente a nos testar.

Educadora B: Eu acho que ele ainda não testou.

Estagiária 2: Mas em pequenos pormenores, que ele passava, tirava o carro e via se agente estava olhando.

Educadora B: Sim, nesse sentido, mas quer dizer.

Estagiária 2: Noutras situações não.

Educadora B: Sim, porque a criança 2 está a ter calmas, mas por outro lado, eu já tive que falar com isto com elas, porque é trabalho da sala, a criança 2 já dizia que queria fazer, ia à casa de banho, e agora não, mesmo vimos que ele tinha cocó nas calças, e o comer, que foi uma criança que sempre comeu bem, nunca tive de lhe dar de comer, só se ele tivesse doente, ou coisa assim, e hoje tive de dar na boca.

Educadora A: Mas é preciso ver que ele comeu imenso chocolate, ele estava sempre a comer, não sei se vocês repararam.

Estagiária 1: Nós não queríamos dizer que não.

Educadora A: Mas ele comeu muitas bolachas.

Educadora B: Pois, também é verdade.

Educadora A: Mas fizeram bem deixá-los provar.

Estagiária 2: É um bocadinho complicado trabalhar culinária e proibi-los de comer.

Educadora A: Claro.

Estagiária 1: Vamos ver se vão comer.

Educadora A: Sim, é bom eles sentirem vários sabores. E o que é a estagiária 2 achou?

Estagiária 1: Eu senti outra vez medo quando os vi a dispersar muito. Eu tive, como já estava alguns a saírem, eu pensei, vai um vai tudo, vamos ficar as duas aqui sós e não há maneira de os trazer, porque a estagiária 2 ainda tentou, um disse que não, eu também disse, olha com as mãos, já não queria saber daquilo, tinha as mãos lavadas, não havia problema, e também aquilo não estava a dar certo, porque era uma manteiga muito grande, mas eu tive medo, tive, porque quando vi um a ir, agora vai o rebanho todo e já não vêm mais para aqui. Mas gostei, pelo menos aqueles que estavam mais implicados, estavam a gostar do que estavam a fazer. De qualquer modo, a estratégia que a estagiária 2 também usou eu gostei, quando elas o sentou no tapete para uma conversa com princípio, meio e fim, entre aspas, teve sempre à procura que eles falassem, dissessem. Gostei da parte da receita, de ela ter posto dois pacotes de bolacha, e ela perguntou quantos pacotes de bolacha e eles disseram logo dois, e é uma ótima estratégia, já começa a iniciar outras partes do, de resto acho que é tudo.

Educadora B: Depois houve lá um pormenor, desculpe interromper estagiária 1, tinha um mais dois, mais um pacote de cacau, e mais um pacote de manteiga. Então a criança 3 disse um avião, um avião, a gente olhava e não via avião.

Estagiária 2: Ele depois levantou-se e veio mostrar.

Educadora B: Ele veio mostrar que era o mais. Ele dizia que o mais era um avião.

Directora: Se calhar alguma vez ele fez essa associação.

Estagiária 1: As asas.

Educadora B: Mas foi uma oportunidade de ele se expor, de ele mostrar, de estar à vontade naquilo que estava a ver. Pronto, da actividade de hoje acho que é tudo, vamos ver o resto, a reacção deles que vai ser engraçada. Agora, directora, tem aqui as planificações da estagiária 2 para a próxima semana.

Educadora A: Ainda não tinha enviado pois não?

Estagiária 1: Não, porque eu falei com a educadora, quando é que foi?

Educadora B: Se calhar, ontem, foi ontem.

Estagiária 1: Ontem, e eu estava a fazer, ainda estava a acabá-las e ontem tive a acabá-las e imprimir.

Educadora A: Ah, vão fazer um espantalho.

Educadora B: Sim. E acaba por estar interligado com a Primavera.

Educadora A: Então para a próxima semana, então vêm quarta e sexta?

Educadora B: Sim. Da minha parte não há problema, ainda não tinha falado sobre isso.

Educadora A: Não.

Educadora B: A estagiária 1 tinha-me ligado e esqueci-me de falar isso. Mas por mim não há problema.

Educadora A: E em relação aos materiais, vocês precisam de alguma coisa?

Estagiária 1: Não.

Educadora A: Estou aqui a ver que vão usar arame, vocês têm de ter muito cuidado com o arame, para trabalhar com eles.

Estagiária 1: Pois essa parte, eu digo que vamos estar em grande grupo na parte de prender os paus assim, mas na realidade põe-se o arame para ficar mais seguro, eles estão a ver, estão a aprender e eu estou a falar com eles.

Educadora A: Esta é de quarta, esta é de segunda. As almofadas quando vierem já vêm?

Estagiária 1: Tenho de ir para casa costurar isso.

Educadora A: Eu fiz no dia do pai, já foi a uns tempos atrás, que foi uma t-shirt de cada criança.

Estagiária 2: Ia ser bonés.

Educadora: Bonés?

Estagiária 1: Sim bonés que assim já usavam aqui no pátio, só que não encontrei sem símbolo, sem nada.

Educadora A: Isso também era engraçado.

Estagiária 1: Ainda andei pelo Funchal, mas.

Educadora A: Mas para a construção do espantalho, está a pensar fazer em grande grupo, então?

Estagiária 1: Sim.

Educadora A: Então, tem de ter em consideração uma coisa. Como é construído um elemento, digamos, um objecto para todo o grupo, isso demora, não sei se já fizeram um alguma vez.

Estagiária 1: Eu estava a discutir com a educadora, que não sabia ainda bem, se ia dividir por mesas, uns faziam a cabeça do espantalho, outros, assim nós enchíamos em conjunto.

Educadora A: Eu acho que é melhor, porque poupa-se muito tempo assim. No ano passado, veio cá um avó fazer e demorou imenso tempo e os meninos já estavam a dispersar um bocadinho lá fora e depois se for construído lá fora na horta, há muitos elementos que acabam por distrair a atenção.

Estagiária 1: A decoração eu estava a pensar fazer dentro da sala, e depois para encher e deixar tudo pronto, fora.

Directora: Vocês este ano fizeram algum espantalho pequenino, algum trabalho?

Educadora B: Tínhamos no Outono a decoração de um espantalho, mas não fizemos. Ah, devem ter na capa.

Educadora A: Então se calhar era melhor mostrar para fazer a ponte, para eles perceberem.

Educadora B: Sim.

Estagiária 1: Eu ia imprimir uma imagem.

Educadora A: Agora, estava a me recordar que eles já trabalharam isso no Outono com a educadora, se calhar podia partir dos próprios trabalhos deles, como quiserem, é só uma ideia.

Estagiária 1: Eu por acaso ia imprimir uma imagem de um espantalho, para em diálogo eu chegar ao que íamos fazer, só que poderia ser um bocado difícil, não sabia se já tinham trabalhado ou não.

Educadora B: No Outono trabalhamos a imagem do espantalho mas agora se calhar era bom ter mais qualquer coisa, dar uma imagem, pegar naquilo que já foi trabalhado.

Educadora A: Eles podem também ter um bocadinho de medo, quando estiver a ser construído, portanto, é importante todo o processo expressivo, estejam à vontade, porque depois também depende da figura como ficar o espantalho. Porque há espantalhos agradáveis e outros assustadores.

Estagiária 1: Mas eu também acho que, por exemplo, eu já tenho a parte dos tecidos, as cores vão ser um bocadinho não digo neutras, mas já floridas, porque o meu objectivo é que eles trabalhem as cores e os materiais, as texturas dos materiais. Eu vou dar liberdade para usarem tintas e os tecidos.

Educadora A: Eles vão pintar os tecidos?

Estagiária 1: Sim, se quiserem. Entretanto, eu comprei também uns sinos, que é para fazermos com um fio, que é para abanar com o vento, e aí também se trabalha um bocadinho a sonoridade dos sinos. E depois comprei umas flores, tenho flores para ligar

à primavera. E depois tenho outras flores, que é assim grande, e de ráfia, também são de pendurar, que elas ao vento fazem isto, sempre à roda. E são floridas, e eu acho que vai ter um bom resultado.

Educadora B: Agora isto da almofada, há uns anos atrás, pedi a cada pai, isto para o dia do pai, uma t-shirt de cada criança, cozemos em baixo nas mangas e por cima deixamos aberto, eles pintaram cada uma a sua t-shirt para dar ao pai, e depois enchemos e ficou uma almofadinha.

Estagiária 2: Com a t-shirt da criança?

Educadora B: Sim com a t-shirt deles. Agora estava a me lembrar disso. Ficou gira. Em relação à primeira actividade, a do espantalho, só por casa da rotina, vamos dizer assim, na quarta-feira há ginástica.

Estagiária 1: Às onze não é?

Educadora B: Sim.

Estagiária 2: Eu queria perguntar quando é que eu podia explorar as imagens, as fotografias do cartaz. Tinha dito, que a próxima vez que viesse trazia as fotos.

Estagiária 1: A ginástica acaba às onze e meia, não é? E o almoço é ao meio-dia, tem meia hora.

Educadora B: Pode ser nessa meia hora.

Estagiária 2: Está bem, que é para eles verem.

Estagiária 1: Eu aproveito para acrescentar que a minha planificação da almofada, isso surge um bocado na dificuldade que certas crianças têm para dormir. Porque eu pretendo explorar o porquê e o quê que faz bem de eles repousarem, principalmente depois das refeições e isso, não advém de uma coisa fora de contexto. Queria também explorar a postura ao dormir, pretendo explorar um bocadinho e espero conseguir com o diálogo antes de partir propriamente para a actividade.

Educadora A: Sim, eu acho que sim, e é sempre um objecto de conforto que eles gostam muito.

Educadora B: Sim, e depois cada um vai ter a sua almofadinha.

Estagiária 2: E mais facilmente já conseguem identificar a sua cama.

Educadora B: Sim.

Educadora A: E depois podem mesmo utilizar em futuros momentos como na hora do conto, quando eles estiverem a explorar histórias, quando eles estiverem a descansar. Não sei se temos mais alguma coisa a dizer. Então tal como falamos na outra reunião, eu trouxe o poster.

Educadora B: Só um pormenor, directora, as autorizações das fotos, já todos têm e já entreguei à estagiária 2.

Educadora A: Estão a ver, é sobre a intencionalidade educativa, aquilo que eu fazia na minha prática, eu também outro, mas está no computador.

Estagiária 1: Achamos uma coincidência, ontem, na aula da professora X, estávamos a falar do poster, e ela disse vocês que pesquisem na internet, poster modelo experiencial de educação, para ver o que aparece, e eu disse, a nossa directora por acaso vai-nos emprestar como é que fez, e ela, ai que interessante, vocês que tirem partido disso. A coincidência do modelo e ela nos mandar pesquisar.

Educadora A: E não apareceu nada?

Estagiária 1: Não apareceu nada. Apareceu algo mas não tem nada a ver.

Educadora A: A minha prática é baseada no modelo experiencial, e eu em casa tenho alguma coisa, eu depois posso trazer-vos. Mas vocês não imaginam o trabalho que dá fazer um poster, parece simples mas leva horas e horas, e depois seleccionar aquilo que vá captar, aquilo que nós achamos que é mesmo importante, e as imagens e o esquema, não é fácil.

Estagiária 2: O nosso é sobre uma actividade ou um projecto que a gente faça aqui.

Directora: O último foi a descoberta da fantasia, mas eu vou trazer para vocês fazerem, e esse também resultou muito bem.

Estagiária 1: Estive ontem a ver uns da internet, e os que apareceram, visualmente falando, estavam plágio.

Educadora A: Aqui, optei por jogar com as cores. Já fiz outro também em tons de verde, que eu gosto muito da cor verde, mas fiz clarinho a desvanecer, já foi de forma diferente. Eu acho que as imagens é um ponto importante que capta. Porque é assim, nem toda a gente passa por um poster e para o ler, então tem de ser uma coisa que capta mesmo a atenção. Eu tive de pôr por pontos para ser de fácil leitura, tem o esquema e depois as fotos. Tem um fio condutor.

Estagiária 1: Primeiro a teoria.

Educadora A: É de admirar elas não perguntarem se sou eu.

Estagiária 2: É aqui, já tinha visto.

Educadora A: Eu não sei se tenho isto na pen.

Estagiária 2: Eu não sei onde é que nós arranjamos o modelo do powerpoint para poster.

Educadora A: Ah, isso é no próprio powerpoint, vocês têm de escolher lá a versão de poster. Eu já não me lembro exactamente como é. Tem as opções e depois aquilo aparece na folha pequenina e depois nós vamos trabalhando. Aquilo parece pequenino,

mas não é, porque a configuração normal está para folhas A4, não é, têm de mexer na parte da configuração, está bem. Explore, que eu também já não sei exactamente e aqui também não tenho o powerpoint. Entretanto, vou deixar aqui se vocês quiserem consultar mais uma vez.

Estagiária 2: Ok, obrigada.

Educadora B: Directora, em relação às grelhas de avaliação, elas já levaram para me trazerem na quarta.

Estagiária 2: A directora vai à conferência?

Educadora A: Em princípio não, porque é de manhã, e nós vamos ter a adaptação de um bebé e elas precisam da minha ajuda. Se fosse de tarde era melhor.

Estagiária 2: Se a directora fosse nós já entregávamos.

Educadora A: As avaliações, mas dá tempo na quarta. Sim. Mas na quarta, já pretendia à tarde, mesmo que a gente não esteja na sala hora não lectiva, fazer algumas em conjunto, e debater o que vocês repararam daquela determinada criança, e o que eu acho e encontrar um consenso. Trocar ideias, porque entretanto eu vou começar a apresentar aos pais.

Educadora A: Mas a formação era mais direccionada para vocês, não é?

Estagiária 1: Mas também dá para pessoas externas. Mas tem outras.

Educadora A: É que sendo no fim-de-semana, para a gente é muito melhor.

Estagiária 1: Eu posso enviar-lhe as que nós temos conhecimento.

Educadora A: Se puder, eu agradeço. Mas a de segunda, como vocês vão, se puderem partilhar depois um bocadinho.

Estagiária 2: A de segunda é de quê?

Estagiária 2: Qualquer coisa de avaliação.

Educadora A: É métodos e avaliação no ensino superior. Já não é tão virado para nós.

Estagiária 2: Foi ele que escreveu sobre os diários reflexivos.

Educadora B: Da minha parte, agora é o piquenique, estou desejando de ver, assim de trabalhos não tenho mais nada a dizer. Como já disse, estou a gostar e já só faltam duas semanas. Esta e mais esta.

Educadora A: Foi muito rápido.

Educadora B: Na última semana elas vêm cá três dias. Segunda, quarta e sexta, é isso?

Estagiária 2: Sim.

Educadora B: Já só faltam duas semanas.

Estagiária 2: Eu aproveito já para dizer que nós tínhamos uma ideia para a última semana, para o último dia, que era fazer uma caça aos ovos, como vem a Páscoa.

Educadora B: Sim.

Educadora A: Fizemos o ano passado, mas foi com os pais e tudo. Foi um bocadinho complicado.

Estagiária 1: Mas era só com eles.

Educadora B: Mas podia ser uma ideia engraçada. Até que é giro.

Estagiária 1: Para ser uma coisa fora do normal.

Directora: Sim, uma coisa diferente.

Estagiária 2: Nessa última semana, eu fico com a segunda, a estagiária 2 fica com a quarta ou ao contrário, e o último dia fazemos a actividade em conjunto. Então como é o último dia fazemos uma coisa juntas e uma coisa mais para o divertido. E depois vêm as nossas colegas e nós vamos para outro lado.

Educadora B: Bem, vou dizer isto, mas ainda falta duas semanas, mas passa rápido, depois vêm fazer uma visita?

Estagiária 2: Sim, claro.

Estagiária 1: Já me estava a habituar aqui e vai-me custar a sair daqui. É o modo como estamos cá dentro. Ainda a dias estava a falar com a professora X, e fiz uma comparação. Estava a comparar isto como uma casa. Em casa, nós chegamos metemos as pantufas, aqui metemos os suecos e acabou, o mundo fica lá fora.

Educadora A: Ela contou-me isso. Elas disseram que chegavam, calçavam as galochas, eu disse não professora, não são galochas são suecos. E ela sim, sim.

Estagiária 1: Mas é o ambiente.

Educadora A: Ainda bem. Fico contente por saber isso e que vocês gostaram.

Estagiária 2: Eu acho que para o estágio e senti isso logo na primeira actividade do teatro para esta actividade, a vossa reacção, por exemplo, fizeste isto mal mas para a próxima fazes assim, a confiança vai-nos dando a nós, é a nossa identificação que vamos construindo com muita calma, sem pressão, sem medos quando nós formos para o terreno alguém dizer está mal, não faz mal se está mal é algo que eu acredito e que eu vi que funcionava bem. Vai criando uma confiança que eu acho que em muitos lugares em não ia conseguir.

Estagiária 1: Como eu foquei nos primeiros dias da minha reflexão, das auxiliares, é que não estão ali, é que normalmente para onde nós vamos, elas estão ali tipo ai também vão ser educadoras, aqui não, se for preciso ajuda, aquela relação que parece que já nos conhecemos a imenso tempo, parecendo que não ajuda e põe-nos à vontade, não estão a apontar o dedo.

Estagiária 2: E vê-se mesmo que é uma preocupação daqui. As relações.

Educadora A: Não é fácil, é um trabalho contínuo que exige muito.

Estagiária 2: Mas há consciência da importância.

Educadora A: Pois, eu tento sempre alertar e estar sempre a par de tudo, e falo com elas individualmente e em grupo frequentemente, fazemos avaliações, mas sempre no sentido de motivar e de cada vez fazer melhor.

Estagiária 1: Estava a me lembrar do último estágio que tivemos, elas iam para a rua cantar quem será o pai da criança, de uma ponta para a outra, era horrível, e nós estávamos lá com uma criança ao colo, mas não nos dirigiam a palavra tão pouco.

Estagiária 2: Ficávamos um bocado contidas. Embora fizéssemos observação, sentia vou brincar, vou participar na actividade, devagarinho a gente ia entrando, mas ninguém dizia nada.

Educadora A: Mas não incentivavam também a participar.

Estagiária 1: Estar ali também sempre a olha para as crianças, para mim não é correcto, para já está a influenciar a participação delas.

Educadora A: E da reunião, vocês gostaram de participar?

Estagiária 2: Ah sim, nós dividimos para fazer, até quando temos de entregar a acta?

Educadora A: É assim, quando vocês tiverem, também não se preocupem.

Estagiária 2: Já dividimos.

Educadora A: Eu sei que vocês têm muita coisa por isso não se preocupem.

Estagiária 2: Mas gostei bastante.

Estagiária 1: Ainda a dias, a professora X disse que em tudo o que nós possamos participar fora do âmbito da prática pedagógica propriamente dita, é bom, porque assim aprendemos quando chegarmos ao terreno. O mesmo com as grelhas.

Educadora B: No meu estágio, eu nunca fui a uma reunião de educadoras.

Educadora A: Exacto. Eu acho que é importante nós termos essa perspectiva, todos passamos pelo estágio e conseguimos identificar os aspectos mais positivos, aqueles que nos marcaram mais, aqueles que nos marcaram menos, o que é que foi, o que não foi, o

que gostávamos de ter feito e o que não fizemos e pensar nisso e depois dar a oportunidade a alguém de ter o máximo de experiências e desfrutar o máximo do que realmente é o estágio, porque o estágio não pode ser só entendido naquele aí vai ser difícil, tenho de me aplicar, tenho de tirar boa nota, não, eu acho que não é só essas ideias, não, é estar á vontade, dar o tudo por tudo. Um funcionário motivado vai fazer um excelente trabalho. Não virem para cá a controlar o tempo, desejando de ir embora, o trabalho não rende. Se as pessoas virem para aqui, estão motivadas e se sentem felizes, vão fazer um excelente trabalho. Por isso é que eu tento sempre motivar para isso, e que as coisas funcionem bem. Mesmo antes de vocês virem, reunimo-nos para realçar a importância de termos estas parcerias, que era uma etapa importante para vocês mas também para nós, porque nós também aprendemos muito convosco, e é bom, é sempre bom tirarmos partido destas experiências. As educadoras acabam por me dizer, que tentam proporcionar às estagiárias aquilo que elas não tiveram oportunidade de ter. Elas já me disseram, aí elas estão a fazer isto, mas no estágio a educadora não fazia isso comigo, e eu gostava que ela tivesse feito e também é bom que quem está a orientar tenha essa consciência.

Educadora B: Eu, por exemplo, a nível de casos mais particulares de cada criança, também é bom que vocês tenham dentro do nosso sigilo, mas é bom que vocês tenham o conhecimento do que vão encontrar um dia, ou este assim, ou este assado, por aí além, e depois estou a falar disto porque eu no meu estágio, em alguns estágios que tive, esta criança assim tem isto e isto, ponto final, e ficava por ali, não mudava muito entre cada instituição, pronto eram normas da altura de estágio, mas se houvesse uma maior partilha, eu digo isto porque sou educadora estou sempre aprendendo, e já vos falei nisso, e há sempre uma busca mas, se calhar no meu estágio tivessem dito olhe isto assim e assim, derivado a isto, estar atento a esta situação, se tivessem dado outra importância e tivessem falado de outra forma, não ficasse aquele sigilo, porque são normas da escola, tudo bem, mas se houvesse uma maior partilha, teria sido mais fácil para mim, teria tido mais benefícios, e aquilo que já disse a vocês e disse desde o primeiro dia, para já, estejam á vontade, para haver uma partilha, para haver uma informação, para vocês exporem, olhe isto, isto e isto, acha que fica bem, acha que não fica bem, para eu também poder dizer, olha isto não foi tão bom, não é denegrindo o vosso trabalho nem é desfavorecendo mas é no sentido, olhe este pormenor da próxima vez se calhar poderá fazer assim, e isso tudo são achegas que eu quero vos dar para crescerem. Porque vocês estão aqui e eu estou a tentar dar tudo o que tenho e o que não tenho para vocês e com eles, e quero que isso dê frutos. Não é fazer um estágio só por fazer um estágio.

Estagiária 1: Para além dos conhecimentos que nos dá e mesmo a directora nestas reuniões, trocamos estratégias e estamos sempre a aprender. Eu também dou muito valor àquela situação, de estarmos como amigos a falar de coisas. Isso para mim, ainda me leva a ter mais vontade de vir para cá, pois são pessoas que estão sendo sinceras, tem uma relação de amizade, no fundo, é a base do ser humano.

Educadora B: Mas infelizmente, Deus queira que não seja assim, que vos corra tudo bem, mas infelizmente, encontraram assim aqui mas também podem ter outros contextos, e têm que tentar dar a volta a isso, acreditar em vocês e experimentar, nunca deixar para trás, fazer experiências, investigar, a parte da teoria nas reflexões, aquilo que acreditam.

Educadora A: E ser sempre vocês próprias, porque realmente, como sabem os contextos são todos diferentes, e nem sempre estamos num contexto onde a pessoa se sente bem. Também aprendemos aquilo que não queremos ser, depende do contexto não é, e sei isso por experiência própria.

Estagiária 1: Como a gente está bem aqui, podíamos ficar já aqui. Porque nós temos as nossas colegas que estão noutros lugares, trocamos ideias e como vamos trocar, e parece que a coisa para aquele lado não vai ser assim tão alegre.

Educadora A: Mudanças só para melhor. Mudar para pior.

Educadora B: As vossas colegas são aquelas que estão agora no primeiro ciclo?

Estagiária 1: Sim, e depois nós vamos para o primeiro ciclo.

Educadora A: Vão fazer o estágio em que ano?

Estagiária 2: Primeiro ano.

Estagiária 1: O que calha até bem, nós já fizemos as duas no quarto ano.

Educadora A: Eu admiro a vossa capacidade de saírem de um contexto e irem para outro completamente diferente. Deve ser um desafio mesmo muito grande. Não deve ser nada fácil.

Transcrição da 2ª observação Reunião Reflexiva da Educadora B

Educadora A: Vamos falar um bocadinho do trabalho que tem sido feito e a parte que vocês enviaram, a parte teórica. Como já vos disse, gostei muito do e-mail que vocês enviaram a semana passada, demonstrava muita preocupação da vossa parte em introduzir na vossa prática aquilo que aprenderam ao longo do curso, o e-mail com os registos das crianças, a ficha de avaliação, achei excelente, claro que em termos de avaliação dá muito trabalho, e aí vocês podem contar com a colaboração da educadora, se vocês tiverem dúvidas é melhor perguntarem, claro que não estão muito tempo com as crianças, pode surgir uma dúvida e a educadora como os conhece melhor, ajuda-vos nessa parte. Também achei muito positivo vocês quererem participar em tudo o que nós temos feito até aqui desde que chegaram, dia da mãe, na construção dos fornos solares, preocupação em conhecer os pais, em estar muito tempo com as crianças, ficaram na componente lectiva e não lectiva, o que indicia mesmo muito empenho da vossa parte e dou-vos os parabéns. Em termos da planificação, eu fiquei com uma pequena dúvida, em que vocês falaram que iam falar o conteúdo das cores mas depois na reflexão já falam em temática das cores. É importante estar em sintonia, eu acho que o correcto é mesmo a temática. Depois, em relação às frutas, vocês também referiram lá na planificação que era para estimular o sentido da visão e do tacto, mas também o olfacto e o gosto, porque a seguir eles quiseram provar e o cheiro, acaba por também entrar. Quando fazem uma actividade tentem sempre ver numa perspectiva holística, quando estamos a trabalhar, não estamos só a trabalhar uma coisa, embora por exemplo, numa pintura, a principal área claro é a motricidade fina mas há muito por detrás disso, cognitivos, linguísticos, por isso também é importante que quando estão a realizar uma actividade ir colocando sempre questões e estimulando a criança a pensar e a reflectir sobre aquilo que está a fazer e isso acho que vocês o têm feito bem.

Educadora B: Eu queria dar uns achegas, eu acho que o que a directora disse acho muito importante mas também quero salientar a vossa postura desde o momento que chegaram, não só de trabalho em si mas a maneira como vocês estão a fazer, a maneira como chegaram alegres, disponíveis, é importante, comunicativas e cheias de energia connosco, com as crianças, acho muito importante essa parte, e depois quero acrescentar o projecto que está a ser construído por nós, conjunto da escola mas que é importante para as nossas crianças, que foi a ideia que surgiu em conversa mas partiu de vocês, de fazermos qualquer coisa importante para o dia da criança e foi engraçado na reunião, que de uma ideia surgiu o desenvolvimento.

Estagiária 2: Toda a gente contribuiu com um bocadinho.

Educadora A: Isso demonstra preocupação em quererem fazer parte do que temos planeado para o futuro, não apenas do agora, esta semana vamos fazer estas actividades, não, vocês querem ir mais além, que é excelente. E uma coisa que eu também já referi que acho muito importante da vossa parte, vocês não se cingem só ao vosso grupo, vocês têm sempre a preocupação de englobar as outras crianças e isso verificou-se no primeiro dia em que vieram e trouxeram aquela malinha, hoje, aqueles meninos da sala Saturno viram as capas, também queriam e vocês também colocaram neles.

Estagiária 1: Por acaso nós demos as tintas para a outra sala, se os mais pequeninos quisessem à tarde brincar.

Educadora A: Isso é muito bom da vossa parte. Em relação às reflexões, em relação à estagiária 1, pronto, eu senti que estava um bocadinho perdidas no sentido de não sei se vocês ainda não sabem exactamente por onde se hão-de guiar, porque eu sei que vocês querem acima de tudo demonstrar aquilo que estão a sentir e o que é que estão a fazer, porquê que fizeram determinadas coisas, que isso é importante estar evidente mas por outro lado ainda têm muita aquela reflexão, é papel do educador, o educador deve, o educador torna-se e isso se calhar para uma reflexão agora não é tão relevante, porque todas nós sabemos o que é que o educador deve ou não deve fazer. É mais fácil pegarmos num livro e dizemos por palavras nossas o que está lá, mas se calhar é mais importante aquilo que se está a passar no local. Vocês têm de fundamentar mas coisas simples, não é preciso ser nada muito elaborado nem é tão necessário transcreverem ou dizer por outras palavras aquilo que querem dizer mas de outro autor, eu digo isto porque na reflexão da Estagiária 1, está um bocadinho evidente, nota-se o que é escrito por si e o que é doutros autores por palavras suas, acaba por evidenciar isso e se calhar o mais importante não é essa parte. Essa é a minha opinião e a estagiária 1 altera se assim o entender. Em relação por exemplo aqui, não é projecto educativo de sala mas curricular de sala, o educativo é de escola. E depois mais à frente falou do questionário, para a recolha dos interesses das crianças de forma individual mas por outro lado, a

seguir disse, que nos permitiu recolher informações de cada criança mas também do grupo em geral, quando vocês fazem os gráficos evidencia logo em termos gerais, por isso acho importante acrescentar aqui cada criança em particular e o grupo em geral. Também tiveram a preocupação de falar um bocadinho sobre a reunião, o facto de estarem envolvidas naquilo que nós fazemos, educadoras no infantiário. Eu sei que vocês têm limites o que também dificulta mais um bocadinho, porque eu acho que a estagiária 1 não tem o espaçamento dois, pois não?

Estagiária 1: não, estou a usar de um e meio.

Educadora A: Mas acho que é dois, o que ainda vai acrescentar, vai ficar maior.

Educadora B: Do que eu li senti um bocadinho confuso em termos de colocação de pensamento. A educadora A já tinha visto esta reflexão, eu não fiz alterações, tem alguma anotação que a educadora A apontou mas depois vocês vão ver.

Educadora A: Não se centrem tanto no educador, eu acho que a fundamentação é mais no sentido de enriquecer alguma da vossa acção, não tanto de vocês como educadoras mas daquilo que vocês permitam que as crianças façam, por exemplo, na actividade das cores pegar nalgum autor que evidencie isso, a importância de trabalhar as cores, o que é que permite à criança, mais nesse sentido, nisso acho que a estagiária 2 conseguiu fazer melhor, por exemplo da parte da implicação falou do modelo de educação experiencial, fundamentou de forma correcta na minha opinião, esta é a minha perspectiva, mas a estagiária 1 também, está tudo bem. São pequeninos pormenores.

Estagiária 1: Quero que me digam o que é que eu tenho melhorar.

Educadora A: E depois é assim, a estagiária 1 fez tudo, a bibliografia está tudo certinho, pequeninas coisas tipo aspas. A estagiária 2 esqueceu-se de muitos autores que tinha posto ao longo do texto, depois não pôs na bibliografia.

Estagiária 2: Mas há um que está dentro do ministério que eu não posso referenciar.

Educadora A: Mas tem que pôr de forma diferente, por nome de autor e por aí adiante. Tem que ver isso, porque faz-se de maneira diferente.

Estagiária 2: É que agora, nos últimos trabalhos com as novas normas de 2010 só podíamos referenciar o último nome do autor, a data e a página se fosse mesmo citação, se fosse retirado mas reformulado por outras palavras nem tínhamos o número da página.

Educadora A: Se quisesse consultar o livro de onde tirei esta ideia não conseguia, porque não está na bibliografia. Mas a estagiária 1 colocou tudo direitinho. Depois a estagiária 1 ajuda um bocadinho. Na parte do início, estava a dizer que estavam preocupadas em fazer actividades contextualizadas de acordo com aquilo que a educadora B estava a trabalhar. Estavam a trabalhar as cores e decidiram planificar actividades em torno da temática da alimentação. Para quem está fora cores-alimentação, tem de relacionar um bocadinho mais, porque é assim, eu sei que vocês estão por dentro, sabem o que é que querem dizer com isto mas quem está de fora... então iam trabalhar as cores e planificar actividades na temática da alimentação, dois temas diferentes. Eu sei que vocês queriam relacionar as cores e a alimentação.

Estagiária 1: As cores como fio condutor para trabalhar a alimentação.

Educadora A: Era importante dizerem isso aqui, foi o fio condutor que encontrou para, percebem? Relacionar um bocadinho mais, explicar um bocadinho melhor esta parte.

Estagiária 1: E depois houve uma parte que eu descrevi um bocadinho, tenho a noção disso. Há essa preocupação de ser descritivo ou ser fundamentado. Comecei a fazer um pouco descritivo e depois pensei, não posso fazer isto descritivo, porque para mim é assim. É de valorizar a descrição de certa parte, quando estamos a descrever alguma parte, por exemplo, quando aí falo da dança da educadora, já estou a reflectir um pouquinho sobre o que aconteceu naquele momento, é bom mas como temos só três páginas e espaçamento duplo é horrível, para mim é horrível.

Educadora A: Sei que também é difícil.

Estagiária 1: Tive de voltar atrás e cortar coisas.

Estagiária 2: As primeiras são sempre mais complicadas, é tentar encontrar o meio-termo entre a descrição e a fundamentação.

Educadora A: É importante, por exemplo, como fez a estagiária 2, estava a falar das texturas e depois fez uma pequenina frase, segundo Molen, as crianças devem concentrar-se no objectivo de partilha dos objectos mas em forma, significando as suas aprendizagens. Uma coisa simples e que foi ali mesmo. Estão a perceber! Tem que ser assim coisas breves, mas tem mesmo que determinar o vosso raciocínio de forma fundamentada. O que vocês estão a fazer na prática tem uma fundamentação teórica. Eu sei que é um bocadinho difícil e às vezes há citações que são boas e que ficavam bem com a textualidade da reflexão mas são muito grandes, mas tem que ter essa capacidade de síntese.

Estagiária 1: Tive a oportunidade de ver no outro grupo, a minha colega só colocou uma citação e professora disse que estava excelente.

Educadora A: Falem com a professora que ela depois vai dar um feedback, penso eu. Portanto, a opinião dela é que é mesmo a mais importante. Nós temos visto o que vocês fazem na prática e portanto também lemos, estamos por dentro e daquilo que nós dentro nossas competências ajudamos com aquilo que pudermos. Nós fizemos isso também com as outras colegas e correu sempre tudo bem e fomos sempre ajudando nessa parte também. Depois achei muito interessante aqui a parte em que vocês queriam que as crianças fizessem o registo do desenho da actividade mas que perceberam que elas não conseguiram, isto é bonito, gosto desta parte, porque revela as concessões que vocês tinham e que nós todos temos antes de começarmos a trabalhar com as crianças, é aquele choque não é? Entre o que nós pensamos e queremos que as crianças façam mas na realidade elas não conseguem, ainda não apreenderam, não alcançaram essas competências e para nós próprios também significa muito. Pelo menos quando eu estive desse lado, aprendia muito dessa forma. Isto nos ajuda a reflectir e a perceber e a tentar saber mais sobre o desenvolvimento das crianças em cada faixa etária.

Estagiária 1: Até nós queríamos seguir no final se iniciássemos essa ... por exemplo, se começamos por avaliar o primeiro desenho e depois houvesse uma continuidade e depois no fim víssemos todos numa continuação, isso seria também uma das avaliações a utilizar.

Educadora B: Eu nesta parte foi buscar uma situação, se calhar deu asas a isto, que foi o desenho que a criança 1 fez e se calhar houve essa preocupação, essa tentativa de ver como é que era a nível geral, talvez por aí, e isto também é importante. Além da faixa etária é importante ver também o contexto onde cada criança está inserida. É que há crianças que são mais apoiadas, os irmãos também podem puxar um bocadinho por eles, é importante ver nesse sentido também o contexto de cada criança, porque há pais que felizmente apoiam outros não apoiam tanto, e não só a nível geral.

Educadora A: E não é só aí, há crianças que dentro de uma faixa etária estão mais desenvolvidas do que outras, quando refiro à faixa etária é só para termos aquela orientação teórica, aquela fundamentação da em que cada criança consegue fazer ou deverá conseguir fazer em cada estado de desenvolvimento em cada faixa etária, é só nesse sentido porque sabemos depois que cada criança é única e tem características muito próprias. Aqui mais a frente, a estagiária 2 também refere que estes momentos que vocês viveram na sala foram muito positivos e deu-vos muita vontade de continuar em termos práticos, continuarem com a vossa prática porque são crianças receptivas nas aprendizagens. Isto é assim, isto é importante, mas por outro lado, eu acho que não deveria por, porque é assim, se fosse um grupo ao contrário, se não quisessem participar, não mostrassem interesse vocês iam desanimar? Não! Pois! É isso! Não poderia desanimar, portanto isto tinha que acontecer na mesma, percebe?

Estagiária 1: Mas por acaso isso acontece-se e se fosse mau e foi o que reflecti nas outras era arranjar estratégias para.

Educadora A: Exactamente, mas se calhar quem lê isto parece que, pronto, como foram coisas positivas, como eles estavam abertos e queriam participar o que vos deu mais vontade.

Estagiária 1. Se eles portassem mal dava mais vontade ainda.

Educadora A: Pois então, tentar limar aqui um bocadinho. Não é só por isso que vocês tem vontade não é? Fosse como fosse vocês iam.

Estagiária 1: Essas palavrinhas aí da vontade poderiam ser outra coisa.

Educadora A: Lá está! Percebem! por vezes são pequeninas coisas. Em relação aos fornos solares, eu também achei muito positivo a estagiária 2 estar a fazer o outro forno, a educadora e a estagiária 1 também esteve a ajudar, porque a ideia era dividir o grupo em vários grupinhos para cada um construir o seu forno. Mas era isso que estava estipulado! Só que no dia eles optaram por fazer assim, mas no fim eles vieram falar e disseram que realmente optaram por utilizar outra estratégia porque devido à idade das crianças, e o facto do grupo não ser muito grande. Mas por outro lado, pelo menos dois grupinhos deveria ter sido, tal como vocês reflectiram, é muito mais fácil, por exemplo, o início da actividade ser em grande grupo, introduzirmos o tema e tudo mais e depois em pequenos grupos. Só assim conseguimos trabalhar com cada criança, de perceber bem.

Estagiária 1: Por acaso eu reflecti sobre isso porque não tínhamos muito espaço, mas uma coisa que queria reflectir era que éramos muitos adultos e tínhamos a oportunidade de estar um adulto pelo menos com três crianças e tínhamos a oportunidade de estar a fazer demonstração e acho que a necessidade fazer fogo e eu cá pensei, se não fazermos agora depois não podemos fazer.

Educadora A: Vocês fizeram bem, eu tinha tudo para seis grupos, tinha seis películas. Tive essa preocupação estava a espera que fosse assim. Se vocês repararem aquelas crianças que são mais tímidas, mais reservadas, acabaram por estar a maior parte da actividade no seu lugar sentadinhas, nem sempre viam aquilo que eles queriam que vissem.

Estagiária 1: Mas pedimos ajuda a algumas crianças, dizíamos assim, queres ajudar a colar e isso?

Educadora A: Acho que isso foi positivo. Realmente foi uma falha não da nossa parte mas da parte deles, pois era mesmo o que estava combinado. Depois eles optaram por fazer dessa forma.

Educadora B: Na actividade dos frutos é de louvar que vocês tenham consciência da importância que tem o papel de cada pessoal, ou seja, pediram o apoio às auxiliares e é importante puxar e integrar cada pessoa, cada adulto na actividade, porque somos uma equipa e isso também só fortalece o desenrolar das actividades, o desenrolar do nosso objectivo de conseguir de fazer isto e aquilo, tem tudo a ver com a dinâmica e com o respeito, confiança, com a maneira como estamos umas com as outras. Para a auxiliar isso é um momento gratificante, de louvar, tem o seu valor, não é só... estou a ser um bocadinho "crua" não é só mudar a fraude, limpar. Elas também tem o seu papel na planificação, de dar uma ideia para fazer um trabalho que tenha a ver com o trabalho que está a ser feito na sala e isso é importante, puxá-las e telas como apoio no desenvolvimento do trabalho na sala.

Educadora A: Mas as coisas que nós privilegiamos muito é mesmo isso, o papel activo que elas têm que ter em tudo aquilo no que a educadora faz, mesmo as quantificações que todas as educadoras fazem em conjunto com as auxiliares e tentam envolve-las em tudo. Depois é assim, vem cá um pai e pergunta: O que é que vocês fizeram? Se as auxiliares não estiverem dentro não vão conseguir responder, podem dizer: Ah! Fizemos isto. E porquê? E elas não sabem. É importante elas sentirem à vontade, trazerem as próprias ideias, até porque elas sentem-se valorizadas e o trabalho delas reconhecido. Porque durante a formação elas também aprenderam a parte pedagógica, portanto, acho que é importante estimularmos sempre esse papel que elas têm.

Educadora B: Só queria dar uma achega neste sentido, fomos alertadas para algumas prioridades a serem trabalhadas, nomeadamente as regras necessárias para um bom comportamento. O que quis dizer neste aspecto a nível de regras é que é um trabalho contínuo. Isto não é chegar um dia e vamos trabalhar as regras, é um trabalho contínuo com actividades, com o dia-a-dia, mas quando eu falei nisto era neste sentido também, que é necessário que eles aprendam que não se pode dizer sempre o sim, perceber o que é o não. Há momentos de brincar, momentos de alimentação, momentos de higiene, momentos do sono, que há tempo para tudo, mas neste sentido também, porque vocês como eram duas pessoas novas na sala, duas caras novas que algumas crianças poderiam ter a iniciativa de experimentar e até está acontecer um bocadinho! Está acontecer um bocadinho e é natural, é natural que haja essa situação da parte deles, também acontece connosco, mesmo eles conhecendo há mais tempo, mas é natural que surja isso. Agora nessa situação, acho que é importante o adulto ter uma postura firme, dar, dar quando é preciso dar um

mimo um abraço, correr, pronto tudo. E tentar ser justa na situação em si. Mas também há momentos que agora é não! São as tais experiências. E pronto faz parte, faz parte.

Educadora A: Entretanto, a Educadora B falou-me da vossa ideia de irmos fazer uma visita à Quinta Pedagógica, é que é preciso estipular várias coisas...contactar a Câmara por causa do autocarro... combinarmos um dia... eu já pensei num dia e já contactei a Quinta Pedagógica, o meu receio e da educadora também é a viagem, é um bocadinho longa, eu penso que de autocarro deve ser para aí uns 45 minutos, uma hora.

Estagiária 1: Mas o autocarro pára aqui e leva as crianças?

Educadora A: É assim, quando é um autocarro grande, se for para irmos, também vão as salas do Jardim de Infância e da Sala de Tradição, vai ser necessário um autocarro de cinquenta lugares, nesse caso o autocarro não consegue descer até baixo, ele fica lá em cima num cruzamento.

Educadora A: Dia 15?

Estagiária 2: Sim, na Quarta-Feira.

Educadora A: Não sei, tenho que consultar a Câmara. Então é assim, na Quinta Pedagógica temos que marcar com antecedência, não há visita guiada, temos que ser nós acompanhar as crianças e tem um custo, que não é um custo é um donativo. Nós podemos dar aquilo que quisermos, o que é um factor a nosso favor, digamos. Vocês devem saber que nem as crianças não têm a possibilidade de irem aos passeios por causa do dinheiro. Nós vamos ao teatro por 5 euros, autocarro, lanche e o bilhete, mas nem todas as crianças podem, assim sendo, vão todos. Os que puderem dar algum contributo dão, os que não puderem não dão, mas na mesma podem usufruir. Temos que fazer a autorização, mas não se procurem que tenho as minutas das outras visitas, é só adaptar.

Teríamos de sair daqui por volta das nove horas para conseguir chegar mais ou menos às dez, eles poderiam primeiramente lanchar e depois íamos fazer a visita. Porque o almoço chega aqui ao meio dia e mesmo assim.

Estagiária 1: Vamos chegar um bocadinho depois.

Educadora A: Vamos chegar um bocadinho mais tarde. Pronto, eu gostei da ideia.

Educadora B: Eu também gostei da ideia, isso é uma das coisas que também gosto de fazer. É importante eles estarem em contexto e em contacto com outras coisas e sinto também o resultado, acho isso importante. Vocês têm que ter em conta os interesses.

Estagiária 1: Nós podíamos pôr outros espaços mas achamos por bem pôr lugares mais.

Estagiária 2: É isso, alguns assinalaram o teatro, mas maioritariamente foi a Quinta dos Animais. É claro que não chamamos Quinta Pedagógica, quando estávamos a fazer o questionário dissemos Quinta dos Animais.

Educadora A: E acaba por ser importante para nós, a alimentação saudável.

Estagiária 2: É que tem muitas árvores de frutos e tem muitas plantinhas.

Educadora A: Pode-se falar daquilo do que os animais comem, não é nossa alimentação mas é deles.

Estagiária 2: Acho que tem uns saquinhos de comida e podemos dar aos animais. Acho que é milho.

Educadora B: Eles têm lá um animal, não é um camelo.

Estagiária 1: É uma lama.

Educadora A: E depois tem lá um parque, dá para brincar lá um bocadinho.

Transcrição da 3ª observação
Reunião Reflexiva da Educadora B

Educadora A: Em relação às reflexões, só umas pequeninas notas. Uma das coisas que nós salientamos, por acaso falamos, a educadora B já tinha lido e eu também e achamos que era importante falarem na avaliação. A estagiária 1 falou e acho que é importante referirem isso, a avaliação das competências que vocês fizeram das crianças, e depois há aqui uma parte que a estagiária 2 faz sobre a actividade da fronha que a designação correcta é a almofada, porque fronha é a parte que se coloca por cima da almofada, aquela igual ao lençol.

Estagiária 2: A capa.

Educadora B: Mas a nível da actividade até falou em almofada.

Educadora A: Mas quando fala desta actividade, depois diz que a actividade decorreu com calma, que as crianças tiveram o tempo que quiseram para a executar e que permitiu que as crianças pegassem na criatividade e imaginação e muitas outras coisas. Nós estamos sempre a salientar que é importante ter sempre a perspectiva holística. Quando estão a fazer uma actividade não estamos só a trabalhar uma área, uma competência, há muitas coisas por detrás disso, e eu acho que se calhar era importante aproveitar este momento para realçar que estas actividades também permitiram avaliar as competências, observar e avaliar as competências das crianças, não é, salientar que vocês fizeram este trabalho e é uma mais-valia para vocês. Por exemplo, as vossas colegas sei que nem todas fizeram, portanto, acho que para vocês é muito bom, tal como eu disse no início, essa sensibilidade de poder aplicar ao máximo aquilo que aprenderam durante o curso e acho que devem frisar.

Educadora B: Acho que devem referir, digo eu, que essas avaliações estão a ser apresentadas aos pais.

Estagiária 2: Nós vamos fazer isso em tom de reflexão final, porque a professora X nos pede.

Educadora B: Porque realmente é uma mais-valia.

Estagiária 2: Nós fazemos as reflexões e temos de as apresentar posteriormente em portfolio. Só que para fazer um portfolio convém ter uma introdução e uma conclusão e os portfolios tendo em conta que remetem para a ideia de reflectir e melhorar essa tal ideia, nós vamos fazer, só no final é que vamos inserir mais as experiências que nós fizemos aqui na instituição a par das actividades.

Educadora A: Em relação á estagiária 1 não temos nada a salientar, só umas coisinhas, umas anotações que assinalei. Quando cita o primeiro autor, não consta na bibliografia. Em relação à planificação quando eu vi a actividade e o seu jogo da glória, eu achei uma actividade muito, muito arrojada. Achei gira porque eles nunca tinham feito aqui no infantário. Acho que nunca ninguém fez e só o facto de fazerem na sala, no chão, só isso eu acho que é uma mais-valia.

Educadora B: Eles até entraram mais cedo, quer dizer, entraram mais cedo não, quando viram a estagiária 1 a preparar já estavam curiosos porque sabiam que ia se passar qualquer coisa, então quando foi para entrarem então vieram todos rápidos. Aquilo foi num instante. Quando cheguei eles já estavam todos sentados. Uma coisa rápida.

Educadora A: O que eu tinha ideia é que era um bocadinho complicado de controlar, mas conseguiram esperar pela vez deles, não é, e ao mesmo tempo estavam atentos para ver o que os colegas estavam a fazer, mas acho que conseguiram dar a volta por cima. A estagiária 1 foi sempre motivando, colocando questões e incentivando a que eles participassem, claro que temos aqueles meninos no grupo que ainda têm aquela restrição em participarem, isso não depende de vocês e não precisam de ficar tristes por causa disso, porque acho que é mesmo deles que acaba por acontecer isso.

Educadora B: Eu já estava à espera disso, os que acabaram por se afastar da actividade estava à espera que acontecesse, mas como eu já disse e valorizando a actividade neste sentido, também é importante para mim ter a oportunidade de ver eles noutras situações e ver o comportamento a nível de pares, se mantinham ou não. Já tinha uma certa ideia mas é importante poder observar isso no dia-a-dia com o que vocês fizeram.

Educadora A: Na parte final, eu achei espectacular. Deixar que fossem eles a tirar. Excelente, eles adoraram isso. Depois de uma torre grande, o que é que eles gostam? De destruir. Portanto, achei mesmo muito bom deixarem que fossem eles a arrumarem a actividade e até aí que parece simples, parece simples mas já implica muita coisa, já dá para eles trabalharem muita coisa, o movimento de pinça, conseguir ter a destreza óculo-manual, essas coisinhas todas.

Educadora B: E houve crianças que estavam afastadas.

Educadora A: Exactamente, não fizeram a actividade mas para tirar quiseram. Portanto, acho que foi muito, muito bom mesmo. Não sei se a educadora quer falar alguma coisa.

Educadora B: Não, eu já falei, foi um desafio. O que eu achei e isto eu digo e já falei com a estagiária 1, porque acho importante salientar. A nível de exposição da actividade, do que iam fazer, a maneira como ela estava hoje, foi muito melhor do que na semana anterior. Foi um pequeno pormenor que eu referi que podia estar melhor e acho que a estagiária 1 levou isso para casa, pensou e reflectiu e a maneira como expôs a actividade foi muito mais leve, não tanto preocupada com o que é que eu digo. Estava mais solta e eu notei a diferença nesse aspecto.

Educadora A: Também um aspecto que eu achei interessante foi o facto de ter os cartõezinhos e estar a fazer as perguntas consoante os cartões mas de repente, já não vou usar os cartões, vamos fazer.

Estagiária 1: Já estava cansada.

Educadora A: Conseguiu dar a volta àquele momento que se calhar já não estava a resultar tão bem como queria, então abandonou aquilo. Não estava presa às coisas que tinha. Normalmente isso pode acontecer, aí nós temos isto para esta actividade e é isto que eu vou utilizar e é importante essa capacidade de improvisar.

Estagiária 1: Eu disse isso à educadora, o que eu gostei bastante foi sentir que tinha aquela capacidade, ainda não tinha acontecido como aconteceu hoje, por isso gostei muito da actividade de hoje.

Educadora B: E temos de salientar esse aspecto. Temos aquela ideia que é um objectivo das actividades das crianças, mas até acho que há dias que resulta e há outros dias que temos de usar outras estratégias para que resultem melhor. E temos de ter sempre, passar a expressão uma na manga, para equilibrar e dar resposta às crianças, porque também se nós tivermos, no caso de vocês, se tivessem ficado nervosas e desistissem, também iam acabar por estar a perder a actividade, mas não, tiveram presentes, conseguiram dar resposta, conseguiram dar a volta a essa situação e foi surgindo da parte delas, e isso foi uma das coisas que eu também falei.

Educadora A: E depois quando disse a estagiária 2 vai fazer uma pergunta e eu também gostei da forma como reagiu. Vocês não tinham combinado nada, mas parecia que já sabia, depois relacionou também com o tema da escola. Achei mesmo muito, muito positivo.

Educadora B: Quando eles estavam a rir, eu lembrei-me uma boa pergunta relacionada com o projecto da escola.

Educadora A: São pequeninos pormenores mas que valem ouro mesmo e eu acho que vocês estão de parabéns por todo o percurso que fizeram cá, no fundo foi uma etapa rápida mas de muito crescimento e de muita aprendizagem. Vocês entraram bem, continuaram sempre bem, mas mesmo assim nota-se uma evolução, percebem? Eu acho que vocês tiveram uma adaptação excelente, perceberam bem a filosofia daqui do infantário, conseguiram adaptar-se bem com o grupo, com a equipa, e tiveram muito partido disso e fizeram um excelente trabalho. Estão de parabéns.

Educadora B: Indo ao encontro do que está a dizer directora, se calhar vou ser um bocadinho mázinha, poderiam ter optado por irem para actividades mais simples, arriscaram muito, para terem um trabalho mais seguro perante a universidade.

Educadora A: Mas os maiores desafios são aqueles que nos levam a maiores aprendizagens. E eu acho que vocês, como eu já disse, mas sobretudo, conseguiram diversificar as estratégias, abordaram todas as áreas, trabalharam com as crianças desde a dramatização à plástica. Vocês trabalharam tudo, é excelente, percebem? Tiveram essa capacidade e estão mesmo de parabéns, não posso dizer outra coisa. Eu não tenho mesmo nada a assinalar. Adorei ter-vos cá. Aprendemos muito convosco.

Estagiária 1: Nós na sexta estamos cá.

Educadora A: Ah! Mas eu não vou estar, por isso é que, em princípio se calhar já não vou vos apanhar cá. Vocês vão embora a que horas na sexta?

Estagiária 2: Às quatro, quatro e meia.

Educadora B: Elas estão a planear ficar o dia todo.

Educadora A: Ah! Se calhar ainda apanho-vos.

Estagiária 2: É que temos de acabar a actividade. Temos de colocar as fotos.

Educadora B: Já agora, podia falar sobre isso.

Estagiária 2: Vamos fazer um álbum, mas é um álbum história, com as actividades que eles fizeram. Eles vão pintar a capa, as cartolinas onde vai ter as micas e eles próprios à tarde, quando o livro estiver pronto, eles próprios vão colocar. Vai ser mais ou menos assim o álbum, e vai ficar espaço e vai ser com argolas e a educadora se quiser poderá continuar.

Educadora A: Ótimo!

Educadora B: Com argolas, grande?

Estagiária 1: As argolas já estão, só falta a seguir as cartolinas para pôr as micas. Temos é de fazer uma costura nas micas, cortar a meio para a seguir pôr as fotos.

Educadora B: E já fica uma ideia para mim.

Estagiária 1: E nós já fizemos um título, como é tipo uma história, que é uma nova amizade.

Educadora A: Ah, muito bem. Sim senhora. E em relação à actividade de segunda-feira, eu só vi um bocadinho mas eu gostei. Tiveram um bom clima na sala e com alegria.

Estagiária 2: E teve o relaxamento.

Educadora A: Ah! Eu depois fui lá espreitar e vi um bocadinho. Estava tudo escurinho.

Estagiária 2: Tentei fazer e acho que funcionou bem. Houve uma parte em que as crianças começaram a dispersar, a música estava baixinha também, o rádio não dá muito alto. Eu acho que também ajuda para eles começarem a dispersar, não é pôr a culpa em cima do rádio.

Educadora B: O meu rádio dá mais baixo, os das colegas dão mais alto, o meu dão dá tão alto.

Estagiária 2: Mas há músicas mesmo que no próprio cd ficam mais baixas a seguir. Quando eu tirei da net, elas próprias a seguir ficam mais baixas, dependendo do programa de onde tirei da net, há algumas que ficam mais baixas. Então começaram ali a dispersar, eu trazia o material, eles vinham outra vez, depois o relaxamento, eu estava curiosa para experimentar. Tinha posto o cd gravado e eu pensei, às tantas não vai dar tempo, depois deu tempo.

Educadora B: Mas aí, acho que a estagiária 2 soube ter o cuidado de olha não estou a conseguir dar resposta, vou mudar, conseguiu alterar a estratégia e isso também é importante e a nível do relaxamento, houve um clima e uma história, a nível de movimento do corpo e devagar. Estou a acordar, vamos mexer na cara, houve uma sequência. Eles estavam a imitá-la como se estivessem numa história e achei muito engraçado. Houve um ou outro mais mexilhão mas de resto estavam todos a fazer

direitinho. Bem, ainda vos vejo na sexta, mas eu ainda hoje disse, fui uma felizarda por ter tido estas educadoras estagiárias comigo, porque houve partilha e já agora facultei-lhes algumas coisas que tenho na sala, aqueles dossiers que tenho porque pode vir a servir um dia mais tarde e fui felizarda porque houve uma partilha e enriquecimento pessoal e profissional, porque são achegas que depois também influenciam como educadora e a minha maneira de estar, mas gostei bastante. Sexta-feira há mais, não se preocupem.

Educadora A: E sempre que precisarem de alguma coisa, venham cá, liguem, mandem e-mails.

Educadora B: Façam uma visita. Deixaram a vossa marca na sala.

Estagiária 1: Ainda não acabou.

Educadora B: Sim, mas há coisas, por exemplo, a almofadinha, o fantoche, agora a história, são coisas que vocês deixam mas que eles futuramente vão dizer ah foi a estagiária 2 e foi a estagiária 1. Podem ir mas com o pensamento eu deixei aqui a minha marca, mas depois vêm fazer uma visita.

Educadora A: Entretanto, nós vamos fazer a vossa avaliação, que foi alterada, já vos tinha dito, antes era qualitativa e quantitativa, agora é só qualitativa. Nós vamos fazer, entretanto, penso que a professora vos há-de comunicar.

Estagiária 1: A professora disse que nós íamos reunir um dia consigo, para nos mostrar a avaliação.

Educadora A: Não, ela não nos disse nada.

Estagiária 2: É o que as colegas todas estão a fazer. Estão a fazer as avaliações, a educadora a seguir mostra a avaliação, a reunião que vai ter com a professora X é à parte, mas a seguir a professora nos dá a nota também pela educadora.

Educadora A: Mas nós não damos nenhuma nota.

Estagiária 2: Sim, mas é mostrar a grelha e dizer aqui neste aspecto., ficaste neste nível, assim explicar.

Educadora A: Ela não disse nada.

Estagiária 2: É questão de confirmar com elas, mas as colegas todas estão a fazer assim.

Educadora A: Eu pensei que ela vinha cá depois buscar.

Estagiária 1: Eu penso que ela passará aqui na sexta-feira.

Educadora A: Não sei, ela não disse nada, mas vou tentar saber.

Estagiária 2: É que as nossas colegas quase todas já têm a avaliação feita e fizeram com a educadora.

Educadora A: Mas não foi essa a informação que ela deu. E já fizeram mesmo sem terminar?

Estagiária 1: Elas já terminaram.

Educadora A: Da minha parte é tudo, não sei se querem acrescentar alguma coisa.

Estagiária 1: Sim, também queremos agradecer, porque estivemos sempre à vontade pela experiência mas também pelo clima que nos proporcionaram. Arriscamos porque sabíamos que não tínhamos ninguém a apontar o dedo. Sentimos que tínhamos alguém a nos ajudar, a educadora sabe e disse mesmo hoje, podia estar a orientar o grupo, por isso também foi bom, também tivemos sorte.

Educadora B: Eu achei que vocês assim iam estar melhor na vossa participação, porque quanto mais à vontade e conscientes daquilo que vamos fazer, conscientes da responsabilidade do nosso trabalho, estarmos num ambiente caloroso em que vocês se sentissem bem comigo e eu com vocês, só ia dar frutos ao vosso estágio, então porque não, vamos dialogar, falar, não sou pessoa de apontar o dedo e dizer ai não, não faça isto mas vendo as coisas do lado desta forma, se tu fizeres assim, se calhar poderá funcionar, mas também depende das crianças e a minha perspectiva será sempre neste sentido, o ambiente na sala acaba por ser responsável por tudo o resto e a maneira como nós lidamos e acho que isso foi muito importante e gostei e sou assim, pronto. Eu gosto que as pessoas se sintam à vontade e a experiência que eu consegui que vocês estivessem à vontade no vosso trabalho, porque o trabalho foi vosso, eu não tive de dizer, vocês a que trouxeram as ideias, posso ter posto alguns achegas em relação ao grupo que nós temos, mas o resto vocês é que trouxeram. Vocês trouxeram a ideia do espantalho, da almofada, as vossas ideias foram vossas, depois alguns pormenorezinhos que achei melhor, mas o trabalho foi vosso.

Educadora A: Em relação à acta, a única coisa que tem de ser alterada é os vossos nomes também têm de estar lá, mas eu vou passar e dá tempo. Eu própria me encarrego de passar.

Educadora B: Não tenho mais nada a dizer, sexta-feira vai haver mais.

ANEXO VI
Protocolo de Entrevista

Transcrição da entrevista

Educadora A

Entrevistador: Muito boa tarde, antes de mais, muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração. Quero que saiba que todas as informações aqui prestadas são confidenciais. Está garantido o anonimato. Vamos começar por falar um bocadinho sobre a supervisão pedagógica, no fundo, o seu papel como educadora cooperante, que também é no fundo supervisor. Então eu começo por perguntar, para si o que significa ser supervisor cooperante?

Entrevistado: É assim, eu acho o que é mais importante é proporcionar uma excelente experiência a quem a vivencia, porque o estágio é fundamental. Todos nós passamos por isso e sabemos que é uma etapa da nossa vida muito importante e por vezes levamos ao confronto entre aquilo que nós aprendemos e depois a prática, e por ser uma etapa mesmo que nos permite muitas aprendizagens, desmistifica algumas concepções, muita aprendizagem mesmo, acho que o meu papel sobretudo é proporcionar uma experiência muito rica.

Entrevistador: E se calhar essa é uma das razões pelas quais assumiu a função de educadora cooperante, não é? Tentar ajudá-las?

Entrevistado: É assim, é sempre um desafio muito grande, e também quero isso na perspectiva de poder aprender, porque eu acho que é muito bom as educadoras que neste momento estão em formação, têm formação mais actualizada, do que se calhar nós que já tiramos mais atrás o curso, e é muito bom, aprendemos com elas, assim como tentamos também transmitir um bocadinho daquilo que nós aprendemos e somos como profissionais.

Entrevistador: E aqui quando está com as estagiárias, as suas funções como educadora cooperante, as suas funções supervisivas consistem em quê?

Entrevistada: Tenho sempre uma atitude activa e tento envolver-me em tudo e faz de conta que eu não estou lá. Outra questão não podia ser.

Entrevistador: Confere liberdade?

Entrevistada: Sim, exactamente. É algo que eu digo, estou presente mas não quero que elas se sintam algum... sintam intimidades ou tenham vergonha ou olhem para mim. Não! Faz de conta que eu não estou. Concentrem-se nas crianças, brinquem com elas, criem laços afectivos fortes, que isso é a base para que tudo resulte e corra bem, e tento auxiliá-las em tudo aquilo que posso, quando vejo que estão com mais dificuldades, também tentar outra estratégia e outras orientações, mas dou liberdade para que elas tenham mesmo, assumam mesmo o controle da sala e estejam à vontade. Porque eu acho que também é importante, e dizer muita vez, se uma actividade não corre tão bem, não quer dizer que foi má, mas sim aprendemos com as coisas que não correm bem e da próxima fazemos de outra maneira.

Entrevistador: Exactamente. E orienta-se por algum tipo, algum modelo de supervisão específico? Ou é a sua aprendizagem que vai fazendo aos poucos?

Entrevistado: Pois, é daquilo que eu sou como educadora, eu aprendi, aquilo que eu defino, e também um bocadinho como directora. A experiência que eu tenho de observar aquilo que é feito em todas as salas. Nós temos aqui, desde os berçários, 3 meses até os meninos da pré, 6 anos. Portanto,

Entrevistador: Quantas salas são?

Entrevistado: São sete salas. Estou a par de todo o trabalho que é feito. Dou as orientações a todas as educadoras porque eu na minha prática defendo muito o modelo de prática experiencial. Não sigo rigidamente mas sei que tem benefícios muito bons tanto para nós como para a criança e vou dando as orientações às educadoras do ensino dito, nenhuma das educadoras que estavam cá, conheciam esse modelo, porque é um modelo ainda não tanto explorado, mas elaborei um documento onde lhes dei a explicar o modelo e pedi que reflectissem sobre ele e se achavam que tinha vantagens ou não para a sua prática. Todas concordaram, neste momento todas aplicam também, consoante também outros modelos, de aprendizagem activa, modelo High Scope, isso tudo, tudo o que nós achamos que faz sentido, mas baseamo-nos muito no modelo de educação experiencial. E a partir daí, que eu vou orientando e avaliando o trabalho que é feito entre educadoras e auxiliares, com as crianças e também com os pais. Em relação às educadoras estagiárias, pronto, eu dou-lhes liberdade para que realmente elas coloquem em prática as concepções que têm e aquilo que elas definem mas também elas estão a par daquilo que é feito aqui no infantário. Reunimo-nos com elas e falamos sobre isso. Queria mencionar em relação ao modelo de supervisão, queria mencionar realmente que o professor José Tavares foi meu professor e segui algumas orientações dos modelos e das teorias da professora Isabel Alarcão defendia, nomeadamente nas suas referências bibliográficas, tenho vários livros e vou tentando me orientar por esses, por esses manuais.

Entrevistador: Este professor foi realmente seu professor?

Entrevistado: Sim. Na licenciatura e no mestrado.

Entrevistador: Em Aveiro, não é?

Entrevistado: Sim

Entrevistador: Portanto, já falamos sobre o modelo de supervisão, não é, e agora, em relação às alunas, estagiários, neste caso, penso que será alunas, não é, sexo feminino, quais as competências que mais valoriza nas alunas, na sala?

Entrevistado: É assim, sobretudo, uma boa capacidade de adaptação, porque isso é fundamental e chegar com uma atitude positiva e de abertura, sentir-se, pronto, tentar sentir-se à vontade como se estivessem em casa no contexto familiar, sei que no início é um bocadinho complicado, mas é importante porque se tiverem uma atitude de timidez, e mais retraídas, as crianças também acabam por não interagir tanto e depois elas sentem dificuldade, ai eles não me obedecem, eu quero fazer isto e eles não querem, ou peço para virem e eles não vêm, é normal, não podemos também exigir isso deles, quando na realidade ainda não têm aqueles laços criados, laços afectivos importantes, então eu acho que é muito importante uma atitude, uma boa atitude de adaptação, saber colocar-se no lugar da criança, também escutar os saberes das pessoas que estão na sala,

quer as auxiliares quer as educadoras, saber integra-se logo na rotina e na dinâmica da sala, questionar, mostrar interesse por conhecer os projectos, o que é feito cá no infantário.

Entrevistador: Já que fala no infantário, a participação delas, cinge-se só no contexto sala ou também abrange a instituição?

Entrevistado: Pois, era isso que ia falar. Também abrange a instituição. Antes de elas virem, eu falei com, reuni com todas educadoras e auxiliares, a dar a conhecer que íamos ter as estagiárias e a importância nisso, quer para nós todas, não só para a equipa que está na sala mas para a equipa do infantário, como também a importância dos nossos comportamentos como referências, não é, não somos modelos perfeitos mas vamos ser os modelos que elas vão ter neste momento. Temos de ter boas atitudes e bons comportamentos. Depois quando elas vieram, nós reunimos e demos liberdade para elas, por exemplo, em cada sala, cada educadora segue o seu modelo de planificação, e eu disse que era importante, elas irem a todas as salas, virem as planificações que as colegas fazem, para não terem só aquela perspectiva, a educação está sempre a evoluir e é importante termos várias perspectivas e então deixei liberdade para isso, para elas verem das várias salas, assim como também, as convidei para fazerem, se tivessem realizado algum trabalho importante na universidade que elas considerassem que fosse uma mais-valia para nós, podiam fazer uma formação ou acção de sensibilização para nós, para os funcionários e para os pais, mas foi mesmo assim que eu disse, vocês não pensem que isto é uma coisa que acontece em qualquer lado, que eu já trabalhei em diferentes infantários e sei bem que não é, mas nós aqui valorizamos muito, um dos lemas do infantário é a inovação e primar mesmo pela mudança de mentalidades em relação à educação. Porque infelizmente ainda há muito a ideia de os meninos vêm para o infantário, elas vão tomar conta, vão dar a comida mas não é isso que nós fazemos cá, nós fazemos muito mais que isso, e tentamos sempre, os pais vêm buscar e perguntam ele comeu bem? Sim papá comeu bem, mas também fez isto, fez aquilo, aprendeu isso, aprendeu aquilo, bom, tentamos sempre as competências que as crianças vão alcançando. Também temos um núcleo de formação aqui no infantário, em que todos os meses fazemos formações, porque é importante, nós estarmos actualizados e aprendemos sempre mais. Fazemos formações internas e também todas as formações externas que existem cá na Madeira, eu recebo da secretaria ou eu própria pesquisa. Em reuniões de educadoras, dou sempre a conhecer todas, ponho também aqui no all de entrada, e sempre que elas querem, quer educadoras, quer auxiliares, elas podem ir às formações, não há problema nenhum, só têm depois de elaborar um documento a dizer o que é que realmente aprenderam nessa formação e que contributo ela teve para o desenvolvimento profissional. No núcleo de formação, nós fazemos formações consoante as necessidades in loco. Por exemplo, no início do ano, eu elaborei um questionário aos pais, muito simples, porque já sabemos, também temos de ter em consideração o nível de literacia dos pais, em que eles tinham de me dizer só quais eram os temas que eles sentiam dúvidas, sim ou não, por exemplo, um dos temas que eu pus, foi birras, linguagem, comportamentos, e os pais iam pondo sim ou não, dessa recolha, eu fiz análise também estatística, fiz gráficos, e depois eu vi quais eram as principais necessidades e vamos sendo organizando formações consoante as necessidades dos pais, e os pais têm uma participação muito activa, e, é assim, eu puxo muito mesmo por eles, que eu também tenho, desde o início que eu defino muito que nós estamos aqui para educar as crianças mas também os pais e eu estimulo aqueles que venham. Ainda há pouco tempo, veio cá uma enfermeira fazer uma formação e ela

chegou-se ao fim e ela disse parabéns, eu nunca fui a um infantário e nem mesmo uma escola com 200, 300 crianças com tantos pais. E eu nesse dia até estava triste, é assim, só vieram 30 e são 112, que espectáculo, eu tenho de falar com eles, porque eu acho que é bom e envolvo eles em tudo aquilo que nós fazemos, não só nas formações, estou a dar esse exemplo, mas também nas actividades. Nós convidamos muito os pais a convidar aquilo que eles sabem e aquilo que eles nos podem ensinar. Valorizar também aquilo que eles sabem e os conhecimentos que eles têm. Portanto, as estagiárias estão a par disso tudo. Vou dar um exemplo, no carnaval, na nossa festa de carnaval, foi na sexta-feira, tivemos um desfile entre pais e filhos, em que os pais tinham de vir disfarçados iguais aos filhos ou com um adereço. Foi um desafio muito grande e até a última da hora, eu estava com medo que viessem pouquíssimos pais, pois os pais diziam eu tenho vergonha, não vou conseguir, aí eu venho mas não vou desfilar, mas chegou-se ao dia, quase todos vieram mascarados e desfilaram, foi lindo, até que eu estava a tremer que o desfile demorasse, não chegasse a demorar uma hora e demorou uma hora e meia a desfilar toda a gente, foi espectacular, foi um momento mesmo muito bom.

Entrevistador: Quem é que teve essa iniciativa? Foi a educadora A?

Entrevistado: Sim fui eu que lancei o desafio, pois com as educadoras, elas também concordaram, embora elas estavam muito apreensivas, eu tentei, até a altura não demonstrar que também estava, eu, não não, eles vêem, mas na verdade é que eles vieram, e foi espectacular e as educadoras estagiárias nesse dia, tinham aula mas eu convidei e elas conseguiram vir e elas adoraram, pois é também bom elas terem este contacto não só com as actividades centradas na sala mas com todo o infantário.

Entrevistador: Ok. Muito bem. Agora vamos falar um pouco sobre a prática reflexiva. Vamos lá ver o que acontece aqui a nível da reflexão docente e começo por perguntar o que é para si uma prática reflexiva?

Entrevistado: É assim, para mim, é mesmo, é fundamental nós termos essa capacidade de reflexão. Quando digo reflexão não é só de um ponto de vista tentarmos perante um acontecimento vermos as várias, tudo o que envolve e tentar vê-lo de maneiras diferentes, perspectivas diferentes, porque é assim, quando estamos na prática, muitas vezes nos confrontamos com muitas situações, aquelas situações que ocorrem no dia-a-dia que não estão programadas e que não estão na planificação. São desafios que ocorrem todos os dias e que nós temos de saber lidar com eles, claro que há uns que são mais difíceis de lidar que outros e nós temos um determinado comportamento, pois claro, se reflectirmos nele, vamos pensar, para a próxima se calhar terei de agir de outra maneira. A reflexão é a base para nos construirmos como profissionais. O que eu digo a todas as educadoras, é assim, para mim não interessa ter educadoras aqui a reproduzirem o que vem nas revistas de educadores, para mim, isso não faz sentido nenhum, é bonito é, mas não tem trabalho das crianças, não é contextualizado, não é significativo, portanto, para mim as verdadeiras educadoras, costumo dizer a elas, aquelas que são verdadeiras, as boas educadoras são aquelas que conseguem evoluir, conseguem reflectir naquilo que fazem, em tudo aquilo que fazem, não é só nessas situações esporádicas que acontecem, é mesmo no nosso dia-a-dia, nas rotinas, nas actividades, tudo e acho que só assim, nós conseguimos mudar e ir evoluindo como profissionais, e reflectindo, e aí acho que também é importante nós irmos reflectindo não só mentalmente mas também, de forma escrita, e então, aqui, todas as educadoras,

semanalmente entregam uma reflexão da semana, uma reflexão que não é uma descrição do dia, do que se passou mas uma reflexão sobre alguma coisa que as tocou.

Entrevistador: semanalmente?

Entrevistado: Sim, à sexta-feira, termina a semana, elas durante o fim-de-semana podem mandar para o meu e-mail pessoal e eu leio e depois reunimo-nos à segunda ou dão-me à segunda-feira em papel. É assim que nós fazemos que eu acho que só assim é que faz sentido, porque uma coisa é nós reunirmos e todas reflectirmos sobre algumas situações mas é assim, temos de perceber outra coisa, nós somos todas diferentes, todas, e há pessoas que têm mais facilidade em falar do que outras, e o que eu notei é que muitas vezes eu não conseguia chegar tão próximo de algumas colegas, tentava ao máximo, ia à sala e perguntava está tudo bem? Está! Precisam de ajuda? Não! Não se sentiam tão à vontade, não conseguiam verbalizar aquilo que estavam a sentir e então foi uma das estratégias que eu consegui para chegar mais perto das colegas e também como forma de todas as semanas reunirmos e falarmos individualmente sobre algumas situações que as inquietam um bocadinho mais, ou às vezes elas falam de situações que gostaram, que realmente aprenderam, que as deixaram mais tristes, é importante. Com as auxiliares também faço isso, mas em todos os períodos. Mas todas elas têm liberdade para sempre que tiverem algum problema, alguma situação, virem falar comigo.

Entrevistador: E a directora dá um feedback pessoalmente?

Entrevistado: Mesmo que eu não tenha grande coisa a assinalar, eu reúno para dizer olha sim, eu concordo, estava a par disto e daquilo, porque é assim, eu já estive na posição de, sou educadora, não é, tinha alguém superior a mim, a directora, e custava-me muito quando eu entregava alguma coisa e não tinha um feedback, tipo do projecto, das planificações, parecia que o trabalho não era valorizado, ora, era um papel e ficava por ali e eu não gostava e então como eu não gostava e também eu reflectia sobre essas situações, aqui tento ao máximo criar um contexto onde as pessoas se sintam em casa, se sintam bem, onde venham motivadas, que eu acho que é assim, o sucesso do infantário também parte muito pelo sucesso dos funcionários. Um funcionário feliz vem motivado, quer dar o seu melhor.

Entrevistador: E na sala reflecte-se?

Entrevistado: Exactamente, tudo se reflecte. Não é por acaso que muita gente entra aqui e diz ai que bonito, ai que ambiente tão bom, tão agradável. É verdade, e tento ao máximo que aqui as coisas corram bem, embora não é fácil e sempre há aspectos que não são sempre positivos, mas da minha parte, tenho consciência que mais é impossível eu conseguir fazer.

Entrevistador: E da parte delas, sabendo que têm de fazer essa reflexão todos os finais de semana, não é? Elas gostam?

Entrevistado: Elas próprias dizem: ai é tão bom! De maneira que elas chegam ao fim da semana e sentem aquela segurança e porque sou aquela pessoa que estou por dentro e que elas sabem que podem contar, mas claro, deixo abertura para que sempre que, já lhes disse a todas, sempre que virem alguma atitude da minha parte que não concordem, venham falar comigo, porque também estou aqui a aprender tal como elas estão.

Entrevistador: Acha que a sua formação inicial contribui um pouco para pensar assim, para agir assim? Ou é um fruto construído?

Entrevistado: É tanta coisa, da minha formação inicial, que eu tive sempre bem vincado que queria ser educadora, consegui, gostei muito mas quando acabei, não estava satisfeita, tinha que continuar. Inscrevi-me logo no mestrado, não estava à espera, consegui entrar, foram 90 candidaturas e eu consegui entrar, fiquei em décimo sexto, fiquei mesmo muito contente e o mestrado sim é que impulsionou muito para eu ser e fazer aquilo que eu faço, é que é assim, no mestrado eu tive liberdade de aprofundar aquilo que eu gostava, a área que eu gostava muito, interligar a psicologia e a educação, e pronto, tudo isso aliado e depois claro a parte prática, sem dúvida alguma ajudou-me imenso a ser aquilo que eu sou hoje e a tentar ser sempre a pessoa, é assim, nunca deixar de mudar a minha personalidade, só porque ou tirei o mestrado ou porque consegui algo mais, não, quero ser sempre eu própria e acima de tudo valorizo muito as relações humanas, as relações interpessoais, é como eu digo, já tive na posição de educadora, e sei como isso é importante, uma palavra amiga, um carinho, um conforto quando uma pessoa está numa situação mais difícil, porque sabemos que na prática isso acontece, nem todos os dias correm bem, e claro, ter alguém que nos possa ajudar, é ótimo.

Entrevistador: E se pudesse definir o educador reflexivo.

Entrevistado: Para mim é aquele que realmente consegue reflectir aquilo que é mesmo importante, não é uma descrição daquilo que acontece no dia-a-dia mas pegar naquelas situações chave e tirar o maior partido daquilo. É aquele que está sempre atento, consegue ver na criança quando tem alguma necessidade ou algo precoce e consegue intervir. Acho que é aquele que consegue baixar-se ao nível da criança e também a parte dos pais, saber compreender os pais, educar os filhos em outras perspectivas, sabe reflectir na sua acção e tirar o maior partido dessa experiência.

Entrevistador: Acha desejável a formação inicial de professores terem realmente uma abordagem reflexiva? Serem incitados a reflectirem?

Entrevistado: Sim, eu acho que isso é fundamental. Para mim, tal como eu disse e tenho dito a todas as educadoras, alguém que venha só para desempenhar o seu papel e não reflectir sobre ele não faz sentido e por isso, eu acho que desde o início da formação, devemos ser estimulados a reflectir criticamente mas de forma construtiva sobre determinados assuntos e o mesmo se aplica por exemplo às diferentes teorias, os modelos de educação de infância, eu acho que devemos ter sempre uma perspectiva reflexiva e crítica para conseguirmos realmente perceber o que é cada um deles.

Entrevistador: E como educadora cooperante, o que acha que a supervisão da prática pedagógica poderia fazer para realmente contribuir para a formação de educadores reflexivos? O que poderiam fazer na prática?

Entrevistado: Eu acho que na prática nós podemos alertar para situações que ocorram, por exemplo, eu vou dar um exemplo, uma reflexão de uma das minhas educadoras estagiárias que diziam que as auxiliares tinham dado uma actividade aos meninos que era um palhaço e eles tinham de colocar a lá no cabelo do palhaço, e ela dizia porquê só no cabelo do palhaço, não dava liberdade à criança. Eu disse ótimo, vocês tiveram essa noção, é verdade, elas estavam a impor, não deram liberdade, não estavam a estimular a

criatividade, só que logo no dia após essa reflexão, deram, os meninos estavam a trabalhar a cor amarela e os meninos tinham de seleccionar vários objectos familiares, os objectos amarelos. Excelente! Só que depois deram-lhe um papel com um círculo para eles só porem os objectos dentro do círculo e eu disse, então de que é que serviu aquela observação? Elas conseguiram ver isso na outra pessoa mas nelas próprias não. Elas não estavam a ser reflexivas e eu chamei-as à atenção para isso e confrontei-as para a situação, portanto, eu acho que o meu papel como educadora cooperante também é alertar para essas situações e que elas reflectam verdadeiramente sobre aquilo que elas estão a fazer e não é fazer, lá está, porque vem no livro, porque é bonito, tem que ser mesmo que faça sentido, e quando uma pessoa defende uma coisa deve levá-la até ao fim.

Entrevistador: E tem mesmo essa preocupação em colocá-las a pensar, não é, a reflectir?

Entrevistado: Claro! naquilo que fazem.

Entrevistador: Quais as estratégias que utiliza para promover nelas a capacidade reflexiva?

Entrevistado: O diálogo pontual, todos os dias no final da actividade nós falamos um bocadinho, ou até mesmo no contexto, tentar alertar mas claro sempre de forma subtil, também conta muito a forma age e o tipo de comunicação que temos com elas, e é o que eu digo, não encarem isto nunca como uma forma, um aspecto negativo, é como eu digo, estas experiências, estes confrontos é o que nos levam a evoluir, não é? Porque senão, se não reflectirmos e não tivermos essa consciência nunca vamos evoluir.

Entrevistador: E elas aceitam bem?

Entrevistado: É assim, eu acho que depende.

Entrevistador: Acha que elas têm dificuldade em reflectirem?

Entrevistado: É assim, depende, depende dos casos. Neste exemplo, nestas quatro, eu noto que duas entendem perfeitamente, aceitam, percebem, e dizem bom realmente tinham razão e até podíamos ter feito assim mas há duas que não tanto, que não conseguem perceber tão bem e então o que lhes disse, foi tentem imaginar que vocês estão numa câmara e estão a ver vocês a executar a actividade, se calhar é mais fácil para perceberem porque é importante nós termos essa noção de nós enquanto educadoras na acção. Pronto, ainda a bocadinho estava a reunir com elas e elas aceitaram mas eu acho que também tem a ver com o facto destas duas estagiárias não quererem vir a ser educadoras de infância. Acaba por se notar mesmo e elas querem ser professoras do primeiro ciclo.

Entrevistador: E não se empenham tanto?

Entrevistado: Eu acho que elas então a tentar, mas utilizam estratégias que eram para crianças mais velhinhas. Ontem elas queriam controlar o grupo e não conseguiam de maneira nenhuma e a estratégia foi ficarem sentadas e caladas. Para eles foi um espectáculo. Se estivéssemos numa sala de primeiro ciclo, eles iam ver uma professora calada e quieta iam reparar, mas, portanto, eu compreendo, é o primeiro estágio, é um bocadinho complicado.

Entrevistador: Identifica esse facto como um obstáculo para elas próprias serem reflexivas?

Entrevistado: Eu acho que é esse factor, o querer ou não ser educadora, é determinante. Elas dizem, não quer dizer que nós não estamos a dar o nosso melhor. Eu disse, não estou a dizer isso, mas é um factor mesmo muito importante. Tenho que a certeza que vocês entraram aqui no infantário de uma maneira que quando entrarem no primeiro ciclo vão entrar completamente diferentes. É aquilo que vocês querem e elas começaram logo a sorrir, e eu notei logo, claro, é verdade, quando forem para o primeiro ciclo, vão muito mais motivadas, vão dar o tudo por tudo. Aqui também estão a dar mas não é aquilo que elas querem e acaba por transparecer.

Entrevistador: Pois, e na sua pratica, utiliza algum tipo de modalidade a nível reflexivo? Por exemplo, a análise de registos críticos. Na formação inicial teve abordagem a algum tipo de...

Entrevistado: Abordamos isso, mas é assim, aqui reflectimos nas situações logo que elas acontecessem. Nós temos um registo de incidentes para quando acontece assim alguma coisa mais grave ou quando há algum confronto entre as equipas da sala e depois reunimo-nos e reflectimos sobre isso. Mas também como eu disse, eu tento estar ao máximo presente nas salas e sempre que surja alguma situação, nós falamos logo no momento ou passado um bocadinho, mas é só isso que fazemos, a parte escrita, mas também temos outros momentos de avaliação. Sou eu que faço, quer das educadoras, quer das estagiárias, uso uma grelha quantitativa e depois falamos um bocadinho sobre isso, sempre no sentido de promover a melhoria, salientar alguns aspectos que não estão tão bem para tentarmos melhorar, e claro, também sempre reforçar e fazer com que elas continuem sempre com os aspectos positivos.

Entrevistador: Vê algum tipo, a nível da instituição, de obstáculo à reflexão? Factor tempo, rotinas?

Entrevistado: Não, porque é assim, falo na minha experiencia e na delas, elas têm 5 horas de componente lectiva e depois têm 2 horas de componente não lectiva. Uma é feita cá e outra é feita em casa. E supostamente é um período para isso mesmo para reflectir. O período não lectivo é para reflexão, planificação, para debatermos, para falarmos, porque isso é também importante. Noutro dia, vou dar um exemplo, as reflexões das educadoras de salas completamente diferentes incidiam um bocadinho sobre o mesmo, numa situação que estava a mexer muito com as duas e eu achei aquilo tão interessante, que chamei as duas e pedi permissão para cada uma ler a reflexão uma da outra, porque eu acho que é importante, saber que não sou só eu que estou a sentir isto, a colega também está, e o que nós podemos fazer? Tentar em conjunto, de certa forma isso acaba por deixar uma pessoa mais tranquila, ajuda e permitir essa troca de experiências e também acho que é uma forma de reflectir. E às vezes, há colegas que conseguem dar a volta por cima, são mais positivas, outras não, são mais negativas, deixam-se mais ir abaixo, e às vezes não há a necessidade e saber que outra pessoa está a vivenciar a mesma situação também ajuda.

Entrevistador: Pronto, e agora falando mais relativamente às estagiárias, há algum momento para se juntarem, planificarem, reflectirem?

Entrevistado: É assim, este ano ainda estamos no início. Elas tiveram uma semana de observação e agora a planificação que elas fizeram, as duas, em conjunto, mas está a funcionar com a planificação da sala, porque é assim, temos a preocupação sempre de as pôr a par de tudo, e também não faz sentido virem e fazerem uma coisa que não tem nada a ver com aquilo que se está a trabalhar, então é integrado na planificação da educadora mas em conjunto, este ano ainda não fizemos. Mas o ano passado, com a estagiária que esteve cá, eu fazia todas as actividades com ela e ela ensinou-me muitas coisas e também acho que aprendi eu e acho que foi muito positivo mesmo.

Entrevistador: Mas após as actividades tem algum tempo para pensar com elas, conjuntamente? Correu bem, não correu bem?

Entrevistado: Ah sim, elas fazem um horário igual ao da educadora. 5 horas lectivas e 1 hora não lectiva. Essa hora não lectiva fazemos em conjunto e falamos sobre os assuntos, sobre o dia, não só sobre as actividades mas também sobre as rotinas, porque por exemplo, verificamos que este ano, as estagiárias não estavam assim à vontade para participar na muda das fraldas, e então, falamos um bocadinho sobre isso, valorizamos esse momento, não é só pela concepção de ai quem muda as fraldas são as auxiliares e falei com elas e disse: reflectam bem na importância de estarem em contacto individual e num contacto tão íntimo com a criança. Não é? Nós podemos tirar partido desta situação e muito bem da criação de afectos, criar uma relação mais próxima com a criança em si, foi o que lhes disse, imaginem-se no lugar da criança, uma pessoa estranha a vir ter connosco, a mudar-nos a fralda. É importante termos este contacto mas criarmos uma relação forte mas também em todos os momentos. O educador não está presente só para fazer a actividade, não, isso é uma concepção também errada e elas também têm um papel importante nas rotinas, por exemplo, na alimentação. Por vezes, verificamos que há crianças que têm distúrbios alimentares, muitas vezes, por exemplo, é o que tento alertá-las, quando elas estão a fazer uma actividade, por exemplo, de pintura, elas não estão só a trabalhar a parte plástica, a motricidade, todo o cérebro da criança, todo o corpo da criança está a trabalhar. Portanto, há que pensar nisso e reflectir mesmo sobre todas as situações, mesmo em relação à alimentação, alguns problemas da fala de algumas crianças também têm a ver com hábitos alimentares. Não é? E é importante reflectirmos sobre isso e uma criança com um problema temos de ver o contexto que está por detrás, o contexto vivido e o real, no seio da família, o contexto cultural, o infantário, temos de pensar em tudo.

Entrevistador: Estou a ver que falam, conversam sobre tudo.

Entrevistado: Ah, muito, tudo.

Entrevistador: O objecto da reflexão é abrangente?

Entrevistado: Ah, um aspecto que me estou a lembrar agora e que não mencionei a bordadinho, eu também quero que as educadoras estagiárias estejam presentes nas nossas reuniões de educadoras, porque há muito aquela ideia, eu passei por isso, quando eu fui para a minha primeira reunião de educadoras, eu ia com um bocadinho de receio porque eu não sabia o que era uma reunião de educadoras, portanto, eu já convidei elas, vão estar presentes na nossa reunião, vão debater, vão elaborar a acta, porque eu também não sabia fazer isso, porque eu acho que também é importante. Eu quero que

elas aqui tiram o máximo partido de todas as potencialidades que o infantário lhes pode dar, para depois não ser um choque grande quando tiverem mesmo no terreno.

Entrevistador: Pronto, agora só me resta perguntar, porque já falou um bocadinho de tudo, não é, foi bastante abrangente, acha que da parte da universidade, há a preocupação, algum critério de avaliação sobre realmente a capacidade reflexiva das estagiárias?

Entrevistado: Eu penso que sim, porque elas todas as semanas elaboram a reflexão. Têm um documento que elas enviam para a professora orientadora e enviam para nós também. E nós damos o nosso feedback e a professora também dá o dela, porque eu acho que também é importante nós termos outras perspectivas. Nós ao lermos, vamos dar a nossa opinião, e a professora ao ler vai dar a dela e elas tiram o maior partido dessas duas perspectivas e eu acho que o principal objectivo é mesmo isso, que elas sejam reflexivas naquilo que elas estão a fazer, na parte prática e também interligar um bocadinho com aquilo que aprenderam ao longo destes anos.

Entrevistador: Não sei se quer fazer assim alguma observação. A conversa chegou ao fim.

Entrevistado: É assim, só gostava de salientar que é uma responsabilidade muito grande ser educadora cooperante. Temos de dar o nosso melhor, porque como eu disse no início, é uma etapa mesmo muito importante e todos nós passamos por isso, sabemos isso e pronto, só queria realçar essa situação e desejar boa sorte.

Entrevistador: Muito obrigada outra vez, pela disponibilidade.

Transcrição da entrevista

Educadora B

Entrevistador: O que significa para si ser supervisor, ser educadora cooperante?

Entrevistado: Para já, é uma grande responsabilidade, porque eu acabo por tentar ser um modelo para quem está comigo, e também é bom ver esta oportunidade como um meio de partilha, não quer dizer se saiba tudo, as pessoas que vêm, tanto as auxiliares como educadoras, toda a pessoa que vier à minha sala, também tem a oportunidade de e se a gente fizesse isto, de haver uma partilha de conhecimentos. Em relação às crianças, tenho uma certa atenção, porque elas são pessoas que estão a chegar e eu não as conheço, não fazendo divisão e aos poucos elas conseguem apanhar o jeitinho de cada criança, mas no início tenho um bocado de atenção, olha esta é assim, aquela é assado, dar assim umas dicas porque eles também experimentar, mas acaba por ser uma partilha de conhecimentos. Mas principalmente, eu como educadora cooperante, o que eu quero, vou falar de educadoras, como as auxiliares que eu já tive na minha sala, a primeira coisa que eu lhes digo é estejam à vontade, façam maluquices, experimentem, perguntem, pensem, reflectem, errou, vamos experimentar de outra forma, ou levem as coisas menos boas como uma forma de melhorar, porquê? Porque, se calhar ter já passado por isso, mas também depende de quem está na sala, porque quem está na sala tem muito significado no estágio de uma pessoa, pois se chega à sala e está uma educadora de má cara, e olhar para mim de baixo a cima, quer dizer, para uma pessoa fazer um curso assim, quer dizer, já fica com receio, já fica com medo, então o meu trabalho aqui também é fazer com que a pessoa se sinta à vontade, porque eu acho que é assim que se aprende mais, porque eu acho que é assim que a pessoa consegue apanhar todas as coisinhas, se tiverem a fazer as actividades, vem a educadora e a educadora está a olhar de cima a baixo, eu acabo por ter essa obrigação ou dever de assinalar os pontos bons, os menos bons e os negativos. Pronto, acabo por ter que, mas eu posso fazer isso de uma forma mais calma, mais tranquila, não tenho de estar ali a olhar, posso participar na actividade que a pessoa está a fazer e estar a observar e após isso, após a actividade, num momento mais calmo conversar e falar.

Entrevistador: Agora eu pergunto-lhe, quais as razões que a levaram a assumir o cargo. Convite?

Entrevistado: Vou ser muito sincera, convite por parte da directora. Surgiu essa oportunidade para a escola e eu sendo das pessoas de cá, acho que eu e a directora a que temos mais anos, e acho que só pode ser de x anos de prática, a partir de 2, 3 anos, acho que é assim, nem sequer sei, pelo menos de educadoras, de auxiliares acho que... Então surgiu a oportunidade para a escola e eu vou ser muito sincera, foi uma oportunidade que eu aceitei para experiência própria mas também com alguma reticência, algum receio, no sentido que, eu já tive com auxiliares mas com educadoras, vou dizer que acaba por ser mais ou menos a mesma coisa, salvo seja, ou pelo menos, a maneira como eu me dou como pessoa, como educadora, como mãe, porque acaba por ser mais uma das minhas influências, a maneira como eu me dou para os estágios, tanto de educadoras como auxiliares, acaba por ser a mesma coisa, embora tenham as suas diferenças, mas eu tinha alguma reticência, algum receio, porque quero que seja uma coisa boa para elas, bom para mim, bom para o grupo, a nível de responsabilidade, é um bocadinho maior, eu sinto um bocado de receio, mas eu aceitei e referindo à educadora, directora

se houver alguma coisa, diga-me ou, dê-me um apoio e a directora aceitou, claro, porque, pronto, é o seguinte, eu não sou dona de saberes, ninguém é, e estamos sempre a aprender, e ainda bem que é assim, mas por isso mesmo, eu tenho um bocado de receio de não saber bem.

Entrevistador: Em que consistem as suas funções, assim quando está com elas?

Entrevistado: Bem, deixe lá ver.

Entrevistador: Da parte da universidade tem alguns critérios a seguir?

Entrevistado: Tem um critério, um documento de avaliação, e como eu já tive a ver assim de passagem, aquilo vai ser uma avaliação qualitativa, o que é bom, porque não é fácil avaliar uma pessoa com um número. Pronto, é complicado avaliar, pronto, mas, a minha primeira função como educadora naquela sala, perante este estágio, além da responsabilidade que é ter, no fim-de-semana anterior, estava a pensar por exemplo, mas observação até que ponto, é que na primeira semana foi de observação, e então nesse fim-de-semana foi, é observação até que ponto, têm de interagir com as crianças, ficam sentadas. Reflecti o trabalho que elas poderiam fazer e até nesse sentido, vou-lhe ser sincera, não tenho razão de queixa das educadoras estagiárias que estão na sala, não tenho razão de queixa, mas houve um primeiro momento de reunião, o que é que se pretendia, com a orientadora, a professora x e todas as educadoras estagiárias e logo nesse dia, elas já foram à sala, eu dei autorização. O meu primeiro sentimento foi partilhar tudo, este é aquele, isto é aquele, mas principalmente, a minha primeira posição foi que elas estivessem verdadeiramente à vontade, porque eu acho que isso reflecte-se no estágio, que elas se sentissem bem, porque eu acho que é assim, que elas partilham, que elas se sintam à vontade para fazer isto e aquilo e que não têm medo de errar. Depois, posso dizer que outra função que tive foi, além de, apresentar as criança, de indicadora, para já a nível de trabalho da sala, a nível de projecto de sala, também trabalho com os pais, trabalho com as colegas auxiliares de escola, de sala, o que é que eu pretendia atingir com aquelas crianças, quer dizer, tentei partilhar o máximo o conhecimento, o trabalho que existia, mas o dia-a-dia também é importante, isto não é só informação, informação, o dia-a-dia tem importância. E portanto, a nível de actividades, elas têm a ideia, falam comigo e se acham que a actividade poderá ser feita assim, ou daquele modo, com este material ou com aquele, eu dou algumas sugestões, mas entretanto, apesar de dar sugestões ou indicações também acho que tenho de ter o papel ou a função de deixá-las pensar um bocadinho e vou dar um exemplo, uma das educadoras estagiárias vai fazer uma toalha para um piquenique, aproveitar o tema da Primavera que eu já disse que era um tema que vamos agora trabalhar na sala, elas quiseram, agora vão fazer, uma semana vai ser de trabalho da estagiária 1 e a estagiária 2 dá apoio e na semana seguinte a estagiária 2 faz e a estagiária 1 dá apoio, elas têm organizado isto desta forma com a supervisão da universidade. Então, surgiu uma actividade que ela estava a pensar fazer, de fazer uma toalha de piquenique com lençol decorada por eles com tinta mas com uma técnica que ela viu numa revista qualquer. Eu acho bom, a técnica disso era com tampa de uma garrafa, garrafas de água, portanto, qualquer coisa que eu nunca experimentei na sala nem tive a oportunidade de trabalhar com estas crianças pintura no lençol e eu disse vamos fazer isso, porque eu nunca fiz essa experiência, não conheço essa técnica e sempre é uma coisa diferente para experimentar. Pronto, mas ela tinha de fazer na quarta e na sexta, e na sexta disse, ah, ela até já tinha falado antes que queria fazer broas africanas ou bolinhos africanos e

nessa situação tinha dito, agora vamos ver uma coisa, tu vais fazer uma toalha de piquenique, vamos fazer em conjunto, e agora fazendo as bolas, os bolinhos africanos, o que é que tu achas que podíamos fazer, para ser uma coisa diferente, tentar que elas façam associação, fazer só por fazer, então o que vai surgir? eles vão fazer essa toalha, depois vai estar exposto na sala, que é uma forma de eles verem e de partilhar o trabalho deles e para os pais também verem e também para secar. Na sexta-feira, vão fazer esses bolinhos africanos, que ela também disse que não era coisa que levasse forno e se fosse seria frigorífico e não é coisa por aí além, não é coisa que seja necessário mas até pode ir, e o que vai acontecer, eles de manhã, fazem a toalha na quarta, fica a secar até sexta, sexta de manhã vão fazer os bolos africanos e o lanche da tarde, vai ser feito no pátio, aproveitando a toalha, comendo os bolinhos, e vão fazer o piquenique. Exactamente, tentar dar um empurrãozinho a nível de associação de ideias, de pensamentos, de juntar o útil ao agradável, quer dizer, ter um bocado de pensamento crítico e de associação de ideias, dar assim um empurrãozinho nesse sentido.

Entrevistador: E quando está com elas, orienta-se por algum modelo específico?

Entrevistado: Eu oriento-me como educadora pelo modelo de educação experiencial, que é o modelo que nós temos cá na escola, que implica, que no sentido que, tem em atenção a implicância ao que a criança está a fazer, não tem que ser o adulto. A criança tem que dar asas à imaginação da forma que ela quiser, não tem que ser o adulto a criar a imaginação, vamos dizer assim, eu oriento-me por aí. Agora, como educadora cooperante, saliento que na minha maneira de trabalhar, que não é só o trabalho de decoração, não é só as actividades, é preciso ter em conta a relação que nós atingimos com a criança, aliás, antes de temas, e da alimentação, de sono, seja lá o que for, é de extrema importância a relação que existe entre o adulto e a criança, se a gente tiver uma boa relação, construir ali um miminho, um carinho, o resto acaba por ser mais fácil. Portanto, é uma das coisas que eu tenho o cuidado de transmitir, a relação com a criança. Outra coisa que também é importante, a relação com os pais. Criar laços de confiança, dado que eu já transmiti-lhes, que é uma coisa que eu fiz na escola e ando a batalhar com os pais em relação a isso, mas já tive a oportunidade de fazer isso, já tive duas, de os pais irem à sala e fazerem uma actividade. Tive uma mãe que veio à sala contar uma história e outra veio fazer broas de coco. Já tive outra mãe que veio fazer um bolo de Filadélfia com as crianças. A mãe estava com o B, que era a mãe do B e estava com os outros e isso é importante: a minha mamã está cá na escola a fazer uma coisa! Isso é importante para eles mas também acaba por ser importante para nós. Então, nós estamos todo o dia com os filhos e é importante criar esses laços e saliento muito isso com elas. Outra coisa que também acho que é importante, e elas tiveram oportunidade de verificar isso com elas, é a relação que existe entre eu como educadora e as minhas auxiliares de sala, a equipa da sala, acho que é fundamental e li uma reflexão de uma delas que referenciava esse aspecto. Quando no segundo dia que elas vieram, tivemos a trabalhar o chapéu do carnaval, feito com jornal e estiveram a pintar, pronto. Eu já por mim, nem foi por elas estarem, nós na sala, nós temos uma maneira de trabalhar que já se encaixa muito bem, e então, enquanto que uma faz isto, a outra faz aquilo, educadora isto, olhe S aquilo, não preciso de ser controladora com as minhas auxiliares, graças a Deus, não tenho razão de queixa, mas mesmo antes delas estarem, o nosso trabalho já era assim, mas cada uma dá uma ideia, até porque elas têm as actividades delas como estagiárias, e cada uma dá uma ideia das actividades que fazemos, mesmo a nível de decoração da instituição, não sou eu que decido sozinha, porque muitas vezes eu deixo, porque elas gostam de participar, então eu disse e falei com elas sobre isso, mas elas

tiveram oportunidade de ver, porque eu não tenho de estar a dizer, quer dizer posso pedir uma ajuda, pode levar, não tenho de estar assim, elas acabam por ter a iniciativa, e é importante, muito importante para o trabalho da sala, porque se estou em harmonia com as auxiliares, estou em harmonia com as crianças, claro que há sempre um ou outro faz sempre uma birra e a gente, pronto, mas isso também reflecte-se muito na sala e na produtividade da sala e acho que isso é importante.

Entrevistador: E em relação às estagiárias, quais as competências que valoriza mais numa estagiária? ou em que deve assentar a participação delas? Também já falou um bocadinho sobre isso!

Entrevistado: Não terem medo de errar.

Entrevistador: Sente que elas têm medo?

Entrevistado: Ao início sim, na primeira actividade sim. Não terem medo de errar no sentido, olha vamos experimentar. Vamos ver se isto tem resultado. Serem dinâmicas, e confiança naquilo que estão a fazer. Claro que no início é tudo incerto, eu também quando comecei, muito aprendi e ainda estou a aprender, mas, falar, conversar, mesmo que não saibam. Educadora? eu não sei isto ou assado, acha que dá com estas crianças? Houve uma coisa engraçada no outro dia, foi engraçado, acaba por ser engraçado como trabalho, mas estavam a me perguntar: educadora? queria fazer uma pergunta. E eu, faz! diz! A gente trata um bocadinho, quer dizer eu trato-as um bocadinho por tu, mas com respeito e confiança e respeito acima de tudo e amizade. Eu não sei como é que eu digo não. A preocupação dela era como é que, principalmente no início de estágio, como é que ia dizer o não. Impor-se à criança perante certas situações. E isso, como educadora cooperante acabou por ser um dos temas que eu também acabei por reflectir. Dei-lhe a resposta, acho que tem que haver um meio termo, e eu como educadora acaba por haver um meio termo. Eu dou mas também tenho que tirar, elas têm que saber ouvir um não, têm de saber esperar, têm de saber que agora é hora de arrumar, têm que saber que não podem ir para cima da mesa, sem ter de ser agressiva, não chegando por aí mas às vezes, a firmeza, a expressão que nós utilizamos com elas, e foi isso que realmente estive a falar com elas, mas elas acabam por ter uma posição um bocadinho mais aflitiva, porque ter que criar relações e dizer o não, também é complicado. Mas eu como educadora também estive a pensar, como é que iria ser o meu trabalho nesse sentido, de maneira a que elas não achassem, que eu podia estar a ser, vou utilizar um termo, estar a ser estúpida, estar a ser um pouco agressiva, mas não, levei isto para casa, não quero que elas se sintam mal, mas o que eu reflecti, e em relação ao meu trabalho tem sido assim, eu uso a expressão facial, usar uma cara feia: não faz! E infelizmente eu uso muito o dedo, eu não consigo, é um vício que eu tenho, usar o dedo. Há quem diga que não, mas eu, este dedo levanta-se sempre quando é: não faz isso à criança 1. E nesse dia em que ela fez a pergunta, a criança 2 estava mais teimosinho, era segunda-feira, tinha vindo do fim-de-semana, estava a experimentar mais, e a bater nos colegas, e eu nesse dia chamei-o umas poucas de vezes à atenção, ou sentei-o a pensar um bocadinho, ou também tive outra coisa que acabei também por falar com ela, e que eu acho que é importante elas terem em atenção isto, e sentei-o e disse: criança 2! Tu andas a te portar mal. Cara a cara: criança 2! Tu magoaste a criança 1 e a criança 1 está triste e eu também estou triste contigo. Assim, conversar cara a cara. Tu não fazes mais isso. Ter uma certa firmeza. Tentei partilhar isto com elas, e foi uma coisa que eu também partilhei. Pensei e reflecti sobre isso de o modo a que elas não achassem ah, a educadora

está a sempre muito, mas não, eu acho que acabo por ter uma atitude de guarda, porque acho que também é assim que se constrói, que eu construo a minha relação com eles. É no sim, dar abraços, fazer maluquices, mas também no não, e agora não pode ser e agora é um amigo, pronto. Pois, se nós como educadoras lhes dermos tudo, as crianças depois não nos respeitam. E outra coisa que eu referi às estagiárias, numa reunião a três, não é impor o respeito, é criar o respeito. E outra coisa que eu também falei, chamei à atenção neste sentido, já é um grupinho que vem comigo daqui desde os bebês, por isso, o tipo de relação que existe entre nós, se bem que eles agora estão numa etapa de teimosia, e aquele quer a cadeira azul e o outro também quer a azul, pronto, e se calhar o nível de comportamento que eles têm na sala em alguns pormenores também deve-se de algumas bases de eu já aqui dizer: não pode ser! Agora vamos arrumar e depois brincar. Nesse sentido, eu tento partilhar tudo.

Entrevistador: Agora vamos falar um bocadinho sobre a prática reflexiva. Já nomeou aí muitas vezes o reflectir, não é, portanto, para si o que significa? O que é uma prática reflexiva?

Entrevistado: Vou ser muito sincera, eu não vou para casa, fazer o diáriozinho, vamos dizer assim, eu faço a minha reflexão um bocadinho interior, eu não vou para casa escrever. Até por acaso, agora estamos a ter reflexões semanais cá na escola mas no meu dia-a-dia, nunca senti que tivesse de escrever um diário reflexivo, mas muitas vezes e muitas vezes, dava por mim, tipo a lavar a loiça no meu dia-a-dia de casa e a pensar nesta situação ou a pensar naquela situação. Mesmo a nível de trabalhos na sala, acabei de ter uma ideia. Porque eu acho que não tenho de escrever algo, porque graças a Deus ainda tenho muita boa memória, e mesmo a nível de trabalhos, há abertura na sala ou vou tomando apontamentos: tenho de fazer isto, tenho de fazer aquilo, eu preciso de falar ao pai deste. Vou fazendo apontamentos mas diários, diários do que se passou ao longo do dia, não, mas acabo por levar o meu dia para casa, principalmente o modo como eu saio da escola, também quer dizer muito. E agora por isto, e acaba por ser esquisito. O dia em que elas fizeram a primeira actividade, eu acabei por me sentir como se a sala não tivesse sido minha, como se eu não tivesse no controle da sala porque tinha lhes dado o controle. E nesse dia, mas tive uma atitude igual com elas, mas dei por mim a pensar e a sentir que parecia que tinha faltado alguma coisa, se calhar aquilo que eu faço todos os dias, como deixei que elas fizessem, porque até era sombras chinesas, não pude fazer com elas, nesse dia senti-me um bocadinho esquisita, foi como se eu tivesse dado a minha sala, e depois, como se não tivesse feito o meu trabalho, porque estava mais como espectadora, porque era sombras chinesas. Pronto, senti-me ali um bocadinho com falta de controle, e levei isso para casa. No dia seguinte, tiveram que fazer o postal para o dia do pai e eu já tive, como já foi uma coisa que eu já pude participar, não estava sentada a ver, eu já me senti melhor, eu já saí daqui melhor mas também foi uma coisa que eu também pensei. E até tinha uma formação de linguagem gestual, que eu tenho o meu filho com surdez e tenho formação na escola dele, saí daqui mais cedo e até fui com elas, e dei por mim, eu não falei isto com elas, só estou falando consigo, dei por mim a sentir isso. No dia seguinte, no outro dia já foi diferente, já não me senti assim. Eu acho que já fugi outra vez à conversa.

Entrevistador: Não. Portanto, esteve a dizer que não faz os tais diários.

Entrevistado: Mas como orientação da escola, nós temos de fazer uma reflexão semanal, das coisas mais salientes.

Entrevistador: E foi este ano que começou?

Entrevistado: Duas, três semanas.

Entrevistador: E registo de incidentes críticos?

Entrevistado: Como assim, a nível de estágios?

Entrevistador: Na sala, quando acontece alguma situação assim mais crítica, pela positiva ou negativa? Se costuma registar esses acontecimentos ou vai tudo para a reflexão que agora faz ao final da semana.

Entrevistado: Para já é assim, tudo o que exista, principalmente alguma coisa que seja diferente ou mais preocupante, ou aconteceu isto, coisas que acontecem, de forma negativa, vou dizer assim, para já informo tudo à directora, ou a criança tem piolhos, ou teve 39º, é melhor ligar à mãe, essas coisas, essas situações assim, eu informo tudo à directora, mas vou dando por mim a pensar em casos mais aflitivos, que a gente nota no dia-a-dia, se a gente já está por exemplo, dois casos, porque são gémeos, duas crianças que eu tenho na sala, que antes vinham bem, chegavam e guardavam a chucha porque já tinham o tal trabalho do ano anterior, comiam bem, não era de fazer muitas birras, e de uma altura para cá têm estado mais chorosas, querem a chucha, acordam a chorar, comem mal, e eu por acaso, aconteceu sentir e a nível de almoço, estão muito rebeldes. Tanto os gémeos, que neste caso, estarem a chorarem, um choro enorme e depois os outros, este quer o prato azul e depois quer duas cadeiras para ficar mais alto, pronto. Nota-se que está um bocadinho difícil a nível de almoço e isso tem-me preocupado, e até já pensei em arranjar outras estratégias. Até já pensei pôr fotos, mas vai acabar por eles tirarem, e estarem na brincadeira, mas duas crianças principalmente. Mas eram crianças que até vinham, tiravam a chucha, guardavam a chucha, e agora não. E então, isso foi uma das situações que eu já com a directora e que na reflexão senti necessidade de escrever. Normalmente, eu falo com a directora quando vejo alguma coisa que não está bem ou que aconteceu isto e isto. Ainda agora, liguei para um pai, que a criança tinha piolhos e lêndeas, mas antes de ligar eu já disse à directora olhe eu vou ligar para este pai, que esta criança tem isto e isto e a regra da escola é que vão para casa. Não quer dizer que a gente esteve a chamar a criança com pouca higiene mas é norma da escola irem para casa e eu como educadora até já apanhei mas até não é por aí, mas como educadora ter crianças assim na sala e deixar isto continuar, quer dizer, também é complicado. Então, a criança tem isto e isto, liguei ao pai, o pai atendeu, deu-me resposta, a resposta que ele me deu, dei-a à directora, e entretanto, aguardamos que ele chegasse. Ele quando chegou, foi falar com a directora, e disse olhe, arrume as minhas coisas que ela já não vem. Temos de controlar estas situações e por acaso, temos uma acção de sensibilização sobre isso às cinco. Mas a norma da escola, quando acontece essas coisas, tem que ir para casa, mas nem todos entendem e surgiu essa situação e acho que foi bom, neste sentido, se eu tivesse feito o telefonema, e o pai chegasse ali, e dissesse as coisas e a directora não estivesse a par da situação, seria complicado. Também não gostava. E então, normalmente, as coisas menos boas eu digo, e há coisas que agora têm de ser escritas, a nível de fugidas, se bem que agora nós temos controlo nesse sentido, mas também vou dizer, a organização que eu tenho na sala e o grupo, a equipa da sala, tem uma organização coesa nesse aspecto, a nível de almoço, eles acabam de almoçar e a gente está sempre, pronto, para garantir que não há problema, quando a gente dá um passeio, mas há esse cuidado de falar com a directora, ou por

exemplo, eu tenho uma criança que os pais estão desempregados, e a criança não quer ficar na escola e chora, assim um bocadinho, e depois no almoço já não come tão bem, que não é uma atitude que ela tinha, mas a mãe parece que começou com início de depressão e isso também já falei com a directora. Eu vou notando diferenças e são diferenças preocupante e tristes, pensar que a vida que cada pessoa leva. Complicado.

Entrevistador: Considera que a sua formação inicial tem influência na forma como pensa, actua, quando está na sala, quando está com as estagiárias?

Entrevistado: A nível de formação de licenciatura?

Entrevistador: Sim. Formação inicial.

Entrevistado: Vou ser muito sincera. Esse é também um bocado o meu receio como educadora cooperante. Pensei: elas agora saem da escola, ou estão com as teorias na cabeça, frescas, e eu já tirei o curso em 2002, o que não que dizer que eu não procure, nem que não vá às formações, para já eu tento por isso, mas eu também já tenho um filho, acabo por ter outra vida que não me permite estar em constante leitura como desejaria. Então, isso foi uma das preocupações que eu também tive. Sinceramente, se eu olhar para trás a nível de curso, deu-me asas, bases, deu-me comportamentos de leitura, de reflexão, de preparação, mas eu acho, sinceramente, eu não sei como está agora, está tudo diferente, mas na altura em que eu tirei, também a mentalidade era outra, as ideias eram outras, agora, eu penso de outra maneira porque cresci, mas eu acho que a nível de licenciatura da universidade X, pouca teoria, quer dizer, não quer dizer que, eu acho que a prática é significativa e aí eu tive estágio, não sei como está agora, penso que no primeiro ano não tive estágio, ou tive? Mas em todos os anos eu tive estágio, eu estive no X, tive nos X, pois, eu tive prática, mas a nível de teoria, que eu acho que também importante, mas também na altura. Agora, sinceramente, a nível de prática, de organização de sala, de o quê que pretendo e no sentido que há coisas a aprender, eu sinto que a partir do momento que comecei a trabalhar, a partilhar ideias, estou cada vez melhor.

Entrevistador: E isso de partilhar ideias, tirando a reflexão escrita, tem aqui alguma reunião de educadoras onde partilhem essas reflexões?

Entrevistado: As reflexões semanais são de partilha entre cada directora e a educadora. Nós temos a nossa reunião de educadoras, a nível de projectos, de trabalhos, de informações. A nível de partilha de ideias, acaba por haver, mas eu sinto que acaba por haver situações relacionadas com alguma criança, eu sinto que há um bocadinho, e até é compreensível que seja assim, como se fosse segredo da sala, quer dizer, fica na sala. Se houve qualquer coisa com aquela criança, isso fica na sala. Se surge algumas situações com algumas crianças, ficam na sala, o que eu sinto dessas situações a respeito da criança, nós temos cá o transporte de certas crianças, e há uma funcionária que vai acompanhar essas crianças, então, por exemplo, se aconteceu alguma coisa com aquela criança, e que eu não consigo falar com a mãe, tem um caderno dentro da mochila, escrevo algum recado, ou os pais também podem mandar algum recado. Então, se surgir alguma coisa na minha sala, ou então peço a alguém que vá na carrinha, eu faço o recado na mochila, ponho na mochila, depois digo à rapariga auxiliar que vai na carrinha, olha falta isto, passou-se isto, falta a chucha, transmito os recados. Se for alguma coisa de maior importância, eu tento ligar à mãe, olhe passou-se isto, isto e isto.

Se não conseguir transmito o recado: olhe, gostaria de ter uma reunião consigo, mais neste sentido.

Entrevistado: Na sua formação inicial, falando novamente na licenciatura, teve abordagem reflexiva?

Entrevistado: Tenho de pensar. Se eu tive abordagem reflexiva? Expressão plástica, tinha portfolio, mas era trabalhos práticos.

Entrevistador: Mas em relação à prática pedagógica?

Entrevistado: Nos estágios, tínhamos de fazer relatórios.

Entrevistador: Era mais descrição que reflexão?

Entrevistado: Tinha lá uma parte que era reflexão. Mas sinto que não dei tanta importância como dou agora.

Entrevistador: Isso é um ponto importante. Nota que dá mais importância agora. Nota isso nelas, nota isso nas estagiárias?

Entrevistado: Sim, eu vou ser muito sincera, a nível do diário reflexivo que eu recebi da estagiária 1 e da estagiária 2, não tinha nada a ver com que eu fazia na altura como estudante, com bibliografia, não é que eu não pusesse bibliografia, agora, elas estão no mestrado, tratado de Bolonha, acho que acaba por ser mais exigente do que na minha altura, e então tinha, era um diário reflexivo de um dia e do outro dia, mas cada uma fez os seus, mas tinha uma parte dos diários em que fizeram juntas, a nível de trabalho da sala, discussão da sala, discussão da rotina, houve lá situações que foi em conjunto, mas por exemplo, elas elaboraram uma grelha de avaliação de cada criança, elaboraram mais qualquer coisa, quer dizer, na minha altura a gente fazia, quer dizer, isso já foi em 2002, é preciso ter em conta que eu tinha vinte e poucos, se calhar não dava tanta importância às coisas como dou agora, que eu agora eu digo, se fosse anos atrás tinha feito de outra forma. Mas, eu tinha um, portanto, tinham, elas tinham essas grelhas, buscado frases de alguns autores conhecidos, mas inserido correctamente, não tinha nada a ver. Acho que agora está mais exigente, isto do tratado de Bolonha acaba por ser mais exigente, mas depois tem outra importância no trabalho delas, quando elas forem para uma instituição sabem o que devem fazer, sabem buscar autores, sabem expor a teoria, portanto, está muito bem o trabalho que elas fizeram, gostei. Aliás, esta semana elas vão voltar a fazer isso, e para a semana que vem, vão voltar a fazer isso. Todas as semanas elas vão voltar a fazer.

Entrevistador: E a sua opinião pessoal sobre isso? Acha que é importante elas fazerem isso? Acha que é importante na formação inicial serem incitados a reflectir?

Entrevistado: Acho. Acho muito importante, e a nível de reflexão, mesmo que não seja escrita, que elas tenham em conta o trabalho na prática, mas na atitude de melhorar. Olha, aconteceu isto e isto, com a educadora estagiária. O que é que tu achas? Se calhar se experimentassem assim desta forma, até podes conseguir fazer melhor. Pronto. Eu na minha altura nem me lembro de fazer assim grandes reflexões, éramos trintas, elas agora têm a oportunidade de, ou podem ir para educadoras ou podem ir para o primeiro

ciclo, isso também é outro grau de dificuldade, de expectativa para elas. Isso também é uma coisa que elas têm de reflectir, ver na prática, será que isto ou aquilo. Mas eu na minha altura, não me lembro de fazer assim grandes reflexões, tirando o estágio, reflectir que aquela criança não gostou de tocar na tinta, por exemplo. Mas a nível de trabalho, de uma forma geral, eu lembro-me das minhas colegas chegarem lá e dizerem: ai, aconteceu isto e isto, e a professora depois falava, mas não tenho ideia de dar tanta importância como agora.

Entrevistador: E a nível de teoria, abordaram o professor reflexivo?

Entrevistado: Até acho que foi o X. Agora, se tinha esse nome, acho que não. Nós falávamos muito, eu já não tenho bem os nomes, mas era mais ou menos deste género: que o adulto tinha de ter capacidade não só de observar mas também de agir. E ter em conta, transformar-se em criança, no sentido de não pôr as coisas no nível mais alto. Estar com a criança ao seu nível. Agora, professor reflexivo, vou para casa ver as minhas coisas.

Entrevistador: Como é o educador reflexivo? Ou como deve ser o educador reflexivo?

Entrevistado: Até tenho medo de me enganar mas, para já, é o seguinte, na conversa que estávamos a ter há bocado, não me lembro de falar de professor reflexivo, mas ainda vou ver as minhas coisas, para ver se tenho alguma coisa sobre isso. Mas, o que é que eu acho sobre o educador reflexivo? Outra coisa, que eu queria acrescentar a isto a nível de formação, eu acho que acabei de construir, de construir-me como educadora, através da formação inicial, através da minha vivência desde criança até esta altura, porque eu também tive nos escuteiros, e acho que, agora já nem tanto, mas na altura, acho que era uma forma de partilha, de pedagogia, de construir, de saberes, de vivências e acho que isso reflectiu-se um bocado no meu carácter. E acho que uma educadora antes de ser uma educadora, salvo seja, também é um ser humano, e como ser humano também tem as suas influências, eu por exemplo, agora sinto, de há dois anos para cá, sinto alguma influência ou alguma maior preocupação a nível da linguagem. Não é nada que eu queria ter, o que é normal, mas não é um sonho que a gente pretende para os nossos filhos, mas vou ser sincera, vendo as tristezas que existem, não é das coisas piores. Mas acabo por ter uma influência como educadora, na minha maneira de ser como educadora e como mãe. Ou seja, esta situação também fez-me olhar para as minhas crianças com, estar mais atenta, estar mais atenta, à situação de linguagem, à situação do ouvir, se tem reacção. Teve influências, e, acho que eu acabei por me construir, e, sinto que tenho alguma falta de formação teórica. Formação prática se calhar consigo atingir melhor, no meu dia-a-dia, experienciando no dia-a-dia, e acho também que a nível de organização de sala, consigo, isto que estou dizendo, é a minha vivência, se calhar outra pessoa tem outra opinião, mas consigo ter uma organização de modo a que haja uma partilha de tarefas e que não seja tudo a correr, porque isso também implica o trabalho que é feito, eu não gosto de fazer as coisas a correr, gosto de fazer as coisas com antecedência. E isto tudo o que acabei de dizer, os escuteiros, a minha maneira de, o meu carácter, acho que isso implica naquilo que eu sou como educadora. Pronto, uma formação inicial mas acabo por ter as minhas vivências, o meu dia-a-dia e a partilha com colegas, a nível de trabalhos, mesmo agora, aqui eu sinto uma maior preocupação nesta instituição que eu estou, eu sinto uma maior preocupação a nível de formação do que nas outras instituições que eu estive, porque em quatro anos que estive nas X, por exemplo, eu só fui a uma formação porque foi num sábado, porque a gente depois, não podíamos estar a

ir a uma formação, porque era uma pessoa que estava a faltar. Também tive isso. Mas a senhora fez-me uma pergunta e agora não sei.

Entrevistador: Era tentar definir o educador reflexivo.

Entrevistado: Agora, como é o educador reflexivo. Eu acho que é aquela pessoa que já antes de fazer as coisas, pensa naquilo que vai fazer. Se está adequado, se tem os materiais necessários, se está de acordo com a idade da criança. Pronto. Durante a actividade, deixa decorrer, até certo ponto estando a observar, mas depois da actividade também acaba por ir buscar o que fez, e volta a pensar e volta a reflectir. Portanto, antes de fazer pensa como vai fazer, o que vai fazer, se está de acordo o material, pensa na acção, nos prós e nos contra e em tudo, mas também acaba por depois de fazer a actividade ou das situações, não tem de ser uma actividade, acaba por reflectir aquilo que fez, o que correu bem, o que conseguiu, se conseguiu partilhar o conhecimento com aquelas crianças, o que é que poderia fazer melhor.

Entrevistador: E tem a preocupação quando está com as estagiárias de estimular-lhes a reflexão? Pô-las a reflectir sobre?

Entrevistado: Sim e não. A minha primeira preocupação, como já referi de início, é logo que elas estejam à vontade na sala, para que não se sintam envergonhadas, não sintam vergonha, porque se elas não se sentem bem, o estágio não vai decorrer tão bem como deveria. Depois, o grau de exigência das auxiliares é diferente deste grau.

Entrevistador: Mas deste?

Entrevistado: Ai, deste sim. Noto, portanto, elas acabam por fazer a reflexão sozinhas. Sozinhas, quer dizer, a parte escrita mas eu tento, é uma das coisas que eu tento, que por exemplo, elas estão a manhã toda comigo, se eles já estão a dormir ao meio dia e meia, nós aproveitamos um bocadinho para conversar sobre o que acharam do dia, e o que é preciso fazer a nível de planificações, mas também o que é que acharam do dia, o que correu bem, o que não correu bem, para ver a opinião delas, porque isso também depois conta para a minha reflexão do dia, pronto. Entretanto, vai-se almoçar e lá para as duas. Entre as duas e duas e meia, eu acabo por estar sozinha na sala porque é quando as minhas auxiliares vão almoçar e essa hora ou elas ficam comigo na sala ou ficam a fazer algum trabalho. Portanto, entre o meio-dia e meia e a uma, ou uma meia e meia, que já aconteceu ir almoçar mais tarde, tentar aproveitar aquele momento para falar, para ver o que é que é preciso, porque é um lugar mais calmo. Das duas e meia em diante, ou venho para aqui e continuamos se houver alguma coisa ou é de partilha de trabalhos, por exemplo. Voltando atrás, na quarta-feira nós tivemos aqui do meio-dia à uma. Tivemos a falar sobre o que foi feito, eu falei das planificações, o que eu achei, o que eu não achei, e elas também, gostaram?, sentiram-se bem? Pronto. Entretanto, esta reflexão que nós fazemos, depois têm que fazer por escrito e aí está mais elaborada. Posso dizer uma situação que aconteceu na quarta: elas tiveram a fazer o postal para o dia do pai, e entretanto, era o dia delas, tinham carta branca para fazer a actividade delas, salvo seja, mas a actividade acabou mais cedo e acho que estava a chover e não podiam ir para a rua e estavam naquela de ir já ver um filme, e o que foi que eu fiz, tenho um cartão de, um fantocheiro, então fui pedir uns fantoches às colegas, que também não tenho muitos na sala, e fiz ali uma coisa improvisada e fiquei com a ideia de perguntar o que é que elas acharam, e não cheguei a perguntar e agora estou com essa ideia de perguntar-lhes o que é que elas acharam naquele momento, para mim como educadora, mas também no

sentido de elas pensarem que têm de ter sempre uma carta na manga, digamos assim, não pode haver momentos mortos, quer dizer, mesmo que não seja uma coisa, eu não ensaiei, até houve momentos que eles viram a minha cara, mas acabou por ser uma coisa diferente, uma actividade diferente, e houve interacção e até acho que eles gostaram, porque tinha animais. Mas a partir daí, de algo que eu fiz, de uma forma improvisada, tenho esse sentido, não me quero esquecer, de perguntar-lhes o que é que elas acharam mas no sentido de reflectir na prática. Isso foi uma coisa que me esqueci de perguntar.

Entrevistador: De que modo é que a supervisão da prática pedagógica poderá contribuir para o desenvolvimento da capacidade reflexiva? Que estratégias poderão utilizar para levá-las a reflectir?

Entrevistado: Eu como educadora cooperante, não quero que seja um mero estágio, não é para mim é para elas, mas sinto que é uma responsabilidade, tanto que a minha sensação é querer dar, dar, empurrar, que façam, que vivam, que sintam, para depois isto no futuro delas criar frutos e consigam dizer então gostei, consegui fazer isto e consegui fazer aquilo mas que levem o trabalho que estão a fazer aqui como algo com cabeça, tronco e membros, que elas venham para aqui e digam tudo, não só autoritária no sentido olha está errado, não é assim, não vou por aí, olha se calhar se tu fizeres assim até pode ficar bom. Acho que isso ainda não aconteceu. Por exemplo, na quarta esqueceram-se de pôr os nomes, olha isto é só um pequeno pormenor, mas não pensem que, não foi igual, escrever os nomes nos postais para a gente saber quem é quem. Pormenores que eu tento dar as dicas para depois levarem a ter frutos. Eu respondi?

Entrevistador: Sim. Portanto, quando reflectem, quando estão juntas naquelas reuniões, reflectem sobre o quê?

Entrevistado: Reflectimos e acabamos por falar. Falar no sentido de fazer apreciações a nível de cada criança. A criança 3 que é muito mimosa, que é uma menina da minha sala, que é a criança 3, que é uma menina mesmo menina, ela gosta de estar, ela tem tendência de agarrar-se ao adulto, há uma partilha de acontecimentos do dia, porque a criança 3 gosta muito de chegar-se ao pé do adulto e então, a gente fala-se sobre isso, é bom, mas também acaba por ser, se calhar não deveria fazer parte, mas acaba por dar-lhes a elas como seres humanos e futuras educadoras ou professores, indicações de sentimentos, de emoções, o gosto de estar ali, e a criança 3 querer chegar-se ao pé e sentar-se no colo, sem ser o meu e já ser o delas, indicação que estão a criar laços com elas. Mas, reflectimos sobre as crianças, sobre a actividade, sobre o plano de actividades, aquilo que elas têm que fazer, o que decidiram, o que poderão fazer melhor, e eu também já partilhei com elas um bocadinho sobre a minha vivência na universidade, aliás, já lhes dei a entender, elas sabem que eu tirei o curso cá na Universidade da X, mas dei a entender que na minha altura, as coisas não eram tão, que isto agora está muito diferente, até os professores são diferentes, conheço alguns, outros já não conheço, mas com isto do tratado de Bolonha, mesmo com os diários, disse a elas, quer dizer, até fazia uma reflexão, fazia um relatório, mas quer dizer, não tinha a exigência que tem agora e disse-lhes que estava muito bom. Basicamente é isso mas também com a preocupação que elas vão criando laços e se sintam à vontade e eu já senti diferença dos primeiros 1, 2 dias para agora quarta-feira, e elas também acabaram em conversa por dizer isso, que já não estavam tão nervosas e que até a nível de trabalhos, mas eu também senti a necessidade, eu a nível da minha observação, porque

na quarta estivemos a reflectir sobre isso, e disse, olha há educadoras que se calhar põem-se a olhar para vocês, se calhar não foi desta forma, não me lembro, há educadoras que são assim, há educadoras que sentam-se e ficam a ver, e há educadoras que sentam, e eu não sou assim, e até estava a dizer, uma delas estava a dizer que sentia-se mais à vontade comigo por eu estar a fazer, sentia-se mais à vontade por eu também estar ali a fazer, e as auxiliares também. E acho que isso é importante, acaba por ser importante para o trabalho delas.

Entrevistador: Acha que elas têm dificuldade em reflectir, em partilhar aquilo que sentem?

Entrevistado: Eu acho que estou satisfeita com esta equipa de educadoras estagiárias, são dinâmicas, conversadoras, mas das duas uma, eu não sei, portanto, como é que eu hei-de dizer isto, eu acho que pelo facto, eu quero, eu penso, eu acredito nisto, o facto de as pôr à vontade como em família, com respeito, com partilha, também fez com que elas tivessem uma atitude mais comunicativa, mais dinâmica, acho que a minha posição como educadora também reflecte-se no estágio delas na medida em que elas acabam por fazer as coisas mais à vontade se eu estiver à vontade com elas, quer dizer, não é, estou aqui, estás ali, vamos ao café, quer dizer, não é assim, não quer dizer que eu não vá ser amiga delas, ou que a gente não construa uma amizade, vão ser minhas futuras colegas, mas eu acho que a relação que eu consegui arranjar com elas a nível de estar na sala, e mesmo é uma coisa que eu faço com eles, os meninos vão se esconder porque vem a auxiliar 1 que é uma auxiliar da sala. Elas vêem essas coisas e acabam por sentir que nós estamos a ter uma convivência harmoniosa e se calhar também reflecte-se no estágio delas, porque elas ao virem que nós temos estas brincadeiras, que não é por a auxiliar 1 ser uma estagiária que eu não vou brincar com ela e com as crianças, olha a auxiliar 1 já vem, vamos nos esconder para fazer o phoo, por exemplo, acaba por fazer com que elas se sintam mais à vontade e eu acredito que isso facilitou a maneira delas estarem na sala e é das primeiras coisas que eu batalho.

Entrevistador: Consegue identificar alguns obstáculos que se colocam a uma prática reflexiva?

Entrevistado: Falta de comunicação, a posição que a educadora da sala possa tomar, a tal coisa, se observa e instala-se, fica ali a ver, se calhar se ela estivesse a participar, não é que tivesse a fazer o trabalho delas, eu não acabei de fazer a actividade delas, eu dei apoio à actividade, se tiver outra postura facilita na maneira de correr o estágio, mais, falta de comunicação, a posição da educadora, a relação que elas vão criando com a equipa da sala, com as auxiliares e com as crianças. Pode repetir outra vez a pergunta?

Entrevistador: Para identificar alguns obstáculos a uma prática reflexiva.

Entrevistado: Têm de ter em conta o contexto social das crianças, elas porque podiam vir para o infantário com algumas expectativas em relação a algumas situações, criar isto, fazer isto, e a própria instituição, por exemplo não ter meios. A instituição por exemplo, ou mesmo as crianças da sala, não terem os conhecimentos adequados para fazerem aquela actividade. Por exemplo, a estagiária 1, no outro dia perguntou o que é que eu achava de fazer aí um trabalho de recortes. E eu disse que este grupo, se calhar um ou outro, já poderia começar, mas também há outros que ainda são pequenos, e não era adequado para o grupo.

Entrevistador: Portanto, a capacidade reflexiva é um dos critérios de avaliação da sua parte?

Entrevistado: É, porque para mim é o seguinte, para já não directamente a elas, mas toda a gente que é educadora, nós estamos na constante procura de novos saberes, novas teorias e há sempre coisas novas a aparecerem, novas técnicas, pronto, portanto, podemos pensar que já sabemos tudo e nesta ideia de não sabermos tudo, é importante que elas vão para casa pensar, naquilo que fizeram, se está adequado, se deviam ter feito melhor para no dia seguinte fazer um pouco melhor, e na criação de laços que estão tendo com as crianças, é por tudo.

Entrevistador: Pronto, acho que falou um bocadinho de tudo o que eu pretendia, não sei se quer fazer alguma observação.

Entrevistado: Eu vou ser sincera, eu vou falando disto e daquilo e tenho medo de divagar. Eu neste questionário falei um bocadinho como educadora, como mãe, acaba por ser eu.

Entrevistador: Mas deu um contributo muito grande e prestou informações muito úteis, e obrigada mais uma vez.

Transcrição da entrevista

Educadora C

Entrevistador: Para si, o que significa ser supervisor cooperante? Educador cooperante?

Entrevistado: É uma grande responsabilidade da nossa parte, mas até acho que é bastante estimulante, até porque aprendemos com elas, no sentido que há intercâmbio de ideias, projectos, sobretudo uma partilha de experiências. Claro que elas têm pouca experiência e nós orientamos no sentido que corra pela melhor forma, até porque as estagiárias que eu estou a receber neste momento, não têm prática nenhuma. Estão no 3º ano de formação, mas não têm prática nenhuma e chegar a um grupo e agir, não é fácil e o nosso trabalho é exactamente esse, orientar. Embora elas tenham as suas ideias, nós orientamos.

Entrevistador: Para si, quais as competências que o educador cooperante deve possuir?

Entrevistado: Sobretudo paciência. Paciência, porque a gente tem de dar um desconto porque elas não têm prática, não têm experiência. Estar atento, claro! Ter muita atenção àquilo que elas estão a fazer, e sobretudo saber o porquê do projecto em si, da actividade que está a ser feita, porquê que surgiu, como surgiu e se elas são capazes depois de pôr na prática aquilo que têm na teoria.

Entrevistador: Quais as razões que a levaram a assumir estas funções supervisivas, de educadora cooperante?

Entrevistado: Mais ou menos imposto. Não foi eu que me voluntariei, não foi. Mas, eu penso que o motivo da escolha foi, como já tenho vários anos de experiência, portanto já é o meu, já há 25 anos, vai fazer 25 anos de trabalho. Eu penso que é mais pela minha prática e experiência como educadora que fez com que a universidade me contactasse para eu colaborar. Penso que foi mais por aí, mas eu até gosto. Para mim é uma mais-valia.

Entrevistador: Para si, em que consiste as suas funções supervisivas, quando está com elas?

Entrevistado: Sobretudo observação. Primeiro! Primeiro observar. Claro que às vezes tenho de intervir quando a coisa não corre menos bem, e claro que o grupo é meu, eu tenho de, aliás, eles têm mais confiança comigo do que com elas, e uma pessoa estranha, eles tentam manipulá-la, mas é sobretudo orientar e eu tenho de estar muita atenta e intervir quando é necessário. E se alguma coisa corre menos bem, eu não vou actuar logo no momento, depois faço a reflexão com elas, mas isso se calhar é mais para a frente.

Entrevistador: Exactamente. Orienta-se por algum modelo de supervisão específico?

Entrevistado: Não, não.

Entrevistador: Quais as competências que mais valoriza nelas e que irão pesar com certeza na avaliação delas que irá fazer?

Entrevistado: Empenho, a responsabilidade também que elas têm de ter, a criatividade também, que é importante elas terem alguma, saber aplicar a teoria à prática, que é uma grande dificuldade que elas enfrentam, porque não têm prática. E basicamente é isso.

Entrevistador: Agora falando um bocadinho sobre a prática reflexiva. Indo mais para esse âmbito. Para si, como é um educador reflexivo?

Entrevistado: Primeiro, é assim, a gente está presente com elas na actividade, após a actividade eu quero que elas digam quais foram os aspectos negativos, que elas acharam que correu menos bem, ver até que ponto também elas conseguem fazer essa crítica, eu também faço a minha, se for de acordo com o delas, melhor ainda, e às vezes há aspectos que elas não vêem porque não têm prática, e eu mais depressa a que me apercebi e aí transmito, mas isso à parte do grupo, não directamente com o grupo. Com o grupo, a actividade é feita de outra forma. Quando a gente faz uma actividade, falamos sobre o que foi feito entre todos, fazemos essa reflexão, mas depois com elas a sós, fora do grupo, fazemos uma abordagem daquilo que foi feito, o que correu bem, o que correu mal, o que poderia ter melhorado, e depois ideias, o que se pode aplicar mais, e o que eles podem fazer mais, materiais.

Entrevistador: Mas em geral, sem falar especificamente com elas, em geral, para si, se pudesse definir o educador reflexivo? Como é, o que faz.

Entrevistado: Sobretudo observar e estar atento aos aspectos mais negativos.

Entrevistador: Acha que é importante ser-se reflexivo?

Entrevistado: Muito. Toda a hora.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Sobretudo para melhorar a nossa prática. Porque se a gente não faz uma reflexão daquilo que é feito, é uma grande falha nossa se não fizermos, porque nem tudo corre bem e a gente sabe que nem sempre, e também para ver o que é que pode melhorar. Sobretudo para melhorar.

Entrevistador: Como é que põe em prática essa reflexão? Por exemplo,

Entrevistado: Com as estagiárias?

Entrevistador: Não, no seu dia-a-dia, no seu quotidiano. Tem por hábito registar as reflexões?

Entrevistado: Normalmente a gente faz registos com eles, com a criança. Fazemos alguns registos da actividade, por exemplo, foi projectada uma história e eles agora estão a fazer o registo da história, com vários materiais. Sobretudo com o grupo, fazer esses registos. E depois há outros quadros que nós utilizamos. Eu utilizo um pouco do M.E.M., alguns quadros do M.E.M, e isso ajuda-nos bastante a fazer uma reflexão. Se são capazes, se não são, se cumpriram, se não cumpriram, o quadro das tarefas, do tempo, nós fazemos uma reflexão semanal, outras são mensais, utilizamos alguns instrumentos de avaliação.

Entrevistador: É mais isso. Identifica algum obstáculo que impeça o educador de ser reflexivo?

Entrevistado: O tempo, o tempo, falta de tempo, grupos grandes, muitas vezes sós, que podíamos ser mais interventivas com eles no sentido de reflexão, e falta-nos isso. Porque são grupos grandes e depois temos uma auxiliar que nem sempre está presente. Há muitos momentos que estamos sós e se há alguma criança com problemas ainda mais se agrava.

Entrevistador: Aqui, a nível da instituição, há momentos organizados para reflexão e partilha entre os vários docentes?

Entrevistado: Há. Nós fazemos com frequência. Para além do conselho geral que é geral a toda a escola, nós fazemos entre equipas de educadoras, porque nós temos aqui um anexo com mais 3 salas de pré, e então, reunimo-nos com frequência para combinar também algumas actividades.

Entrevistador: Para si, acha que isso a beneficia pessoalmente, a nível pessoal, a nível profissional, estas partilhas que existem entre os docentes?

Entrevistado: Ah, muito. Muito enriquecedor. Bastante.

Entrevistador: Agora falando um bocadinho sobre a sua formação inicial, teve abordagem reflexiva?

Entrevistado: Não. Também já foi uns aninhos, já foi uns aninhos atrás. Mas não, não tivemos. A nossa prática foi muito terra a terra. No 3º ano foi pega uma sala e agora desenrasca-te, mesmo nesse sentido.

Entrevistador: Na altura era 3 anos.

Entrevistado: O 3º ano era estágio completo, a tempo inteiro. Completamente diferente. Foi um desenrasca-te. Não tivemos, não tivemos nenhuma abordagem teórica sobre a reflexão.

Entrevistador: Então a maneira ou o modo com pensa actualmente, foi

Entrevistado: Foi enriquecendo por algumas acções de formação e com os contactos com as colegas, também.

Entrevistador: Está bem. Agora em relação com as estagiárias. Acha que é importante haver o desenvolvimento da reflexão na formação inicial? Considera desejável o desenvolvimento da reflexão na formação inicial?

Entrevistado: Eu acho que é muito importante.

Entrevistado: E porquê?

Entrevistado: Porque obriga-nos a pensar, a reflectir e a melhorar a nossa prática. Sobretudo isso, nesse sentido.

Entrevistador: E tem essa preocupação? Realmente com elas, de estimular a reflexão?

Entrevistado: Sempre. Todos os dias, após uma actividade reúno-me com elas um pedacinho e para reflectirmos sobre aquilo que foi feito.

Entrevistador: Portanto, elas vêm duas

Entrevistado: Elas vêm duas vezes por semana, à segunda e à terça, e eu tiro sempre um pedacinho para estar com elas, porque é importante. Acho que é muito importante.

Entrevistador: E falam sobre o quê?

Entrevistado: sobretudo sobre a actividade, como é que correu, o que poderiam ter feito, o que é que se pode fazer mal, os pontos positivos e os negativos, não é só os pontos negativos, claro. Mas, sobretudo uma reflexão sobre o que foi feito.

Entrevistador: E acha que elas têm dificuldade em reflectir?

Entrevistado: Não, nem por isso.

Entrevistador: Conseguem expor.

Entrevistado: Conseguem. Eu acho que elas são perspicazes nesse sentido. Pelo menos, as que eu tenho neste momento. Elas são muito observadoras e apercebem-se se alguma coisa está menos bem e dizem. Elas nesse aspecto são.

Entrevistador: Então não sente nenhuma dificuldade em promover-lhes essa capacidade?

Entrevistado: Não, não. Aliás, elas têm muita teoria, não sei se nesse sentido também foram trabalhadas. Mas conseguem pôr na prática.

Entrevistador: Utiliza algum tipo de estratégia para realmente promover a capacidade reflexiva nelas?

Entrevistado: Sobretudo é o diálogo, observação e algum registo. A gente normalmente faz os registos.

Entrevistador: Pronto. Agora uma única, uma única questão. O que é que acha que o supervisor cooperante, neste caso, educadora cooperante, pode fazer para realmente contribuir para a formação de educadores reflexivos?

Entrevistado: É assim, eu acho que a gente tem de alertar a universidade, sobretudo, quem é responsável por estas formações, que elas precisam muito mais prática. Eu acho que são cursos muito intensivos em teoria mas eles precisam pôr muita coisa na prática e não têm oportunidade para isso. Eu acho que temos de alertar nesse sentido, porque eu sinto dificuldades nelas, que elas coitadas não podem dar mais, porque não têm. Não é que elas não saibam, nunca estiveram na prática, nunca tiveram com um grupo, não podem. E ao fim de um terceiro ano de curso e não ter uma prática, acho muito grave. Acho que o nosso papel, sobretudo, é alertar quem está à frente dessas formações,

desses cursos, que agora é mestrado, alertá-los para isso, porque falha muito. Eu acho que falha muito nesse sentido.

Muito obrigada. Eram estas as questões que eu tinha para fazer. Respondeu directa, sucinta. Muito obrigada.

Transcrição da entrevista

Educadora D

Entrevistador: A primeira questão é, para si o que significa ser educadora cooperante?

Entrevistado: Cooperar é facilitar o processo de alguém que está a tirar a sua formação. É cooperar, é ajudar e incentivar, é abrir caminho, é mostrar como se faz entre aspas, é ajudar, é tudo isso.

Entrevistador: Para si, quais as competências que um educador cooperante deve possuir?

Entrevistado: Um educador cooperante tem de ter prática, alguns aninhos de prática, eu acho que a formação passa por essa prática, eu nunca, eu não sei, não conheço nenhuma formação para cooperantes, para educadores cooperantes. Na Madeira não, mas tem de ter já assim uns aninhos, alguma experiência.

Entrevistador: Quais as razões que a levaram a assumir estas funções?

Entrevistado: De cooperante?

Entrevistador: Sim.

Entrevistado: Obrigação. Foi chegaram aqui e disseram e nós colaboramos. Mas também para nós é bom porque enriquece o nosso trabalho. Elas aprendem connosco e depois enriquece, nós começamos a ver algumas lacunas e há muitas lacunas nos estágios.

Entrevistador: Pode falar disso.

Entrevistado: Muitas lacunas nos estágios, mas também dá para nós aprendermos alguma coisa, que isto nós aprendemos uns com os outros.

Entrevistador: Quer dizer alguma lacuna?

Entrevistado: Há lacunas nos estágios, então não há.

Entrevistador: Como por exemplo? Não tenha medo de dizer.

Entrevistado: Olhe por exemplo, muito pouco tempo de estágio. Elas vêm sem formação, muita pouca formação prática, no desenrolar das actividades, o que é que uma coisa pode, a sucessão de uma actividade, o que é que se pode fazer logo a seguir para dar continuidade, algumas coisas que só na prática que é preciso ter alguma formação prévia, mesmo nas partes plásticas, saber que certa técnica demora x tempo a fazer, para se concretizar. Às vezes não dá tempo, às vezes não acabam, às vezes não saem como desejado.

Entrevistador: Pois. Em que consiste as suas funções?

Entrevistado: Com elas?

Entrevistador: Sim.

Entrevistado: As minhas funções é facilitar. Eu estou ali, deixo-as livremente. Elas dizem o que é que fazem, o que vão fazer, eu deixo aberto o caminho. Às vezes quando vejo que uma situação está a escapar um pedacinho das mãos delas, eu tento intervir, claro, mas é como, é ajudar, é facilitar. Que eu também não estou aqui para prejudicar ninguém. Aceitamos e eu sou facilitadora no processo.

Entrevistador: Orienta-se por algum modelo de supervisão específico?

Entrevistado: Não, não tenho nenhum. O modelo é a minha prática.

Entrevistador: Quais as competências que mais valoriza nelas e que com certeza irão pesar na avaliação que irá fazer delas?

Entrevistado: Competências nelas. Olhe, primeiro, é o ser capaz, também o gostar, estar ali por, o gostar do que está a fazer. O gostar, o gostar das crianças e respeitar o ritmo delas, o saber integrar-se num processo que já está iniciado. Que elas agora vêm basicamente a meio ano e já está ali um processo feito. Às vezes vêm com coisas novas, com métodos novos, e pronto, nós temos que ir juntando e encaixando as peças para as coisas também não, não irem por outros caminhos, mais ou menos isso assim.

Entrevistador: E em que assenta a participação delas? Na sala, na instituição? Não sei se elas fazem algum trabalho em conjunto?

Entrevistado: Não. Elas trazem os objectivos. No nosso tempo, nós fazíamos trabalhos, nós, portanto, trabalhávamos com as crianças mas também com a escola. Fazíamos muitas formações para os pais, sensibilizações para os pais. No nosso tempo fazíamos. Estávamos metidas muito na escola em si, o que a escola fazia, elas agora estão mais na sala.

Entrevistador: Nas actividades?

Entrevistador: Nas actividades sim. Nós íamos às reuniões, juntamente com os outros colegas, fazíamos trabalhos, apresentávamos trabalhos, fazíamos trabalhos.

Entrevistador: Era mais intenso?

Entrevistado: Um ano inteirinho do princípio ao fim.

Entrevistador: Portanto, agora vamos entrar na parte da reflexão, e pergunto-lhe para si, como é um educador reflexivo? Se pudesse definir, um educador reflexivo.

Entrevistado: Um educador reflexivo é aquele educador que faz a sua prática e reflecte sobre ela, tentando sempre melhorar a prática que faz.

Entrevistador: Para si, considera que é importante ser-se reflexivo?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Então porquê?

Entrevistado: Sim, de que maneira, porque só assim é que poderemos melhorar o nosso processo, normalmente dizemos que é com os erros que se aprende. Há que reflectir muito.

Entrevistador: Exacto. E põe em prática a reflexão no seu dia-a-dia?

Entrevistado: Sim, sim ponho.

Entrevistador: Tem por hábito registar?

Entrevistado: Sim, sim. Vou falar do meu caso, como já são tantos anos de serviço, a reflexão não ponho por escrito para mim, há coisas que eu escrevo, mas há outras que não, que isso também já é um processo que está mais que interiorizado, mas isso é muito importante, a reflexão é muito importante. E uma que agora o modelo também é outro, é uma educadora por sala, antes nós tínhamos duas colegas e as coisas eram diferentes, que nós reflectíamos as duas e agora é uma só, no nosso caso, uma educadora só e a reflexão é mais tentar.

Entrevistador: E tem por hábito registar alguma reflexão?

Entrevistado: Sim, registamos nas avaliações deles, claro, nos portfolios, nas avaliações.

Entrevistador: Identifica algum obstáculo que impeça o educador de ser reflexivo?

Entrevistado: Aqui nesta escola não.

Entrevistador: E a nível da instituição, há momentos organizados para reflexão e partilha entre os vários docentes?

Entrevistado: Sim, temos reuniões para isso.

Entrevistador: E acha que isso a beneficia, estas partilhas, estas reflexões em conjunto?

Entrevistado: É como eu digo, o ideal seria duas, porque uma, muitas vezes também, há falta de tempo para isso, e só mesmo nesses timings, nessas horas de reunião que nós nos conseguimos juntar. E isto, uma para vinte e sete alunos, vinte e cinco, vinte e cinco, com uma pessoa só, é complicado.

Entrevistador: Então, se calhar aí está a identificar um obstáculo que seria a falta de tempo?

Entrevistado: Não é a falta de tempo, é duas educadoras por sala, duas educadoras por sala, como eu disse antes, isso á reflexão acaba por ser um obstáculo, sem dúvida.

Entrevistador: Na sua formação inicial, lembra-se de ter tido alguma abordagem reflexiva?

Entrevistado: A minha, o meu estágio foi sozinha numa sala, sem educadora nenhuma. Era uma instituição nova, que abriu uma sala e eu fui colocada lá para estágio e já tive logo um grupo de vinte e cinco crianças, de três anos e eu fiquei sozinha com duas auxiliares.

Entrevistador: E não tinha orientação?

Entrevistado: Tinha orientação, uma vez por mês. Mas tínhamos reflexões escritas também, tínhamos dossiers de estágio, tínhamos isso tudo, mas não era como agora, mas também já foram alguns aninhos, mas deu-me a prática, deu-me muito caule, a prática dá muito caule.

Entrevistador: Que é o que se calhar está a faltar agora, que seria a prática?

Entrevistado: Elas têm muita teoria, mas depois ligar essa teoria à prática, às vezes é que é mais complicado.

Entrevistador: Sente nelas essa dificuldade?

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: Pronto. Acha que a sua formação inicial teve influência na forma como actualmente actua?

Entrevistado: Esta e a outra, da educação especial, muito, muito.

Entrevistador: Em que sentido?

Entrevistado: Foi um caminho feito, uma estrada que eu tracei foi um percurso feito e sinto-me agora capaz de identificar certos problemas de aprendizagem, que eu chamo que é o olho clínico, que nós já com certos anos de serviço que temos e ainda mais com a educação especial.

Entrevistador: Pronto. E acha que é importante, considera desejável o desenvolvimento da reflexão na formação inicial?

Entrevistado: Sim. Muito, muito.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Eu acho que nós deveríamos ter, eu falo de, vai ter aí alguma pergunta sobre a reflexão, propriamente, ou?

Entrevistador: Sim, mas pode falar agora.

Entrevistado: Volte a me fazer esta pergunta, como é que é?

Entrevistado: Considera desejável o desenvolvimento da reflexão na formação inicial? Com as estagiárias? Se acha necessário elas terem estas abordagem reflexiva?

Entrevistador: Sim, sim. Elas fazem o meu horário, que é das oito e quinze à uma e quinze. Nós saímos daqui, portanto, eu faço esta hora e já não volto à tarde. Saio à uma e quinze e depois tenho uma colega da bolsa este ano porque há uma ajudante que tem um horário reduzido, essa educadora da bolsa vem à tarde, mas as estagiárias estão é comigo porque eu a que sou a cooperante. O tempo que eu tiro para reflexão, digamos nos três dias, nos três dias de prática, elas de véspera telefonam-me sempre, falo com elas de véspera, nesses três dias, normalmente eu só farei reflexão se alguma coisa sair mesmo torto. Aguardo os três dias e faço no fim a reflexão, não faço diária. Só se alguma coisa sair, só se alguma coisa for mesmo um disparate, mas se as coisas se desenrolar boas, só digo que foi bom, foi bom e no fim vou falar com vocês. Aquilo é um processo de três dias e no fim desses três dias eu faço a avaliação, posso lhe dizer que o tempo não seria o indicado, também não é em dez minutos nem num quarto de hora que se faz uma avaliação, mas eu também se tenho, se eu saio à uma e quinze, e também se tenho filhos para ir buscar, é complicado para mim estar aqui mais meia hora. Seria segunda mais meia hora, terça mais meia hora, quarta mais meia hora, não, então reúno-me segunda, terça e quarta, e quarta-feira tenho mais ou menos, estar com elas. Agora devia de haver, no estágio devia de haver, não sei, um dia, uma hora para isso. Não nos é dado, porque nós tiramos as nossas horas, não nos é dado. Tiramos as nossas horas, para. É a boa vontade e isto quem tem filhos para buscar é complicado.

Entrevistador: Pois. Mas tem essa preocupação em estimular-lhes a reflexão?

Entrevistado: Sim, quando elas chegam de manhã, elas chegam cedo, pode-se ter uma ou outra criança, nós falamos sempre o que se vão fazer e elas dizem que vão fazer isto e isto, será melhor isto assim e não sei quê, depois então no fim, se houver realmente uma coisa mesmo torta, vou interferir, senão é só no último dia, à quarta-feira que eu faço a reflexão.

Entrevistador: E utiliza assim uma estratégia?

Entrevistado: Ponho-as a pensar. Vocês o que é que acham? E elas próprias às vezes também já dizem acho que não correu bem. O que é que vocês acham naquela actividade? Acham que correu bem? E elas já dizem o que correu, o que não correu.

Entrevistador: E sente alguma dificuldade em promover-lhes a reflexão?

Entrevistado: Não. Estas gostam bastante. Há pessoas que não gostam de ser chamadas à atenção mas não é o caso das minhas deste ano. Aquelas vezes em que a gente chama à atenção, não é apontar defeitos, não tem nada a ver com defeitos, tem a ver com a prática, com, há umas que não gostam ser chamadas à atenção, pensam que já sabem. Eu ainda não sei, eu tenho tanto a aprender.

Entrevistador: Estamos sempre a aprender, não é?

Entrevistado: Mas não é o caso das minhas, deste ano.

Entrevistador: Consegue identificar algum obstáculo que as impeça de serem reflexivas?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Ok. Agora uma última questão. Que poderá o supervisor cooperante, nesta caso a educadora cooperante fazer para contribuir para a formação de educadores reflexivos?

Entrevistado: Para a formação? Mas em termos de quê?

Entrevistador: Sim, quando está com as estagiárias, qual será o seu papel, o que é que poderia fazer para realmente elas no futuro serem educadores reflexivos?

Entrevistado: Eu reflecto muito naquilo que foi feito. Eu reflecto muito com elas, o que é que correu mal, indicar o processo todo, o que é que correu mal, o que elas acharam, deveriam ter feito isto assim e é isso que elas nos estágios têm pouca prática do desenrolar de uma actividade. O que é que uma história e logo a seguir possa fazer com aquela história. Elas fixam-se pela história e às vezes têm medo e será que isto vai dar? o gerir o tempo também, que é muito importante. Que elas têm uma data de actividades, depois têm as rotinas e é preciso saber gerir o tempo e ver quais as actividades que se faz antes e as que se faz depois, de depois gerir as actividades, elas são duas, mas na prática irão ser uma, o que facilita, para elas facilita um pouco porque são duas, porque o estágio como uma só e na prática uma só, vão ver que é muito difícil. E há actividades que elas fazem que eu digo vocês que tenham em conta que trabalharam duas mas uma na prática isto não iria dar muito certo. Trabalhar com o grupo todo, o perguntar a cada criança o que é que quer fazer, cada criança diz uma coisa e depois como é que é? Conseguem-se na prática com uma satisfazer as vinte e cinco, vinte e cinco? É muito difícil, especialmente quando são estas coisinhas, o dia do pai, o dia da mãe, perguntar a cada criança, o que é que eu quero fazer, olha um quer fazer um coração, outro quer fazer uma borboleta. Uma pessoa só? É muito difícil, mas é com a prática, com os erros que se aprende. Eu também não vou dizer que o meu curso foi o ideal, a vinte e cinco anos atrás, as coisas não têm nada a ver. Mas é prática, a prática a que faz. O que faz o profissional é a prática, não é só os conhecimentos académicos, é a prática.

Entrevistador: Nesse sentido, quer deixar aqui alguma observação? Está alertando, de certa forma, está alertando para o facto de haver pouca prática?

Entrevistador: É o pouco estágio, pouco tempo de estágio. É que veja, elas chegam aqui no mês, este ano foi assim, mês de Março. Elas chegam, não conhecem o grupo e ter logo que trabalhar com ele. Chegam logo no primeiro dia e logo nessa semana começam, elas nem sabem os nomes deles nem as dificuldades, nós temos crianças da educação especial metidas pelas salas e depois já quebra a meio, segunda, terça e quarta e já quebra a meio, e para as crianças, para o grupo também não é bom. O ano passado era escola nova a se fazer, grupo novo a se fazer, ajudantes novas a chegar, pessoas ainda a se fazerem ao ambiente todo, pessoas a saírem porque não estavam a gostar daquilo que estavam a ver, ajudantes que chegaram e não quiseram isto para si e foram embora e as estagiárias, era muito, e educadoras da bolsa a entrar e a sair, e isto afecta a escola e nós notamos que eles ficam diferentes. São muitos modelos, já viu quantos modelos eles têm à frente?

Entrevistador: Pois, eles sentem isso tudo. Pronto, muito obrigada.

Entrevistado: Nada.

Transcrição da Entrevista da Educadora E

Entrevistador: Para si o que é que significa ser educadora cooperante?

Entrevistado: Para mim o que significa ser educadora cooperante é, no fundo, eu partilhar a minha experiência e, portanto, a minha experiência ao longo destes anos e poder, no fundo, ajudar as futuras colegas, pronto, a seguirem o caminho que desejam e dar o meu contributo no sentido de orientá-las em termos de prática pedagógica, transmitir as minhas experiências, não é, e transmitir, portanto, transmitir aquilo que eu mais acredito para mim é fulcral em termos de docência em educação de infância. É essa a minha preocupação. Dar o meu melhor, tentar transmitir, portanto, tudo aquilo que eu fui absorvendo ao longo destes anos, no sentido que elas também venham a desempenhar, não é, as suas funções de acordo com aquilo que eu mais acredito e acho fundamental em educação de infância, quando se trata de crianças com idades compreendidas entre, neste caso é pré-escolar, é a partir dos três mas também tenho orientado estágios, também já orientei em creche, desde a creche ao jardim-de-infância.

Entrevistador: Par si quais as competências que um educador cooperante deve possuir?

Entrevistado: Um educador cooperante acima de tudo deve ser uma pessoa disponível, tem de estar disponível para dar resposta às necessidades tanto dos alunos, tanto dos estagiários e tem que ter disponibilidade no sentido de, hoje correu mal, hoje vamos precisar de mais tempo para reflectir, e estar também com aquela boa vontade de dar, o querer dar, o querer ajudar, o querer transmitir, não é, sentir pronto, eu já passei por isto, eu já aprendi, então eu quero transmitir aquilo que eu sei, no sentido de enriquecer o aluno e ir enriquecendo dia após dia, em prol de um desempenho que se quer que seja um desempenho guiado principalmente pelos afectos.

Entrevistador: Pois. E quais as razões que a levaram a assumir estas funções de educadora cooperante?

Entrevistado: É assim, já há muitos anos, já sou educadora cooperante já há muitos anos. Logo no meu primeiro ano de trabalho já fui educadora cooperante, no primeiro ano. Pediram e aceitei. É assim, eu gosto de partilhar a minha experiência e também é muito no sentido de que nós também temos de ter uma postura na vida que é a de ajudar os outros, de partilhar, embora isso por vezes exija de nós tempo, exija uma disponibilidade, em termos de, essa disponibilidade pode ser em termos emocional também. Ter vontade de, ter capacidade de saber gerir as dificuldades dos alunos, não bloquear, não stressar, não se aborrecer. Nesse sentido, tem sido essa a minha preocupação e é esse o meu objectivo no sentido de partilhar, de ajudar.

Entrevistador: No fundo já está a falar um bocadinho sobre as suas funções, não é? Eu ia perguntar em que consiste as suas funções? Está a falar, em partilhar.

Entrevistado: Sim, partilhar, é importante que o educador esteja muito atento e conseguir captar no aluno que está a estagiar, quais as suas lacunas, se é que as há, não é, em que é que tem que melhorar, se eu considero que há algum aspecto que é, digamos, relevante, no sentido de ultrapassar. Digamos, imaginemos que tenho um educador, portanto, uma aluna que eu sinto que ela tem uma grande dificuldade em estabelecer laços, isso é uma grande preocupação, porque eu acho que elas devem ter

capacidade em estabelecer laços, logo a minha atenção focalizada aí no sentido de dar a volta e perceber se aquela aluna é capaz de. Estar muito atento, ver quais são as dificuldades e se tem perfil também, nós temos que estar muito atentas também, porque há coisas que se aprende com os anos mas existem traços que à partida o aluno deve possuir. Se o aluno não cria laços, se é distante das crianças, se o aluno tem uma grande dificuldade em interagir, logo, não é, vamos perceber o que é que se passa, é estar muito atento aos sinais, eu acho que é muito importante os sinais em termos do perfil.

Entrevistador: Orienta-se por algum modelo de supervisão específico?

Entrevistado: Não, é assim, não existe, nós não temos modelos pré-concebidos, eu a que depois estabeleço, digamos, quando eu faço a reflexão eu tenho o cuidado de ter mais ou menos um plano de reflexão, o que é que eu quero falar, primeiro isto, isto e isto. Quando falo disto, o que é que eu quero que melhore neste aspecto, por exemplo, narração com as crianças, como é que está, narração com a família, como é que foi, narração com as pessoas da sala, como é que foi, no recreio, como é que interage com os outros, é nesse sentido, estabeleço uma ordem de assuntos a conversar e depois, faço a reflexão para cada um desses pontos. Essa orientação é minha, estabeleço, tenho digamos, um plano de reflexão, tenho aqueles pontos.

Entrevistador: Quais as competências que mais valoriza nas estagiárias e que com certeza irão pesar na avaliação que irá fazer delas?

Entrevistado: Olhe, para mim, o mais importante é observar, primeiro que tudo ter a capacidade de estabelecer laços com as crianças, capacidade de interagir, capacidade de estar disponível para as crianças, alegria, muito importante, o estar alegre e o gostar de brincar. Quando um aluno vai para o recreio, fica num canto de braços cruzados, isso é um alerta, é isso que eu acho que é muito relevante e que eu valorizo muito, essa disponibilidade.

Entrevistador: Para si em que deve assentar a actuação delas?

Entrevistado: Eu acho que primeiro que tudo, eu acho que quando se começa um estágio, contrariamente àquilo que tem acontecido, mais nos últimos estágios, devido às alterações dos cursos, eu acho que elas nunca deveriam fazer uma actividade com as crianças sem que antes tenham criado laços com essas crianças, laços com o grupo, porque quando se vai fazer uma actividade não conhecemos as competências das crianças, não conhecemos as suas características, as coisas normalmente não correm bem. O não correr bem pode ser mau no sentido que pode levar uma aluna até que goste da profissão, não é, mas as coisas correram tão mal que a leva às vezes a desistir, pode criar um risco. Eu acho que os alunos chegam a um centro de estágio, têm que criar laços com as crianças e têm que estar libertos de preocupações, de actividades programadas, não é, para poderem criar esses laços nas situações de, nas actividades que o educador programou, nas áreas de jogo, de uma forma descontraída e aí também nós podemos observar, o educador consegue ter uma visão do perfil daquele educador, pronto, futuro educador, porque está à vontade, está a perceber, começar já a fazer actividades, eu discordo isso. Acho que não podemos começar um estágio já a fazer actividades.

Entrevistador: Na primeira semana começam logo a fazer actividades?

Entrevistado: Neste estágio aconteceu isso. No primeiro dia já tinham uma actividade para fazer e no segundo dia também. Como atrasou o estágio, então já não tiveram aqueles dias para observar. Começaram logo a agir com as crianças. Se um educador não faz isso, geralmente um educador observa, não é, ganha conhecimento das crianças, tem que ter conhecimento mínimo, depois é que vai agir em conformidade, não é, vai recolher dados para depois agir e este trabalho está a ser feito ao contrário e ao ser feito ao contrário, parece que observar não é importante, pois repare o que se deduz disto, chegar, fazer se conhecer e o educador não trabalha assim. As educadoras da bolsa, mas isso é outra questão.

Entrevistador: Para si, como é o educador reflexivo? Ou como é que deve ser um educador reflexivo?

Entrevistado: É assim, um educador reflexivo é um educador que está disponível para se auto-avaliar, criticar, portanto, o trabalho que faz com as crianças de uma forma construtiva, perceber se aquilo que está a dar, está a ir ao encontro das necessidades das crianças, que o que está a dar às crianças está a ser feito com disponibilidade, com afecto, com alegria, se o trabalho que está a conduzir é um trabalho que tem um objectivo, portanto, se à partida já preconizou um objectivo e se existe uma intencionalidade educativa, eu acho que para sermos reflexivos, temos de trabalhar com uma intencionalidade e definir objectivos. Nesta fase, o grupo precisa de quê? Disto e disto, então é isto que eu vou fazer. Isto que eu fiz não está a resultar, não tenho medo de achar que não, não correu bem, então, vou mudar a estratégia. Acho que é isso ser reflexivo, é reflectir no sentido de mudar para melhor, em prol de uma educação adequada às necessidades das crianças, claro que isso depois está muito relacionado com o número de crianças com que trabalhamos, às vezes, quando trabalhamos com muitas crianças, às vezes a frustração faz-nos que é melhor nem sequer pensar, está a perceber, por vezes as coisas correram mal e tudo está a correr tão mal que às vezes parece que não queremos pensar, mas temos de fugir a isso, assumir e aceitar.

Entrevistador: Então, realmente para si é importante ser-se reflexivo?

Entrevistado: Sim, sim. Em educação temos de ser reflexivos, ou então não podemos trabalhar em educação. É uma condição.

Entrevistador: E como põe no seu dia-a-dia, como põe em prática essa reflexão?

Entrevistado: É assim, eu tenho por hábito fazer registos e também faço uma avaliação mensal, sempre, e anexo ao plano, a ver o que concretizei e o que não concretizei, o que é que correu menos bem, e o que é que ficará para o mês seguinte, eu faço tipo uma avaliação do plano e agravo ao plano.

Entrevistador: Identifica algum obstáculo que impeça o educador de ser reflexivo?

Entrevistado: Obstáculo que impeça de ser reflexivo? Eu acho que é assim, nada nos impede de sermos reflexivos, porque pensar é uma coisa livre. O que poderá às vezes, penso eu, daquilo que tenho observado e em diálogo com algumas colegas, às vezes, aí já nem quero pensar, eu já nem quero saber, penso que às vezes o mal-estar na profissão e por vezes o excesso de trabalho, faz com que o educador se refugie, é melhor eu não

pensar, porque se eu pensar, vai-me desgastar. Haver obstáculo penso que será mais isso, não querer às vezes sofrer com a realidade, quando temos más condições de trabalho, às vezes refugiamos e é melhor não pensar nisto, vamos passar à frente.

Entrevistado: Portanto, já falamos aqui a nível da instituição, há as reuniões pedagógicas, agora pergunta se acha que esses momentos que existem a beneficiam, profissionalmente, pessoalmente?

Entrevistado: As reuniões pedagógicas?

Entrevistado: Sim, os momentos que existem de partilha, de reflexão entre os docentes?

Entrevistador: Sim claro, os momentos de partilha entre os docentes, claro que beneficia. Em termos desta escola, que foi uma escola que o ano passado abriu pela primeira vez, nós tivemos muito tempo dedicado à parte burocrática, aos regulamentos e absorvemos muito tempo de trabalho, digamos de partilha, nesse tipo de reunião. Considero que esta máquina burocrática também rouba-nos muito daquilo que é prioritário, precisamos de reuniões com carácter pedagógico, com partilha, sei lá, uma colega vai a uma formação, nem todas podemos ir, imagine aquela colega foi a uma formação que gostou muito e porque não, uma dessas reuniões ser para partilhar uma experiência numa acção de formação, e acho que cada vez mais, portanto, a preocupação com a burocracia, está a roubar tempo, àquele tipo de trabalho que é fundamental, o que é partilhado entre os colegas, o que resultou, o que não resultou e acho que sim, sinto que sim, há falta disso. Falta disso, não que não tenhamos horas para isso mas porque as horas são partidas pelo papel, há muito papel a preencher. E depois, fica muito pouco tempo para a reflexão pedagógica, propriamente dita.

Entrevistador: Na sua formação inicial, teve abordagem reflexiva?

Entrevistado: Bem, é assim, em relação à minha formação inicial, eu acho que sim. Não quero ser como a velha guarda que diz sempre que o seu tempo era melhor, eu vou ser muito sincera, apesar de ter feito o meu curso a vinte e cinco anos, eu acho que nós tivemos muito boa orientação a esse nível, porque nós íamos ao estágio, começamos a estagiar logo de início e fomos habituados, eu falo da minha experiência, da minha turma, dos professores que eram comuns à maioria das turmas, e acho que fomos muito habituadas a reflectir, que nós íamos para a prática e quando chegávamos à escola, cada educador tinha que reflectir o que fez bem, o que não fez bem, porque foi, porque não foi, o que é que tem melhorar e íamos exigir também essa reflexão e nas visitas era pedido. Então tinha isto para melhorar e continuo a achar que não melhorou. Eu acho que até fomos muito trabalhados a nível da reflexão. Eu considero que fomos bastante trabalhados a esse nível e havia muito aquela preocupação de que não vamos, a teoria não pode estar desfasada da prática. Eu acho que havia uma correlação entre a teoria e a prática e neste momento eu acho que estamos a perder muito isso. Muita teoria mas uma teoria desfasada da prática. E eu acho que tivemos muito essa correlação. Eu considero que foi muito bom a esse nível.

Entrevistador: E acha que a sua formação inicial influencia o modo como actualmente actua?

Entrevistado: Sim, porque aquilo que eu bebi naquela altura, digamos, não é, quando temos uma determinada orientação, claro que há coisas que nós vamos mudando, mas eu sou muito sincera, eu gostei muito da orientação que nós tivemos, e há muita coisa que eu acho que faz falta e que me serve, no fundo, de base para apoiar as estagiárias. Há coisas que exigiram-me na minha altura e como educadora cooperante eu sigo alguns desses passos. O estágio ter sido bom para mim, na reflexão eu sigo muitos desses passos. Nós éramos muito reflexivos, não vou dizer que não, que era um facto.

Entrevistador: Então concorda que haja realmente desenvolvimento da reflexão, incitamento à reflexão na formação inicial?

Entrevistado: Logo, logo. E desenvolver essa capacidade de que o ser reflexivo e admitir falhas não é admitir incompetências. Incompetência é não sermos reflexivos. Temos de reflectir, então eu falho tanto, tantas coisas me correm mal ali na sala, não é, ai isto não resultou, eles eram muitos, não devia ter feito assim e não é por aí que eu acho que sou incompetente. Falhou.

Entrevistador: E quando está com elas, tem essa preocupação em estimular-lhes?

Entrevistado: Sim. Ainda hoje estive a dizer que é muito importante que elas sejam reflexivas e que estejam sempre a pensar naquilo que estão a fazer, como deveriam fazer, no que é que falharam. Eu muitas vezes pergunto, o que é eu vocês acham que falhou? Quando elas não chegam lá, eu vou lá ter. Quando elas chegam lá, óptimo. É sinal que estão a ligar as coisas.

Entrevistador: Como é que, portanto, faz todos os dias que elas vêm?

Entrevistado: Normalmente eu faço todos os dias um bocadinho. Esta semana fugi a essa regra por outras questões, e hoje fiz mais tempo por isso mesmo, mas também esta semana como as coisas correram muito melhor, eu não estava tão preocupada. Quando as coisas correm assim menos bem, tenho o cuidado de fazer logo na hora para não esquecer, mas está tudo muito fresco.

Entrevistador: E falam sobre o quê normalmente? A reflexão é sobre o quê? O objecto da reflexão?

Entrevistado: O objecto da reflexão é na forma, por exemplo, como é que motivaram as crianças, o desenrolar da actividade, o concretizar da actividade e também falo muito do aspecto que elas têm dificuldade, que é na articulação de conteúdos. As coisas não podem ser estanques e muitas das vezes, as actividades são muito estanques, e então, estou a trabalhar agora muito essa questão, vamos articular conteúdos, e elas, por exemplo, esta semana percebi que elas já estão a chegar lá, já senti o fruto um bocadinho de trabalho, já houve uma articulação, já focaram várias áreas. Com a mesma temática, já tocaram em várias áreas.

Entrevistador: Então elas estão a melhorar?

Entrevistado: Estão, estão, estão.

Entrevistador: Sente alguma dificuldade em promover-lhes essa reflexão ou acha que não têm dificuldade em reflectir?

Entrevistado: Não. Para já, até agora, estas duas alunas são muito receptivas à crítica e são capazes de reflectir. Mas já tive estagiárias que tinham uma grande, grande dificuldade em reflectir, em aceitar o erro, e digamos que, se calhar, uma forma de não aceitar que as coisas não estão a correr bem, mas este ano esse aspecto está a correr bem.

Entrevistador: E utiliza algum tipo de estratégia para promover-lhes a reflexão?

Entrevistado: É com base no diálogo. Diálogo e exemplos práticos. Vamos pensar naquela actividade, como é que começou, como é que continuou, como é que acabou, quais as dificuldades, vou buscar mesmo os exemplos da actividade.

Entrevistador: Acha que para as estagiárias, há algum tipo de dificuldade que as impeça de realmente serem reflexivas?

Entrevistado: É assim, o que eu considero que seria uma mais-valia para o estágio, é que nos dias em que têm estágio, acho que não deveriam, não deveriam estar preocupadas com as horas e para irem para a universidade e muitas vezes estão preocupadas com o trabalho a ser realizado no dia-a-dia e com o trabalho que irão apresentar e muitas vezes desligam do estágio porque estão muito focalizadas num outro trabalho que irão fazer, e se calhar, eu também acho que o que possa impedir de serem reflexivas, é que o estágio é muito curto. Se eu faço uma actividade segunda e terça, e se não chego a concretizar tudo, como é que eu vou reflectir sobre uma coisa que eu não vi os frutos. Eu acho que para ser reflexivo, acho que implicava que o estágio tivesse mais continuidade. Esse é o impedimento que eu acho. Para ser reflexivo o educador tem de ver o resultado, se não vejo o resultado, a minha reflexão fica muito condicionada. Só se for nesse nível, de resto, elas têm oportunidade, nós conversamos, somos abertas a esse nível.

Entrevistador: Agora uma última pergunta. Que poderá o educador cooperante fazer para realmente contribuir para a formação de educadores reflexivos?

Entrevistado: É assim, é nós sermos reflexivos. Se temos estagiárias e não reflectimos, não é, se não fazemos isso no dia-a-dia, estamos a deixar de passar a mensagem de quê, então isso não é assim tão importante. Se nós fazemos essa reflexão, essa reflexão não deve ser feita só no fim do dia, às vezes fazemos naquele bocadinho, após uma actividade, no recreio, ora viram o que aconteceu? Ou até às vezes no momento, às vezes eu digo têm de pensar não dá, é uma reflexão mais rápida. Mas eu acho que é assim, para elas serem reflexivas têm de perceber que o educador faz a reflexão e que essa reflexão é coerente, que tem uma intenção e também acho que para elas perceberem que essa reflexão é importante, é depois, quando eu faço a reflexão e aponto determinadas, digamos, determinadas dificuldades, aquelas arestas a limar, se vejo que a aluna continua a cometer os mesmos erros, então aí eu já sou mais exigente, então nós reflectimos e para que serviu aquela reflexão? Também temos de exigir, então já não reflectimos sobre essa questão? Estão sempre a cometer o mesmo erro. Aconteceu no ano passado, eu reflectia, a aluna cometia sempre o mesmo erro e eu era cada vez mais exigente, porque senão a reflexão é uma coisa para pôr no lixo. Nesse sentido, sermos exigentes.

Entrevistador: Muito obrigada.

Entrevistado: De nada, obrigada.

Transcrição da entrevista

Educadora F

Transcrição da entrevista com a educadora Zélia (Achada) 15 mint

Entrevistador: Para si o que significa ser educadora cooperante?

Entrevistado: Em primeiro lugar temos de ter alguma experiência. No meu segundo ano já tive logo estagiárias. Foi um bocadinho difícil. E depois estar aberta, estar disponível para receber as alunas. Estarmos abertas e disponíveis, depois o resto vai surgindo.

Entrevistador: Quais as competências que para si, um educador cooperante deve possuir?

Entrevistado: Estar aberto às pessoas, estar atento, é dialogar, é reflectir com elas. Pronto, estar atento no dia-a-dia, estar aberto às sugestões delas, saber dar ajuda quando é preciso.

Entrevistador: Quais as razões que a levaram a assumir a função de educadora cooperante?

Entrevistado: É assim, as coordenadoras lá da escola são todas nossas conhecidas da nossa altura e depois vêm pedir, porque já têm confiança em nós, e pronto, e nós percebemos que é preciso o estágio, que é necessário alguém ter este papel. Eu geralmente tenho recebido. Houve uma altura, mas por pouco tempo, nós recebíamos alguma remuneração, mas foi só um ano ou dois, nunca mais recebemos nada, e eu nem estava ainda aqui, e a universidade então pediu, ah será que vocês continuam mesmo sem, pronto, porque foi muito pouco tempo que recebemos, mas dava jeito, mas realmente não recebemos nada. Pronto, às vezes somos convidadas para alguma conferência na universidade, ou coisa assim, também é agradável, é bom, mas é isso.

Entrevistador: Em que consiste as suas funções? Já falou em estar aberta.

Entrevistado: Sim, é estar atenta às alunas, ver como desenrola, ver se as planificações está de acordo, se estão adequadas à idade, e depois há algumas vezes, chamar a atenção para o grupo, para os comportamentos que precisam outra maneira de chegar. É estar muito atenta e presente.

Entrevistador: Ok. Orienta-se por algum modelo de supervisão específico?

Entrevistado: Não. É a minha experiência e os conhecimentos, pois procuro também estar actualizada. A gente sempre que há uma formação e aquela que pode vai e pronto é isso.

Entrevistador: Quais as competências que mais valoriza nas estagiárias?

Entrevistado: Eu acho que primeiro que tudo, e eu já lhes disse, vocês têm de ter a certeza que querem isto. No fundo, é um certo dom, que eu acho, que há colegas muito novas e que já estão fartas, estão cansadas e não aceitam isto e não gostam daquilo. Porque não é fácil ser educadora de infância, muitas pessoas pensam que sim, mas

depois não é, e acho que estar desperta para isso e gostar mesmo, e depois saber relacionar com a criança, interagir. Isso é importantíssimo. Se nós tivermos um bom relacionamento, as crianças depois aderem muito às coisas, mesmo o grupo que eu tenho, eles são bons, aderem, mas também já são os mais velhinhos e recebem bem as estagiárias, já tiveram o ano passado e este ano, eles já disseram ai que bom. Eu disse vamos ter novas estagiárias, ai que bom. Pronto é ter este bom relacionamento com eles e depois também ter os conhecimentos, já se sabe.

Entrevistador: Em que deve assentar a actuação delas? Interagir, já falou.

Entrevistado: Sim, interagir, ter um comportamento adequado com todas as pessoas. Na altura eles diziam, vocês têm de dar o corpo ao manifesto. Pronto, nós chegamos a um lugar, devemos ser agradáveis, educadas. São futuras educadoras. O bom relacionamento com toda a gente, com as crianças, saberem perguntar aquilo que não entendem, até de funcionamento e de regras de sala.

Entrevistador: Para si como é um educador reflexivo?

Entrevistado: Faz e depois reflecte, se correu bem, se não correu bem, está atento, se fez uma actividade, se podia ser melhor, se podia ser pior, se correu bem, se as crianças aderiram, se não aderiram, como seria outra estratégia a tomar, pronto, tem de reflectir em tudo o que faz.

Entrevistador: Então considera importante ser-se reflexivo?

Entrevistado: Sim, é muito importante.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Por isso mesmo, se nós formos reflectir no nosso trabalho, nas actividades que fizemos às crianças no decorrer do dia, e se vemos que alguma coisa não correu bem, nós vamos tentar melhorar. Se não reflectirmos e se acharmos que está tudo bom, e que não é preciso pensar nisso, não vamos melhorar, vamos cair sempre nos mesmos erros, e não vamos melhorar nem o trabalho, nem o desenvolvimento das crianças. Pronto, acho isso muito importante.

Entrevistador: E como é que põe em prática a reflexão no seu dia-a-dia?

Entrevistado: Sim, no meu dia-a-dia costumo, quando acaba o dia, revejo mentalmente o que foi feito, o que não foi, como decorreu, como não decorreu, sim, faço sempre uma reflexão.

Entrevistador: Basicamente é mental, e tem por hábito registar alguma?

Entrevistado: Assim no dia-a-dia não, mas faço a avaliação individual deles.

Entrevistador: No fundo, a avaliação deles?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Ok. Identifica algum obstáculo que impeça o educador de ser reflexivo?

Entrevistado: Não, penso que não. Isso está em nós próprias.

Entrevistador: A nível da instituição, já falamos que têm as reuniões, não é, e para si acha que essas reuniões, esses momentos de partilha, a beneficiam?

Entrevistado: Sim. É importante.

Entrevistador: Em que sentido?

Entrevistado: Por isso mesmo, nós conversamos, dialogamos, algumas coisas que não estão bem, algum problema que surja a nível geral também, e pronto, ideias e sugestões, é importante, enriquece-nos uns aos outros e melhora o ambiente de trabalho.

Entrevistador: Na sua formação inicial teve abordagem reflexiva?

Entrevistado: Sim. Era bastante.

Entrevistador: E isso teve influência na maneira como age actualmente?

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: Considera importante ou desejável o desenvolvimento da reflexão na formação inicial?

Entrevistado: Acho importantíssimo, para se melhorar. Com as estagiárias eu faço todos os dias.

Entrevistador: Eu já ia perguntar, tem a preocupação em estimular-lhes a reflexão?

Entrevistado: Logo que saímos da sala, sentamo-nos banquinho e fazemos a reflexão. Primeiro eu pergunto-lhes, deixo-as falar.

Entrevistador: A estratégia que utiliza é primeiro pergunta.

Entrevistador: Sim, primeiro elas dizem o que sentiram, o que é que acharam do que fizeram, se correu bem, se não correu, qual foi a parte que acharam melhor ou pior, e depois, se for de acordo também com o que eu acho, digo que sim, e elas perguntam-me às vezes que estratégias tomar. Eu acho que elas, é a tal coisa, pouco estágio, pouca prática, elas vêm muito inseguras, pedem muito a colaboração, mesmo antes de fazerem as actividades, elas vêm perguntar será que isto vai dar, será que eles conseguem, será que eles não conseguem. Eu achei engraçado que elas pensavam que eles não conseguiam decorar assim uma poesia, porque eram pequeninos, mas eles decoram muita coisa, eles sabem muita coisa, elas ficaram assim admiradas, pronto, elas não têm muito a noção, eu acho que falta, é isso, nós tínhamos muitas disciplinas viradas para, tínhamos literatura infantil, às vezes elas não têm muito a noção de histórias, de quais. Tínhamos isso, tínhamos a pedagogia e tínhamos as práticas, e depois na área das expressões, tínhamos muita carga e isso também faz falta. Eu sei que aqui a universidade foi diminuindo e elas cada vez têm menos aulas nas áreas de expressão e

isso é a nossa base de trabalharmos com as crianças. É a base para tudo. Acho que através das expressões nós chegamos a tudo.

Entrevistado: Acha que elas têm dificuldade em ser reflexivas?

Entrevistador: Não. Elas gostam, são ansiosas para ver o que eu acho, o que não acho e depois dizem ai naquela altura na sala foi bom, aquela estratégia que tomou. Quando elas têm dificuldade, e depois acabou uma actividade e eles ficavam assim, meios no ar e pronto, fiz outra actividade, e eu disse agora vocês têm de ter isso em atenção, que estão beneficiadas, estamos muita gente na sala, quando estiverem sozinhas, porque estou eu, estão as duas, estão as ajudantes nesta hora, e pronto é fácil, mas têm de ter sempre em atenção isso. Vão estar sozinhas e o tempo, também o tempo têm dificuldade porque normalmente é isto, nós temos a manhã, há as rotinas, há algumas extras, há algumas que ficam na sala, a música por exemplo, é de manhã, e depois também temos a informática, mas a informática vai um grupo e fica outro. Pronto, há que gerir tudo isto, ter sempre presente tudo isto e tentar lidar com o tempo, a concretização de, também é isso, como elas têm pouco tempo, é difícil acabar as actividades que querem. Mas já disse é melhor fazer pouco do que fazer coisas à pressa, e reflectir também nesse aspecto. É importante fazer tudo o que vem aí no plano ou fazer uma parte bem, que motivou bem as crianças, que valeu a pena e se cumpriram os objectivos. É isso assim.

Entrevistador: Então, consegue identificar um obstáculo à reflexão, é o tempo, o pouco tempo?

Entrevistado: Bem, o tempo não impede bem a reflexão. Todos os dias reflectimos um bocadinho, é melhor a qualidade que a quantidade. Não é preciso ficar horas a dissertar sobre as coisas, mas por acaso reúno-me sempre um bocadinho com elas e enquanto elas têm dúvidas, a gente fica a conversar. Todos os dias nós ficamos sempre um bocadinho.

Entrevistador: Uma última pergunta, que poderá o educador cooperante fazer para realmente contribuir para a formação de educadores reflexivos?

Entrevistado: Pois, eu penso que é assim, é dando o nosso exemplo, actuando com eles desta maneira, fazendo sempre ver como são as coisas, reflectir, eles próprios reflectirem e nós também. Se isto ficar integrado, depois nós fazemos sem grande canseira, se isto já for do nosso hábito, se já estiver inserido no nosso, já se faz, e pronto não é preciso muito tempo. Acho que sim, é praticar, e reflectir.

Entrevistador: E disse uma coisa importante, é dar o exemplo.

Entrevistado: Sim, eu acho que é isso.

Entrevistador: Quer dizer mais alguma coisa.

Entrevistado: É isso, e que nós já dissemos às coordenadoras, é muito poucas horas de práticas e nas expressões. E para o estágio é muito mau, era melhor juntar os dias e fazer seguidos, e dois dias em cada semana. E é pouco tempo um mês.

Entrevistador: Muito obrigada.

Transcrição da entrevista

Educadora G

Entrevistador: Antes de mais quero lhe agradecer a sua disponibilidade. Para si o que significa ser educadora cooperante?

Entrevistado: Acho que é tentar ensinar um bocado, quem vem. Acho que estes cursos têm muita teoria, muita teoria, e elas chegam aqui um bocado perdidas, vêm aquela teoria toda e a prática não tem nada a ver. Não tem nada a ver e eu tento mostrar-lhe um bocadinho mais da prática, para elas terem mais a noção do que é realidade fora da universidade.

Entrevistador: Quais as competências que um educador cooperante deve possuir?

Entrevistado: Eu acho que é isso mesmo, mostrar-lhes a diferença da teoria para a prática, que isso das competências varia muito do grupo que se tem, da idade que têm, porque é assim, quando se está no berçário, temos de lhes ensinar um tipo de coisas, e quando se está na parte do jardim-de-infância, já temos de ensinar outro, porque não tem nada a ver uma coisa com a outra, o trabalho é completamente diferente, a vários níveis. E uma coisa que eu noto muito, é que elas fazem muito estágio na parte de jardim-de-infância, pré, e muitas das vezes não têm noção da realidade de berçário, de creche. E é o que eu digo o trabalho não tem nada a ver uma coisa com a outra, é outro tipo de exigência, outra maneira de estar.

Entrevistador: E quando está com elas o que acha que deve fazer? Portanto, já falou em ajudar, mas pode ser mais específica?

Entrevistado: Tentar fazer com elas, tentar mostrar o que a gente faz, as rotinas, normalmente as rotinas que pronto muitas vezes não é aquele rigor, que se pode mudar por alguma coisa, pode haver imprevistos, pode-se ver, primeiro tem-se de conhecer o grupo também, dar-lhes a conhecer um bocado o grupo, elas entram aqui também têm de ter a noção do grupo que têm e das capacidades deles, dificuldades, depois é tentar mostrar-lhes as rotinas, por exemplo naquela sala já têm as extra curriculares metidas nas rotinas das crianças, mostrar que há essas, nem todas as escolas têm, a maior parte acho que já têm, muitas têm já, e tentar mostrar, e prontos ver, que elas têm também ceder em alguma coisa, noutras não podem ceder. Tentar as mostrar isso, as várias actividades, tentar desenvolver uma actividade ou actividades que envolvam as áreas todas e não desenvolver só uma área, desenvolver todas, conseguir conjugar. Mesmo que seja assim, haja um projecto, que haja um tema, tentar que esse projecto ou tema englobe as áreas todas. Pode desenvolver mais uma, mas que não deixe ter as outras lá metidas, de uma maneira ou da outra. Acho que é importante para eles também ver que aquilo pode dar em várias áreas, vários objectivos, é o que eu tento mostrar-lhes.

Entrevistado: Quais as razões que a levaram a assumir a função de educadora?

Entrevistador: Pelo facto de ajudar, porque eu também já passei por isso, e já vi casos, temos cá educadoras que dizem ai não, dá muito trabalho, mas é assim, se a gente todas começar a dizer que não porque dá trabalho, porque muitas vezes os miúdos aproveitam-se porque entram pessoas estranhas e tentam passar o risco, o limite. Eu

também fiz e agradeço a quem me acolheu e acho que agora está na hora de retribuir, temos de ser uns para os outros, porque se a gente começa a negar não há estágios. Foi nessa perspectiva mais.

Entrevistador: Em que consiste as suas funções supervisivas? Basicamente já falou um pouco sobre isso, é ajudar, tentar mostrar.

Entrevistado: Ajudar. As deste ano e as do ano passado tomavam conta do grupo entre aspas, muitas vezes eu sentava-me no meio deles e elas tomavam, deixava fazer correr, correr mas quando via que a coisa corria um pouco mal, intervinha. E depois, a gente normalmente tinha reuniões fora da sala, com elas todas as semanas, tentava as mostrar, olha, fizeram isto certo, fizeram isto errado, tentem fazer de outra maneira, outra estratégia, tentava as colocar um bocado à vontade para ver. É o que eu digo, quando via que não corria bem, eu intervinha, tentava intervir, tanto nas actividades de tapete como nas de mesa, ou algum jogo que elas fizessem, ao princípio deixava-as, punha-as à vontade, depois, estava ali sempre por perto, entrava nos jogos como se fosse eles, se era uma história, sentava-me com eles no tapete a escutar e a fazer de conta que era uma criança. E foi mais nesta perspectiva, pronto quando era necessário intervir, intervinha, e depois ajudava muito ter aquelas reuniões que a gente, já com este grupo também tem, a gente combina um dia por semana, uma hora, o tempo que for preciso, para acertar, primeiro o que vai ser dado na semana a seguir e depois para ver o que correu bem, o que é que correu mal, o que tinha de ser mudado, esses pontos, também para elas verem, que é assim, eu faço uma planificação e elas também fazem, só que pode surgir algum imprevisto, alguma coisa e ter que ser alterado, e elas também têm que lidar com isso. Nós nunca se sabe, a gente vem a contar com uma coisa e depois pode acontecer o inverso.

Entrevistador: Orienta-se por algum modelo de supervisão específico?

Entrevistado: É a minha prática. É assim, é a minha prática e depois vai-se falando aqui com as colegas, porque, todos os anos, eu não sou a única sala a ter, e há mais salas a ter, a gente de vez em quando também se junta, e o ano passado também se tinha. Pronto, as minhas estagiárias eram ligeiramente mais fracas que as outras, e a gente também via, talvez fosse melhor melhorar neste aspecto, porque há actividades que são feitas em conjunto com a escola toda. E elas este ano nem tanto, mas no ano passado tivemos as mesmas estagiárias o ano todo, elas tiveram cá o ano todo, não vinham a semana inteira, três dias por semana mas estiveram cá o ano todo, elas passaram por tudo, e muitas vezes era combinada a actividade e isso ajudava, a colega dizia, elas deviam ter feito assim, deviam ter feito a actividade assim, no dia da criança foi feito, e as colegas vinham me dizer, elas deviam ter feito assim, e a opinião das colegas também conta. Elas tiveram tão inseridas aqui que até, o ano passado nós fizemos um projecto educativo novo, e elas até no projecto estiveram inseridas. Elas construíram o projecto educativo connosco, foi uma boa perspectiva para elas, e agente teve mais umas cabeças e para elas foi bom. Elas estiveram cá o ano todo, estas que estão este ano, não. Elas só cá estão mês e meio, duas vezes por semana. É outro tipo. É diferente, mas por acaso deu para fazer um bom trabalho com as do ano passado. Foi bom para elas porque também viram a vivência da escola ao longo do ano inteiro. Tiveram noção das festas, de tudo o que se passa. Também entraram no projecto de sala, no projecto educativo e no projecto de sala, e viram aquela realidade toda, que elas construíram tudo connosco aqui. Até às próprias reuniões de pais elas vinham. Elas participavam nas reuniões, o

que lhes deu uma visão abrangente da realidade do jardim. Elas faziam no jardim-de-infância, mas nessas reuniões elas tinham noção da escola.

Entrevistador: E quem é que propunha, era a educadora?

Entrevistado: Algumas coisas foram elas, outras fomos nós, dependia da coisa. Nós no projecto tivemos de fazer uma parte de estatística e elas tinham bases de computadores que a gente não tinha, e nisso elas conseguiram fazer aquilo. Elas tinham uma disciplina assim parecida na universidade e isso facilitou. Facilitou a nós e a elas. Mas houve coisas que foram elas. Ah! Porque não se faz assim? Fomos nos ajudando uns aos outros. Houve uma cooperação muito boa.

Entrevistador: E estas que têm este ano, já não conseguem participar tanto?

Entrevistador: Elas já não entram tanto, porque elas só estão um mês e meio e depois vão fazer estágio para outro sítio, e depois vem outro grupo. A gente tenta, elas perguntaram sobre o projecto, mas, apanharam, vão apanhar, já cá estavam no dia do pai, e agora vão apanhar a Páscoa, quer dizer nem apanham a Páscoa, na última semana da Páscoa já nem estão cá. Não é tempo que dê para muita coisa.

Entrevistador: Em que é que assenta a participação delas? É nas actividades?

Entrevistado: É mais actividades. É assim, as minhas da minha sala, elas já trabalham, elas são trabalhadoras-estudantes e estão dentro deste ramo. Elas já têm a noção da realidade, porque já trabalham, só que agora quiseram ter mais um bocado de estudo e decidiram tirar o curso, mas elas saem daqui e vão trabalhar muitas das vezes ou vão para a universidade, elas já têm outro tipo, é diferente. Lidam de outra maneira e tudo com os miúdos.

Entrevistado: Mas elas este ano, é principalmente estar na sala, fazer actividades.

Entrevistado: Sim. Quando elas chegaram nós tínhamos acabado o Carnaval, e depois foi o dia do pai, pois que nós tivemos uma semana para fazer as coisas do dia do pai e elas quase que apanharam com o stress do dia do pai, foi muito stressante e ainda por cima tive de pôr baixa nesse período. E o atestado ainda complicou porque elas tiveram de fazer essa semana com a colega que me vinha substituir que também caiu assim de para quedas na sala. Para elas, elas já conheciam o grupo a uma semana ou duas, e a colega que entrou, entrou sem conhecer o grupo, o que também não ajuda. Mas elas têm se desenrascado bem, elas estão a falar do ambiente e ao mesmo tempo da Primavera, conseguiram já, vão trazer para a semana um senhor das florestas, vamos dar um passeio, conseguimos fazer assim algumas coisas interessantes mesmo neste espaço de tempo curto, elas conseguiram ter assim umas ideias.

Entrevistador: Todos os dias que elas vêm têm de fazer uma actividade?

Entrevistado: É, tem uma ou duas actividades, porque elas dividem-se. Apanharam um bocado o meu sistema que é, por exemplo, eu tenho três mesas na sala, um funciona com uma actividade dentro do mesmo tema, uma actividade diferente, porque há actividades que não dá para fazerem todos, então elas apanharam esse ritmo e tem corrido muito bem. Elas conseguem fazer, que elas apanham um dia mau da semana,

que é o que tem as extras, e depois o espaço de tempo que elas têm para fazer é curto, que eles acabam, eles também têm de ir à rua senão não aguentam.

Entrevistador: Quais as competências que mais valoriza nas estagiárias?

Entrevistado: Iniciativa, basicamente, que elas tomem a iniciativa.

Entrevistador: Mais alguma?

Entrevistado: Iniciativa, saber puxar os miúdos, estimulá-los e incentivá-los, que é para depois eles conseguirem fazer o resto.

Entrevistador: Para si, como é um educador reflexivo? Se pudesse definir um educador reflexivo? Vamos entrar mais na parte da reflexão.

Entrevistado: Não sei lhe responder a isso.

Entrevistador: Nunca teve?

Entrevistado: Nunca pensei nessa perspectiva.

Entrevistador: Não. E considera que é importante ser-se reflexivo no nosso dia-a-dia?

Entrevistado: Eu acho que sim, que a gente tem de reflectir. É o que eu digo, a gente planifica as coisas mas nem sempre corre bem, mesmo que a gente tenha muitos anos de trabalho, muitas vezes também não corre, e acho que é bom a gente chegar, reflectir ou em casa, ou por exemplo, aqui funciona com duas educadoras. Dizer à educadora da tarde, tentei fazer assim mas não correu muito bem, não sei se foi por mim, se foi por eles, qualquer que seja a razão, e também é uma maneira de emendar os nossos erros, porque mesmo que a gente tenha vinte, trinta anos de experiência, a gente não somos perfeitos. E eu mesmo com as estagiárias, eu acho que tenho a aprender com elas, não é só elas aprenderem, porque muitas vezes, eu a me sentar a ver elas a fazerem, eu também estou ver os meus próprios erros e o que eu tenho de mudar, não é só elas, eu também. Eu acho que vamos aprendendo uns com os outros, até com os miúdos.

Entrevistador: Põe em prática a reflexão?

Entrevistado: Sim, mesmo com outras colegas de outras salas, porque a gente tem aquelas horas que temos de fazer fora, pronto, as não lectivas, temos reuniões, a gente no fim de cada período faz uma avaliação do grupo, da sala, do trabalho. Fazemos na reunião por oralmente e depois é por escrito e dá para agente ver, e depois é assim, a gente pensa de uma maneira mas pode haver outra colega que diz porquê não fizeste assim, ou ter resolvido dessa maneira, talvez tivesse sido melhor. Por acaso a gente aqui na reunião fazemos todas uma avaliação primeiro oral, fazemos um resumo e depois fazemos por escrito por áreas, o que é que a gente trabalhou, o que é que correu bem, o que é que correu mal, o que poderia ter sido feito e isso também ajuda-nos um bocado.

Entrevistador: Então isso é uma dinâmica mesmo da instituição? E é imposta pela directora ou é iniciativa vossa?

Entrevistado: Há mais escolas a fazer. Acho que a Secretaria já começa a exigir. Mas é uma boa maneira de a gente reflectir e tirar dúvidas, que é o que eu digo, mesma nas reuniões, oh, fiz isto, não correu e as próprias colegas dizem porquê que não fizeste assim ou porque não mudas isto. A gente acaba por reflectir umas com as outras.

Entrevistador: Para si qual o propósito da reflexão?

Entrevistado: É tentar melhorar, porque é o que eu digo, a gente não somos perfeitos, e a gente até pensa o que estamos a fazer, aí eu tive esta ideia, até acho que está boa mas depois, vem o resto.

Entrevistador: Identifica algum obstáculo que impeça o educador de ser reflexivo?

Entrevistado: O único obstáculo é só se o educador não quiser mesmo. Prontos, não digo que, algum que diga é assim, é assim, mas também acho, por exemplo, não é só as reuniões, também temos as formações, nas formações a gente também aprende, também nos ensinam, a dizer olhe, posso fazer assim para ensinar isto, uma maneira de reflectir. As próprias formações, há vários tipos, há mais práticas, mais teóricas, eu por acaso, ouço colegas a dizer para quê fazer formações, não se aprende nada. Acaba-se por aprender muito ou pouco mas a gente acaba por aprender, porque há várias maneiras de dar uma coisa, por exemplo, a gente aqui, há alturas que aqui na escola, pronto, as próprias vivências, cada sala faz uma maneira diferente, prontos, dizer que não reflectir, a gente acaba por reflectir. Só que há uns que aceitam e outros não.

Entrevistador: Já falou que aqui há as reuniões.

Entrevistado: Mesmo no café a gente se junta e diz eu hoje vou dar isto, porque a gente acaba, é o que eu digo, as vivências, os temas, e tema do projecto este ano aqui é a multiculturalidade e as salas dão tudo de maneira diferente a mesma coisa. Muitas vezes, é o que eu digo, até no cafezinho, aí eu hoje vou fazer isto, ainda ontem, estávamos a falar que o tempo agora era limitado para dar o projecto, temos o dia da mãe, temos a Páscoa, eu disse, arranja-se um bocadinho e até mostrei umas folhas que até as perdi, eu disse eu vou fazer assim e a colega disse aí eu fiz parecido. É uma maneira também e aqui, eu acho que, nas escolas eu não sei, eu passei metade do meu tempo de serviço em infantários, tenho muito pouco de realidade da pré, sei que elas têm outro sistema, não se quê, mas aqui, nos infantários, a gente há partilha, está na base do partilhar ideias mas até desenhos para trabalhos, muitas vezes os desenhos são iguais e são trabalhados de maneira diferente. Há muito essa troca. Não sei como é nas prés.

Entrevistador: E isso para si a beneficia?

Entrevistado: Eu tenho esse feitio, eu cá gosto. Gosto, sempre gostei de ajudar colegas. Gosto muito da internet, trocas porque tenho colegas no continente e de vez em quando a gente troca ideias, trabalhos, olha estou a dar isto, o que é que tu achas, acho que é uma maneira de a gente aprender, de fazer trocas de ideias, que até pode surgir uma ideia que não tinha passado pela cabeça, que a gente nem pensou, fazer isso? nem me tinha passado pela cabeça, e como é sítios diferentes, eu acho que sim, é uma boa troca, mas há colegas que não gostam.

Entrevistador: E na sua formação inicial teve abordagem reflexiva?

Entrevistado: Aquilo tinha um sistema muito próprio, que era a João de Deus, tinha aquela coisa da cartilha, a gente quase que éramos obrigadas a fazer aquilo assim por regra, não tínhamos muito por onde reflectir?

Entrevistador: Não exigiam reflexões por escrito?

Entrevistado: Não. Agora não sei mas na altura não. A gente tinha uma capa de estágio mas não tinha a parte de reflexão. Talvez reflectíssemos entre nós, nos intervalos. Eles tinham um sistema muito próprio e nós quase que tínhamos de seguir à regra. Não tínhamos muito por nos desviar, enquanto que aqui a gente tem mais manobra.

Entrevistador: A sua formação inicial segundo esse modelo, esse método, acha que a influenciou a maneira como actualmente age?

Entrevistado: Na prática, comecei a trabalhar aprendi tudo de novo. Eu vim para a função pública e não tem nada a ver um sistema com o outro. Lá era aquele método, não podíamos sair, tínhamos de aprender segundo aquele método, eu tive de aprender, de decorar, se me perguntarem agora eu já não sei, mesmo do tipo decorar para fazer, porque é o que eu digo, nós não tínhamos muito espaço de manobra. Eles tinham aquilo dividido, por exemplo, sala dos três anos tinham de aprender isto e isto assim, sala dos quatro anos, cinco anos, e a gente não tinha muito aquela manobra de fazer, e mesmo os projectos de sala, que assim se chama, lá eles chamavam os temas de vida, e a gente sabia, na sala dos três a gente só podia dar aqueles, na sala dos quatro só se podia dar aqueles, na sala dos cinco só podia dar aqueles. Quer dizer, é como eu digo, tenho o projecto de multiculturalidade, estão as salas todas a dar de maneira diferente, lá não tinha isso, só uma sala a que dava, a outra já não dava, já dava outro tema. Aprendi muito depois quando saí de lá, aprendi coisas muito boas lá mas também há coisas que só se aprende com a prática.

Entrevistador: Considera desejável o desenvolvimento da reflexão na formação inicial de educadores?

Entrevistado: Acho que sim.

Entrevistador: Então porquê?

Entrevistado: Porque vai-lhes ajudar depois quando eles entrarem, É o que eu digo, eu tive sempre aquela coisa de estar sempre a ouvir, e eu tive quase que fazer uma aprendizagem nova quando vim trabalhar, porque as planificações e projectos não tinha uma coisa a ver com a outra. Mas eu tive boas colegas, foi o que me valeu. Tive boas colegas e isso também ajuda um bocado.

Entrevistador: Tem a preocupação quando está com as estagiárias de estimular-lhes a reflexão? Sim, já falou no início que tira um bocadinho, não é?

Entrevistado: A gente tira.

Entrevistador: Como é que faz? É todos os dias que elas vêm cá ou é um dia por semana?

Entrevistado: Um dia por semana. Mas a gente acaba sempre por, porque elas ficam sempre aquele bocado enquanto eles estão a adormecer, já as do ano passado, já faziam isso, dá para a gente conversar, do tipo, o que é que acham que aconteceu hoje, como é que acham que agiram? A gente tira sempre um bocadinho nem que seja para conversar, mas temos marcado mesmo uma vez por semana, para. É assim, elas trazem o que vão para a semana a seguir, mais ou menos planeado, não é preciso ser por escrito e dizem mais ou menos, olhe tenho ideia de fazer isto, vimos mais ou menos, e entretanto também vemos o que foi feito nestes dias em que elas tiveram cá, o que correu bem, o que correu mal, fazemos isso uma reflexão, porque acho também que elas têm de fazer tipo um relatório. Acho que elas este ano têm de fazer um relatório de como correu a planificação, e acho que isso também ajuda um bocado, porque elas sabem mais ou menos aquilo que têm de fazer.

Entrevistador: E falam normalmente sobre o quê? Sobre se actividade correu bem, se não correu, basicamente sobre as actividades?

Entrevistado: Basicamente do desempenho delas, como é que correu com os miúdos, o que é que acharam, várias coisas, depois, as minhas deste ano, elas trabalham, como já trabalham elas têm mais a noção das coisas, e dá para fazer umas trocas e isso, e uma delas está no ensino especial e nessa ainda se nota mais a diferença, porque está a dezanove anos no ensino especial, é outro tipo de trabalho, um bocado mais exigente. Ela traz outro tipo de realidade, eu noto, ai eles fazem, pronto, uma actividade que estes até façam bem, os outros lá, talvez tenham mais dificuldades. Ela tem outro tipo de realidade, o que nos dá uma perspectiva, que a gente faz assim umas trocas de ideias.

Entrevistador: Utiliza algum tipo de estratégia para promover a reflexão nelas?

Entrevistado: É o diálogo, sobretudo.

Entrevistador: Sente alguma dificuldade em promover a reflexão nelas?

Entrevistado: Olhe, nem o grupo que eu tenho tido, este ano nem no do ano passado, não. E eu noto a diferença, e é o que eu digo, as do ano passado nunca tinham trabalhado, prontos, acabaram o estudo, estas já trabalham, mas aceitam e prontos, o que eu noto mais nestas é que já têm outra bagagem, têm mais aquela coisa de planificar melhor, de explorar, mas mesmo assim as do ano passado, mesmo assim, não desenvolvessem tanto, talvez por não terem aquela bagagem que estas têm, mas faziam, e aceitavam, tanto fosse parte negativa ou positiva. Tinha lá uma que era um bocado mais tímida, tinha assim mais dificuldade. A personalidade da pessoa acaba por influenciar um bocado e eu tentava fazer, pronto, a gente não está ali para prejudicar, é para ajudar, eu não estou ali para dizer olha não prestas, tentar ver tudo na maneira positiva. Não correu bem por isto, mas vai-se tentar fazer de outra maneira, porque acho que isso é também um incentivo a elas, não só o negativo, mesmo quando a coisa não correu bem ou quando surge um problema, tentar ver aquilo como uma forma de aprender para a próxima dar positivo, porque se a gente deita abaixo, este mundo está tão mal. Eu tento pôr assim, talvez o meu feitio, não se deve pôr no negativo. Eu trabalho há quinze anos, também tenho dias bons, dias maus. E também tenho dias, planifiquei isto e venho toda contente e a meio da manhã já estou com os cabelos em pé, porque a coisa não correu bem. Acho que é tentar, e explicar que agente pode dar a

volta, não resulta agora, temos de pensar que não é só actividade em si, também depende do grupo. Neste pode não correr bem mas até pode vir outro que corra bem a mesma coisa. Depende de tudo, das crianças, do meio ambiente, da própria escola, de tudo, dos estímulos que eles têm. Tentei o ano passado e tento este ano mostrar-lhes isso.

Entrevistador: Portanto, acha que elas têm dificuldade em reflectir? Já disse uma, por ser mais tímida.

Entrevistado: Não é que não reflectisse, ela era mais, ela era capaz de a gente estar aqui a conversar e até dizer isto e aquilo e a ideia não parecer muito má, mas depois não sei se era a timidez dela quando via o grupo, muitas vezes, não era só eu na sala, tinha as ajudantes, e depois entra gente, sai gente, prontos, de vez em quando tinha mais pessoal na sala, muitas vezes tinha as dos extras, não sei se era a timidez, e muitas vezes os miúdos não reagiam bem, que é o que eu digo, muitas vezes não sabemos como é que eles reagem, e a ver como eles reagiam, ela ficava assim mais, também, penso que seria o feitio dela, muito a ver com o feitio dela.

Entrevistador: Consegue identificar algum obstáculo que impeça as estagiárias de serem reflexivas?

Entrevistado: É o que eu digo, ela era tímida mas ela conseguia reflectir. Muitas das vezes não conseguia era transmitir a parte teórica para a prática. Eu por acaso comentei, então quando a professora X vinha, então era pior, que ela vinha assistir, ela de vez em aparecia aqui, então era quando os nervos, mas era aquilo, até pode ser que ela mude quando tiver um grupo só dela.

Entrevistador: Quando estiver sozinha, se calhar também a pressão de estar gente a observar e a avaliar, não é?

Entrevistado: Não é agradável. Mas é aquela coisa, também o grupo não é, bem elas estiveram cá o ano todo, o grupo também era delas, mas quando ela se ver mais autónoma na sala, até pode ser que mude, que eu também já fui assim, não abria a boca, agora falo pelos cotovelos.

Entrevistador: O início é sempre mais complicado, não é?

Entrevistado: E tem aquela coisa de a gente estar sempre a ver, aí estão a olha para nós, e é o que eu digo, eu noto muita diferença desse grupo para o de agora, pois já têm aquela coisa, já entram ali como se, e os próprios miúdos reagem de maneira diferente, porque vêm que elas não baixam a guarda. E depois é assim, eu acho que estes cursos são muito teóricos, é o que eu noto, a professora X está farta de ouvir eu dizer. Porque as do ano passado não tinham a parte de experiência, da prática, tiveram mais dificuldade daquelas que já trabalham neste ramo, não vêm de outro ramo, vêm dentro deste, uma é auxiliar e a outra é técnica do ensino especial, quer dizer, têm outro tipo de bagagem. E os miúdos também sentem.

Entrevistador: Então, está aqui a dizer que têm muita teoria e que falta prática.

Entrevistado: Eu não digo que a teoria não faz falta, a teoria faz, mas eu acho que deviam dar mais espaço ao estágio, dividir, não sei como é organizado isso. Acho pouco tempo, por exemplo, elas agora estão a se habituar ao grupo, mais duas semanas e vão se embora, vão para outro grupo. Quase que não têm tempo de conhecer o grupo. Quando estão a começar a habituar-se vão-se embora. Tudo bem, já se sabe que foi feito assim. As do ano passado vinham três dias por semana mas foi o ano todo, é diferente.

Entrevistador: Pronto, agora uma última questão, que poderá o educador cooperante fazer para realmente contribuir para a formação de educadores reflexivos? O que acha que deve fazer para elas no futuro serem educadores reflexivos?

Entrevistado: Espero que elas aprendam, é como eu digo, eu quis ser educadora cooperante, e quando me perguntaram eu disse logo que sim, e pus-me no lugar delas, e espero que elas façam o mesmo, pensar que também já precisaram, e que quem vem também vai precisar, e tentar ensinar um pouco daquilo que elas aprenderam, e também aprenderem alguma coisa.

Entrevistador: Ok, muito obrigada.

Entrevistado: Sempre às ordens.

Transcrição da entrevista

Educadora H

Entrevistador: Para si o que é que significa ser educadora cooperante?

Entrevistado: Acima de tudo eu sou educadora cooperante porque acho que é importante quando se está deste lado, dar o lugar aos novos porque eu também já fui estagiária, precisei de alguém, e acho que cada vez precisa-se de alguém aqui na prática para acompanhar, e o meu primeiro sim, é nesse sentido, estar disponível para ajudar no que posso, é nesse sentido, e também aprender, porque acho que é sempre uma partilha, elas trazem coisas novas, levam da sala também coisas novas, e há uma partilha e eu acho que enriquece os dois lados, eu vejo neste sentido.

Entrevistador: Quais as competências que um educador cooperante deve possuir na sua opinião?

Entrevistado: Disponibilidade acima de tudo. Primeiro. Ser observador, tolerante também, aberto, tem de estar aberto às novas ideias, às maneiras de ser, às personalidades, e saber, ser um pedacinho crítico e saber no meio daquilo que elas trazem, daquilo que elas são e daquilo que elas vão ser, tentar chegar ao meio termo e conseguir visualizar a longo prazo, as competências, porque nem sempre é naquele momento, naquele espaço do estágio, que conseguimos ver, ali há sementes, e eu acho que já conseguimos ver, pela experiência que eu tenho e pela prática pois tem passado muitas pessoas pelas minhas salas, ver se aquelas pessoas mais ou menos, ver como será o futuro como profissionais, não só no imediato, acho importante ter essa abertura para o futuro.

Entrevistador: Quais as razões que a levaram a assumir o cargo?

Entrevistado: Eu já respondi no início. É, primeiro acho, eu precisei e se eu tive alguém que disponibilizou para ser educadora cooperante, acho que também devo fazer esse papel, porque é alguém que já está na profissão e as novas que vão entrar precisam de alguém que apoiem e é nesse sentido. Primeiro nesse sentido, apoiar e estar disponível para isso, e segundo porque acho que elas vêm trazer, muitas vezes vem trazer, às vezes não acontece, a gente parte sempre do princípio no lado positivo que as coisas são para melhorar, penso sempre que é uma mais-valia para a sala, apesar da instabilidade que às vezes cria na sala, os grupos que são pessoas diferentes, é mais pessoas na sala, mas há sempre, se conseguirmos criar uma harmonia há sempre aspectos positivos que elas trazem e que eu lhes dão e os grupos acabam beneficiando, também é uma mais-valia para as crianças.

Entrevistador: Orienta-se por algum modelo de supervisão específico?

Entrevistado: Não, eu vou ser sincera é pela minha prática, o meu bom senso, pelo bom senso, acima de tudo. E depois tento falar com as coordenadoras e tento ter uma ideia do que lá é exigido, mas centro-me muito e digo isso muitas vezes às minhas estagiárias e às coordenadoras, que é a minha prática e o bom senso e dou importância a certos pormenores que acho importantes como educadora, não sei se estão certos ou não, mas nunca ninguém me disse o contrário.

Entrevistador: Quais as competências que mais valoriza nas estagiárias?

Entrevistado: Acima de tudo um dos aspectos que acho essencial é a relação, a relação com as crianças, o estabelecer uma relação, eu acho que é a base, para mim, como educadora. Para mim, como educadora, é estabelecer uma relação, estabelecer um laço afectivo com o grupo, relacionar-se com eles afectivamente e depois, saber interligar as actividades, ter uma base teórica, mas essa parte, a base teórica deixo-a mais para a universidade, para quem as orienta. Mas o aspecto da reflexão, estar atento à criança individual, às necessidades do grupo no seu todo, e isto é muito. E elas muitas vezes não têm este tipo de preparação, e eu tento funcionar com elas alertando para esses aspectos e para a pertinência daquilo que se traz. Se faz sentido, se há um contexto, se há uma ligação, se há empenho, espírito de iniciativa, interesse, que até pode não ser a melhor actividade ou ser mais bem conseguida no desenrolar, mas se houve ali interesse e se houve empenho, criatividade, está lançado para mim os ingredientes básicos para o futuro.

Entrevistador: Em que assenta a participação delas na sala ou instituição?

Entrevistado: Eu acho que uma estagiária deve sempre basear-se e actuar pensando que chega a um ambiente que é diferente do que está e tentar primeiro estabelecer a sua relação, seja com as crianças, seja com os adultos, que é importante, para poder a partir dessa relação estabelecer uma base, pois os adultos, se houver uma relação boa servem de apoio, que eu costumo lhes dizer, que elas estão aqui e têm de sentir à vontade, têm de sentir como um espaço seu, elas têm consciência que estão sendo avaliadas mas eu procuro que elas se sintam que eu estou aqui para ajudar e não para criticar ou para observar os aspectos negativos, e mesmo quando eu faço a reflexão com elas aponto sempre, primeiro, quero, elas é que falam, que acho importante elas fazerem essa reflexão, e só depois, reforço os aspectos positivos e faço a interligação com os negativos para elas entenderem que aqui não é só importante reforçar o negativo, o que foi mau mas porquê que foi mau, onde se errou e o que se pode melhorar.

Entrevistador: Para si, como é um educador reflexivo? Se pudesse definir um educador reflexivo.

Entrevistado: É aquele educador que é capaz de analisar a sua prática e ver na ligação daquilo que eu estava a dizer anteriormente, ver onde é que errou, porquê que aquela actividade não resultou, quais foram os aspectos que não resultaram tão bem, e porquê, tentar saber porquê, foi as crianças não estava motivadas, o tema não tinha interesse para eles, houve algum estímulo externo. Essencialmente é isso, é saber reflectir sobre a sua prática, e ver o que é que correu, porquê que correu mal e tentar reformular numa próxima, no sentido de melhorar. Eu acho que é importante estar aberto, reconhecer por mais anos que tenhamos de prática, que muitas vezes as coisas não correm bem, às vezes a culpa é nossa, porque preparamos mal, não estávamos motivados, não estávamos tão empenhados porque há dias assim, e o grupo sente, porque é a tal a base, a tal relação, sente e também não corresponde, e tentar sempre apoiar-se na parte da teoria ajudando a melhorar.

Entrevistador: Então considera importante ser-se reflexivo?

Entrevistado: Sim. Por isso gosto de fazer sempre com as minhas estagiárias. Elas vêm dois dias por semana, este ano. E só no fim dos dois dias, como eu dou importância ao interligar, a continuidade e o trabalho não é segmentar então procuro que elas façam a reflexão, digo-lhes que elas têm de chegar a casa e reflectir sobre o que se passou, por exemplo, hoje como é que correu, e amanhã, vejo no todo e fazer essa reflexão do todo, para chegar ao particular, ao pormenor que correu menos bem.

Entrevistador: Já agora que está falando sobre isso, falam sobre o quê? Sobre as actividades?

Entrevistado: Desde a planificação. Se bem que eu deixo essa parte muito mais para a universidade, e isto porquê? Acho que é importante dizer isso, a prática está às vezes desligada da universidade, ou seja, quem está na universidade muitas vezes não tem uma noção do que se passa na sala e vice-versa. E eu não vou tanto pela parte da teoria porque acho que é esse o papel da universidade, de lhes preparar e de lhes dar ferramentas a nível teórico sobre a sua prática, e fundamentar essa prática, eu aqui tento mais pegar na prática, e tentar e sabendo aquilo que lhes é exigido lá com as coordenadoras e falando com elas, e ir adequando essa prática àquilo que é exigido lá, e àquilo que eu acho como educadora, e muitas vezes digo-lhes mesmo, que é aquilo que eu acho como educadora, não sei se está certo, se está errado, porque ninguém, quer dizer, há coisas que eu sei, porque são evidentes ou tento me actualizar e tento estar dentro das novas correntes e das novas metodologias, mas é sempre um pedacinho daquilo que eu acho, mas nunca, por exemplo, lhes tento impor a minha maneira de agir, deixo sempre mais para elas optarem, estamos agora por exemplo, temos o dia do pai, o dia da mãe, a Páscoa e às vezes cai-se muito neste tipo de trabalho, e eu tentei que elas tivessem a noção que não era isso que eu exigia, apesar do meu grupo e o contexto onde nós estamos e o meio ambiente pedir-nos isso, mas isso pode-se fazer paralelamente e tem de ser elas a procurar aquilo que querem trabalhar com o miúdos.

Entrevistador: Como é que põe em prática a reflexão?

Entrevistado: É assim, muitas vezes é mais mental, ou seja, no dia-a-dia não vou lhe dizer que ando com um caderninho atrás e a tomar nota, mas há aspectos, mesmo nesta altura que vamos ter a avaliação do segundo período, estou mais desperta e sou capaz de apontar aspectos, e como agora estão as estagiárias eu estou com um papel de mais observadora, permite-me ser mais reflexiva e mais crítica e ver pormenores tanto do desenvolvimento das crianças como delas também, e às vezes da minha própria prática e por isso que eu digo que é uma mais-valia elas virem. Mas no dia-a-dia, geralmente é quando eu faço reuniões com a minha colega para a planificação e é aí que nós analisamos ou quando fazemos a passagem de turno, olha eu hoje fiz esta actividade mas isto não resultou, há esta partilha, esta troca de ideias e esta reflexão e depois nós tomamos nota por pontos e descritiva para depois podermos fazer a reflexão do próprio plano e depois para o relatório final. Mas não sou daquelas, se bem que acho importante, mas é difícil.

Entrevistador: E porquê que é difícil? Eu ia perguntar-lhe se via algum obstáculo à prática da reflexão.

Entrevistado: Imagine, eu estou com um grupo de vinte e quatro crianças neste momento e tenho uma auxiliar, e estar com um grupo de vinte e quatro crianças a

dinamizar uma actividade e estar a tomar nota de pormenores que às vezes é naquele momento, é verdade, e depois passa-nos é difícil porque eu tinha de parar o que estava a fazer, parar de estar concentrada nos miúdos, de lhes dar atenção para tomar nota. Numa actividade livre, no exterior conseguimos fazer mas numa actividade em que estou a orientar e que eu estou, bem posso nem estar directamente a orientar mas é preciso a minha presença como adulto, a nível de supervisão, a nível de orientação para que as coisas corram bem porque é um grupo dinâmico e há todo um desenvolvimento, uma agitação própria da idade, se eu ponho a notar, eu não consigo, pessoalmente não consigo.

Entrevistador: Se calhar aí, o facto de o pessoal na sala ser pouco, uma auxiliar só, uma educadora, se calhar não ajuda.

Entrevistado: É e os grupos são grandes. Quando está, é o que eu digo, eu aproveito muito quando tem a presença das estagiárias e que eu posso estar mais como observadora, se bem que eu tento estar a apoiá-las, sobretudo quando em início de estágio, mas é mais fácil, ou quando eles estão nas extra curriculares, eu não estou tão ali num papel tão activo e aí sim, aproveito esses momentos muito para a avaliação mais em pormenor de algumas competências, de alguns objectivos que eu pretendo com eles e aí foco-me e sou capaz de estar com um papelinho a tomar notas. Agora, quando estou eu directamente envolvida no processo de aprendizagem não sou capaz.

Entrevistador: E aqui a nível da instituição, portanto, já falou que há aquele momento de troca com a sua colega de sala, e tirando isso há alguma reunião?

Entrevistado: Temos reuniões todas as segundas, temos o conselho escolar, depois temos uma no final de cada mês com as extracurriculares, onde é lançado, nós dizemos mais ou menos aquilo que estamos a trabalhar, o que se pretende e as colegas também, se bem que não há uma grande articulação, pode haver com um ou com outro mas não vou dizer que há ali uma articulação e que as colegas das extra bebem muito aquilo que nós dizemos entre aspas ou aproveitem aquilo que nós estamos a fazer para fazer, não, elas normalmente já têm um plano e uma ideia traçada, mas há estipulada essa reunião e a avaliação é feita em conjunto, mas não é um trabalho, eu acho que devia ser mais articulado mas não é, e há depois uma reunião com a colega de sala e há uma de grupo de educadoras, que nós somos cinco salas. Quando temos que planificar actividades que envolvam a instituição ou as salas de pré-escolar, temos essa reunião às segundas. Às segundas temos reuniões detalhadas.

Entrevistador: Na sua formação inicial teve abordagem reflexiva? Lembra-se?

Entrevistado: Lembro-me bem. Eu acho que o meu curso, que foi do magistério primário, e foi um curso que eu acho que ao contrário de agora, tivemos mais prática, tivemos mais hipótese de experimentar e de vivenciar a relação com os miúdos, as actividades mas eu senti depois ao longo dos anos que tive falta de mais uma parte teórica, faltou mais a nível da teoria e essa parte reflexiva, nós tínhamos de fazer os relatórios mas eu acho que aprendi mais ao longo destes anos frequentando acções de formação, com os complementos que aí deu-me outra abordagem também, fui aprendendo aos poucos a ser mais reflexiva e mais directamente para aquilo que é essencial, e não por ali, eu fiz isto, quer dizer, ir mais ao que é importante. Ao longo

destes anos todos, mesmo com as estagiárias também, ajudou-me mais a ser reflexiva do que propriamente o meu curso de base.

Entrevistador: Considera importante ou considera desejável o desenvolvimento da reflexão na formação inicial de educadores?

Entrevistado: Acho importante. Acho isso e continuo a achar que os cursos cada vez mais, para mim, como educadora que estou cá fora, os cursos da universidade pecam por não haver tanta prática e tanta ligação teoria-prática. Acho que não há muita. Às vezes coloca-se os estagiários e há pouca articulação, devia haver mais das duas partes. E como há pouca prática acaba por haver pouca reflexão, porque elas vêm muito verdinhas, elas estão preocupadas com aquilo que lhes é exigido lá a nível teórico e o que tem de ser nas crianças e depois não têm tempo para o essencial, para se dedicar à relação, para se estar abertas, para poder captar, porque há toda uma exigência. Como elas não têm tempo nem lhes é dado um tempo de estágio para conseguirem passar pelas diferentes etapas, que eu acho que é importante, pois eu acho que falta-lhes isso, pois vai prejudicar a reflexão, sem dúvida.

Entrevistador: Já referenciou que realmente tem essa preocupação em estimular a reflexão, estar um bocadinho com elas, portanto, eu ia lhe perguntar agora como é que promove realmente nelas a reflexão, que estratégias, basicamente é o diálogo, ou?

Entrevistado: Geralmente passa pelo diálogo, é no fim da semana, neste caso dos dois dias, nós sentamo-nos as três, e a que está a dinamizar, eu peço sempre uma reflexão da parte da estagiária que esteve a dinamizar, a que esteve mais à frente, ela é a primeira, reflecte, vou dando-lhes pontos, vou lhes tentando orientar, às vezes elas dizem eu acho que correu bem, e eu digo, ah e isto, vou tentando lançar assim pistas para encaminhar para aquilo que eu acho que é importante, depois peço à colega que esteve mais de apoio, para a própria colega fazer uma reflexão, e só depois, pego naquilo que elas disseram e naquilo que acho que foi menos bom ou que podia ter sido melhor, ou que falhou, ou que foi bom ou porquê que foi bom, e faço essa reflexão, mas essencialmente, através do diálogo.

Entrevistador: Acha que elas têm dificuldade em reflectir?

Entrevistado: Um pedacinho. Que eu acho que é de encontro àquilo que eu disse antes. Como também têm pouca prática, como também elas têm pouco estágio, têm pouca vivência de prática, também não têm tanta noção, por exemplo, elas são capazes de me dizer ai o grupo esteve muito distraído, e depois não se apercebem porquê que, não conseguem fazer esta ligação, portanto, eu acho que é esse o papel que me compete a mim, com a minha prática e porque estava fora, conseguia fazê-las ver que até falhou, não é pela actividade, porque a actividade até era engraçada e que tinha tudo para resultar, mas falhou porque foi muito tempo de exposição ou porque exigiu-se muito com a mesma estratégia, mas eu acho que elas ainda têm um pedacinho de dificuldade, quase todas, e eu tenho ao longo destes anos apanhado grupos excelentes de estagiárias a quem já lhes dei notas altas, ainda o ano passado tive umas e também já tive a menos sorte de ter, e tive pessoas com muitas dificuldades e ter mesmo problemas de, que essas pessoas conseguissem ver, até ter confrontos, porque eram pessoas que tinham mesmo muitas dificuldades, mas graças a Deus, tem incidido mais ou menos naquilo

que elas acham lá na universidade, mas a prática que lhes falta ajudava a ter consciência.

Entrevistador: Acha que a falta de prática é um dos obstáculos que impede que elas sejam reflexivas?

Entrevistado: Acho que sim. E esse trabalho, acho que poderia ser mais vivenciado na universidade. Quem está com elas, mas segundo o que as pessoas me dizem também têm condicionantes. Têm muitas estagiárias, o tempo é pouco e isso acaba por não lhes dar essa hipótese, mas eu acho que quem está lá devia ter esse papel mais activo, do que propriamente o meu. E penso que devem tentar fazer isso quando elas vão com a planificação, quando vão expor ao grupo de colegas, eu penso que aí devem se confrontar. Mas eu penso que elas também devem notar que elas têm muitas dificuldades em reflectir, em analisar os porquês.

Entrevistador: E a senhora como educadora cooperante, sente alguma dificuldade em promover isso nelas?

Entrevistado: É assim, às vezes a dificuldade que eu sinto mais é tentar articular e ligar a prática do dia-a-dia de uma sala com o que lhes é pedido na universidade, que muitas vezes é lhes pedido e é lhes dito aquilo que elas devem fazer mas depois não há um contexto, elas vêm com aquelas ideias e pensam que chegam aqui, eu vou dar um exemplo, este grupo de estagiárias, elas chegam aqui e estavam muito preocupadas que tinham lhes dito que um projecto tinha de surgir, de vir das crianças, elas tinham de pegar em algo que as crianças quisessem e trabalhar. Isto para quem não tem prática, é um bicho-de-sete-cabeças e depois elas sentem-se, elas sentem-se amarradas, porque depois querem pegar e de não sabem, quando, esta é a minha opinião, nós fazemos parte integrante da aprendizagem de um grupo, também nós podemos orientar, nós somos os adultos, sabemos aquilo que as crianças precisam, precisamos ter esse conhecimento, conhecer o grupo, as necessidades, os interesses e depois o educador como parte integrante de um grupo ou de um processo de aprendizagem pode encaminhar, pode pegar numa palavra, numa expressão e surgir um projecto, mas neste trabalho elas têm dificuldade. É lhes dito isto, e é aqui que eles vão dizer, a gente quer trabalhar a água, e isto não surge assim. É esta falta de articulação, do que se pede lá e do que é a realidade de cá, é este trabalho que é preciso fazer, e que eu às vezes tenho, que umas têm menos dificuldade, que outras têm mais dificuldade consoante o nível que elas estão, a personalidade delas, a motivação, isto se for pessoas motivadas, interessadas e empenhadas são capazes de pegar nessas dificuldades e como estão interessadas dão a volta e querem fazer. Se estão menos motivadas e se estão menos empenhadas, vão andando. Ouvem aquilo mas depois não acatam tão bem.

Entrevistador: Pronto, já falou um bocadinho de tudo, e eu tinha aqui uma última pergunta mas eu acho que já falou um bocadinho, se quiser acrescentar alguma coisa. O que é que acha que o educador cooperante pode fazer para realmente contribuir para a formação de educadores reflexivos, para que elas no futuro sejam realmente educadores reflexivos?

Entrevistado: Essencialmente, obrigá-las a reflectir sobre aquilo que fazem, essencialmente isso. Tentar que elas todos os dias e conforme vai na continuação do estágio não digam só acho que correu bem porque eu acho que correu bem, quer dizer

tem-se de dizer porque correu bem, porque não correu mal, tentar que elas percebam isso e não se fiquem por aquela chave.

Entrevistador: Ok, muito obrigada.

Transcrição da entrevista

Educadora I

Entrevistador: Para si, o que significa ser educadora cooperante?

Entrevistado: Cooperar com as estagiárias no sentido de um ajuste e de melhoria das suas práticas de forma construtiva, actuando de acordo com as necessidades e interesses das crianças.

Entrevistador: Que competências deve possuir o educador cooperante?

Entrevistado: Deve ser observador, reflexionista, disponível, intervencionista, cooperante, construtivista.

Entrevistador: Quais as razões que a levaram a assumir as funções de educadora cooperante?

Entrevistado: Primeiro convite e depois para ajudar, orientar no percurso que as estagiárias têm de percorrer.

Entrevistador: Em que consiste as suas funções supervisivas?

Entrevistado: Cooperar, reflectir com as estagiárias, avaliar.

Entrevistador: Orienta-se por algum modelo de supervisão específico?

Entrevistado: Oriento-me pelo método de trabalho de projecto preconizado por John Dewey, no qual a criança é co-construtora e o educador apoia na construção do projecto.

Entrevistador: Quais as competências que mais valoriza nos estagiários e que irão pesar na avaliação destes?

Entrevistado: Uma boa relação com todos, com a equipa da sala e com as crianças, e sobretudo estabelecer laços com as crianças.

Entrevistador: Em que deve assentar a actuação destes na sala/Instituição?

Entrevistado: É quase inevitável que deve assentar nas actividades, não é, elas vêm aqui com essa fome, passo a expressão, de planificar, chegam aflitas e tenho de fazer, e tenho de mostrar trabalho, obviamente eu vou validar tudo isto e acho que se sim, sim senhor, é mais importante, só que eu digo sempre, vivam, aproveitam ao máximo as crianças, estejam com elas, sempre muito mais, aproveitem o além da actividade, não se centrem só na actividade, estritamente dita, planifiquem uma actividade, está aqui, aproveitem o recreio, aproveitem para estar com elas, aproveitem todos esses momentos para conversar, para recolher ao máximo delas, e recolher o máximo que podem delas, obviamente que é mais importante, é importante sim numa atitude avaliativa, sim ver se elas conseguem planificar, porque o acto educativo é esse, não é, é nós termos uma ideia, uma ideia do futuro, não é, sabermos planificá-la, esse esboço, essa ideia de futuro, colocá-la ali numa planificação, num plano, aqui está, é isso que é o plano, se

não existir, não existe nada, tem de ser colocada ali no papel, obviamente, nós temos de saber esboçar esse plano, temos de esboça-lo e também é uma forma de orientação para o seu cumprimento. Portanto, é importante, é importante todo o acto educativo. Elas sabem planificar, saber executar, é importante agir, mas para mim a reflexão é crucial.

Entrevistador: Para si, na sua prática, como é um educador reflexivo? Se pudesse definir um educador reflexivo.

Entrevistado: Um educador reflexivo é aquele que olha para a sua prática de uma forma construtiva, portanto, quando reflecte sobre a sua prática, reflecte de uma forma construtiva, ou seja, no sentido de sempre transformação, de melhoria, de crescimento, de ajuste, este ajuste em direcção às crianças, de acordo com as suas necessidades, e não no sentido de eu fiz mal, pronto fiz mal, para a próxima vai ser melhor, ai eu fiz muito bem, foi ótimo e ficamos por ali, não! Essa reflexão construtiva e que, e essa reflexão construtiva portanto, e nessa reflexão não se fica por si, eu acho que a reflexão de um educador também passa pelas crianças, eu preciso de feedback delas, é a minha auto-avaliação e portanto, todo o feedback dado para elas, é uma co-construção o acto reflexivo mas com sentido de uma transformação do real obviamente.

Entrevistador: Ok. Portanto, para si, é importante ser-se reflexivo.

Entrevistado: É muito importante, muito importante.

Entrevistador: Qual o propósito? Já referenciou, não é.

Entrevistado: O ajustamento das práticas.

Entrevistador: E normalmente como é que põe em prática a sua reflexão, no dia-a-dia?

Entrevistado: É visualizando o feedback no contexto naturalista, que elas me dão da actividade ou daquilo que esteja a ser realizado, e também questionando-as. É aquele feedback que elas dão de forma natural, e também questionando-as, e a mim também, autoavaliando-me, questionando-me a mim mesma. Isso acontece sempre, a hora do sono, no silêncio.

Entrevistador: E tem por hábito registar as reflexões que faz?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: De que forma?

Entrevistado: Semanalmente, às vezes ocorre diariamente, às vezes quando estou com o blocozinho à mão ocorre diariamente, e também ocorre diariamente porque naquela meia hora entre as passagens de serviço, tento eu própria fazer não ser só a passagem do serviço, mas nessa passagem de serviço já estou a ter uma atitude reflexiva da minha prática, comigo e para com a colega. E também estou à espera que a colega me dê o feedback dela já agora.

Entrevistador: Sente algum obstáculo que impeça o educador de ser reflexivo?

Entrevistado: Não. Não há. Se nós queremos mesmo e valorizamos mesmo não há obstáculos. E fundamental, se nós trabalhamos para que exista uma boa equipa dentro da sala e um bom relacionamento entre os adultos e estamos todos imbuídos no mesmo sentido, isso consegue-se fazer. Acho que não há justificação para isso.

Entrevistador: A nível da instituição há momentos organizados para reflexão e partilha?

Entrevistado: Sim, nessa passagem diária, existe também reuniões de conselho pedagógico, existe também nos momentos em que nós planificamos, portanto, essencialmente isso, diariamente, semanalmente e mensalmente.

Entrevistador: E para si, acha que esses momentos a beneficiam?

Entrevistado: Obviamente, a mim como profissional e ao grupo.

Entrevistador: Relativamente à sua formação inicial, teve abordagem reflexiva?

Entrevistado: Muito pouco, muito pouco.

Entrevistador: A maneira como agora actua e pensa, não é, se calhar não tem tanto a ver com a sua formação inicial, mas sobretudo com a sua experiência.

Entrevistado: Sim, com a minha experiência prática, com aquilo que fui construindo com a minha prática, sim.

Entrevistador: E acha realmente importante que o desenvolvimento da reflexão seja incentivado na formação inicial de educadores?

Entrevistado: Acho extremamente importante.

Entrevistador: E porquê? Vem de acordo com aquilo que já disse.

Entrevistado: Realmente um acto pedagógico, realmente só existe acto pedagógico, só existe acto vamos dizer, mais educativo, portanto, um acto educativo tem que envolver os pais, e eles estão lá, têm de estar lá, em comunidade, só existe realmente acto educativo se houver uma verdadeira reflexão, se não existe, porque como já disse a bocadinho atrás, reflectir é estar sempre a construir, a transformar, a transformar o real, os conhecimentos, as aprendizagens, esse conhecimento sempre sistematizado, sistematizado, sistematizado, e a reflexão tem que existir para haver transformação, para haver inovação pedagógica.

Entrevistador: Já sei que tem a preocupação de estimular a reflexão com as estagiárias. Faz todos os dias que elas vêm, é um dia por semana, como é que faz esses encontros?

Entrevistado: Procuo fazê-lo diariamente, porque há coisas que nós reflectimos ali no dia e ao fim de um trabalho e que nós conseguimos tirar e se não for dito ou escrito na hora, às vezes perde-se. E é importante, é importante. Digo sinceramente, um ou outro dia é pouco, às vezes falha, por questões burocráticas da instituição, porque é preciso estar naquele momento, naquela hora, não me permite fazê-lo, mas tenho a preocupação

que essa reflexão seja feita diariamente, porque senão foge sempre alguma coisa e essa coisa que foge até é essencial.

Entrevistador: E vocês conversam sobre tudo ou reflectem sobre o quê?

Entrevistado: Sobre o que decorreu, sobre as crianças, sobre o desempenho delas, sobre as crianças, sobre tudo, sobre aquilo que elas disseram, sobre aquilo que elas não disseram, porquê que disseram, porquê não disseram, porquê que eu disse, porquê que eu não disse, sobre o que falamos e sobre o que foi dito, mas também que aquilo que ficou por dizer. É feita uma reflexão realmente sobre o tempo que estivemos com.

Entrevistador: Acha que elas têm dificuldade em reflectir?

Entrevistado: Olhe, ao longo destes seis anos, já encontrei, portanto, futuras profissionais com alguma dificuldade, mas digo-lhe ao longo dos anos tenho encontrado futuras profissionais com maior capacidade de reflexão e muito abertas a isso e que querem mesmo, querem fazê-lo, e isso agrada-me. Agrada-me bastante. Não sei como estão elaborados os currículos da universidade, mas agrada-me aquilo que estou a ver e aquilo que vem ter até junto de mim, portanto, essa vontade e essa atitude reflexiva. Neste momento não têm dificuldade em ser reflexivos.

Entrevistador: E da sua parte, sente alguma dificuldade em promover a reflexão nelas ou nem por isso?

Entrevistado: Eu vou ao encontro delas e elas vêm ao meu encontro.

Entrevistador: Considera algum obstáculo que impeça de elas serem reflexivas?

Entrevistado: Obviamente que é muito importante a nossa atitude, muito importante a nossa atitude, também se nós não criarmos um clima de abertura e de receptividade, mesmo que elas, elas até podem ter essa atitude reflexiva e vir com ela, mas se eu me fecho e não crio realmente um ambiente reflexivo, me fecho a ele, obviamente que isto pode ser um entrave, se elas não encontram um ambiente reflexivo e um profissional que esteja aberto a isso. Acredito que seja um entrave.

Entrevistador: Agora um última questão, que poderá o educador cooperante fazer para realmente contribuir para a formação de educadores reflexivos, para que no futuro sejam realmente reflexivas? Se calhar ter essa postura.

Entrevistado: É isso, a nossa postura, é isso que nós temos em relação a elas. É uma postura, uma postura diferente, e essa postura, eu acredito que é a minha postura também que como educadora reflexiva, acredito e valorizo isso, é isso que lhes posso deixar.

Entrevistador: Quer salientar alguma coisa, quer fazer uma última observação?

Entrevistado: Olhe, acho que deveria dar-lhes a elas mais tempo para estar com as crianças, em contexto, para estar em contexto, é só isso que eu quero deixar, pela minha experiência.

Entrevistador: Ok. Muito obrigada.

Entrevistado: Nada.

Transcrição da entrevista
Professora Orientadora X

Entrevistador: Para si o que significa ser supervisora?

Entrevistado: Eu penso que ser supervisora é ajudar as futuras colegas que estão a iniciar o seu percurso profissional.

Entrevistador: Que dificuldades é que encontra nessa função?

Entrevistado: As dificuldades, as maiores são a nível praticamente institucional, ou seja, a disponibilidade que nós temos para de facto supervisionar um número tão elevado.

Entrevistador: Quais as funções e competências definidas para o educador cooperante, da parte da universidade?

Entrevistado: É acompanhar de facto aquela primeira experiência, as primeiras experiências das nossas alunas.

Entrevistador: Quais as competências que os estagiários devem possuir quando estão na prática?

Entrevistado: Ora bem, devem ser receptivos, muito receptivos, cooperantes também e observadores.

Entrevistador: São essas as competências que vocês vão avaliar?

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: Da parte da universidade o desenvolvimento da reflexão é uma preocupação?

Entrevistado: Muito, porque só reflectindo, poderemos caminhar para uma boa prática, para uma boa qualidade.

Entrevistador: Pessoalmente considera importante a promoção da reflexão na formação inicial?

Entrevistado: Sim, muito.

Entrevistador: Sei que elas têm de fazer a reflexão semanal. Estão a organizar um diário, não é assim?

Entrevistado: Como elas têm segunda-feira orientação, o instrumento escolhido para este grupo foi o diário reflexivo, portanto, é a partir daí que cada um vai organizar o seu e que vai servir para nós avaliarmos.

Entrevistador: E qual é o objectivo da formulação do diário?

Entrevistado: É tentarmos um instrumento que além de nos servir para avaliar individualmente cada estagiária e também as colocar a reflectir sobre aquilo que fazem diariamente.

Entrevistador: E que outras estratégias são utilizadas na universidade para promover a capacidade reflexiva, além do diário?

Entrevistado: Além do diário, são os encontros tutoriais, e de momento é isso.

Entrevistador: Basicamente é isso. Quais são os critérios de qualidade de uma reflexão escrita?

Entrevistado: A boa organização das ideias, começa por aí. E o enfoque para que de facto seja pertinente e se adapte na sua prática, e de facto, o saber aceitar também as opiniões tanto da cooperante como da supervisora.

Entrevistador: A reflexão das estagiárias recai normalmente em que aspectos?

Entrevistado: Nas actividades que elas implementam, e temas que as tocassem pessoalmente, alguma dúvida que tenham, as estratégias que não foram aprovadas, a metodologia utilizada, a escolha dos materiais, se foram adequados ou não.

Entrevistador: Elas tiveram orientação para fazer, não é livre.

Entrevistado: Não, nós demos os parâmetros de orientação.

Entrevistador: Acha que elas têm dificuldade em reflectir?

Entrevistado: Ainda não estão muito habituadas a isso. Porque é assim, elas têm dificuldade, elas têm muita parte teórica, têm muito suporte teórico e depois o que encontram na prática não é o espelho da teoria, e unir essa teoria à prática é um bocado difícil e elas têm uma certa dificuldade em reflectir. Neste momento, já começam a encontrar pontos assim, só que a falta de tempo para reflectir....

Entrevistador: Pessoalmente, encontra dificuldades para promover nelas a reflexão, como supervisora?

Entrevistado: As dificuldades é de facto a falta de tempo porque o tempo que nós conseguimos oferecer é de facto, aliás pergunto-lhes sempre, mas valeu a pena, não valeu, acham que foi em vão, deu para entenderem melhor ou perceberem melhor, e o feedback tem sido sempre positivo. Porque é assim, eu também estou numa forma também reflexiva, também estou aberta a se de facto a forma como estou a tentar não vai de encontro às necessidades delas, também sou capaz de reflectir um pouco e adapto, até aqui não tenho sentido muita necessidade atendendo que elas façam o possível.

Entrevistador: Está bem. Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.

Transcrição da entrevista

Estagiária 1

Entrevistador: Quais as competências que mais valoriza nos supervisores de estágio, tanto da universidade como daqui, as educadoras?

Entrevistado: Disponibilidade, acima de tudo. Atitude crítica mas sem estar a apontar o dedo, porque isso é muito importante, e tentar mostrar o melhor mesmo na base da relação que nós temos, que é uma relação profissional, porque no fundo será isso, mas tentando também demonstrar sem, como eu já disse, apontar o dedo. Acho que no fundo é isso, a disponibilidade, a atenção e a reflexão crítica.

Entrevistador: Que sentimentos atribui à sua prática pedagógica e respectiva supervisão?

Entrevistado: Amizade, muita amizade, muito respeito, a partilha e cria-se quase que uma relação familiar, pelo menos cá. É isso que estamos a sentir agora.

Entrevistador: E receio antes de vir, não?

Entrevistado: Um bocadinho, porque não era a área que eu pretendia, não pretendia estar no pré-escolar, aí tive um bocadinho de receio e ainda tenho às vezes, quando faço uma actividade mais arriscada mas depois sei que estamos num ambiente de amizade e já deixo um bocadinho isso para trás, mas tive, tive bastante receio quando vi para cá.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades sentidas neste período?

Entrevistado: Para mim foi a adaptação no início, porque estava consciente que não queria o pré-escolar mas isso já se alterou um bocadinho, e depois também o controle do grupo e o dizer o não às crianças, porque são crianças pequenas e tinha bastante receio nessa área, dizer não. Mas já está a mudar.

Entrevistador: Considera importante que um educador seja reflexivo?

Entrevistado: Muito, muito. Não só o educador mas qualquer ser humano. Acho que é preciso repensar a sua acção para no fundo melhorar e ver onde é que errou, e nós como educadoras, ainda temos mais, não é só pensar que temos de reflectir e chegar a casa e dizer ai eu fiz isto assim e assim, temos de pensar que é uma obrigação nossa reflectir, porque todas as crianças são diferentes e temos de dar a mesma educação a todas, no fundo, as bases têm de ser iguais e por elas serem diferentes temos de reflectir sobre a nossa prática para depois chegarmos a um nível mais alto e oferecer maior educação às crianças por assim dizer.

Entrevistador: E como é um educador reflexivo?

Entrevistado: Como é um educador reflexivo? Essa é importante. Eu não sei como será os outros, mas eu, por mim, pelo menos é o que eu faço é, ao fim do dia, não faço um diário, não faço, recuso-me a fazer, porque acho que isso perde-se o valor da reflexão, faço é descrever os pontos mais importantes e reflectir sobre esses e essencialmente

daqueles que eu tive mais dificuldade e pretendo ultrapassar. De qualquer modo, mas eu acho que um professor reflexivo tem de ser consciente acima de tudo, porque não é pensar isto correu mal foi por causa das crianças, não! Correu mal também por minha causa, se calhar não soube levar a criança para o que no momento queria. Acho que no fundo a característica principal do educador reflexivo é a consciência.

Entrevistador: Considera importante a promoção da reflexão na formação inicial?

Entrevistado: Sim. Acho bastante importante porque não temos no fundo conhecimentos da prática como vamos ter ao longo de todos os anos, por isso a reflexão é necessária para ultrapassar os obstáculos que nos vão aparecendo.

Entrevistador: A nível da universidade, existe a preocupação em vos estimular a reflexão?

Entrevistado: Preocupação não diria, existe é uma obrigação, porque é um elemento de avaliação.

Entrevistador: Em que consiste?

Entrevistado: A nossa reflexão vai para duas professoras distintas. Uma adopta mais as estratégias e a outra a parte mais emocional da nossa prática enquanto educadoras ainda em formação. Mas, não posso dizer que haja uma preocupação, porque no fundo estamos a lutar para duas coisas distintas, mas é o que eu vejo pelo menos em mim e nas minhas colegas, é nós tentamos transmitir ao máximo o que conseguimos. Uma reflexão nunca deve ser limitada e nós lá temos o limite de três páginas semanais, e uma reflexão com limite nunca dizemos o que queremos e ainda por cima para duas professoras diferentes. Aquilo acaba por ser uma salada ali que não transmite tudo o que nós queremos.

Entrevistador: Para si, qual a relevância que tem uma reflexão escrita? Acha importante realmente redigir a reflexão ou deve ser somente mental?

Entrevistado: Depende, para mim agora nesta fase e como método de avaliação não acho correcto. Não acho porque acho que deve ser a prática que está a ser avaliada e não uma coisa que no fundo pode ser desviada porque a realidade é essa. Mas gosto, gosto de escrever e ter aquele registo, deixar um portfólio ali feito e se calhar um dia mais tarde se tiver um obstáculo novo vejo o quê que vou fazer e como deveria ter mudado. Porque aqui tenho muito esse apoio por parte da directora e da educadora, que quando reflectimos juntas temos já novas estratégias que também coloco na minha reflexão, e isso permite-me futuramente ultrapassar obstáculos com mais garantias.

Entrevistador: Nas reflexões escritas tem reflectido sobre o quê?

Entrevistado: Essencialmente na implicação e no bem-estar das crianças nas actividades, nas relações como suporte de trabalho e também na adaptação e interacção com a criança.

Entrevistador: Relativamente ao contexto da prática pedagógica, sente que a promoção da reflexão é uma preocupação?

Entrevistado: Sim, bastante.

Entrevistador: A seu ver, de que forma é que a promovem?

Entrevistado: Temos sempre reuniões semanais para discutir a reflexão das semanas passadas e temos pelo menos uma reunião com a educadora depois da actividade para reflectir esse dia, para reflectir sobre o que foi feito e eu sinto que há essa preocupação aqui e aquela preocupação que já falei inicialmente, que ninguém aponta o dedo a ninguém. Estão sempre a lutar que nós sejamos boas educadoras, estamos sempre a partilhar estratégias, emoções e isso reflecte-se muito na nossa prática, tem-se vindo a reflectir.

Entrevistador: Para si esses momentos são importantes?

Entrevistado: Sim, bastante importantes, para melhorar e também porque já consigo reflectir mais concretamente sobre os pontos que eu quero. Ajuda-me bastante.

Entrevistador: E nesses momentos reflectem sobre o quê?

Entrevistado: Sobre o grupo, sobre a actividade, sobre as estratégias essencialmente, os fios condutores que nós temos para promover aquela actividade, as competências que estamos a transmitir às crianças.

Entrevistador: Reflectir é difícil?

Entrevistado: Bastante.

Entrevistador: Porquê?

Entrevistado: Porque reflectir, temos de ter uma abstracção e uma consciência muito elevada. Temos de nos desligar de tudo e não apontar só que as crianças estavam difíceis ou foi porque hoje não me senti bem ao levantar, não. No fundo, aquilo é tudo nós, se calhar se eu estiver mal também transmito isso para as crianças e elas estiveram mal por causa disso. É preciso se abster de tudo o que está na nossa volta e pensar concretamente num ponto de cada vez, e ver o que correu mal e o que eu poderia ter feito para melhorar. É bastante difícil.

Entrevistador: Consegue identificar algum obstáculo que impeça vocês de serem reflexivas?

Entrevistado: Sim, o tempo, porque normalmente nós fazemos cá as actividades segunda e quarta, mas ultimamente por questões da universidade, temos vindo quartas e sextas e tenho até domingo para enviar a reflexão. Ou seja, é pouco tempo para eu fazer uma reflexão que no fundo possa dizer tudo o que eu quero, mas tento dar o meu melhor.

Entrevistador: No seu entender, quais as estratégias ou actividades levadas a cabo no contexto de supervisão da prática pedagógica que contribuíram para a promoção da sua capacidade reflexiva?

Entrevistado: Eu aí tenho de responder que nenhuma, porque esta é a primeira oferta que a universidade está-nos a fazer em termos de prática, a primeira assim mais concretamente como forma de estar e até aí, não, eu não aprendi nada que pudesse pôr na minha prática. Isso tenho de ser sincera, porque aprendemos foi teoria e a teoria não ensina a prática a ninguém. Tenho aprendido muito agora e vejo que se calhar posso mudar de área porque se calhar tenho jeito para o que pensava que não tinha.

Entrevistador: Muito obrigada.

Entrevistado: Ah, já acabamos?

Entrevistador: Sim, alguma observação final que queira deixar cá?

Entrevistado: Não, não. É só um bocadinho triste ter conhecimentos superficiais de cada área. Como temos os dois cursos no mesmo, estamos a levar com conhecimentos à superfície de cada um e prática nada.

Entrevistador: Já agora, todas as educadoras cooperantes com quem eu tenho falado, dizem que realmente é pouco tempo de prática. O que é que acha sobre isso? Devia ser mais tempo de prática?

Entrevistado: Sim, porque agora sim. Nós estamos aqui e já vamos embora para a semana e é agora que estamos mesmo a cem por cento com as crianças. Agora de manhã as crianças chegam dão-nos o bom dia ou vêm ter connosco, na rua se passarem falam, estamos bem inseridas e agora vamos ter que sair para chegar colegas novas. Não é bom para nós e nem é bom para as crianças. É isso, vamos esperar por oportunidades melhores.

Entrevistador: Ok. Muito obrigada.

Transcrição da entrevista

Estagiária 2

Entrevistador: Quais as competências que mais valoriza nos supervisores de estágio?

Entrevistado: Em relação à orientadora da universidade, valorizo bastante o tempo e a preocupação com aquilo que nós estamos a fazer, o aconselhar, as críticas construtivas, mas acho que acima de tudo o tempo, estar disponível, estar preocupada e fazer a própria pessoa, os estagiários se sentir bem. Em relação aqui à instituição, o que eu valorizo é ser sincero, ser sincero numa maneira, como é que eu digo, calma e imparcial também, porque às vezes, parece que não, mas a educadora pode eventualmente começar a gostar da gente e ter dificuldade em dizer alguma coisa e depois quando diz fica mal, mas é preciso perceber que é importante para a gente. Por isso eu acho que, acima de tudo, a sinceridade e o saber dizer com calma, é a tal coisa baseado na relação com aquela distância, mas o ser sincero.

Entrevistador: Que sentimentos atribui à sua prática pedagógica e respectiva supervisão?

Entrevistado: Que sentimentos, deixe-me tentar ser imparcial. Eu não consigo, estou a gostar bastante. Os sentimentos, é a tal coisa, por vezes é difícil separar e dou por mim a tratar a educadora por tu, não posso, mas porquê, porque já me sinto com um à vontade bastante grande, depois lembro-me não, tenho de tratá-la por você, mas os sentimentos que eu tenho, já tenho bastante empatia, respeito, vejo-a como uma pessoa que me orienta em vários aspectos, não só a nível profissional mas também em casa, que eu tenho de fazer uma preparação, que tenho de me esquecer determinadas coisas para estar aqui a cem por cento, acho que às vezes não é só no activo, estou a ter um certo acompanhamento a par disso, eu acho isso excelente.

Entrevistador: E antes de vir, algum receio, ansiedade?

Entrevistado: Quando cheguei aqui? Bastante. Pensei, é a tal coisa, o que é que eu ia apanhar, se uma educadora que ia estar ali a me ajudar. Por exemplo, a educadora que nós temos aqui não assume o papel de educadora, está ali como auxiliar mas está a ajudar. Como não está parada a olhar, nós não sentimos aquela pressão, porque ela está-nos a ajudar, porque no fundo a intenção é ajudar as crianças, é estar ali a fazer uma intervenção com uma certa intencionalidade e ela não perde isso de vista, ela não fica a olhar, então sabemos que estamos todos ali com o mesmo objectivo, claro que ela não intervém a cem por cento mas está ali como se fosse uma auxiliar e isso é excelente porque a gente não sente aquela pressão, tipo está alguém a olhar para mim. Então fazemos o nosso trabalho perfeitamente bem. Um melhor exemplo disso, a nossa orientadora veio esta semana na segunda-feira, veio ver as nossas actividades, ficou parada a olhar para a gente e a gente bloqueamos e ela começou a fazer a actividade com a gente, correu tudo bem. Porque não estava ali ninguém a olhar para a gente com aquela postura de observar mesmo. Estava a observar participando, que é importante.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades sentidas neste período?

Entrevistado: As maiores dificuldades não tem a ver com a instituição nem com a orientação, é mesmo ter outras cadeiras a nível de mestrado. Tenho mais uma cadeira e isso está-me a tirar bastante tempo. Mais nesse sentido, porque de resto nós conseguimos cumprir prazos, existe uma certa flexibilidade, não conseguimos entregar domingo, entregamos segunda ou terça, não é por aí, mas é mesmo o facto de haver outras cadeiras, porque isto é um estágio mas estamos a ter outras cadeiras e isso tira-nos tempo.

Entrevistador: Considera importante que um educador seja reflexivo?

Entrevistado: Muito.

Entrevistador: Porquê? Qual o propósito?

Entrevistado: Porque melhora sempre, porque reflectir não é cair no cliché ai é preciso reflectir porque é bom, não! É mesmo bom reflectir porque o que é que acontece, nós conseguimos identificar eu falhei ali e para a próxima vou melhorar e a reflexão para mim é importante a nível individual mas também falando com outras pessoas. Neste caso, na nossa prática falamos com a educadora, falamos com a directora que eu acho que é uma mais-valia que não há palavras e ainda falamos com a nossa orientadora e falo com a minha colega. Depois, entretanto falamos com amigos e eu estou sempre assim a fazer um processo. O que acontece por exemplo a nível de planificação? Eu fiz uma planificação numa primeira vez e entreguei, depois à segunda já tive em conta o que tinha feito antes. Estou a falar a nível de planificação como podia ser de intervenção, então eu vou sempre falando com as pessoas e acho que vou sempre melhorando e acho que o processo de reflexão é isso, é melhorar, identificar dificuldades e necessidades e conseguir melhorar.

Entrevistador: Como é um educador reflexivo?

Entrevistado: Primeiro ele tem de ter tempo e consciência e ser capaz de se auto-criticar a si próprio. Sim, como é que é isso? É difícil mas é.

Entrevistador: Considera importante a promoção da reflexão na formação inicial? Porquê?

Entrevistado: Na nossa formação inicial, sim. Eu acho que é importante, porque é assim, é neste período que nós vamos começar a construir a nossa identidade como educadoras e é agora que nós apanhamos vícios e manhas e manias e se nós apanharmos esse vício de reflectir, vai ficar connosco para sempre, por isso é ótimo.

Entrevistador: A nível da universidade, existe a preocupação em vos estimular a reflexão?

Entrevistado: Neste, é assim, nós tivemos uma licenciatura que foi praticamente só teoria, tanto que agora fazer reflexão escrita, nós temos dificuldades a nos desprendermos da teoria. Fazemos uma reflexão e estamos automaticamente sempre a justificar com bibliografia. Se eles estão a conseguir? Estão, estão a conseguir agora, se eles pedem os diários reflexivos tanto para uma valência como para outra e é uma reflexão semanal, sobretudo o que a gente fez e o que a gente sente. É a tal coisa, não é

só sobre a intervenção, sobre o que a gente sente, estão a promover bem mas é só no mestrado.

Entrevistador: E para si que relevância tem a reflexão escrita? Acha importante?

Entrevistado: Sim, bastante importante. A reflexão, obviamente que existe diferenças entre os estagiários e educadores, a maneira como fazem a reflexão, podem ter um check list, aquilo que sentem. Depende, se houvesse uma estrutura, eu acho que sentia mais facilidade se houvesse uma estrutura neste momento para fazer a minha reflexão, porque eu dou por mim a fazer uma reflexão em que eu digo o que sinto, noutra já estou a falar de estratégias, e como não há ali uma check list que eu possa seguir, eu estou com dificuldades em fazer a reflexão.

Entrevistador: Pronto, uma pergunta era se realmente reflectir é difícil.

Entrevistado: É.

Entrevistado: Quais as dificuldades que sente? Ou que obstáculos concorrem para essa dificuldade?

Entrevistador: Neste momento, como é uma fase inicial, é o que é que eu vou reflectir? Posso eventualmente reflectir se tomei as melhores atitudes, estratégias, se em casos de situações imprevistas se eu reagi da melhor maneira, mas depois, eu estou a fazer isto e já me esqueço se o material foi adequado, se as relações foram adequadas, se eu estive atenta a todas as crianças, então acaba por ser um bocado difícil nesse sentido.

Entrevistador: E nas reflexões escritas tem reflectido sobre tudo? O que é que tem feito até agora, um dia reflectem sobre um tema, outro dia sobre outro, como é?

Entrevistado: Sim, o que eu tenho feito é: nós reflectimos sobre a nossa intervenção, quais as estratégias que usamos e depois já reflectimos, neste caso, nós temos incidido bastante nisso, sobre a importância da reflexão. E nós falamos muito das reuniões que nós temos tido com a educadora e com a directora. Qual era a pergunta?

Entrevistador: Tem reflectido sobre o quê?

Entrevistado: Mais sobre as estratégias, se é adequado, se não é. Por exemplo, se o grupo dispersou, será que é sinal que ele não estava interessado? O que é que eu deveria ter feito, se é mau sinal eles terem dispersado. Depois o que é que acontece? Depois de eu tirar uma conclusão, com as reuniões, com a tal reflexão, que a criança estive implicada o tempo que para ela era necessário. Depois ela foi embora e não há necessidade de obrigar a criança. Não quer dizer que a actividade tenha corrido mal e isso foi uma das coisas que eu aprendi em reflexão nas tais reuniões.

Entrevistador: E aqui, relativamente ao contexto da prática pedagógica, sente que a reflexão é uma preocupação?

Entrevistado: Exactamente, cem por cento, elas próprias, acho que fazem reflexão.

Entrevistador: Fazem.

Entrevistado: Pois, não há dúvidas, completamente.

Entrevistador: Com vocês, de que forma é que a promovem? É dialogando com vocês, questionando-vos?

Entrevistado: Portanto, temos as reuniões, depois mandamos as planificações. Há uma opinião sobre as nossas planificações, talvez algum aconselhamento, mas sempre de acordo com aquilo que nós acreditamos, depois há reflexão logo após a actividade, depois há reflexão em conjunto com a directora e depois há a correcção entre aspas da nossa reflexão escrita.

Entrevistador: Que importância tem para si os momentos de reunião destinados à reflexão com a sua educadora cooperante?

Entrevistado: São bastante importantes porque é assim, neste momento eu estou a aprender, então eu vejo-a como um pilar daquilo que eu vou fazer eventualmente. Por isso é bastante importante porque isso me segura quando ela me diz, porque é assim, não é só criticar é preciso saber elogiar, então ela consegue fazer isso, elogiar sempre com aquela distância, mas é fizeste bem aqui e aqui, eu gostei bastante e depois as tais críticas construtivas. É bastante importante para nos dar segurança.

Entrevistador: Nesses momentos de reunião reflectem sobre o que falou.

Entrevistado: Estratégias, materiais, as crianças.

Entrevistador: Sobre tudo. Há algum obstáculo que possa identificar, aqui ou na universidade, que prejudique a vossa reflexão?

Entrevistado: A disponibilidade da orientadora. Porque o que acontece é que são bastantes grupos para orientar e também tem de ser numa hora que ela também esteja disponível e às vezes isso, tendo em conta a outra cadeira que nós temos, acaba por nos tirar tempo, porque nós perdemos uma manhã, porque nós temos de ir à reunião só nesse dia porque só a orientadora pode nesse dia, então, é a tal coisa, é a falta de disponibilidade às vezes não é culpa dela, atenção, com outra cadeira que nós temos que nos tira um bocado de tempo ou dedicação, motivação para estar aqui. É isso, acho que é mesmo o tempo.

Entrevistador: Quais as estratégias ou actividades levadas a cabo no contexto de supervisão da prática pedagógica que contribuíram para a promoção da sua capacidade reflexiva?

Entrevistado: Para a minha capacidade reflexiva? Aqui é como já sabe. Uma situação até posso dizer, nós estávamos aqui a fazer o estágio e fomos chamadas ao gabinete da educadora para ver um vídeo sobre as necessidades das crianças, sobre os afectos e as emoções. Por isso é um reflectir constante à parte mesmo da nossa prática. Na universidade, não estou a ver assim nenhuma situação que nos leve a cabo.

Entrevistador: E o diário?

Entrevistado: O diário é a única ferramenta neste momento que nós temos para fazer a tal reflexão. Só que há uma dificuldade que é: as reflexões estão a ser feitas para duas pessoas diferentes, vão ser avaliadas de duas maneiras diferentes. Então nós temos numa reflexão que está limitada no número de páginas, conseguir fazer uma reflexão que dê para as duas pessoas lerem e isso também é difícil, porque se nós formos reflectir às vezes naquilo que nós queremos mas se reflectirmos sobre isso não estamos a reflectir sobre estratégias, que é um dos pontos que vai ser avaliado. E então acho que é essa dificuldade, o limite de páginas.

Entrevistador: Obrigada.

Entrevistado: Depois se precisar de alguma coisa é só dizer.

Entrevistador: Ok, muito obrigada.

Transcrição da entrevista

Estagiária 3

Entrevistador: Quais as competências que mais valoriza nos supervisores de estágio, tanto as educadoras cooperantes como as supervisoras da universidade?

Entrevistado: A capacidade de nos darem algumas dicas que sejam importantes para a nossa prática, para melhorarmos cada vez mais e praticamente isso.

Entrevistador: Que sentimentos atribui à sua prática pedagógica e respectiva supervisão?

Entrevistado: No início, um grande medo porque era a primeira vez que estava numa sala de dois anos, não sabia o que fazer, mas depois familiarizei-me com a sala e senti-me bem com as crianças.

Entrevistador: E relativamente à supervisão?

Entrevistado: Da directora?

Entrevistador: Da directora, da educadora?

Entrevistado: Acompanharam-nos em todas as actividades, faziam algumas críticas mas sempre construtivas para melhorarmos sempre a nossa prática.

Entrevistador: Quais as maiores dificuldades sentidas neste período?

Entrevistado: Interação com as crianças.

Entrevistador: Considera importante que um educador seja reflexivo?

Entrevistado: Claro, sem dúvida porque só assim poderá melhorar a sua prática.

Entrevistador: Para si, como é que é um educador reflexivo?

Entrevistado: É um educador que parte para a acção, depois pensa no que fez com o intuito sempre de melhorar tudo aquilo que faz.

Entrevistador: Considera importante a promoção da reflexão na formação inicial?

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: Então porquê?

Entrevistado: Porque uma pessoa faz e só depois de reflectir, vê o que realmente fez está adequado ou não, se não estava adequado há-de melhorar, se acha que fez bem irá continuar com a sua prática igual.

Entrevistador: A nível da universidade, existe a preocupação em vos estimular a reflexão?

Entrevistado: Sim, sim, todos os professores da universidade.

Entrevistador: E de que forma é que eles incentivam?

Entrevistado: Nas aulas de metodologia do pré-escolar, a professora fala sempre connosco, o que é que fizemos, o que não fizemos, se achamos que fizemos bem, o que é que poderíamos melhorar.

Entrevistador: Que relevância tem para si a reflexão escrita? Sei que vocês têm de fazer as reflexões escritas.

Entrevistado: Sim fica um registo se bem que uma pessoa quando está a reflectir, quando vai passar para o papel, nunca consegue passar aquilo que realmente sente, porque é muito difícil mas é importante para ficar um registo daquilo que se passou.

Entrevistador: E nas reflexões escritas tem reflectido sobre o quê?

Entrevistado: Principalmente as minhas interações com as crianças, as estratégias que devo utilizar para captar a atenção delas, as actividades que são melhores para aquelas crianças ou não, praticamente isso.

Entrevistador: E relativamente aqui, ao contexto da prática pedagógica, a promoção da reflexão é uma preocupação?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Sentem isso. E de que forma é que a promovem?

Entrevistado: Nas reuniões que fazemos e no fim de cada actividade, às vezes com a educadora cooperante também reflectimos um pedaço.

Entrevistador: Só o ponto de vista de uma pessoa que viu a actividade de fora vai ajudar a ver os erros que possa ter cometido e então ajuda a melhorar.

Entrevistador: E nos momentos de reunião vocês reflectem basicamente sobre o quê?

Entrevistado: Sobre as actividades que realizamos nesse mesmo dia, a directora da instituição diz-nos alguns pontos fortes e os fracos, aquilo que temos de melhorar.

Entrevistador: Para si, reflectir é difícil?

Entrevistado: É um pedaço difícil.

Entrevistador: Porquê? Quais as razões para tal?

Entrevistado: Porque eu fiz a actividade e me ter como uma pessoa exterior e analisar o que é que eu fiz, isso é um pedaço difícil, por isso é sempre bom reflectir com alguém

para termos a comparação e alguém nos dizer o que é que fizemos mal e o que é que não fizemos.

Entrevistador: Consegue identificar alguns obstáculos ou alguns constrangimentos à vossa prática de reflexão?

Entrevistado: Na nossa prática, é mesmo se afastar-me daquilo que fizemos e pensar mesmo no que estamos a fazer, ver se estamos a reflectir, como é que eu vou-lhe dizer, eu estou na minha actividade mas eu como fiz centrada naquilo não sei bem se o que estou a fazer está bem. Se tiver uma pessoa que me diga fizeste isto, isto e isto é mais fácil para reflectir.

Entrevistador: Quais as estratégias ou actividades que contribuíram para o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva? Tendo em conta a vivência aqui e tendo em conta também a vivência na universidade, quais as actividades que acha que realmente foram uma mais-valia para melhorar a sua capacidade reflexiva?

Entrevistado: Eu acho que são todas as actividades são um bom momento para reflectir. Acho que todas contribuíram para isso.

Entrevistador: Mas se tivesse que apontar uma em particular?

Entrevistado: De alguma actividade que tenha feito?

Entrevistador: Alguma estratégia que tenha sido utilizada pelos supervisores, por exemplo, na universidade ou na prática pedagógica.

Entrevistado: A nossa própria reflexão.

Entrevistador: Acha que isso contribuiu para melhorar a sua capacidade reflexiva?

Entrevistado: No diário eu vou pôr em escrito aquilo que reflecti. Mas sim, contribui para ficar um registo daquilo que fiz e daquilo que penso.

Entrevistador: Está bem. É tudo. Muito obrigada.

Entrevistado: Nada.

Transcrição da entrevista
Estagiária 4

Entrevistador: Quais as competências que mais valoriza nos supervisores de estágio, tanto as educadores cooperantes como as supervisores lá da universidade?

Entrevistado: É assim, as competências que eu acho que, pronto, os supervisores de estágio devem ter, pronto, devem ter a sua qualificação profissional, serem bem qualificados. Apresentarem-se bastante disponíveis.

Entrevistador: Aqui por exemplo, o que é que acha que a educadora que a acompanhou deve fazer?

Entrevistado: No sentido, talvez, de nos orientar um bocadinho mais, dar conselhos, aspectos que devíamos melhorar, essas coisas assim.

Entrevistador: Aconselhar, orientar, basicamente isso?

Entrevistado: Basicamente isso.

Entrevistador: Que sentimentos atribui à sua prática pedagógica e respectiva supervisão? Que sentiu aqui?

Entrevistado: No início sentia-me um bocado inibida, porque pronto, estar ali pessoas a observar, não é, uma pessoa não tem assim grande prática e depois estar ali, saber que estar a ser observada, a pessoa fica um bocadinho inibida, é normal. E pronto, às vezes surgiram alguns atrapalhamentos, algumas coisas assim.

Entrevistador: Mas isso ao longo dos tempos...

Entrevistado: Ao longo dos tempos a pessoa começa a melhorar e a esquecer que está a ser observada.

Entrevistador: Portanto, eu ia perguntar quais as maiores dificuldades sentidas neste período. Foi sentir-se observada?

Entrevistado: Sim, talvez mais a observação e também o controlo do grupo que inicialmente foi extremamente difícil para nós efectuarmos o controlo do grupo, não conseguíamos e por isso as nossas actividades tornaram-se um bocadinho difíceis de realizar. Foi mais nesse sentido.

Entrevistador: Considera importante que um educador seja reflexivo?

Entrevistado: Ah, claro!

Entrevistador: Então porquê?

Entrevistado: É fundamental que o educador, pronto, reflecta sobre as suas actividades no sentido de melhorar determinados aspectos, pormenores que não foram tão eficazes para o grupo, e pronto nos adaptar, não é, para melhorar em posteriores actividades.

Entrevistador: No sentido de melhorar, então?

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: Como é um educador reflexivo?

Entrevistado: Como é que é um educador reflexivo?

Entrevistador: O que é que ele faz?

Entrevistado: Ora, está extremamente atento às crianças, primeiro, numa primeira fase. Observador, que é para ver também quais são as características do grupo e também para poder adequar de certa forma os materiais, não é, em posteriores actividades a realizar, eu acho que sim, penso que é nesse sentido.

Entrevistador: Vocês na universidade tiveram abordagem ao professor reflexivo, por esta expressão?

Entrevistado: Estamos a ter agora, estamos a ter agora.

Entrevistador: Só agora. Em que disciplinas?

Entrevistado: Agora estamos a ter em duas, prática de ensino supervisionada e metodologia de educação pré-escolar.

Entrevistador: Considera importante a promoção da reflexão na formação inicial? Que vos levem a reflectirem? Acha importante isso?

Entrevistado: Eu acho que é importante mas é sempre no sentido de nós melhorarmos, não é, de reflectirmos aí fiz isto mal, para a próxima vou melhorar, adaptar as actividades, arranjar estratégias que se revelem mais eficazes, acho que é mais nesse sentido.

Entrevistador: A nível da universidade, existe a preocupação em vos estimular a reflexão?

Entrevistado: Agora sim. Quer dizer, os professores têm vindo a desenvolver um esforço para a gente desenvolver essas capacidades reflexivas, mas agora com a prática e isso, nós temos vindo a desenvolver mais, eu sinto. Pronto, sinto essa necessidade, essa importância da reflexão agora.

Entrevistador: Que instrumentos, ou, o que é que tem sido exigido na universidade nesse sentido?

Entrevistado: Neste sentido, este ano foi-nos exigido um portfólio, realizar um portfólio onde podemos compilar as nossas actividades e reflexões, é basicamente isso.

Entrevistador: Que relevância tem para si a reflexão escrita? Que importância?

Entrevistado: Ah! Claro! É importante. É um documento escrito que nós temos ali, fica registado, não é, é importante.

Entrevistador: É no sentido de ficar ali um registo.

Entrevistado: Fica o registo, a pessoa sempre pode consultar mais tarde, não é.

Entrevistador: Nas reflexões escritas tem reflectido sobre o quê?

Entrevistado: Basicamente a nível das estratégias utilizadas, a nível da reacção das crianças, como é que tem sido consoante as actividades realizadas, basicamente é isto, e depois também contrapondo um bocadinho com aspectos teóricos, buscando informações a livros para apoiar as actividades.

Entrevistador: E aqui, relativamente ao contexto da prática pedagógica, a promoção da reflexão, sentiu que é uma preocupação da instituição?

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistador: Basicamente os encontros que têm?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Que importância tem para si esses encontros?

Entrevistado: Muito bons, eu acho que sim, revelam-se muito eficazes porque a directora dá-nos, por exemplo, nós mandamos as reflexões para a directora, ela dá-nos conselhos, corrige as nossas reflexões, nós podemos emendar posteriormente. É tipo como se fosse uma aprendizagem construtiva, não é, e colaborativa, porque estamos ali em grupo e eu dou muito valor a este tipo de aprendizagem. Porque uma pessoa em casa sozinha, estar ali concentrada a fazer a sua reflexão, até porque, por exemplo, quando eu faço a minha reflexão, eu leio tantas vezes, que depois eu não consigo detectar mais nenhum erro, é normal não é, estas coisas são normais, depois a directora ao ler, ela consegue detectar mais facilmente um pequeno erro de concordância verbal, gramatical, organização das ideias, porque nós estamos muito compenetradas naquilo que não conseguimos mais além e eu acho esses encontros fundamentais e porque há uma partilha de ideias, não é, e todos saímos a aprender dali.

Entrevistador: Portanto, e tem reflectido sobre o quê basicamente nesses encontros?

Entrevistado: Nestes encontros eu tenho sempre em mente, pronto, o que a directora nos diz, aspectos a melhorar e aspectos que ela também nos foca de como evoluímos, não é, tenho sempre em conta esses apontamentos que ela faz sobre a nossa actividade, o nosso desempenho, é basicamente sobre isso.

Entrevistador: Reflectir é difícil? Porquê? Quais as razões?

Entrevistado: Às vezes a gente quer falar um pouco de tudo, não é, e também sinto essa necessidade e agora os professores estão a limitar-nos um pouco nas páginas. Os professores querem que a gente reflecta só em três páginas, e nós sentimos a necessidade de falar de tudo, não sei porquê, talvez porque sejamos nós a desenvolver as actividades, nós sentimos aquela necessidade de falar de tudo, aí isto aconteceu assim e a criança não quis colaborar, não quis participar mas esta já aqui já demonstrou um maior empenho, implicação, e pronto, é uma dificuldade que eu sinto a esse nível, de tentar reduzir, de ser limitada nessas três páginas. Outro dos aspectos, é por exemplo a nível das estratégias, quais as estratégias que eu utilizei, estratégias utilizadas que possa reflectir, talvez focar determinados aspectos em detrimento de outros, às vezes eu fico na dúvida, ah será que isto é importante de focar em detrimento deste aspecto, é mais nesse sentido, mas também com a minha colega, nós discutimos e depois é mais fácil realizar a reflexão.

Entrevistador: Se pudesse identificar alguns obstáculos à prática reflexiva? Quais seriam?

Entrevistado: Obstáculos à prática reflexiva?

Entrevistado: Por exemplo, o tempo. Porque é assim, nós temos de planificar actividades, nós temos de ter tempo para pensar em tudo e ainda por cima para reflectir e reflectir parece que não, é um processo que envolve bastante tempo, porque para já é como eu disse, eu sinto dificuldade em que aspectos eu vou reflectir, depois, a organização das ideias, discurso, não é, um discurso fluente tudo ali organizado, e depois também buscar o suporte teórico e portanto, revela-se um bocadinho difícil a nível de gestão de tempo. Também na universidade nós temos outras cadeiras e é tudo uma coisa em cima da outra e torna-se difícil. É mais a nível do tempo, acho eu.

Entrevistador. No seu entender, quais as estratégias ou actividades na universidade ou aqui implementadas que realmente contribuíram para o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva? Isto é, para a melhoria da sua capacidade reflexiva?

Entrevistado: Estas reuniões que nós temos com a directora são extremamente importantes como acabei de dizer, lá nós aprendemos muitas coisas e os conselhos que a directora nos dá, a gente também consegue reflectir sobre determinados aspectos e ver que há coisas que realmente a gente não faz tão bem, por exemplo, a nossa educadora à semana passada deu-nos um exemplo de uma reflexão que ela fez, nós lemos, tivemos um contacto mais próximo, eu já consegui, por exemplo, transparecer melhor na reflexão que eu fiz dessa semana a esse nível, através dessa reflexão que ela nos deu, foi um exemplo, ajuda bastante, porque lá focava bastante a reacção das crianças, era uma coisa que inicialmente eu não focava, e é normal, porque a gente também não sabemos o que focar, não sabemos qual é a estrutura da reflexão, e pronto, esta partilha de ideias, esta troca de ideias torna-se fundamental para que depois, a gente consiga progressivamente conseguir uma melhor prática reflexiva.

Entrevistador: Quer fazer alguma observação?

Entrevistado: Acho que está tudo.

Entrevistador: Relativamente ao período de tempo de prática, acha curto?

Entrevistado: Eu achei muito curto porque inicialmente nós tivemos um grande custo para controlar o grupo, para ganhar também um pouco da sua afetividade, da sua confiança, é normal. Agora que estamos a conseguir, que estamos mais à vontade, vamos embora. Apanhar outro grupo, não é, há aqui uma quebra outra vez, mas pronto.

Entrevistador: Muito obrigada.

Entrevistado: Espero ter sido útil.

Entrevistador: Muito útil.

ANEXO VII

Grelha de análise de conteúdo das entrevistas e observações

Análise de Conteúdo: Temática das entrevistas e das observações

Legenda referente às Unidades de Registo:

Estilo itálico: Referente às entrevistas

Estilo normal: Referente às observações

Sujeitos de A a I: Educadoras cooperantes

Sujeito X: Professora orientadora

Sujeitos de 1 a 4: Estagiárias

TEMA 1: Concepções sobre a supervisão da prática pedagógica

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Significado de educador cooperante	Propiciador de experiências	Proporciona experiências enriquecedoras	<p><i>(...) é proporcionar uma excelente experiência a quem a vivencia, porque o estágio é fundamental (A).</i></p> <p><i>(...) é proporcionar uma experiência muito rica (A).</i></p> <p><i>Eu quero que elas aqui tirem o máximo partido de todas as potencialidades que o infantário lhes pode dar, para depois não ser um choque grande quando tiverem mesmo no terreno (A).</i></p> <p><i>(...) dar a oportunidade a alguém de ter o máximo de experiências e desfrutar o máximo do que é realmente é o estágio (...) (A).</i></p>
	Modelo	Serve de modelo	<p><i>(...) a importância dos nossos comportamentos como referências (...) (A).</i></p> <p><i>Temos de dar o nosso melhor (...) (A).</i></p> <p><i>(...) não somos modelos perfeitos mas vamos ser os modelos que elas vão ter neste momento (A).</i></p> <p><i>(...) eu acabo por tentar ser um modelo para quem está comigo (B).</i></p> <p><i>(...) quem está na sala tem muito significado no estágio de uma pessoa (...) (B).</i></p> <p><i>(...) é mostrar como se faz (...) (D).</i></p> <p><i>(...) que elas venham a desempenhar, não é, as suas funções de acordo</i></p>

			<p><i>com aquilo que eu mais acredito e acho fundamental em educação de infância (...) (E).</i></p> <p><i>Dar o meu melhor (...) (E).</i></p>
	Papel indispensável	Assume um papel indispensável	<p><i>(...) nós percebemos que é preciso o estágio, que é necessário alguém ter esse papel (F).</i></p> <p><i>Temos de ser uns para os outros, porque se a gente começa a negar, não há estágios (G).</i></p> <p><i>Eu também fiz e agradeço a quem me acolheu e agora está na hora de retribuir (G).</i></p> <p><i>(...) as novas que vão entrar, precisam de alguém que apoiem (...) (H).</i></p> <p><i>(...) eu precisei e se tive alguém que disponibilizou para ser educadora cooperante, acho que também devo fazer esse papel (...) (H).</i></p>
	Responsabilidade	É uma grande responsabilidade	<p><i>(...) é sempre um desafio muito grande (...) (A).</i></p> <p><i>(...) é uma responsabilidade muito grande ser educadora cooperante (A).</i></p> <p><i>(...) é uma grande responsabilidade (...) (B)</i></p> <p><i>(...) além da responsabilidade que é ter (...) (B)</i></p> <p><i>(...) sinto que é uma responsabilidade (B).</i></p> <p><i>(...) a nível de responsabilidade é um bocadinho maior (B).</i></p> <p><i>É uma grande responsabilidade da nossa parte (...) (C).</i></p>
	Aprendizagem	É uma oportunidade para aprender	<p><i>(...) quero isso na perspectiva de poder aprender (...) (A).</i></p> <p><i>(...) aprendemos com elas (...) (A).</i></p> <p><i>(...) eu não sou dona de saberes, ninguém é e estamos sempre a aprender (...) (B).</i></p> <p><i>(...) eu aceitei para experiência própria (...) (B)</i></p> <p><i>Surgiu essa oportunidade para a escola (...) (B).</i></p> <p><i>Para mim é uma mais-valia (C).</i></p> <p><i>(...) é bastante estimulante, até porque aprendemos com elas (...) (C).</i></p> <p><i>(...) mas também dá para nós aprendermos alguma coisa, que isto nós aprendemos uns com os outros (D).</i></p> <p><i>Mas também para nós é bom porque enriquece o nosso trabalho (D).</i></p> <p><i>Elas aprendem connosco e depois enriquece (...) (D).</i></p> <p><i>(...) eu acho que tenho a aprender com elas, não é só elas aprenderem (...) (G).</i></p>

			<p><i>Eu acho que vamos aprendendo uns com os outros (...) (G).</i> <i>(...) também aprender (...) (H).</i> <i>(...) penso sempre que é uma mais-valia para a sala (...) (H).</i> <i>(...) eu acho que enriquece os dois lados, eu vejo neste sentido (H).</i></p>
	Partilha	É um meio de partilha	<p><i>(...) tentamos também transmitir um bocadinho daquilo que nós aprendemos e somos como profissionais (...) (A).</i> <i>Convidei (...) se tivessem realizado algum trabalho importante na universidade que elas considerassem que fosse uma mais-valia para nós, podiam fazer uma formação ou acção de sensibilização para nós, para os funcionários e para os pais (A).</i> <i>(...) tentei partilhar o máximo de conhecimento, o trabalho que existia (...) (B).</i> <i>(...) já partilhei um bocadinho sobre a minha vivência na universidade (...) (B).</i> <i>(...) é bom ver esta oportunidade como um meio de partilha (B).</i> <i>(...) haver uma partilha de conhecimentos (B).</i> <i>(...) acaba por ser uma partilha de conhecimentos (B).</i> <i>(...) há intercâmbio de ideias, projectos (...) (C).</i> <i>(...) uma partilha de experiências (C).</i> <i>(...) eu partilhar a minha experiência e, portanto, a minha experiência ao longo destes anos (E).</i> <i>(...) eu gosto de partilhar a minha experiência (...) (E).</i> <i>(...) tem sido essa a minha preocupação e é esse o meu objectivo no sentido de partilhar (...) (E).</i> <i>(...) acho que é sempre uma partilha, elas trazem coisas novas, levam da sala também coisas novas (...) (H).</i> <i>(...) há uma partilha (...) (H).</i></p>
Papel do supervisor	Orientador	Indicar	<p><i>(...) outra função que tive foi (...) de indicadora, para já a nível de trabalho da sala, a nível de projecto de escola, de sala, o que eu pretendia atingir com aquelas crianças (...) (B).</i> <i>(...) dar (...) indicações (...) (B).</i> <i>(...) eu dou algumas sugestões (...) (B).</i> <i>(...) apesar de dar sugestões (...) (B).</i> <i>(...) eu tento mostrar-lhes um bocadinho mais da prática, para elas terem mais a noção do que é a realidade fora da universidade (G).</i> <i>(...) tentar mostrar o que a gente faz (...) (G).</i></p>

			<p>(...) tentava mostrar-lhes, olha fizeram isto certo, fizeram isto errado, tentem fazer de outra maneira, outra estratégia (G).</p> <p>(...) tentar mostrar o melhor mesmo na base da relação que nós temos que é uma relação profissional (...) mas tentando também demonstrar sem (...) apontar o dedo (I).</p>
		Transmitir conhecimentos	<p>(...) elas estão a par de tudo o que é feito aqui no infantário (A). Portanto, as estagiárias estão a par disso tudo (A). (...) eu tenho o cuidado de transmitir a relação com a criança (B). Outra coisa que também é importante, a relação com os pais, criar laços de confiança (...) eu já transmiti-lhes (B). (...) transmitir as minhas experiências (E). (...) transmitir aquilo que eu mais acredito para mim é fulcral em termos de docências em educação de infância (E). (...) tentar transmitir, portanto, tudo aquilo que eu fui absorvendo ao longo destes anos (...) (E). (...) eu quero transmitir aquilo que eu sei (...) (E). (...) o querer transmitir (...) (E).</p>
		Dar liberdade	<p>(...) dou liberdade para que elas (...) assumam mesmo o controle da sala (...) (A). (...) tento envolver-me em tudo e faz de conta que eu não estou lá (A). (...) eu dou-lhes liberdade para que realmente elas coloquem em prática as concepções que têm e aquilo que elas definem (...) (A). A educação está sempre a evoluir e é importante termos várias perspectivas e então deixei liberdade para isso, para elas verem as planificações das várias salas (A). Eu estou ali, deixo-as livremente (D). Elas dizem o que vão fazer, eu deixo aberto o caminho (D). (...) tomavam conta do grupo (...) (G). (...) muitas vezes eu sentava-me no meio deles e elas tomavam o controle, deixava fazer correr (...) (G). (...) mas nunca (...) lhes tento impor a minha maneira de agir, deixo sempre mais para elas optarem (H).</p>
		Colocar à vontade	<p>(...) estou presente mas não quero que (...) sintam intimidades ou tenham vergonha ou olhem para mim (A). (...) estejam à vontade (A). (...) a minha primeira posição foi que elas se sintam à vontade (...)</p>

			<p>(B). (...) que elas se sintam à vontade para fazer isto e aquilo (B). (...) que elas se sentissem bem (...) (B). (...) eu trato-as um bocadinho por tu, mas com respeito e confiança acima de tudo e amizade (B). (...) vocês estivessem à vontade no vosso trabalho (...) (B). (...) então o meu trabalho aqui também é fazer com que a pessoa se sinta à vontade, porque eu acho que é assim que se aprende mais (...) (B). (...) uma delas estava a dizer que sentia-se mais à vontade comigo por eu estar a fazer (...) (B). Acho que a minha posição como educadora também reflecte-se no estágio delas na medida em que elas acabam por fazer as coisas mais à vontade se eu estiver à vontade com elas (...) (B). (...) elas também acabaram em conversa por dizer que já não estavam tão nervosas (...) (B). O facto de as pôr à vontade como em família, com respeito, com partilha também fez com que elas tivessem uma atitude mais comunicativa (B). (...) estejam à vontade (...) (B). (...) tentava colocá-las um bocado à vontade (...) (G). (...) ao princípio deixava-as, punha-as à vontade (G). (...) que elas estão aqui e têm de sentir à vontade, têm de sentir como um espaço seu (...) (H). (...) fazer a própria pessoa, os estagiários, se sentirem bem (2). (...) já me sinto com um à vontade bastante grande (...) (2). (...) a gente não sente aquela pressão, tipo, está alguém a olhar para mim, então fazemos o nosso trabalho perfeitamente bem (2).</p>
		<p>Orientar</p>	<p>(...) quando vejo que estão com mais dificuldades, também tentar outra estratégia e outras orientações (A). (...) dar assim umas dicasinhas (...) (B). (...) elas têm pouca experiência e nós orientamos no sentido que corra pela melhor forma (...) (C). (...) o nosso trabalho é mesmo esse, orientar (C). Embora elas tenham as suas ideias, nós orientamos (C). (...) é sobretudo orientar (...) (C).</p>

			<p><i>Às vezes vêm com coisas novas, com métodos novos e (...) nós temos que ir juntando e encaixando as peças para as coisas (...) não irem por outros caminhos (...) (D).</i></p> <p><i>(...) abrir caminho (...) (D).</i></p> <p><i>(...) dar o meu contributo no sentido de orientá-las em termos de prática pedagógica (...) (E).</i></p> <p><i>Acho que é tentar ensinar um bocado quem vem (G).</i></p> <p><i>(...) cada vez precisa-se de alguém aqui na prática para acompanhar (...) (H).</i></p> <p><i>(...) orientar no percurso que as estagiárias estão a percorrer (I).</i></p> <p><i>É acompanhar de facto aquela primeira experiência, as primeiras experiências das nossas alunas (X).</i></p> <p><i>(...) talvez algum aconselhamento mas sempre de acordo com aquilo que nós acreditamos (...) (2).</i></p> <p><i>(...) o aconselhar (...) (2).</i></p> <p><i>(...) vejo-a como uma pessoa que me orienta em vários aspectos não só a nível profissional (...) (2).</i></p> <p><i>(...) estou a ter um certo acompanhamento (...) (2).</i></p> <p><i>A capacidade de nos darem algumas dicas que sejam importantes para a nossa prática, para melhorarmos cada vez mais (...) (3).</i></p> <p><i>Acompanharam-me em todas as actividades (...) (3).</i></p> <p><i>(...) nos orientar um bocadinho mais, dar conselhos, aspectos que devíamos melhorar (...) (4).</i></p> <p><i>(...) os conselhos que a directora nos dá (...) (4).</i></p> <p><i>(...) ela (a directora) dá-nos conselhos (...) (4).</i></p>
	Estimulador	Encorajar	<p><i>(...) dizer muita vez, se uma actividade não corre tão bem, não quer dizer que foi má, mas sim, aprendemos com as coisas que não correm bem e da próxima fazemos de outra maneira (A).</i></p> <p><i>(...) é o que eu digo, não encarem isto nunca como um aspecto negativo, é como eu digo, estas experiências, estes confrontos é o que nos levam a evoluir (...) porque se não reflectirmos e não tivermos essa consciência nunca vamos evoluir (A).</i></p> <p><i>Mas vejam o lado positivo, eles quiseram participar (A).</i></p> <p><i>(...) errou, vamos experimentar de outra forma ou levem as coisas menos boas como uma forma de melhorar (B).</i></p> <p><i>(...) Incentivar (...) (D).</i></p>

			<p>(...) tentar ver tudo na maneira positiva (G). <i>Não correu bem por isto, mas vai-se tentar fazer de outra maneira, porque acho que isso é também um incentivo a elas, não só o negativo, mesmo quando a coisa não correu bem ou quando surge um problema, tentar ver aquilo como uma forma de aprender para a próxima dar positivo (G).</i></p>
		Estimular o pensamento reflexivo	<p>(...) acho que tenho de ter o papel ou a função de deixá-las pensar um bocadinho (B). (...) tentar que elas façam associação (...) (B). (...) tentar dar um empurrãozinho a nível de associação de ideias, de pensamentos (...), ter um bocado de pensamento crítico e de associação de ideias, dar assim um empurrãozinho nesse sentido (B). (...) faço a reflexão com elas (...) (C). (...) reflectir com as estagiárias (...) (I).</p>
	Cooperante	Ajudar	<p>(...) e tento auxiliá-las em tudo aquilo que posso (...) (A). (...) posso participar na actividade que a pessoa está a fazer (...) (B). (...) é ajudar (...) (D). As minhas funções é facilitar (D). (...) eu sou facilitadora no processo (D). (...) é facilitar (D). Cooperar é facilitar o processo de alguém que está a tirar a sua formação (D). É cooperar, é ajudar (...) (D). (...) ajudar, não é, as futuras colegas, pronto, a seguirem o caminho que desejam (...) (E). (...) temos de ter uma postura na vida que é a de ajudar os outros (...) (E). (...) estar também com aquela vontade de dar, o querer dar, o querer ajudar (...) (E). (...) é esse o meu objectivo no sentido (...) de ajudar (E). (...) saber dar ajuda quando é preciso (F). Ajudar (G). (...) ajudar, porque eu também já passei por isso (...) (G). (...) procuro que elas sintam que eu estou aqui para ajudar e não para criticar ou para observar os aspectos negativos (...) (H). (...) estar disponível para ajudar no que posso (...) (H).</p>

			<p>(...) eu tento estar a apoiá-las sobretudo quando em início de estágio (H).</p> <p>Primeiro nesse sentido, apoiar (...) (H).</p> <p>(...) cooperar (...) (I).</p> <p>(...) para ajudar (...) (I).</p> <p>Cooperar com as estagiárias no sentido de um ajuste e de melhoria das suas práticas (I).</p> <p>(...) a educadora que nós temos aqui, não assume o papel de educadora, está ali como auxiliar mas está a ajudar (2).</p> <p>Como não está parada a olhar, nós não sentimos aquela pressão, porque ela está-nos a ajudar (2).</p>
		Estar disponível	<p>Um educador cooperante acima de tudo deve ser uma pessoa disponível, tem de estar disponível para dar resposta às necessidades (...) (E).</p> <p>(...) tem que ter disponibilidade no sentido de, hoje correu mal, hoje vamos precisar de mais tempo para reflectir (...) (E).</p> <p>(...) essa disponibilidade pode ser em termos emocional também (E).</p> <p>(...) estar disponível para receber as alunas (F).</p> <p>Disponibilidade, acima de tudo (H).</p> <p>(...) disponível (...) (I).</p> <p>Disponibilidade acima de tudo (1).</p> <p>Acho que no fundo é isso, a disponibilidade (...) (1).</p> <p>(...) acima de tudo o tempo, estar disponível (...) (2).</p> <p>Apresentarem-se bastante disponíveis (4).</p>
		Estar aberto	<p>Estar aberto às pessoas (F).</p> <p>(...) estar aberto às sugestões delas (...) (F).</p> <p>(...) estar aberta (...) (F).</p> <p>Estarmos abertas e disponíveis, depois o resto vai surgindo (F).</p> <p>(...) tem de estar aberto às novas ideias, às maneiras de ser, às personalidades (...) (H).</p>
	Observador	Observar	<p>Sobretudo observar. Primeiro, observar (C).</p> <p>Ser observador (...) (H).</p> <p>Deve ser observador (...) (I).</p> <p>Estava a observar participando (...) (2).</p> <p>Ao longo dos tempos a pessoa começa a melhorar e a esquecer que está a ser observada (4).</p>

			<p>(...) uma pessoa não tem assim grande prática e depois estar ali, saber que está a ser observada, a pessoa fica um bocadinho inibida (...) (4).</p>
		Estar atento	<p><i>Estar atento, claro! (C).</i> <i>Ter muita atenção àquilo que elas estão a fazer (C).</i> <i>(...) eu tenho de estar muita atenta (...) (C).</i> <i>(...) estar muito atento aos sinais (...) (E).</i> <i>É importante que o educador esteja muito atento e conseguir captar no aluno que está a estagiar quais são as suas lacunas (...), em que é que tem que melhorar (...) (E).</i> <i>Estar muito atento, ver quais são as dificuldades e se tem perfil também (E).</i> <i>(...) a minha atenção focalizada aí no sentido de dar a volta e perceber se aquela aluna é capaz de (E).</i> <i>Nós temos que estar muito atentas (...) (E).</i> <i>Estar muito atento aos sinais (E).</i> <i>(...) estar atento (...) (F)</i> <i>Pronto, estar atento no dia-a-dia (...) (F).</i> <i>(...) é estar atenta às alunas (F).</i> <i>É estar muito atenta e presente (F).</i> <i>(...) a atenção (...) (I).</i> <i>(...) a preocupação com aquilo que nós estamos a fazer (...) (2).</i></p>
		Prever o perfil profissional	<p><i>(...) ver (...) se tem perfil (...) porque existem traços que à partida o aluno deve possuir (E).</i> <i>(...) eu acho que é muito importante os sinais em termos do perfil (E).</i> <i>(...) saber no meio daquilo que elas trazem, daquilo que elas são e daquilo que elas vão ser (...), conseguir visualizar a longo prazo as competências (...) (H).</i> <i>(...) ali há sementes e eu acho que já conseguimos ver (...) (H).</i> <i>(...) ver como será o futuro como profissionais (...) (H).</i> <i>(...) acho importante ter essa abertura para o futuro (H).</i></p>
	Interventivo	Intervir quando necessário	<p><i>Tenho sempre uma atitude activa (...) (A).</i> <i>(...) saber gerir as dificuldades dos alunos (...) (E).</i> <i>Ver se as planificações estão de acordo, se estão adequadas à idade (...) (F).</i> <i>Intervir (...) (G).</i> <i>(...) mas quando via que a coisa corria um pouco mal intervinha (G).</i></p>

			<p>(...) quando era necessário intervir, intervinha (...) (G).</p> <p>(...) quando via que não corria bem, eu intervinha, tentava intervir tanto nas actividades de tapete como nas de mesa ou algum jogo que elas fizessem (G).</p> <p>(...) Intervencionista (...) construtivista (...) (I).</p>
		Chamar à atenção	<p>(...) chamei à atenção neste sentido (...) (B).</p> <p>Eu acabo por ter essa obrigação ou dever de assinalar os pontos bons, os menos bons e os negativos (B).</p> <p>(...) chamar a atenção para o grupo, para os comportamentos que precisam outra maneira de chegar (F).</p> <p>(...) e eu tento funcionar com elas alertando para esses aspectos e para a pertinência daquilo que se traz (H).</p> <p>(...) o que eu valorizo é ser sincero, ser sincero numa maneira (...) calma e imparcial (...) (2).</p> <p>(...) a educadora pode eventualmente começar a gostar da gente e ter dificuldade em dizer alguma coisa e depois quando diz fica mal, mas é preciso perceber que é importante para a gente (2).</p> <p>(...) a sinceridade e o saber dizer com calma, é a tal coisa baseado na relação com aquela distância, mas o ser sincero (2).</p>
		Reflectir criticamente	<p>Pensei e reflecti sobre isso (...) (B).</p> <p>Reflecti o trabalho que elas poderiam fazer (...) (B).</p> <p>Mas eu como educadora também estive a pensar como iria ser o meu trabalho nesse sentido (...) (B).</p> <p>(...) é reflectir com elas (F).</p> <p>(...) ser um pedacinho crítico (...) (H).</p> <p>(...) reflexivo (...) (I).</p> <p>Atitude crítica mas sem estar a apontar o dedo porque isso é muito importante (...) (1).</p> <p>(...) a reflexão crítica (1).</p> <p>(...) as críticas construtivas (2).</p> <p>(...) faziam algumas críticas mas sempre construtivas para melhorarmos sempre a nossa prática (3).</p>
	Avaliador	Avaliar	<p>(...) aquilo vai ser uma avaliação qualitativa, o que é bom, porque não é fácil avaliar uma pessoa com um número (B).</p> <p>(...) é complicado avaliar (...) (B).</p> <p>Elas têm consciência que estão sendo avaliadas (...) (H).</p>

			<p>(...) avaliar (I).</p> <p>(...) numa atitude avaliativa ver se elas conseguem planificar (...) (I).</p>
Modelos de orientação	Modelo com base na prática profissional	Modelo baseado na experiência prática	<p>A experiência que eu tenho de observar aquilo que é feito em todas as salas (A).</p> <p>O modelo é a minha prática (D).</p> <p>É a minha experiência e os conhecimentos, pois procuro também estar actualizada (F).</p> <p>É a minha prática (G).</p> <p>(...) é a minha prática e depois vai-se falando aqui com as colegas (...) (G).</p> <p>(...) é pela minha prática, o meu bom senso (...) (H).</p>
		Modelo baseado no que efectivamente é como profissional	<p>(...) é daquilo que eu sou como educadora, eu aprendi, aquilo que eu defino e também um bocadinho como directora (A).</p> <p>(...) é a minha prática e o bom senso e dou importância a certos pormenores que acho importantes como educadora (H).</p> <p>(...) e ir adequando essa prática àquilo que é exigido lá e àquilo que eu acho como educadora (H).</p> <p>(...) mas é sempre um pedacinho daquilo que eu sou (H).</p>
	Modelo com base em referência teórica	Modelo baseado em autores de referência	<p>(...) eu na minha prática defendo muito o modelo de prática experiencial (A).</p> <p>(...) baseamo-nos muito no modelo de educação experiencial (A).</p> <p>(...) segui algumas orientações dos modelos e das teorias da professora Isabel Alarcão defendia, nomeadamente nas suas referências bibliográficas, tenho vários livros e vou tentando orientar por esses manuais (A).</p> <p>Eu oriento-me como educadora pelo modelo de educação experiencial, que é o modelo que nós temos cá na escola (...) (B).</p> <p>Oriento-me pelo método de trabalho de projecto preconizado por John Dewey (...) (I).</p>
	Ausência de modelos	Não segue nenhum modelo	<p>Não, não (C).</p> <p>Não, não tenho nenhum (D).</p> <p>Não, é assim, não existe, nós não temos modelos pré-concebidos, eu a que depois estabeleço (...) (E).</p> <p>Essa orientação é minha (...) (E).</p> <p>Não (F).</p> <p>Não (...) (H).</p>

Competências valorizadas nos estagiários	Capacidade de adaptação	Ser capaz de adaptar-se	<p><i>Sobretudo uma boa capacidade de adaptação, porque isso é fundamental (A).</i></p> <p><i>Eu acho que é muito importante uma atitude, uma boa atitude de adaptação (A).</i></p> <p><i>Chegar com uma atitude positiva (...) (A).</i></p> <p><i>Saber integrar-se logo na rotina e na dinâmica da sala (A).</i></p> <p><i>O saber integrar-se num processo que já está iniciado, que elas agora vêm basicamente a meio não e já está ali um processo feito (D).</i></p>
		Sentir-se à vontade	<p><i>(...) Tentar sentir-se à vontade como se estivessem em casa, no contexto familiar (...) (A).</i></p> <p><i>(...) se tiverem uma atitude de timidez e mais retraídas, as crianças também acabam por não interagir tanto e depois elas sentem dificuldade (...) (A).</i></p> <p><i>(...) a primeira coisa que lhe digo é estejam à vontade, façam maluquices, experimentem (...) (B).</i></p> <p><i>(...) a preocupação que elas (...) se sintam à vontade (...) (B).</i></p> <p><i>(...) porque está à vontade (...) (E).</i></p>
		Sentir gosto pela profissão	<p><i>(...) também o gostar, estar ali por gosto, o gostar do que está a fazer (D).</i></p> <p><i>O gostar, o gostar das crianças e respeitar o ritmo delas (D).</i></p> <p><i>(...) alegria, muito importante, o estar alegre (...) (E).</i></p> <p><i>(...) o gostar de brincar (E).</i></p> <p><i>Eu acho que primeiro que tudo e eu já lhes disse, vocês têm que ter a certeza que querem isto (F).</i></p> <p><i>(...) estar desperta (...) e gostar mesmo (F).</i></p>
	Capacidade relacional	Estabelecer relação com a criança	<p><i>(...) saber colocar-se no lugar da criança (...) (A).</i></p> <p><i>(...) a preocupação que elas vão criando laços (...) (B).</i></p> <p><i>(...) indicação que estão a criar laços com elas (...) (B).</i></p> <p><i>(...) primeiro que tudo ter a capacidade de estabelecer laços com as crianças, capacidade de interagir (E).</i></p> <p><i>(...) têm que criar laços com as crianças e têm que estar libertos de preocupações, de actividades programadas, não é, para poderem criar esses laços nas situações, nas actividades que o educador programou, nas áreas de jogo, de uma forma descontraída (E).</i></p> <p><i>Eu acho que os alunos quando chegam a um centro de estágio têm que criar laços com as crianças (...) (E).</i></p>

			<p>(...) eu acho que elas nunca deveriam fazer uma actividade com as crianças sem que antes tenham criado laços com essas crianças, laços com o grupo, porque quando se vai fazer uma actividade, não conhecemos as competências das crianças, não conhecemos as suas características, as coisas normalmente não correm bem (E).</p> <p>(...) saber relacionar com a criança, interagir (F).</p> <p>Se nós tivermos um bom relacionamento, as crianças depois aderem muito às coisas (...) (F).</p> <p>(...) é ter este bom relacionamento com eles (...) (F).</p> <p>Acima de tudo um dos aspectos que acho essencial é a relação, a relação com as crianças (H).</p> <p>O estabelecer uma relação, eu acho que é a base para mim como educadora (H).</p> <p>Para mim como educadora é estabelecer uma relação, estabelecer um laço afectivo com o grupo, relacionar-se com eles afectivamente (...) (H).</p> <p>(...) e sobretudo estabelecer laços com as crianças (I).</p> <p>(...) eu digo sempre vivam! Aproveitem ao máximo as crianças, estejam com elas, sempre muito mais! Aproveitem o além da actividade, não se centrem só na actividade estritamente dita (I).</p>
		Estar disponível para a criança	<p>(...) capacidade de estar disponível para as crianças (...) (E).</p> <p>(...) quando um aluno vai para o recreio, fica num canto de braços cruzados, isso é um alerta, é isso que eu (...) valorizo muito, essa disponibilidade (E).</p> <p>Aproveitem o recreio, aproveitem para estar com elas, aproveitem todos esses momentos para conversar, para recolher ao máximo delas e recolher o máximo que podem delas (...) (I).</p>
		Estabelecer relação com a equipa da sala	<p>O bom relacionamento com toda a gente (F).</p> <p>(...) interagir, ter um comportamento adequado com todas as pessoas (F).</p> <p>(...) ter um comportamento adequado com todas as pessoas (F).</p> <p>(...) devemos ser agradáveis, educadas (F).</p> <p>Uma boa relação com todos, com a equipa da sala e com as crianças (...) (I).</p>
	Empenhamento	Demonstrar empenho	<p>(...) mostrar interesse por conhecer os projectos, o que é feito cá no infantário (A).</p>

			<p><i>Empenho (C).</i> <i>(...) se há empenho (...) interesse, que até pode não ser a melhor actividade ou ser a mais bem conseguida no desenrolar, mas se houve ali interesse e se houve empenho (...) está lançado para mim os ingredientes básicos para o futuro (H).</i> <i>(...) cooperantes (...) (X).</i></p>
		Ser responsável	<p><i>A responsabilidade também que elas têm de ter (C).</i></p>
Capacidade de questionamento	Questionar		<p><i>(...) questionar (...) (A).</i> <i>(...) falar, conversar, mesmo que não saibam (...) (B).</i> <i>(...) perguntem, pensem, reflectam (...) (B).</i> <i>(...) saberem perguntar aquilo que não entendem, até de funcionamento e de regras de sala (F).</i></p>
	Escutar		<p><i>(...) escutar os saberes das pessoas que estão na sala, quer as auxiliares quer as educadoras (A).</i> <i>(...) devem ser receptivos (...) (X).</i> <i>(...) saber aceitar também as opiniões tanto da cooperante como da supervisora (X).</i></p>
Capacidade de articulação entre teoria e prática	Saber aplicar a teoria à prática		<p><i>Quando elas forem para uma instituição sabem o que devem fazer, sabem buscar autores, sabem expor a teoria, portanto, está muito bem o trabalho que elas fizeram (B).</i> <i>Saber aplicar a teoria à prática, que é uma grande dificuldade que elas enfrentam porque não têm prática (C).</i> <i>Olhe, primeiro é o ser capaz (...) (D).</i> <i>(...) também ter os conhecimentos (F).</i> <i>Se faz sentido, se há um contexto, se há uma ligação (...) (H).</i> <i>(...) saber interligar as actividades, ter uma base teórica (...) (H).</i> <i>Elas saberem planificar, saber executar, é importante agir, mas para mim a reflexão é crucial (I).</i></p>
Dinamismo	Ser dinâmico		<p><i>Serem dinâmicas e confiança naquilo que estão a fazer (...) (B).</i> <i>Não terem medo de errar no sentido, olha vamos experimentar (B).</i> <i>Iniciativa, basicamente que elas tomem a iniciativa (G).</i> <i>(...) espírito de iniciativa (...) (H).</i></p>
	Ser criativo		<p><i>A criatividade também, que é importante elas terem alguma (C).</i> <i>(...) criatividade (...) (H).</i> <i>(...) saber puxar os miúdos, estimulá-los e incentivá-los, que é para depois eles conseguirem fazer o resto (G).</i></p>

	Capacidade de observação	Ser observador	<i>Olhe, para mim o mais importante é observar (...) (E). (...) estar atento à criança individual, às necessidades do grupo no seu todo (...) (H). (...) observadores (X).</i>
--	--------------------------	----------------	--

TEMA 2: Concepções sobre a prática reflexiva

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Acepção de educador reflexivo	Actuação com intencionalidade educativa	Trabalha com uma intencionalidade e define objectivos	<i>Acho que é aquele que consegue baixar-se ao nível da criança e também a parte dos pais, saber compreender os pais, educar os filhos em outras perspectivas (...) (A). (...) se o trabalho que está a conduzir é um trabalho que tem um objectivo (E). (...) se à partida já preconizou um objectivo e se existe uma intencionalidade educativa (E). Eu acho que para sermos reflexivos, temos de trabalhar com uma intencionalidade e definir objectivos (E).</i>
		Planifica a sua acção	<i>Eu acho que é aquela pessoa que já antes de fazer as coisas, pensa naquilo que vai fazer, se está adequado, se tem os materiais necessários, se está de acordo com a idade da criança (B). (...) antes de fazer pensa como vai fazer, o que vai fazer, se está de acordo o material, pensa na acção, nos prós e nos contra e em tudo (...) (B).</i>
		Observa e está atento	<i>É aquele que está sempre atento, consegue ver na criança quando tem alguma necessidade ou algo precoce e consegue intervir (A). Durante as actividades deixa decorrer até certo ponto estando a observar (...) B. Sobretudo observar e estar atento aos aspectos mais negativos (C). (...) está atento (F). Está extremamente atento às crianças, primeiro, numa primeira fase (4). Observador, que é para ver também quais são as características do</i>

			<i>grupo e também para poder adequar de certa forma os materiais (...) em posteriores actividades a realizar (...) (4).</i>
	Superação de situações imprevistas	Encara as situações imprevistas	<i>(...) perante um acontecimento (...) tentar vê-lo de maneiras diferentes, perspectivas diferentes, porque (...) na prática muitas vezes nos confrontamos com (...) situações que ocorrem no dia-a-dia que não estão programadas e que não estão na planificação (A).</i>
	Reflexão sobre a prática	Reflecte sobre a sua prática	<i>Para mim é aquele que realmente consegue reflectir aquilo que é mesmo importante, não é uma descrição daquilo que acontece no dia-a-dia mas pegar naquelas situações chave e tirar o maior partido daquilo (A). (...) sabe reflectir na sua acção e tirar o maior partido dessa experiência (A). (...) depois da actividade também acaba por ir buscar o que fez e volta a pensar e volta a reflectir (B). (...) depois de fazer a actividade ou das situações, não tem de ser uma actividade, acaba por reflectir aquilo que fez, o que correu bem, o que conseguiu, se conseguiu partilhar o conhecimento com aquelas crianças (...) (B). Tem de reflectir em tudo o que faz (F). Faz e depois reflecte se correu bem, se não correu bem, se fez uma actividade, se podia ser melhor, se podia ser pior, se correu bem, se as crianças aderiram, se não aderiram (...) (F). (...) é saber reflectir sobre a sua prática e ver como é que correu, porquê que correu mal (H). Reflecte de uma forma construtiva (...) não no sentido de eu fiz mal, pronto fiz mal para a próxima vai ser melhor, aí eu fiz muito bem, foi ótimo e ficamos por ali, não! (I).</i>
		Analisa a sua prática fundamentando os resultados	<i>Um educador reflexivo é um educador que está disponível para se auto-avaliar, criticar, portanto, o trabalho que faz com as crianças de uma forma construtiva, perceber se aquilo que está a dar, está a ir ao encontro das necessidades das crianças, que o que está a dar às crianças está a ser feito com disponibilidade, com afecto, com alegria (...) (E). (...) tentei fazer assim mas não correu muito bem, não sei se foi por mim se foi por eles, qualquer que seja a razão (...) (G). É aquele educador que é capaz de analisar a sua prática e ver (...)</i>

			<p><i>onde é que errou, porquê que aquela actividade não resultou, quais os aspectos que não resultaram tão bem e porquê (H).</i></p> <p><i>Tentar saber porquê, foi as crianças que não estavam motivadas, o tema não tinha interesse para eles, houve algum estímulo externo (H).</i></p> <p><i>(...) é a minha auto-avaliação (...) (I).</i></p> <p><i>Eu acho que a reflexão de um educador também passa pelas crianças, eu preciso de feedback delas (...) (I).</i></p> <p><i>(...) ser capaz de se auto-criticar a si próprio (2).</i></p>
		É consciente	<p><i>Isto que eu fiz não está a resultar! Não tenho medo de achar que não (E).</i></p> <p><i>Temos de reflectir, então eu falho tantas vezes, tantas coisas me correm mal ali na sala, isto não resultou, eles eram muitos, não devia ter feito assim e não é por aí que eu acho que sou incompetente (E).</i></p> <p><i>Eu acho que é importante estar aberto, reconhecer por mais anos que tenhamos de prática, que muitas vezes as coisas não correm bem (...) e tentar apoiar-se na parte da teoria ajudando a melhorar (H).</i></p> <p><i>(...) eu acho que um professor reflexivo tem de ser consciente acima de tudo, porque não é pensar isto correu mal, foi por causa das crianças, não! Correu mal também por minha causa, se calhar não soube levar a criança para o que no momento queria. Acho que no fundo a característica principal do educador reflexivo é a consciência (1).</i></p> <p><i>Primeiro ele (o educador reflexivo) tem de ter tempo e consciência (...) (2).</i></p>
		Reflecte com o propósito de melhorar a prática	<p><i>(...) nós temos um determinado comportamento (...), se reflectirmos nele, vamos pensar, para a próxima terei de agir de outra maneira (A).</i></p> <p><i>(...) para tentarmos melhorar (...) (A).</i></p> <p><i>(...) acaba por reflectir (...) o que poderia fazer melhor (B).</i></p> <p><i>Sobretudo para melhorar a nossa prática, porque se a gente não faz uma reflexão daquilo que é feito, é uma grande falha nossa se não fizermos, porque nem tudo corre bem (C).</i></p> <p><i>(...) para ver o que é que pode melhorar, sobretudo para melhorar (C).</i></p> <p><i>(...) só assim é que poderemos melhorar o nosso processo, normalmente dizemos que é com os erros que se aprende (D).</i></p> <p><i>Um educador reflexivo é aquele que faz a sua prática e reflecte sobre ela, tentando melhorar a prática que faz (D).</i></p> <p><i>Não correu bem? Então, vou mudar a estratégia (E).</i></p>

			<p><i>É reflectir no sentido de mudar para melhor, em prol de uma educação adequada às necessidades das crianças (E).</i></p> <p><i>(...) reflecte (...) como seria outra estratégia a tomar (F).</i></p> <p><i>(...) se nós formos reflectir no nosso trabalho, nas actividades que fizemos às crianças no decorrer do dia e se vemos que alguma coisa não correu bem, nós vamos tentar melhorar (F).</i></p> <p><i>Se não reflectirmos e se acharmos que está tudo bom e que não é preciso pensar nisso, não vamos melhorar, vamos cair sempre nos mesmos erros e não vamos melhorar nem o trabalho, nem o desenvolvimento das crianças (F).</i></p> <p><i>(...) é uma maneira de emendar os nossos erros, porque mesmo que a gente tenha vinte, trinta anos de experiência, não somos perfeitos (G).</i></p> <p><i>(...) ver os meus próprios erros e o que eu tenho de mudar (...) (G).</i></p> <p><i>(...) tentar reformular numa próxima no sentido de melhorar (H).</i></p> <p><i>O ajustamento das práticas (I).</i></p> <p><i>Um educador reflexivo é aquele que olha para a sua prática de uma forma construtiva, portanto, quando reflecte sobre a sua prática, reflecte de uma forma construtiva, ou seja, no sentido de sempre transformação, de melhoria, de crescimento, de ajuste, este ajuste em direcção às crianças de acordo com as suas necessidades (I).</i></p> <p><i>(...) reflectir é estar sempre a construir, a transformar, a transformar o real, os conhecimentos, as aprendizagens, esse conhecimento sempre sistematizado (...) (I).</i></p> <p><i>(...) é uma co-construção o acto reflexivo mas com sentido de uma transformação do real (I).</i></p> <p><i>Acho que é preciso repensar a sua acção para no fundo melhorar e ver onde é que errou (...) (I).</i></p> <p><i>(...) porque melhora sempre, porque reflectir não é cair no cliché ai, é preciso reflectir porque é bom, não! é mesmo bom reflectir porque, o que é que acontece? Nós conseguimos identificar eu falhei ali e para a próxima vou melhorar (...) (2).</i></p> <p><i>(...) acho que o processo de reflexão é isso, é melhorar, identificar dificuldades e necessidades e conseguir melhorar (2).</i></p> <p><i>É um educador que parte para a acção, depois pensa no que fez com o intuito sempre de melhorar tudo aquilo que faz (3).</i></p> <p><i>(...) só assim poderá melhorar a sua prática (3).</i></p>
--	--	--	--

			<i>É fundamental que o educador, pronto, reflecta sobre as suas actividades no sentido de melhorar determinados aspectos, pormenores que não foram tão eficazes para o grupo e pronto, nos adaptar, não é, para melhorar em posteriores actividades (4).</i>
	Desconhecimento do significado	Não sabe responder	<i>Não sei lhe responder a isso (G).</i>
Percepção da reflexão docente	Reflexão como condição em educação	É indispensável para o educador	<p><i>A reflexão é a base para nos construirmos como profissionais (A). (...) as boas educadoras são aquelas que conseguem evoluir, conseguem reflectir naquilo que fazem, em tudo aquilo que fazem, não é só nessas situações esporádicas que acontecem, é mesmo no nosso dia-a-dia, nas rotinas, nas actividades, tudo, e acho que só assim, nós conseguimos mudar e ir evoluindo como profissionais (...) (A). Para mim é fundamental nós termos essa capacidade de reflexão (A). (...) não tenho ideia de dar tanta importância como agora (B). (...) sinto que não dei tanta importância como dou agora (B). (...) mas isso é muito importante, a reflexão é muito importante (D). Há que reflectir muito (D). Em educação temos de ser reflexivos ou então não podemos trabalhar em educação. É uma condição! (E). Incompetência é não sermos reflexivos (E). Acho isso (ser-se reflexivo) muito importante! (F). Eu acho que sim, que a gente tem de reflectir (G). É muito, muito importante (ser-se reflexivo) (I). Acho extremamente importante (...) porque só existe realmente acto educativo se houver uma verdadeira reflexão (...) (I). Muito, muito (importante). Não só o educador mas qualquer ser humano (I). (...) nós como educadoras (...) temos de pensar que é uma obrigação nossa reflectir, porque todas as crianças são diferentes (...) (I). (...) temos de reflectir sobre a nossa prática para depois chegarmos a um nível mais alto e oferecer maior educação às crianças (...) (I). (...) não é só pensar que temos de reflectir e chegar a casa e dizer ai, eu fiz isto assim e assim (...) (I).</i></p>
		É indispensável para ocorrer inovação pedagógica	<i>(...) a reflexão tem que existir para haver transformação, para haver inovação pedagógica (I).</i>

Prática da reflexão no cotidiano educativo	Reflexão como prática mental	Reflexão realizada mentalmente	<p>(...) é importante nós irmos reflectindo não só mentalmente (...) (A). <i>Vou ser muito sincera, eu não vou para casa fazer o diáriozinho, vamos dizer assim. Eu faço a minha reflexão um bocadinho interior, eu não vou para casa escrever (B).</i></p> <p>(...) muitas vezes dou por mim a lavar a loiça no meu dia-a-dia de casa e a pensar nesta ou naquela situação (B).</p> <p>(...) vou dando por mim a pensar em casos mais aflitivos que a gente nota no dia-a-dia (...) (B).</p> <p>Como já são tantos anos de serviço, a reflexão não ponho por escrito para mim, há coisas que eu escrevo, mas há outras que não, também já é um processo que está mais que interiorizado (D).</p> <p>No meu dia-a-dia costumo quando acaba o dia, revejo mentalmente o que foi feito, o que não foi, como decorreu, como não decorreu, sim faço sempre uma reflexão (F).</p> <p>Muitas vezes é mais mental, ou seja, no dia-a-dia não vou lhe dizer que ando com um caderninho atrás e a tomar nota (...) (H).</p> <p>É visualizando o feedback no contexto naturalista que elas (as crianças) me dão da actividade ou daquilo que esteja a ser realizado e também questionando-as. É aquele feedback que elas dão de forma natural e também questionando-as e a mim também, autoavaliando-me, questionando-me a mim mesma. Isso acontece sempre, na hora do sono, no silêncio (I).</p>
	Reflexão como prática escrita	Reflexão escrita dos aspectos salientes da semana	<p>(...) acho que também é importante nós irmos reflectindo não só mentalmente mas também de forma escrita e então, aqui, todas as educadoras semanalmente entregam uma reflexão da semana, uma reflexão que não é uma descrição do dia, do que se passou mas uma reflexão sobre alguma coisa que as tocou (A).</p> <p>Até por acaso agora estamos a ter reflexões semanais cá na escola mas no meu dia-a-dia nunca senti que tivesse de escrever um diário reflexivo (B).</p> <p>Como orientação da escola, nós temos de fazer uma reflexão semanal das coisas mais salientes (B).</p>
			Reflexão/avaliação do plano de actividades

			<p>(...) a gente aqui na reunião fazemos todas uma avaliação primeiro oral, fazemos um resumo e depois fazemos por escrito por áreas, o que é que a gente trabalhou, o que é que correu bem, o que é que correu mal, o que poderia ter sido feito e isso também ajuda-nos um bocado (G).</p> <p>Fazemos na reunião oralmente e depois é por escrito (G).</p> <p>(...) nós tomamos nota por pontos, é descritiva para depois podermos fazer a reflexão do próprio plano e depois para o relatório final (H).</p>
		Apontamentos/registos diários	<p>Vou fazendo apontamentos mas diários do que se passou ao longo do dia não (...) (B).</p> <p>(...) há coisas que eu escrevo, mas há outras que não (...) (D).</p> <p>Eu tenho por hábito fazer registos (...) (E).</p> <p>(...) mas há aspectos, mesmo nesta altura que vamos ter a avaliação do segundo período, estou mais desperta e sou capaz de apontar aspectos e agora como estão as estagiárias, eu estou com um papel mais de observadora, permite-me ser mais reflexiva e mais crítica e ver pormenores tanto do desenvolvimento das crianças como delas também e às vezes da minha própria prática (...) (H).</p> <p>(...) eu aproveito muito quando tem a presença das estagiárias e que eu posso estar mais como observadora (...) ou quando eles (as crianças) estão nas extracurriculares, eu não estou tão ali num papel tão activo e aí sim, aproveito esses momentos muito para a avaliação mais em pormenor de algumas competências, de alguns objectivos que eu pretendo com eles e aí foco-me e sou capaz de estar com um papelinho a tomar notas (H).</p> <p>Semanalmente, às vezes ocorre diariamente, às vezes quando estou com o blocozinho à mão ocorre diariamente (...) (I).</p>
		Registos de incidentes	<p>Nós temos um registo de incidentes para quando acontece assim alguma coisa mais grave ou quando há algum confronto entre as equipas da sala e depois reunimo-nos e reflectimos sobre isso (A).</p>
		Registos de avaliação das crianças e actividades	<p>Normalmente a gente faz os registos com eles, com a criança (C).</p> <p>Fazemos alguns registos da actividade (...) (C).</p> <p>Sobretudo com o grupo, fazer esses registos (C).</p> <p>Eu utilizo um pouco do M.E.M, alguns quadros do M.E.M e isso ajuda-me bastante a fazer uma reflexão. Se são capazes, se não são, se cumpriram, se não cumpriram (...) (C).</p>

			<p><i>Nós fazemos uma reflexão semanal, outras são mensais, utilizamos instrumentos de avaliação (C).</i></p> <p><i>Registamos nas avaliações deles, nos portfolios, nas avaliações (D).</i></p> <p><i>Assim no dia-a-dia não (tem por hábito registar a reflexão) mas faço a avaliação individual deles (das crianças) (F).</i></p> <p><i>(...) a gente no fim de cada período faz uma avaliação do grupo, da sala, do trabalho (G).</i></p>
	Reflexão como prática individual	A reflexão é mais individual	<p><i>(...) agora o modelo também é outro, é uma educadora por sala, antes nós tínhamos duas colegas e as coisas eram diferentes, que nós reflectíamos as duas e agora é uma só, no nosso caso, uma educadora só e a reflexão é mais individual (D).</i></p>
	Reflexão como prática colaborativa	Reflexão em reunião entre director e educador	<p><i>Sempre que surja alguma situação, nós falamos logo no momento ou passado um bocadinho (...) (A).</i></p> <p><i>Aqui reflectimos nas situações logo que elas acontecem (A).</i></p> <p><i>Forma de todas as semanas reunirmos e falarmos individualmente sobre algumas situações que as inquietam um bocadinho mais ou às vezes elas (as educadoras) falam de situações que gostaram, que realmente aprenderam, que as deixaram tristes. É importante! (A).</i></p> <p><i>As reflexões semanais são de partilha entre a directora e cada educadora (B).</i></p> <p><i>Normalmente eu falo com a directora quando vejo alguma coisa que não está bem ou que aconteceu isto e isto (B).</i></p> <p><i>(...) principalmente alguma coisa que seja diferente ou mais preocupante, ou aconteceu isto, coisas que acontecem de forma negativa vou dizer assim, informo tudo à directora (...) (B).</i></p> <p><i>(...) isso foi uma das situações que eu já falei com a directora e que na reflexão senti necessidade de escrever (B).</i></p>
		Reflexão nas passagens de turno	<p><i>Mas no meu dia-a-dia, geralmente é quando eu faço reuniões com a minha colega para a planificação e é aí que nós analisamos ou quando fazemos a passagem de turno. (H).</i></p> <p><i>Olha eu fiz esta actividade mas isto não resultou. Há esta troca de ideias e esta reflexão (...) (H).</i></p> <p><i>(...) há depois uma reunião com a colega de sala e há uma de grupo de educadoras (...) (H).</i></p> <p><i>(...) também ocorre diariamente porque naquela meia hora entre as passagens de serviço já estou a ter uma atitude reflexiva da minha</i></p>

			<i>prática comigo e para com a colega, e também estou à espera que a colega me dê o feedback dela já agora (I).</i>
		Reflexão em reunião entre educadores de diferentes salas	<i>O período não lectivo é para reflexão, planificação, para debatermos, para falarmos, porque isso é também importante (A). Noutro dia, vou dar um exemplo, as reflexões das educadoras de salas completamente diferentes incidiam um bocadinho sobre o mesmo, numa situação que estava a mexer muito com as duas e (...) pedi permissão para cada uma ler a reflexão uma da outra porque eu acho que é importante saber que não sou só eu que estou a sentir isto, a colega também está e o que nós podemos fazer? Tentar em conjunto (...) acaba por deixar uma pessoa mais tranquila, ajuda e permitir essa troca de experiências também acho que é uma forma de reflectir (A). Para além do conselho geral que é geral a toda a escola, nós fazemos (reuniões) entre equipas de educadoras (...). Reunimo-nos com frequência para combinar também algumas actividades (C). Sim, mesmo com outras colegas de outras salas porque a gente tem aquelas horas (...) não lectivas, temos reuniões (G). Mas é uma boa maneira de a gente reflectir e tirar dúvidas (G).</i>
		Reflexão nos momentos de avaliação dos educadores	<i>(...) mas também temos momentos de avaliação (...) quer das educadoras quer das estagiárias (...) e depois falamos um bocadinho sobre isso, sempre no sentido de promover a melhoria, salientar alguns aspectos que não estão tão bem para tentarmos melhorar, e claro, também sempre reforçar e fazer com que elas continuem sempre com os aspectos positivos (A).</i>
		Reflexão pela participação em formações	<i>Não é só as reuniões, também temos as formações. Nas formações a gente também aprende, também nos ensinam, (...) são uma maneira de reflectir (G).</i>
Obstáculos à prática reflexiva	Carga de trabalho	Falta de tempo	<i>O tempo, o tempo, falta de tempo (...) (C) (...) muitas vezes (...) há falta de tempo para isso e só mesmo nesses timings, nessas horas de reunião que nós nos conseguimos juntar (D).</i>
		Excesso de trabalho	<i>(...) por vezes o excesso de trabalho (...) (E).</i>
		Carga burocrática	<i>Considero que esta máquina burocrática também rouba-nos muito daquilo que é prioritário, precisamos de reuniões com carácter pedagógico, com partilha (E). A preocupação com a burocracia está a roubar tempo àquele tipo de</i>

			<p><i>trabalho que é fundamental, o que é partilhado entre os colegas, o que resultou, o que não resultou e acho que sim, sinto que sim, há falta disso (E).</i></p> <p><i>Falta disso, não que não tenhamos horas para isso mas porque as horas são partidas pelo papel, há muito papel a preencher e depois fica muito pouco tempo para a reflexão pedagógica propriamente dita (E).</i></p>
Condições de trabalho	Condições de trabalho insatisfatórias		<p><i>Penso que às vezes o mal-estar na profissão (...) faz com que o educador se refugie, é melhor eu não pensar porque se eu pensar vai-me desgastar (E).</i></p> <p><i>Haver obstáculo penso que será mais isso, não querer às vezes sofrer com a realidade quando temos más condições de trabalho. Às vezes refugiamos e é melhor não pensar nisso, vamos passar à frente (E).</i></p>
	Presença de um educador por sala		<p><i>(...) agora o modelo também é outro, é uma educadora por sala, antes nós tínhamos duas colegas e as coisas eram diferentes que nós reflectíamos as duas e agora é uma só, no nosso caso, (...) o ideal seria duas (...) (D).</i></p> <p><i>(...) é duas educadoras por sala como eu disse antes, isso à reflexão acaba por ser um obstáculo sem dúvida (D).</i></p>
	Número insuficiente de adultos por sala e turmas grandes		<p><i>(...) grupos grandes, muitas vezes sós, que podíamos ser mais interventivas com eles no sentido de reflexão e falta-nos isso (C).</i></p> <p><i>Porque são grupos grandes e depois temos uma auxiliar que nem sempre está presente. Há muitos momentos que estamos sós e se há alguma criança com problemas ainda mais se agrava (C).</i></p> <p><i>(...) uma educadora para vinte e sete alunos, vinte e cinco com uma pessoa só é complicado (D).</i></p> <p><i>(...) os grupos são grandes (H).</i></p> <p><i>Imagine eu estou com um grupo de vinte e quatro crianças neste momento e tenho uma auxiliar e estar com o grupo de vinte e quatro crianças a dinamizar uma actividade e estar a tomar nota de pormenores que às vezes é naquele momento, é verdade, depois passamos, é difícil porque eu tinha de parar o que estava a fazer, parar de estar concentrada nos miúdos, de lhes dar atenção para tomar nota (H).</i></p> <p><i>(...) numa actividade em que (...) é preciso a minha presença como adulto a nível de supervisão e a nível de orientação para que as coisas</i></p>

			<p><i>corram bem porque é um grupo dinâmico e há todo um desenvolvimento, uma agitação própria da idade, se eu ponho a notar, eu não consigo, pessoalmente não consigo (H).</i></p> <p><i>(...) quando estou eu directamente envolvida no processo de aprendizagem não sou capaz (H).</i></p>
		Falta de relacionamento entre a equipa da sala	<p><i>Falta de comunicação (B).</i></p> <p><i>(...) se nós trabalhamos para que exista uma boa equipa dentro da sala e um bom relacionamento entre os adultos e estamos todos imbuídos no mesmo sentido, isso (prática reflexiva) consegue-se fazer (I).</i></p>
	Falta de predisposição para a reflexão	Predisposição do educador para reflectir	<p><i>O que poderá acontecer às vezes, penso eu, daquilo que tenho observado e em diálogo com algumas colegas, às vezes ouvimos, ai já nem quero pensar, eu já nem quero saber (E).</i></p> <p><i>Reflectir está em nós próprias (F).</i></p> <p><i>O único obstáculo é só se o educador não quiser mesmo (G).</i></p> <p><i>Dizer que não reflectir, a gente acaba por reflectir, só que há uns que aceitam e outros não (G).</i></p> <p><i>Se nós queremos mesmo e valorizamos não há obstáculos (I).</i></p>
	Inexistência de obstáculos	Não existem obstáculos	<p><i>Eu acho que nada nos impede de sermos reflexivos porque pensar é uma coisa livre (E).</i></p> <p><i>Não, penso que não (F).</i></p> <p><i>Não, não há (I).</i></p> <p><i>Acho que não há justificação para isso (I).</i></p>

TEMA 3: Concepções sobre o desenvolvimento da reflexão em contexto de supervisão da prática pedagógica

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo
Valorização da reflexão na formação inicial de educadores	Necessidade de ser estimulada desde o início da formação	A reflexão deve ser estimulada desde o início da formação	<p>(...) alguém que venha só para desempenhar o seu papel e não reflectir sobre ele não faz sentido e por isso eu acho que desde o início da formação, devemos ser estimulados a reflectir criticamente mas de forma construtiva sobre determinados assuntos e o mesmo se aplica por exemplo às diferentes teorias, os modelos de educação de infância (...) (A).</p> <p>Eu acho que isso (o desenvolvimento da reflexão na formação inicial) é fundamental (A).</p> <p>(...) no estágio devia de haver, (...) um dia, uma hora para isso (reflexão) (D).</p> <p>Logo, logo e desenvolver essa capacidade de que o ser reflexivo e admitir falhas não é admitir incompetências (E).</p> <p>(...) esse trabalho (...) poderia ser mais evidenciado na universidade (...), eu acho que quem está lá devia ter esse papel mais activo (...) (H).</p>
	Necessidade de acompanhar o processo de formação	A reflexão constitui um meio de melhorar as práticas	<p>Muito importante (D).</p> <p>Acho muito importante e a nível de reflexão mesmo que não seja escrita, que elas tenham em conta o trabalho na prática, mas na atitude de melhorar (B).</p> <p>(...) é importante que elas vão para casa pensar naquilo que fizeram, se está adequado, se deviam ter feito melhor para no dia seguinte fazer um pouco melhor (...) (B).</p> <p>Eu acho que é importante (...) porque obriga-nos a pensar, a reflectir e a melhorar a nossa prática (C).</p> <p>(...) é muito importante que elas sejam reflexivas e que estejam sempre a pensar naquilo que estão a fazer, como deveriam fazer, no que é que falharam (E).</p> <p>Acho importantíssimo para se melhorar (F).</p> <p>(...) só reflectindo, poderemos caminhar para uma boa prática, para uma boa qualidade (...) (X).</p> <p>(...) eu fiz uma planificação numa primeira vez e entreguei, depois à segunda já tive em conta o que tinha feito antes (2).</p>

			<p><i>Sim, sim (é importante) (...) porque uma pessoa faz e só depois de reflectir, vê o que realmente fez está adequado ou não, se não estava adequado há-de melhorar (...) (3).</i></p> <p><i>Eu acho que é importante mas é sempre no sentido de nós melhorarmos (...), de reflectirmos ai fiz isto mal, para a próxima vou melhorar, adaptar as actividades, arranjar estratégias que se revelem mais eficazes, acho que é mais nesse sentido (4).</i></p>
		A reflexão constitui um meio de ultrapassar os obstáculos	<p><i>Sim (é importante), porque vai-lhes ajudar depois quando elas estiverem no terreno (G).</i></p> <p><i>(...) que eu tive mais dificuldade e pretendo ultrapassar (1).</i></p> <p><i>Acho bastante importante porque não temos no fundo conhecimentos de prática como vamos ter ao longo de todos os anos, por isso, a reflexão é necessária para ultrapassar os obstáculos que nos vão aparecendo (1).</i></p>
		A reflexão constitui um meio de fomentar o hábito reflexivo	<p><i>Se isto (reflectir) ficar integrado, depois nós fazemos sem grande cansa, se isto já for do nosso hábito, se já estiver inserido no nosso dia-a-dia já se faz e pronto, não é preciso muito tempo (F).</i></p> <p><i>(...) descrever os pontos mais importantes e reflectir sobre esses (...) (1).</i></p> <p><i>Eu acho que é importante porque (...) é neste período que nós vamos começar a construir a nossa identidade como educadoras e é agora que nós apanhamos vícios e manhas e manias e se nós apanharmos esse vício de reflectir, vai ficar connosco para sempre, por isso é óptimo (2).</i></p>
Desenvolvimento da reflexão pela prática pedagógica	Frequência de reflexão	Reunião diária/semanal	<p><i>(...) todos os dias no final da actividade nós falamos um bocadinho ou até mesmo no contexto (...) (A).</i></p> <p><i>(...) essa hora não lectiva fazemos em conjunto (...) (A).</i></p> <p><i>(...) nós aproveitamos um bocadinho para conversar(...) (B).</i></p> <p><i>Todos os dias após uma actividade reúno-me com elas um pedacinho para reflectirmos sobre aquilo que foi feito (C).</i></p> <p><i>Elas vêm duas vezes por semana, à segunda e à terça e eu tiro sempre um pedacinho para estar com elas porque é importante (C).</i></p> <p><i>(...) então no fim se houver realmente uma coisa mesmo torta, vou interferir, senão é só no último dia, à quarta-feira que eu faço a reflexão (D).</i></p> <p><i>Normalmente eu faço todos os dias um bocadinho. Quando as coisas</i></p>

			<p><i>correm assim menos bem, tenho o cuidado de fazer logo na hora para não esquecer, mas está tudo muito fresco (E).</i></p> <p><i>Se nós fazermos essa reflexão, essa reflexão não deve ser feita só no fim do dia, às vezes fazemos naquele bocadinho após uma actividade, no recreio, ora viram o que aconteceu? Ou até às vezes no momento, às vezes eu digo têm de pensar não dá, é uma reflexão mais rápida (E).</i></p> <p><i>Logo que saímos da sala, sentamo-nos num banquinho e fazemos a reflexão (F).</i></p> <p><i>Todos os dias reflectimos um bocadinho (...). Todos os dias nós ficamos sempre um bocadinho (F).</i></p> <p><i>(...) reúno-me sempre um bocadinho com elas e enquanto elas têm dúvidas, a gente fica a conversar (F).</i></p> <p><i>Um dia por semana (...), temos marcado mesmo uma vez por semana (...) (G).</i></p> <p><i>(...) é no fim da semana, neste caso dos dois dias, nós sentamo-nos as três (...) (H).</i></p> <p><i>Procuro fazê-lo diariamente, porque há coisas que nós reflectimos ali no dia e ao fim de um trabalho e que nós conseguimos tirar e se não for dito ou escrito na hora, às vezes perde-se (I).</i></p> <p><i>(...) tenho a preocupação que essa reflexão seja feita diariamente porque senão foge sempre alguma coisa e essa coisa que foge até é essencial (I)</i></p> <p><i>Temos sempre reuniões semanais para discutir a reflexão das semanas passadas (...) (1).</i></p> <p><i>(...) temos pelo menos uma reunião com a educadora depois da actividade para reflectir esse dia, para reflectir sobre o que foi feito e eu sinto que há essa preocupação aqui (...) (1).</i></p> <p><i>E nós falamos muito das reuniões que nós temos tido com a educadora e com a directora (2).</i></p> <p><i>(...) há reflexão em conjunto com a directora (...) (2).</i></p> <p><i>(...) há reflexão logo após a actividade (2).</i></p> <p><i>(...) no fim de cada actividade, às vezes com a educadora cooperante também reflectimos um pedaço (3).</i></p> <p><i>Nas reuniões que fazemos (...) (3).</i></p> <p><i>Estas reuniões que nós temos com a directora são extremamente importantes (...) (4).</i></p>
--	--	--	---

	Objecto de reflexão	Planificação das actividades	<p>(...) os documentos que vocês enviaram sobre a planificação, não temos nada a assinalar (...) (A).</p> <p>Estou aqui a ver que vão usar arame, vocês têm de ter muito cuidado com o arame, para trabalhar com eles (A).</p> <p>(...) tem de ter em consideração uma coisa. Como é construído um elemento, digamos, um objecto para todo o grupo, isso demora (...) (A).</p> <p>(...) em relação às frutas, vocês também referiram lá na planificação que era para estimular o sentido da visão e do tacto, mas também o olfacto e o gosto (...) (A).</p> <p>Em termos da planificação, eu fiquei com uma pequena dúvida (...) (A).</p> <p><i>(...) olha se calhar se tu fizeres assim até pode ficar bom (...) (B).</i></p> <p><i>(...) se tu fizeres assim, se calhar poderá funcionar (...) (B).</i></p> <p><i>(...) o que é preciso fazer a nível de planificações (...) (B).</i></p> <p><i>(...) eu falei das planificações, o que eu achei, o que eu não achei e elas também (B).</i></p> <p><i>Reflectimos sobre as crianças, sobre a actividade, sobre o plano de actividades, aquilo que elas têm que fazer, o que decidiram, o que poderão fazer melhor (...) (B).</i></p> <p>(...) tem aqui as planificações da estagiária 1 para a próxima semana (... da minha parte não há problema (...) (B).</p> <p><i>(...) será melhor isto assim (...) (D).</i></p> <p><i>(...) elas trazem o que vão fazer para a semana a seguir mais ou menos planeado (...) (G)</i></p> <p><i>(...) essencialmente os fios condutores que nós temos para promover aquela actividade (...) (1).</i></p> <p><i>Há sempre uma opinião sobre as nossas planificações (...) (2).</i></p>
		Desempenho pedagógico	<p>Em relação à actividade de hoje, já podemos falar um bocadinho (A).</p> <p>(...) na minha opinião, a actividade de hoje acho que correu bem (A).</p> <p>Na parte final eu achei espectacular, deixar que fossem eles a tirar (A).</p> <p>Achei mesmo muito, muito positivo (A).</p> <p>E hoje, achei a actividade muito significativa para eles (A).</p> <p>(...) vamos falar um bocadinho do trabalho que tem sido feito (...) (A).</p> <p>(...) a actividade ainda prolongou-se por um tempo considerável, que eles estiveram bastante concentrados, foi excelente (...) (A).</p>

			<p>E hoje, achei a actividade muito significativa para eles (A). (...) conseguiram diversificar as estratégias, abordaram todas as áreas, trabalharam com as crianças desde a dramatização à plástica (A). A estagiária 4 tem um tom de voz calminho, baixinho e contou sempre no mesmo tom. Não está mal, mas para captá-los mais, percebe? É importante também fazer um bocadinho de dramatização (...) (A). (...) ficou um bocadinho atrapalhada (A). (...) a estagiária 3 ajudou, tomou a postura e o lugar dela (A). Vocês explicaram bem (...) (A). (...) acho que foi um percurso muito positivo, foram sempre evoluindo (...) (A). (...) achamos realmente que vocês estão a caminhar no bom sentido (A). É de louvar aquilo que elas têm feito (A). (...) achei muito positivo vocês quererem participar em tudo o que nós temos feito até aqui desde que chegaram (...) (A). Consegui dar a volta àquele momento que se calhar já não estava a resultar tão bem (...) (A). A estagiária 1 foi sempre motivando, colocando questões e incentivando a que eles participassem (...) (A). (...) tiveram uma excelente adaptação, conseguiram já criar uma relação com os meninos (...), já demonstram o empenho delas, e o facto de conseguirem colocar-se no lugar da criança, dialogarem com elas, tentarem perceber cada uma (A). (...) conseguiram adaptar-se bem com o grupo, com a equipa, e tiveram muito partido disso e fizeram um excelente trabalho (A). (...) eles compreenderam perfeitamente porque explicou da forma mais correcta para eles (...) (A). (...) vocês não se cingem só ao vosso grupo, vocês têm sempre a preocupação de englobar as outras crianças (...) (A). (...) temos a valorizar de facto vocês terem construído a história, o recurso pedagógico (A). (...) isso é muito bom, muito positivo e acho que devem continuar (A). (...) quando foram executar a actividade conseguiram controlar o grupinho (...) (A). Mas foi muito bom, durante a actividade, vocês estarem sempre a</p>
--	--	--	---

			<p>questioná-los e terem aquela atenção mais individualizada e isso foi muito positivo (A).</p> <p>(...) o que é de louvar é que vocês realmente conseguiram perceber como funciona melhor e que estratégias devem utilizar e esta semana notou-se uma diferença muito grande (A).</p> <p>Conseguiram realmente uma mudança radical, quer na vossa postura com as crianças, na vossa forma de actuar, de falar com elas, na relação que conseguiram criar com elas (...) (A).</p> <p>(...) em termos das actividades que ofereceram, foram boas e conseguiram sempre adequar as estratégias e as actividades cada vez mais adequadas ao grupo (...) (A).</p> <p><i>(...) sobre o que acharam do dia (...) o que correu bem, o que não correu bem para ver a opinião delas (...) (B).</i></p> <p><i>(...) na quarta-feira nós (...) estivemos a falar sobre o que foi feito (B).</i></p> <p>(...) a estagiária 2 explorou o cartaz da receita do bolo que ia fazer e explicou porquê, e acho que houve um fio condutor (...) (B).</p> <p>A nível de exposição da actividade, do que iam fazer, a maneira como ela estava hoje, foi muito melhor do que na semana anterior (B).</p> <p>(...) quero salientar a vossa postura desde o momento que chegaram, não só de trabalho em si mas a maneira como vocês estão a fazer (...) (B).</p> <p>(...) gostava de realçar que achei que a estagiária 1 teve uma postura mesmo muito correcta (...) (B).</p> <p>(...) acho que a estagiária 2 soube ter o cuidado de olha não estou a conseguir dar resposta, vou mudar, conseguiu alterar a estratégia (...) (B).</p> <p><i>(Reflectem) sobretudo sobre a actividade, como é que correu, o que poderiam ter feito, o que é que se pode fazer melhor, os pontos positivos e os negativos, não é só os pontos negativos, claro. Mas sobretudo uma reflexão sobre o que foi feito (C).</i></p> <p><i>(...) o que é que correu mal, indicar o processo todo, o que é que correu mal, o que elas acharam, deveriam ter feito isto assim (...) (D).</i></p> <p><i>O objecto da reflexão é, por exemplo, como é que motivaram as crianças, o desenrolar da actividade, o concretizar da actividade e também falo muito do aspecto que elas têm dificuldade, que é na articulação de conteúdos (E).</i></p>
--	--	--	---

			<p>(...) também vemos o que foi feito nestes dias em que elas estiveram cá, o que correu bem, o que correu mal, fazemos uma reflexão (...) (G).</p> <p>(...) basicamente do desempenho delas, como é que correu com os miúdos, o que é que acharam (...) (G).</p> <p>(Reflectem) sobre o que decorreu, sobre as crianças, sobre o desempenho delas, (...) sobre tudo, sobre aquilo que elas disseram, sobre aquilo que elas não disseram, porquê que disseram, porquê não disseram, porquê que eu disse, porquê que eu não disse, sobre o que falamos e sobre o que foi dito, mas também que aquilo que ficou por dizer. É feita uma reflexão realmente sobre o tempo que estivemos com (I).</p> <p>Sobre o grupo, sobre a actividade, sobre as estratégias (...) as competências que estamos a transmitir às crianças (1).</p> <p>Estratégias, materiais, as crianças (2).</p> <p>Sobre as actividades que realizamos nesse mesmo dia (...) (3).</p> <p>(...) a directora da instituição diz-nos alguns pontos fortes e os fracos, aquilo que temos de melhorar (3).</p>
	Estratégias utilizadas	Feedback à reflexão escrita	<p>Têm um documento que elas enviam para a professora orientadora e enviam para nós também e nós damos o nosso feedback (...), nós ao lermos vamos dar a nossa opinião (...) (A).</p> <p>Estivemos a ler as reflexões que vocês entregaram (...), achamos que estava um bocadinho resumida (A).</p> <p>Vamos falar primeiro um bocadinho dos documentos que vocês nos enviaram. Eu já li (...), fizemos algumas anotações (A).</p> <p>(...) vocês acabaram por se centrar um bocadinho mais sobre a aprendizagem e o contexto também é importante (A).</p> <p>(...) na reflexão da estagiária 4, a parte de descrever a actividade está um bocadinho confusa (A).</p> <p>É importante reformular esta parte aqui (...) (A).</p> <p>(...) em relação às reflexões relativas à semana anterior, alteramos aqui pequenitas construções frásicas (...) (A).</p> <p>(...) aqui na bibliografia, a referência bibliográfica está diferente da bibliografia (...) (A).</p> <p>Em relação às reflexões, só umas pequeninas notas (A).</p> <p>(...) umas anotações que assinalei (A).</p>

			<p>Em relação às reflexões (...) eu senti que estava um bocadinho perdida (...) (A).</p> <p>Não se centrem tanto no educador, eu acho que a fundamentação é mais no sentido de enriquecer alguma da vossa acção (...) (A).</p> <p>(...) vocês têm de fundamentar mas coisas simples (...) (A).</p> <p>(...) escrevem mesmo muito bem. Conseguem focar todos os aspectos importantes, não se limitam em descrever mas em ter uma atitude crítica no seu próprio trabalho, o que eu acho muito bom e positivo, fundamentam muito bem aquilo que dizem, e acho que em termos teóricos estão muito, muito bem (A).</p> <p>(...) corrigimos dois termos que achamos que não são muito adequados (A).</p> <p>(...) uma forma de nós tentarmos ajudar na interligação entre a teoria e a prática e naquilo que vocês realmente reflectem (A).</p> <p>Do que eu li senti um bocadinho confuso em termos de colocação de pensamento (B).</p> <p><i>(...) há a correcção entre aspas da nossa reflexão escrita (2).</i></p> <p><i>(...) nós mandamos as reflexões para a directora, ela (...) corrige as nossas reflexões, nós podemos emendar posteriormente (4).</i></p>
		Sugestão de temas para a reflexão escrita	<p>(...) se calhar era importante vocês referirem um bocadinho sobre aquilo que vocês acham do clima que é vivido na sala (...) (A).</p> <p>(...) como foi a primeira vez que dirigiram as actividades sozinhas, não é, acho que era importante reflectir um bocadinho sobre o quê que sentiram, o que é que essa experiência significou para vocês (...) (A).</p> <p>(...) é importante referirem isso, a avaliação das competências que vocês fizeram das crianças (...) (A).</p> <p>(...) eu acho que se calhar era importante aproveitar este momento para realçar que estas actividades também permitiram avaliar as competências, observar e avaliar as competências das crianças, não é, salientar que vocês fizeram este trabalho (...) (A).</p>
		Orientação da reflexão oral	<p><i>Quando elas não chegam lá, eu vou lá ter (E).</i></p> <p><i>(...) vou dando-lhes pontos, vou lhes tentando orientar, às vezes elas dizem eu acho que correu bem e eu (...) vou tentando lançar assim pistas para encaminhar para aquilo que eu acho que é importante (...) (H).</i></p>
		Questionamento	<p>Porquê que vocês acham que elas [crianças] não eram capazes de</p>

			<p>identificar? (A)</p> <p>(...) vocês repararam que executaram a actividade de forma diferente? (...)</p> <p>(...) A estagiária 3 optou por fazer a actividade em conjunto e a estagiária 4 em separado. O que é que vocês acharam sobre isso? (A).</p> <p>E vocês, o que é que têm a dizer desta experiência aqui? (A).</p> <p>E o que é que a estagiária 2 achou? (A).</p> <p>Percebem? (A).</p> <p>O que é que vocês acharam da actividade de hoje, do dia de hoje, o que é que podia estar melhor (...) os pontos menos bons, o que é que salientou mais, o que destacou (B).</p> <p>(...) gostaram? sentiram-se bem?(...) (B)</p> <p><i>Ponho-as a pensar. Vocês o que é que acham? E elas próprias às vezes também já dizem acho que não correu bem. O que é que vocês acham daquela actividade? Acham que correu bem? E elas já dizem o que correu, o que não correu (D).</i></p> <p><i>Eu muitas vezes pergunto, o que é que vocês acham que falhou? (E).</i></p> <p><i>Primeiro eu pergunto-lhes, deixo-as falar (F).</i></p> <p><i>Primeiro elas dizem o que sentiram, o que é que acharam do que fizeram, se correu bem, se não correu, qual foi a parte que acharam melhor ou pior e depois, se for de acordo também com o que eu acho, digo que sim (...) (F).</i></p> <p><i>(...) aquele bocado enquanto eles estão a adormecer (...) dá para a gente conversar do tipo, o que é que acham que aconteceu hoje, como é que acham que agiram (...) (G).</i></p> <p><i>(...) eu peço sempre uma reflexão da parte da estagiária que estive a dinamizar, a que estive mais à frente, ela é a primeira, reflecte (...), depois peço à colega que estive mais de apoio, para a própria colega fazer uma reflexão e só depois, pego naquilo que elas disseram e naquilo que acho que foi menos bom ou que podia ter sido melhor ou que falhou, ou que foi bom ou porquê que foi bom e faço essa reflexão(...) (H).</i></p>
		<p>Diálogo</p>	<p><i>O diálogo pontual (...) (A).</i></p> <p><i>(...) e falamos sobre os assuntos, sobre o dia, não só sobre as actividades mas também sobre as rotinas (...) (A).</i></p> <p><i>Reunimo-nos com elas e falamos sobre isso (A).</i></p> <p><i>Reflectimos e acabamos por falar, falar no sentido de fazer</i></p>

			<p>apreciações a nível de cada criança (B). (...) vamos dialogar, falar (...) (B). Sobretudo é o diálogo (...) (C). Quando elas chegam de manhã (...) nós falamos sempre o que se vão fazer e elas dizem que vão fazer isto e isto (...) (D). É com base no diálogo (E). (...) elas têm oportunidade, nós conversamos, somos abertas a esse nível (E). Geralmente passa pelo diálogo (...) (H). (...) essencialmente através do diálogo (H). É o diálogo sobretudo (G). A gente tira sempre um bocadinho nem que seja para conversar (...) (G).</p>
		Partilha de percepções	<p>(...) houve partilha (...) (B). (...) há uma partilha de acontecimentos do dia (...) (B). (...) partilha de trabalhos (...) (B). (...) a gente faz assim umas trocas de ideias (G). (...) estamos sempre a partilhar estratégias, emoções (...) (I). (...) há uma partilha de ideias (...) (4). (...) esta partilha de ideias, esta troca de ideias (...) (4).</p>
		Alerta e confrontação para as situações	<p>Eu acho que na prática podemos alertar para situações que ocorram (...) (A). Elas conseguiram ver isso na outra pessoa mas nelas próprias não. Elas não estavam a ser reflexivas e eu chamei-as à atenção para isso e confrontei-as para a situação (A). (...) eu acho que o meu papel como educadora cooperante também é alertar para essas situações e que elas reflectam verdadeiramente sobre aquilo que elas estão a fazer e não é fazer porque vem no livro ou porque é bonito, tem de fazer mesmo sentido (...) (A). (...) tentar alertar mas claro sempre de forma subtil, também conta muito (...) o tipo de comunicação que temos com elas (...) (A). Há que (...) reflectir mesmo sobre todas as situações, mesmo em relação à alimentação, alguns problemas da fala de algumas crianças (...) (A). Vocês tiveram sempre em consideração todos os aspectos que nós fomos alertando (...) (A).</p>

			<p>Reparou que foi suficiente para que no momento em que eles já estavam todos sujados, quando ia lavar a mão, foi suficiente para eles (...) irem para a mesa da estagiária 3. Reparou nisso? Porque todo o pequenino pormenor pode distraí-los, pode logo perder o interesse pelo que estão a fazer (...) (A).</p> <p>Viram o interesse deles? Por isso que é importante nós não termos momentos mortos durante a actividade (...) (A).</p> <p>(...) isto tudo é um processo contínuo que nós vamos percebendo e confrontando a teoria e a prática (A).</p> <p><i>Aquelas vezes em que a gente chama à atenção não é apontar defeitos, não tem nada a ver com defeitos, tem a ver com a prática (D).</i></p> <p><i>(...) eu acho que é esse o papel que me compete a mim com a minha prática e porque estava fora, conseguia fazê-las ver que até falhou (...) (H).</i></p>
		Observação e registo	<i>(...) observação e algum registo. A gente normalmente faz os registos (C).</i>
		Aplicação de exemplos práticos	<i>(...) exemplos práticos. Vamos pensar naquela actividade, como é que começou, como é que continuou, como é que acabou, quais as dificuldades, vou buscar mesmo os exemplos da actividade (E).</i>
Valorização das reuniões reflexivas	Permite o reconhecimento de erros	<p><i>Só o ponto de vista de uma pessoa que viu a actividade de fora vai ajudar a ver os erros que possa ter cometido (...) (3).</i></p> <p><i>(...) é sempre bom reflectir com alguém para (...) nos dizer o que é que fizemos mal e o que é que não fizemos (3).</i></p> <p><i>(...) ver que há coisas que realmente a gente não faz tão bem (...) (4).</i></p>	
	Possibilita o aperfeiçoamento da prática	<p><i>(...) bastante importantes para melhorar (...) (1).</i></p> <p><i>(...) ajuda a melhorar (3).</i></p> <p><i>Nestes encontros eu tenho sempre em mente o que a directora nos diz, aspectos a melhorar e aspectos que ela também nos foca de como evoluímos, tenho sempre em conta esses apontamentos que ela faz sobre a nossa actividade, o nosso desempenho (4).</i></p>	
	Facilita a reflexão	<p><i>(...) já consigo reflectir mais concretamente sobre os pontos que eu quero (1).</i></p> <p><i>Ajuda-me bastante (1).</i></p> <p><i>Se tiver uma pessoa que me diga fizeste isto, isto e isto é mais fácil para reflectir (3).</i></p> <p><i>(...) a gente também consegue reflectir sobre determinados aspectos</i></p>	

			<p>(...) (4). (...) fundamental para que depois a gente consiga progressivamente uma melhor prática reflexiva (4).</p>
		Proporciona aprendizagem	<p>Para além dos conhecimentos que nos dá (...) nestas reuniões, trocamos estratégias e estamos sempre a aprender (1). (...) todos saímos a aprender dali (4). Lá nós aprendemos muitas coisas (...) (4). É tipo como se fosse uma aprendizagem construtiva, (...), colaborativa, porque estamos ali em grupo e eu dou muito valor a este tipo de aprendizagem (...) (4).</p>
		Confere segurança	<p>Por isso é bastante importante porque isso me segura (...), não é só criticar, é preciso saber elogiar (...), elogiar sempre com aquela distância, mas é fizeste bem aqui e aqui, eu gostei bastante e depois as tais críticas construtivas. É bastante importante para nos dar segurança (2).</p>
Desenvolvimento da reflexão pela universidade	Estratégias utilizadas	Realização de diários reflexivos	<p>(...) o instrumento escolhido para este grupo foi o diário reflexivo, portanto, é a partir daí que cada um vai organizar o seu e que vai servir para nós avaliarmos (X). (...) estão a conseguir agora, se eles pedem os diários reflexivos tanto para uma valência como para outra e é uma reflexão semanal, sobretudo o que a gente fez e o que a gente sente (2). O diário é a única ferramenta neste momento que nós temos para fazer a tal reflexão (2). Nós fazemos as reflexões e temos de as apresentar posteriormente em portfolio (2). (...) este ano foi-nos exigido um portfolio, realizar um portfolio onde podemos compilar as nossas actividades e reflexões (...) (4).</p>
		Efectivação de encontros tutoriais	<p>Além do diário, são os encontros tutoriais e de momento é isso (X).</p>
		Solicitação de feedback aos estagiários	<p>(...) pergunto-lhes sempre, mas valeu a pena, não valeu, acham que foi em vão, deu para entenderem melhor ou perceberem melhor, e o feedback tem sido sempre positivo (X). Nas aulas de metodologia do pré-escolar, a professora fala sempre connosco, o que é que fizemos, o que não fizemos, se achamos que fizemos bem, o que é que poderíamos melhorar (3).</p>
	Conteúdo da reflexão escrita	Adequação da metodologia utilizada e receptividade das	<p>(...) actividades que elas implementam (...) as estratégias que não foram aprovadas, a metodologia utilizada, a escolha dos materiais, se</p>

		crianças	<p>foram adequados ou não (X).</p> <p>(...) temas que as tocassem pessoalmente, alguma dúvida que tenham (...)(X).</p> <p>Essencialmente na implicação e no bem-estar das crianças nas actividades (...) (1).</p> <p>(...) nas relações como suporte de trabalho, na adaptação e interacção com a criança (1).</p> <p>(...) nós reflectimos sobre a nossa intervenção, quais as estratégias que usamos e depois reflectimos, neste caso, nós temos incidido bastante nisso, sobre a importância da reflexão (2).</p> <p>Mais sobre as estratégias, se é adequado, se não é (2).</p> <p>(...) as estratégias que devo utilizar para captar a atenção delas, as actividades que são melhores para aquelas crianças ou não (...) (3).</p> <p>Principalmente as minhas interacções com as crianças (...) (3).</p> <p>Basicamente a nível das estratégias utilizadas (...) (4).</p> <p>(...) a nível da reacção das crianças, como é que tem sido consoante as actividades realizadas (...) (4).</p>
	Valorização da reflexão escrita	Constitui um instrumento de avaliação	<p>(...) um instrumento que além de nos servir para avaliar individualmente cada estagiária serve também para as colocar a reflectir sobre aquilo que fazem diariamente (X).</p> <p>(...) existe é uma obrigação, porque é um elemento de avaliação (1).</p> <p>(...) para mim, agora nesta fase como método de avaliação não acho correcto (...) porque acho que deve ser a prática que está a ser avaliada e não uma coisa que no fundo pode ser desviada (...) (1).</p>
		Constitui um instrumento de registo	<p>(...) gosto de escrever e ter aquele registo, deixar um portfolio ali feito e se calhar um dia mais tarde se tiver um obstáculo novo, vejo o quê que vou fazer e como deveria ter mudado (1).</p> <p>(...) contribui para ficar um registo daquilo que fiz e daquilo que penso (3).</p> <p>(...) é importante para ficar um registo daquilo que se passou (3).</p> <p>No diário eu vou pôr em escrito aquilo que reflecti. (...) (3).</p> <p>(...) é importante. É um documento escrito que nós temos ali, fica registado (...) (4).</p> <p>Fica o registo, a pessoa pode consultar mais tarde (4).</p>
Requisitos necessários ao	Atitude do supervisor	Obriga as estagiárias a reflectir fundamentadamente	Essencialmente obrigá-las a reflectir sobre aquilo que fazem, essencialmente isso (H).

desenvolvimento da reflexão			<i>Tentar que elas todos os dias e conforme vai na continuação do estágio não digam só acho que correu bem porque eu acho que correu bem, quer dizer, tem-se de dizer porque correu bem, porque correu mal, tentar que elas percebam isso (...) (H).</i>
		É exigente se o estagiário comete os mesmos erros	<i>(...) acho que para elas perceberem que essa reflexão é importante é depois, quando eu faço a reflexão e aponto determinadas (...) dificuldades, aquelas arestas a limar, se vejo que a aluna continua a cometer os mesmos erros, então aí eu já sou mais exigente, então nós não reflectimos e para que serviu aquela reflexão(E). Também temos de exigir, então já não reflectimos sobre essa questão? Estão sempre a cometer o mesmo erro (E). Aconteceu no ano passado, eu reflectia, a aluna cometia sempre o mesmo erro e eu era cada vez mais exigente, porque senão a reflexão é uma coisa para pôr no lixo. Nesse sentido, sermos exigentes (E).</i>
		É reflexivo	<i>A posição que a educadora da sala possa tomar (...) (B). Eu reflecto muito naquilo que foi feito. Eu reflecto muito com elas (...) (D). É assim, é nós sermos reflexivos. Se temos estagiárias e não reflectirmos, não é, se não fazemos isso no dia-a-dia, estamos a deixar de passar a mensagem de quê? Então isso não é assim tão importante (E). Mas eu acho que é assim, para elas serem reflexivas têm de perceber que o educador faz a reflexão e que essa reflexão é coerente, que tem uma intenção (...) (E). (...) é dando o nosso exemplo, actuando com eles desta maneira, fazendo sempre ver como são as coisas, reflectir, eles (os estagiários) próprios reflectirem e nós também (F). Acho que sim, é praticar e reflectir (F). (...) eu acredito que é a minha postura também que como educadora reflexiva acredito e valorizo isso, é isso que lhes posso deixar (I). (...) eu também estou numa forma também reflexiva, também estou aberta a se de facto a forma como estou a tentar não vai de encontro às necessidades delas, também sou capaz de reflectir um pouco e adapto, até aqui não tenho sentido muita necessidade atendendo que elas façam o possível (X).</i>
	Atitude do estagiário	Está aberto à reflexão	<i>Elas gostam bastante (D).</i>

			<p><i>Elas gostam, são ansiosas para ver o que eu acho, o que não acho (...) (F).</i></p> <p><i>(...) agrada-me aquilo que estou a ver e aquilo que vem ter até junto de mim, portanto, essa vontade e essa atitude reflexiva (I).</i></p> <p><i>(...) querem mesmo, querem fazê-lo e isso agrada-me (I).</i></p> <p><i>(...) ao longo dos anos tenho encontrado futuras profissionais com maior capacidade de reflexão e muito abertas a isso (...) (I).</i></p>
		É receptivo à crítica	<p><i>(...) eu noto que duas (estagiárias) entendem perfeitamente bem, aceitam, percebem e dizem, bom, realmente tinham razão e até podíamos ter feito assim (...) (A).</i></p> <p><i>(...) ainda a bocadinho estava a reunir com elas e elas aceitaram (...) (A).</i></p> <p><i>(...) estas duas alunas são muito receptivas à crítica e são capazes de reflectir (E).</i></p> <p><i>(...) faziam e aceitavam tanto fosse parte negativa ou positiva (G).</i></p>
		É observador	<p><i>Elas são muito observadoras e apercebem-se se alguma coisa está menos bem e dizem (C).</i></p> <p><i>Eu acho que elas são perspicazes nesse sentido, pelo menos as que eu tenho neste momento (C).</i></p>
Constrangimentos ao desenvolvimento da reflexão na formação inicial	Dificuldades pessoais perante o processo reflexivo	Dificuldade em analisar e interpretar as situações	<p><i>(...) elas têm muitas dificuldades em reflectir, em analisar os porquês (H).</i></p> <p><i>(...) elas são capazes de me dizer ai o grupo esteve muito distraído e depois não se apercebem porquê que, não conseguem fazer esta ligação (...) (H).</i></p> <p><i>(...) já encontrei, portanto, futuras profissionais com alguma dificuldade (em reflectir) (...) (I).</i></p> <p><i>(...) ver o que correu mal e o que eu poderia ter feito para melhorar. É bastante difícil (1).</i></p> <p><i>(...) eu fiz a actividade e me ter como uma pessoa exterior e analisar o que é que eu fiz, isso é um pedaço difícil (...) (3).</i></p>
		Dificuldade em abstrair-se da situação	<p><i>(...) reflectir nós temos de ter uma abstracção e uma consciência muito elevada (1).</i></p> <p><i>É preciso se abster de tudo o que está na nossa volta e pensar concretamente num ponto de cada vez (...) (1).</i></p> <p><i>(...) é mesmo afastar-me daquilo que fizemos e pensar mesmo no que estamos a fazer, ver se estamos a reflectir (...) (3).</i></p>

			<p>(...) estou na minha actividade, mas eu como fiz centrada naquilo, não sei bem se o que estou a fazer está bem (3).</p>
		Dificuldade em aceitar o erro	<p>(...) há duas (...) que não conseguem perceber tão bem (...) (A). Há pessoas que não gostam de ser chamadas à atenção mas não é o caso das minhas deste ano (D). (...) há umas que não gostam ser chamadas à atenção, pensam que já sabem (D). (...) já tive estagiárias que tinham uma grande, grande dificuldade em reflectir, em aceitar o erro e digamos que, se calhar, uma forma de não aceitar que as coisas não estão a correr tão bem (...) (E). (...) tive pessoas com muitas dificuldades e ter mesmo problemas de que essas pessoas conseguissem ver, até ter confrontos porque eram pessoas que tinham mesmo muitas dificuldades (...) (H). Ouvem aquilo mas não acatam tão bem (H).</p>
	Desmotivação pessoal	Desmotivação pela profissão educadora de infância	<p>(...) eu acho que também tem a ver com o facto destas duas estagiárias não quererem vir a ser educadoras de infância (...) (A). Eu acho que é esse factor, o querer ou não ser educadora é determinante (A). (...) a personalidade delas, a motivação, isto se for pessoas motivadas, interessadas, empenhadas são capazes de pegar nessas dificuldades e como estão interessadas dão a volta e querem fazer. Se estão menos motivadas e se estão menos empenhadas vão andando (H). Para mim foi a adaptação no início, porque estava consciente que não queria o pré-escolar (...) (I).</p>
	Falta de disponibilidade para a reflexão	Falta de disponibilidade do supervisor	<p>Não nos é dado, porque nós tiramos as nossas horas, não nos é dado. Tiramos as nossas horas para fazer a reflexão com as estagiárias. É a boa vontade e isto quem tem filhos para buscar é complicado (D). Digo sinceramente, um ou outro dia é pouco, às vezes falha por questões burocráticas da instituição, porque é preciso estar naquele momento, naquela hora, não me permite fazê-lo (I). As dificuldades é de facto a falta de tempo, (...) o tempo que nós conseguimos oferecer (...) (X). (...) as maiores são a nível praticamente institucional, ou seja, a disponibilidade que nós temos para de facto supervisionar um número tão elevado (X). A disponibilidade da orientadora. Porque o que acontece é que são</p>

			<p><i>bastantes grupos para orientar e também tem de ser uma hora que ela também esteja disponível e às vezes isso (...) acaba por nos tirar tempo, porque nós perdemos uma manhã, porque nós temos de ir à reunião só nesse dia, porque só a orientadora pode nesse dia (...) (2). (...) é a falta de disponibilidade às vezes (...) (2).</i></p>
		Dificuldade em gerir a carga horária	<p><i>(...) o que eu considero que seria uma mais-valia para o estágio é que nos dias em que têm estágio, acho que não deveriam (...) estar preocupadas com as horas e para irem para a universidade e muitas vezes estão preocupadas com o trabalho a ser realizado no dia-a-dia e com o trabalho que irão apresentar e muitas vezes desligam do estágio porque estão muito focalizadas num outro trabalho que irão fazer (...) (E).</i></p> <p><i>As maiores dificuldades não tem a ver com a instituição nem com a orientação, é mesmo ter outras cadeiras a nível de mestrado (2). Tenho mais uma cadeira e isso está-me a tirar bastante tempo (2). (...) mas é mesmo o facto de haver outras cadeiras, porque isto é um estágio mas estamos a ter outras cadeiras e isso tira-nos tempo (2). (...) outra cadeira que nós temos que nos tira um bocado de tempo ou dedicação, motivação para estar aqui. É isso, acho que é mesmo o tempo (2). Também na universidade nós temos outras cadeiras e é tudo uma coisa em cima da outra e torna-se difícil (4).</i></p>
	Falta de prática pedagógica	Insuficiente prática pedagógica	<p><i>(...) eu acho que a gente tem de alertar a universidade, sobretudo quem é responsável por estas formações, que elas precisam muito mais prática (C).</i></p> <p><i>(...) precisam pôr muita teoria na prática e não têm oportunidade para isso (C).</i></p> <p><i>(...) eu sinto dificuldades nelas, que elas coitadas não podem dar mais, porque não têm. Não é que elas não saibam, nunca estiveram na prática, nunca tiveram com um grupo, não podem (C).</i></p> <p><i>(...) eu também acho que o que possa impedir de serem reflexivas é que o estágio é muito curto. Se eu faço uma actividade segunda e terça e se não chego a concretizar tudo, como é que eu vou reflectir sobre uma coisa que eu não vi os frutos? (E).</i></p> <p><i>Para ser reflexivo o educador tem de ver o resultado, se não vejo o resultado, a minha reflexão fica muito condicionada (E).</i></p>

			<p>(...) como elas têm pouco tempo, é difícil acabar as actividades que querem (F).</p> <p>(...) eu acho que deviam dar mais espaço ao estágio (G).</p> <p>Acho pouco tempo (...), quase não têm tempo de conhecer o grupo (G).</p> <p>Como também têm pouca prática, como também elas têm pouco estágio, têm pouca vivência de prática, também não têm tanta noção (...) (H).</p> <p>(...) a prática que lhes falta (...) (H).</p>
		Excessiva carga teórica	<p>Eu acho que são cursos muito intensivos em teoria (...) (C).</p> <p>(...) elas têm muita teoria (...) (C).</p> <p>(...) muita teoria mas uma teoria desfasada da prática (E).</p> <p>(...) eu acho que estes cursos são muito teóricos (G).</p> <p>(...) nós tivemos uma licenciatura que foi praticamente só teoria, tanto que agora fazer reflexão escrita nós temos dificuldades a nos desprendermos da teoria. Fazemos uma reflexão e estamos automaticamente sempre a justificar com bibliografia (2).</p>
		Dificuldade em articular teoria e prática	<p>Muitas das vezes não conseguia era transmitir a parte teórica para a prática (G).</p> <p>(...) a dificuldade que eu sinto mais é tentar articular e ligar a prática do dia-a-dia de uma sala com o que lhes é pedido na universidade, que muitas vezes é lhes pedido e é lhes dito aquilo que elas devem fazer mas depois não há um contexto (...) (H).</p> <p>É esta falta de articulação do que se pede lá (na universidade) e do que é a realidade de cá (...) (H).</p> <p>Porque é assim, elas têm dificuldade, elas têm muita parte teórica, têm muito suporte teórico e depois o que encontram na prática não é o espelho da teoria, e unir essa teoria à prática é um bocado difícil e elas têm uma certa dificuldade em reflectir (X).</p>
		Descontinuidade do estágio	<p>Eu acho que para ser reflexivo, acho que implicava que o estágio tivesse mais continuidade. Esse é o impedimento que eu acho (E).</p> <p>(...) era melhor juntar os dias e fazer seguidos (...) (F).</p>
		Falta de experiências anteriores de reflexão	<p>Ainda não estão muito habituadas a isso (X).</p> <p>(...) estão a promover bem mas é só no mestrado (...) (2).</p> <p>Agora sim. (...) Agora com a prática nós temos vindo a desenvolver mais (a reflexão), eu sinto. Pronto, sinto essa necessidade, essa importância da reflexão agora (4).</p>

Dificuldade na composição da reflexão escrita	Limitação do número de páginas	<p>(...) vocês têm limites o que também dificulta mais um bocadinho (A). (...) aquele limite de páginas que vocês falaram (...) (A). <i>Uma reflexão nunca deve ser limitada e nós temos o limite de três páginas semanais e uma reflexão com limite nunca dizemos o que queremos e ainda por cima para duas professoras diferentes (1).</i> (...) não transmite tudo o que nós queremos (1). (...) o que eu vejo pelo menos em mim e nas minhas colegas, é nós tentarmos transmitir ao máximo o que conseguimos (1). Então nós temos uma reflexão que está limitada no número de páginas (2). E então acho que é essa dificuldade, o limite de páginas (2). Às vezes a gente quer falar um pouco de tudo, não é, e também sinto essa necessidade e agora os professores estão a limitar-nos um pouco nas páginas (4). Os professores querem que a gente reflecta só em três páginas, e nós sentimos a necessidade de falar de tudo (...) (4). (...) é uma dificuldade que eu sinto a esse nível, de tentar reduzir, de ser limitada nessas três páginas (4).</p>
	Dificuldade em definir o objecto de reflexão	<p>(...) não conseguimos reflectir tudo na mesma semana (...) (3). <i>Neste momento, como é uma fase inicial, é o que é que eu vou reflectir? Posso eventualmente reflectir se tomei as melhores atitudes, estratégias, se em casos de situações imprevistas se eu reagi da melhor maneira, mas depois, eu estou a fazer isto e já me esqueço se o material foi adequado, se as relações foram adequadas, se eu estive atenta a todas as crianças, então acaba por ser um bocado difícil nesse sentido (2).</i> (...) a nível das estratégias, quais as estratégias que eu utilizei, estratégias utilizadas que possa reflectir, talvez focar determinados aspectos em detrimento de outros, às vezes eu fico na dúvida, ah será que isto é importante de focar em detrimento deste aspecto, é mais nesse sentido (...) (4). (...) eu sinto dificuldade em que aspectos eu vou reflectir (...) (4). (...) não sabemos o que focar (...) (4).</p>
	Falta de uma estrutura de reflexão	<p>(...) vocês ainda não sabem exactamente por onde se hão-de guiar (A). (...) se houvesse uma estrutura, eu acho que sentia mais facilidade se houvesse uma estrutura neste momento para fazer a minha reflexão,</p>

			<p><i>porque eu dou por mim a fazer uma reflexão em que eu digo o que sinto, noutra já estou a falar de estratégias e como não há ali uma check list que eu possa seguir, eu estou com dificuldades em fazer a reflexão (2).</i></p> <p><i>(...) não sabemos qual é a estrutura da reflexão (...) (4).</i></p>
		Falta de tempo para redigir a reflexão	<p><i>(...) o tempo, porque normalmente nós fazemos cá as actividades segunda e quarta, mas ultimamente por questões da universidade, temos vindo quartas e sextas e tenho até domingo para enviar a reflexão, ou seja, é pouco tempo para eu fazer uma reflexão que no fundo possa dizer tudo o que eu quero (...) (1).</i></p> <p><i>O tempo (...) porque é assim, nós temos de planificar actividades, nós temos de ter tempo para pensar em tudo e ainda por cima para reflectir e reflectir parece que não, é um processo que envolve bastante tempo (...), portanto, revela-se um bocadinho difícil a nível de gestão de tempo (4).</i></p> <p><i>É mais a nível do tempo, acho eu (4).</i></p>
		Dificuldade em concretizar a reflexão	<p><i>(...) uma pessoa quando está a reflectir, quando vai passar para o papel, nunca consegue passar aquilo que realmente sente, porque é muito difícil (...) (3).</i></p> <p><i>(...) a organização das ideias, discurso, não é, um discurso fluente tudo ali organizado, e depois também buscar o suporte teórico (4).</i></p>
		Diversidade de critérios avaliativos	<p><i>A nossa reflexão vai para duas professoras distintas. Uma adopta mais as estratégias e a outra a parte mais emocional da nossa prática enquanto educadoras ainda em formação (1).</i></p> <p><i>(...) há uma dificuldade que é, as reflexões estão a ser feitas para duas pessoas diferentes, vão ser avaliadas de duas maneiras diferentes (2).</i></p> <p><i>Conseguir fazer uma reflexão que dê para as duas pessoas lerem (...) é difícil, porque se nós formos reflectir às vezes naquilo que nós queremos mas se reflectirmos sobre isso não estamos a reflectir sobre estratégias que é um dos pontos que vai ser avaliado (2).</i></p>