



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

**A INTERVENÇÃO SUPERVISIVA DO ORIENTADOR  
DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL  
DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA**

(DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE  
EM OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA)

MARIA DO CÉU LOPES DA SILVA ANDRÉ



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**

**A INTERVENÇÃO SUPERVISIVA DO ORIENTADOR DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS  
EDUCADORES DE INFÂNCIA**

(Dissertação para a obtenção do grau de mestre em  
Observação e Análise da Relação Educativa)

**ORIENTADOR:** Professora Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues

**JURI:** Professor Doutor Fernando Ribeiro Gonçalves  
Professora Doutora Maria Ângela Perpétua Rodrigues  
Professora Doutora Maria João Cardona Correia Antunes

MARIA DO CÉU LOPES DA SILVA ANDRÉ

FARO  
2005

3569 T,

25 05 06 66218

37.04

AND + Int

1

## AGRADECIMENTOS

Este estudo só foi possível graças à ajuda, orientação, estímulo e colaboração de muitos. Assim, desejo manifestar um especial agradecimento a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, prestaram a sua colaboração.

Quero expressar o meu agradecimento à Professora Doutora Ângela Rodrigues pela forma como orientou esta tese de mestrado. As sugestões, apoio e incentivo resultaram num bom contributo para a superação das dificuldades que fui encontrando.

Quero agradecer aos colegas educadores de infância que, pacientemente, têm participado, com simpatia e disponibilidade, no processo de recolha de dados. Sem a sua contribuição, não teria sido possível desenvolver a investigação. Agradeço, também, as sugestões e conselhos que muito contribuíram para a construção e validação dos instrumentos utilizados.

O meu agradecimento aos docentes da Escola Superior de Educação de Beja pela colaboração que prestaram.

O meu obrigado a todos os alunos do Curso de Educação de Infância da Escola Superior de Educação de Beja que, desinteressadamente, se prestaram a colaborar.

O meu afecto, em particular, a todos os meus familiares e amigos que em todos os momentos, quer de entusiasmo, de preguiça ou de desalento, souberam com dedicação apoiar-me.

## RESUMO

A revisão bibliográfica a que se procede neste estudo, incide na formação inicial em educação de infância e, conseqüentemente, na estruturação do seu plano curricular. Para além destes aspectos aborda os conceitos de iniciação à prática profissional, supervisão/orientação da prática pedagógica, assim como se faz referência ao desenvolvimento e ao desempenho profissional do educador de infância.

Tendo em conta as investigações no campo da iniciação à prática profissional, onde os modos de intervenção interpessoal do orientador da prática pedagógica (educador que recebe, na sua sala de Jardim de Infância, os alunos em estágio) surgem como um factor a ter em conta na formação inicial dos educadores de infância, pretendemos com este trabalho apresentar um estudo exploratório sobre a intervenção supervisiva do orientador no processo de iniciação à prática profissional.

Esta investigação permitiu a construção e validação de um instrumento de observação e análise da relação educativa entre orientadores da prática pedagógica e estudantes estagiários que poderá vir a ser adoptado, durante o período de iniciação à prática profissional, com a intenção de auto-regular e/ou avaliar o desempenho do educador que recebe, na sua sala de Jardim de Infância, os alunos em estágio.

De um ponto de vista global, esta investigação permitiu compreender e aprofundar o conhecimento sobre o desempenho do orientador da prática pedagógica, na dimensão profissional e relacional, com especial incidência nos seus comportamentos, atitudes e acções que, desde o apoio e incentivo a dar ao estudante estagiário até à orientação e avaliação da sua acção educativa, podem influenciar o processo formativo que o estudante estagiário está a iniciar.

**Palavras-chave** – Iniciação à prática profissional, desenvolvimento profissional, desempenho relacional, processo formativo, relação educativa, intervenção supervisiva.

## ABSTRACT

The present study intends to focus on the training in kindergarten education, with a special emphasis on the Initial Training and, consequently, on the structure of its curricular design. Besides these aspects, the concepts of initiation of the professional practice and supervision /orientation of the pedagogic practice are equally dealt with, as well as the development and professional performance of the kindergarten educator.

Taking into account the research in the field of the importance of the initiation of the professional practice, in which the modes of interpersonal intervention of the supervisor of the pedagogic practice (the educator that receives the trainees in his/her kindergarten classroom) appear as a factor to be taken in consideration in the initial training of kindergarten educators, this work aims at presenting an exploratory study on the impact of the performance of the supervisor of the pedagogic practice upon the formative process of the trainee-student.

This research work led to the construction and validation of an instrument of observation and analysis of the educative relationship between supervisors of the pedagogic practice and trainee students, which may be adopted during the initial period of professional practice, in order to self-regulate and/or evaluate the supervision intervention of the educator that receives the trainee-students in his/her kindergarten classroom.

Ultimately, from a global point a view, the study contributed to a better understanding and to a deeper knowledge about the performance of the supervisor of the pedagogic practice, in the professional and relational dimension, giving a special attention to behaviours, attitudes and actions that may influence the formative process of the trainee-student.

**Key Words** - Initiation of the professional practise, development professional, professional performance, formative process, educative relationship, supervision intervention.

## INDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Índice de Anexos.....	ix
Índice de Quadros.....	x
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>

### PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

<b>CAPÍTULO I – ALGUNS ANTECEDENTES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA.....</b>	<b>15</b>
1.1. Educação, Formação e Formação de Professores e Educadores de Infância.....	15
1.2. O Pré-Escolar no Sistema Educativo.....	22
1.3. A Formação Inicial dos Educadores de Infância.....	29
1.4. A Prática Pedagógica dos Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância .....	34
1.5. O Desempenho Profissional e a Construção da Identidade Pessoal e Profissional dos Educadores de Infância.....	38
<b>CAPÍTULO II – SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCADORES DE INFÂNCIA.....</b>	<b>52</b>
2.1. A Supervisão e o Papel do Supervisor.....	52

<b>2.2. Modelos de Supervisão da Prática Pedagógica.....</b>	<b>56</b>
--	-----------

<b>CAPÍTULO III - A RELAÇÃO EDUCATIVA NO QUADRO DA SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA.....</b>	<b>60</b>
---	-----------

<b>3.1. A Comunicação e as Relações Interpessoais na Supervisão da Prática Pedagógica.....</b>	<b>60</b>
--	-----------

<b>3.2. O Clima Afectivo-Relacional na Supervisão da Prática Pedagógica.....</b>	<b>68</b>
--	-----------

## **SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

<b>CAPÍTULO IV - METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>78</b>
---	-----------

<b>4.1. Contexto da Investigação.....</b>	<b>78</b>
---	-----------

<b>4.2. Desenvolvimento da Investigação.....</b>	<b>87</b>
--	-----------

<b>4.2.1.Revisão Documental sobre a Formação Inicial dos Educadores de Infância.....</b>	<b>87</b>
--	-----------

<b>4.2.2. Construção e Validação do Modelo de Análise.....</b>	<b>88</b>
--	-----------

<b>4.2.3. Formulação do Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa...</b>	<b>105</b>
---	------------

<b>4.2.3.1. As Entrevistas aos Orientadores da Prática Pedagógica.....</b>	<b>105</b>
--	------------

<b>4.2.3.2. Construção e Validação dos Itens do Questionário sobre a Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica.....</b>	<b>113</b>
<b>4.2.3.3. Construção e Validação da Lista de Verificação da Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica.....</b>	<b>117</b>
<b>4.2.4. O Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa no Quadro da Supervisão da Prática Pedagógica do Curso de Educação de Infância.....</b>	<b>120</b>
<b>CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....</b>	<b>122</b>
<b>5.1. Resultados do Questionário de Validação do Modelo de Análise.....</b>	<b>122</b>
<b>5.2. Síntese dos Resultados da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Orientadores da Prática Pedagógica.....</b>	<b>132</b>
<b>5.3. Apresentação dos Resultados do Questionário sobre a Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica .....</b>	<b>139</b>
<b>5.3.1. Comparação de Médias.....</b>	<b>147</b>
<b>5.4. Apresentação dos Resultados da Validação do Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa .....</b>	<b>154</b>
<b>5.4.1. Análise da Consistência Interna das Escalas.....</b>	<b>164</b>
<b>CAPÍTULO VI – CONCLUSÃO.....</b>	<b>165</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>172</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....</b>	<b>184</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>185</b>

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1 – Questionário de Validação do Modelo de Análise.....</b>	<b>186</b>
<b>Anexo 2 – Guião das Entrevistas aos Orientadores da Prática Pedagógica.....</b>	<b>191</b>
<b>Anexo 3 – Questionário sobre o Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica e o Processo Formativo do Estudante Estagiário.....</b>	<b>195</b>
<b>Anexo 4 – Questionário sobre a Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores de Infância.....</b>	<b>199</b>
<b>Anexo 5 – Lista de Verificação da Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores de Infância.....</b>	<b>205</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Mapa Conceptual.....</b>	<b>89</b>
<b>Quadro 2 – Modelo de Análise - Grelha de Tomada de Decisões.....</b>	<b>96</b>
<b>Quadro 3 – Modelo Explicativo Teórico.....</b>	<b>98</b>
<b>Quadro 4 – Modelo Explicativo Emergente.....</b>	<b>104</b>
<b>Quadro 5 – Itens do Questionário.....</b>	<b>109</b>
<b>Quadro 6 – Profissionalidade.....</b>	<b>122</b>
<b>Quadro 7 – Autonomia.....</b>	<b>124</b>
<b>Quadro 8 – Empatia.....</b>	<b>126</b>
<b>Quadro 9 – Valores Relativos à Profissionalidade.....</b>	<b>129</b>
<b>Quadro 10 - Valores Relativos à Autonomia.....</b>	<b>130</b>
<b>Quadro 11 – Valores Relativos à Empatia.....</b>	<b>131</b>
<b>Quadro 12 – Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Orientadores da Prática Pedagógica.....</b>	<b>133</b>
<b>Quadro 13 – Integrar o Estudante Estagiário na Dinâmica da Instituição.....</b>	<b>141</b>
<b>Quadro 14 – Apoiar e Incentivar o Estudante Estagiário.....</b>	<b>143</b>
<b>Quadro 15 – Acompanhar e Orientar o Estudante Estagiário.....</b>	<b>144</b>
<b>Quadro 16 – Avaliar a Acção do Estudante Estagiário.....</b>	<b>146</b>
<b>Quadro 17 – Valores Médios Relativos à Integração do Estudante Estagiário.....</b>	<b>148</b>
<b>Quadro 18 – Valores Médios Relativos ao Apoio e Incentivo ao Aluno Estagiário.....</b>	<b>149</b>
<b>Quadro 19 – Valores Médios Relativos ao Acompanhamento e Orientação.....</b>	<b>150</b>
<b>Quadro 20 – Valores Médios Relativos à Avaliação da Acção do Estudante Estagiário</b>	<b>151</b>

<b>Quadro 21 – Selecção dos Itens .....</b>	<b>152</b>
<b>Quadro 22 – Lista de Verificação da Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica.....</b>	<b>154</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, a conceptualização da formação inicial de professores e educadores de infância tem apresentado diferentes tendências e perspectivas, e tem-se desenvolvido de diferentes modos, na perspectiva de Pacheco e Flores (1999), «em função dos posicionamentos conceptuais adoptados relativamente às finalidades do processo educativo, ao papel da escola e às competências que se reconhecem ao professor.» (p:57)

A partir da análise das directrizes que constituem o referencial orientador da formação de professores e educadores de infância definida e regulamentada quer, no Decreto-Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), quer no Decreto-Lei n.º 344/89 (Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário), quer na Portaria n.º 336/88 (Regulamentação da Prática Pedagógica dos Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico), quer ainda no Decreto lei nº240/01 (Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário) constatamos que a formação de professores assume-se como uma formação diferenciada por ser uma formação múltipla, ou seja, uma formação em várias vertentes, simultaneamente académica, pedagógica, pessoal e social. A construção de diferentes tipos de saberes: «o saber», «o saber-ser» e o «saber-fazer», sustentados em diferentes perspectivas (sócio-educativas, psicopedagógicas, curriculares, de desenvolvimento humano e de relação social) constituem as dimensões do conhecimento em que esta formação assenta.

Verifica-se assim que a formação dos professores não se refere apenas a competências profissionais e deve incluir uma formação integrada, ou seja, uma formação que lhes proporcione uma preparação científica e pedagógica e desenvolva as capacidades relacionais e de comunicação, bem como o equilíbrio emocional, que os professores devem manifestar nas várias circunstâncias da sua actividade profissional.

A Lei n.º46/86, Artigo 30º, Ponto 1, Alínea a, define que nos cursos de formação inicial deverá existir uma articulação entre a teoria e a prática, tal como «deve existir um tipo de formação assente em práticas metodológicas afins das que vão ter de utilizar, aquando da sua situação de profissionais de educação.»

Cabrá, assim, à formação inicial, Lamper (1999), «induzir os jovens candidatos nos modos de falar e pensar próprios da profissão.» (p:170) A prática pedagógica culmina assim um processo de formação, em que, na perspectiva de Ribeiro (1993), «se espera que as aptidões e conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas disciplinares se venham a traduzir no exercício qualificado da prática pedagógica.» (p:23)

O ano de estágio surge como a possibilidade de entrada na profissão docente. Este ano constitui uma etapa determinante na preparação dos professores estagiários (Caires, 2001), sendo prioritariamente um processo formativo, cujo contributo se situa na aquisição de um conhecimento prático e de conhecimentos relacionados com o quotidiano profissional.

O estágio pedagógico permite uma primeira aproximação à prática profissional e promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das acções. Assim, o estágio pedagógico ao possibilitar o envolvimento

com as crianças e com os orientadores, em diferentes situações, cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais.

Na prática pedagógica final (Formosinho, 2001), os intervenientes no processo formativo são o supervisor institucional (docente da instituição de formação que acompanha a prática pedagógica final) e o professor titular que acolhe na sua sala os estudantes de formação inicial, participando na sua iniciação à vida e ao mundo profissional, o que é considerado por Oliveira-Formosinho (1997) «um papel essencial na iniciação às práticas de desenvolvimento curricular e nas práticas relacionais.» (p:101)

Formosinho (2001) considera de extrema importância a intervenção supervisiva do orientador da prática pedagógica dado que «o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional não é substituível.» (p:12).

Dado o carácter iniciático de que se reveste (“iniciação à prática profissional” é a designação utilizada no Decreto-Lei n.º 241 de 2001) e, atendendo às suas repercussões ulteriores, a vertente prática dos cursos de preparação inicial de professores e educadores de infância e o processo de supervisão que decorre em paralelo têm constituído motivo de reflexão e debate para educadores e investigadores educacionais.

A actividade profissional desempenhada, no campo da supervisão da prática pedagógica do Curso de Educação de Infância, impõe a compreensão do fenómeno da iniciação à prática nas suas múltiplas vertentes e na acção dos agentes envolvidos.

Tendo em conta os diferentes aspectos da formação inicial dos educadores de infância, iremos situar-nos na intervenção do orientador da prática pedagógica, no âmbito da relação educativa com o estudante estagiário.

O termo orientador da prática pedagógica será discutido ao longo deste trabalho, mas, para ressaltar a linha de pensamento que esta dissertação segue, apresento a definição de Formosinho (2001) «o orientador da prática pedagógica é o professor/educador titular que acolhe na sua sala os estudantes de formação inicial, participando na sua iniciação ao mundo profissional.» (p: 15)

A elaboração deste estudo decorre assim de motivações pessoais e profissionais, que advêm, sobretudo, do desempenho da actividade profissional, na supervisão/orientação dos estágios dos alunos (futuros educadores) da Escola Superior de Educação de Beja, ao longo dos espaços temporais em que decorrem as actividades de prática pedagógica.

O contexto de trabalho, uma escola de formação de educadores de infância e de professores do ensino básico, aliado à especificidade da actividade profissional que se desenvolve, como supervisora da prática pedagógica dos futuros educadores de infância, tem permitido acompanhar o percurso dos alunos candidatos a educadores de infância que a frequentam e que, no 4º ano do curso, dão cumprimento à componente prático-pedagógica da formação inicial, frequentando um estágio, orientado por um supervisor da escola de formação e por um profissional da instituição cooperante.

Para além deste acompanhamento aos alunos, esta actividade profissional permite, em simultâneo, uma ligação muito estreita com os profissionais de educação, nas próprias instituições de ensino que recebem os estagiários. A convivência e o trabalho diário com alunos e com orientadores da prática pedagógica são uma oportunidade, por excelência,

para conhecer essa realidade, muito embora, frequentemente, numa atitude introspectiva e reflexiva, suscite questões, dúvidas e angústias, relativamente à importância que atribuímos à acção do orientador da prática pedagógica na aquisição e desenvolvimento de competências profissionais e pessoais do estudante estagiário.

A este estado de inquietude, interligam-se algumas questões relacionadas com aspectos do processo de orientação da prática pedagógica que mais directamente se articulam com o processo formativo do estudante estagiário e com a importância da atmosfera relacional vivenciada pelo orientador da prática pedagógica e pelo estudante estagiário.

A literatura educacional não é muito explícita, quer nas orientações conceptuais para o estágio pedagógico, quer no sentido das mudanças que se pretende que ocorram, quer ainda nas orientações para a acção do orientador da prática pedagógica, possibilitando uma diversidade de posições que têm levado a alguma confusão sobre as funções que são atribuídas ao estágio e ao orientador. Esta situação poderá ter alguma repercussão na pouca visibilidade da acção do orientador da prática pedagógica e na fraca valorização do seu papel na formação dos estagiários que recebe.

Outros aspectos podem ser acrescentados aos que vimos constatando, nomeadamente, a pouca coerência dos critérios de recrutamento dos orientadores da prática pedagógica (a selecção obedece a critérios meramente administrativos que se sobrepõem às competências formativas); pouco conhecimento destes orientadores sobre práticas, estilos e modelos de supervisão (a sua actuação é desenvolvida, frequentemente, de acordo com as suas experiências pessoais, com as práticas mais divulgadas e, em alguns casos, com as suas próprias sensibilidades pessoais); orientadores que trabalham com base na sua

experiência de muitos anos de prática lectiva e reflectem no seu trabalho o modelo de estágio que fizeram (essa é a única formação que o sistema educativo lhes oferece).

O quadro delineado deve-se à existência de fragilidades da formação na área da supervisão, não sendo assim, um problema de personalidade dos orientadores de estágio, mas fruto do trabalho desenvolvido por tentativa e erro.

A diversidade de formas utilizadas para designar os professores e educadores que desempenham funções de orientação da prática pedagógica, Rodrigues (2001) enumera algumas das designações que são utilizadas para definir esse papel «orientador de estágio, orientador das práticas pedagógicas, supervisor, supervisor de estágio, supervisor do grupo de estágio, supervisor da prática, professor acompanhante, professor cooperante, etc...» (p:3) é reveladora da dispersão de conceitos que lhe está associada.

No sentido de dar maior consistência ao que referimos, em parte resultante do conhecimento empírico-especulativo que construímos no contacto directo com os profissionais, nas instituições que recebem os estagiários, recorreremos a Vieira (1993) que, ao debruçar-se sobre as condições em que decorre o acompanhamento e a orientação dos alunos estagiários em Portugal, refere que não é dada formação ao orientador, no domínio da supervisão, «restando-lhe a passividade e o total desconhecimento sobre o seu próprio papel ou o enquadramento conceptual das práticas que deverá seguir.» (p:35)

A maioria dos estudos realizados sobre a supervisão da prática pedagógica focaliza ou os supervisores da escola de formação ou os supervisores que desempenham funções no âmbito da inspecção/acompanhamento nas escolas. Pouco tem sido investigado sobre a actuação dos orientadores, como se configura a prática de orientação, qual a acção

daqueles que acolhem na sua sala os alunos estagiários. Dessa maneira, justifica-se a relevância do estudo em questão dada a necessidade de se aprofundar a investigação sobre a intervenção do orientador da prática pedagógica, no intuito de apontar novos caminhos para esta área de formação de professores.

Alguns estudos, na área de supervisão, (Hoy e Forsyth, 1986; Alarcão e Tavares, 1987; Sá-Chaves, 1991; Vieira, 1993; Almeida, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002) destacam a relevância dos processos de relação interpessoal na orientação da prática pedagógica.

Ao orientador são atribuídas competências que se relacionam com as suas atitudes profissionais (saberes científicos e pedagógicos) e pessoais (espírito de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico).

Para facilitar o relacionamento com os estagiários, Hoy e Forsyth (1986), enumeram atitudes a adoptar, pelo orientador, em diferentes situações:

«encontrar soluções para os problemas dos alunos, manifestar empatia e respeito, valorizar os aspectos positivos do trabalho, revelar espírito de abertura e colaboração, procurar desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade, revelar maturidade nas relações que estabelece, fomentar e manter boas relações e ter um comportamento facilitador do trabalho.» (p: 58)

A adopção destas atitudes, reveladoras da capacidade de gerir as relações humanas, e o clima relacional criado pelo orientador da prática afiguram-se muito importantes, numa atmosfera que lhes permita que o processo se desenrole nas melhores condições. Esta tarefa implica toda uma reflexão mútua e um trabalho persistente que permita ao estagiário desenvolver todo um conjunto de *skills* que o levem do «saber» ao «saber-fazer», para vir a ser um bom profissional.

Ao referir-se às interacções que se estabelecem nesta (re)construção partilhada de saberes, de sentidos e dos valores que lhes estão implícitos, Formosinho (2001) salienta:

«Educador orientador e aluno estagiário, mutuamente, se descobrem e se desenvolvem cognitivamente e humanamente, reconstruindo esses mesmos saberes e fazendo perpassar entre si, de forma aberta e crítica, uma herança de cultura que, deste processo relacional, sai sempre renovada e sempre potencialmente transformadora.» (p:16)

A prática pedagógica apresenta-se como uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo, numa atitude de diálogo permanente que passa por um bom relacionamento, assente na confiança, no respeito, no empenhamento e entusiasmo, na amizade cordial e empática.

A importância atribuída ao período de iniciação ao exercício profissional dos educadores de infância está presente na legislação que enquadra este período da formação inicial e nos estudos de diversos autores que, para além de referirem a necessidade dos alunos contactarem com o mundo profissional que irá ser o seu, acentuam a intervenção do orientador da prática pedagógica como determinante do processo educativo do estudante estagiário e enfatizam as relações interpessoais que se estabelecem entre orientador e orientando referindo-se a elas como factores que podem influenciar e, até comprometer, este período da formação inicial.

Por outro lado, as fragilidades na formação dos orientadores da prática pedagógica na área da supervisão, a pouca coerência dos critérios utilizados no seu recrutamento, a inexistência de orientações para a acção do orientador da prática pedagógica e a ausência de explicitação das orientações conceptuais para o estágio pedagógico são indicadores das condições em que decorre o acompanhamento e a orientação dos alunos estagiários.

Dada a importância que se atribui ao desempenho dos orientadores da prática pedagógica, na formação prática dos alunos, constatamos que a função de orientador não se compadece com meros amadorismos, daí a necessidade de definição da sua actuação.

A discrepância entre a importância que é dada ao orientador da prática pedagógica no processo formativo dos alunos estagiários e as condições em que decorre o acompanhamento e a orientação desses alunos, despertou-nos para a problemática da iniciação à prática profissional dos educadores de infância, em torno do relacionamento entre o orientador e o estagiário em formação, o que conduz a um leque diversificado de questões que, nesta perspectiva, podem ser encaradas como a principal motivação para realizar este estudo e vieram a constituir-se como motor impulsionador.

Essas questões preliminares, relacionadas com o desempenho do orientador da prática pedagógica, na sua vertente relacional, podem ser agregadas do seguinte modo:

- Quais são as funções que um educador exerce enquanto orientador da prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância?
- Como se processa a intervenção do orientador da prática pedagógica no processo de iniciação à prática profissional do estudante estagiário?
- Qual a importância a atribuir ao desempenho relacional do orientador da prática pedagógica no processo formativo do estudante estagiário?
- Qual a melhor forma de operacionalizar uma intervenção supervisiva de referência, no âmbito da relação educativa entre orientadores da prática pedagógica e estudante estagiário?

A natureza complexa do problema exige que, ao pretendermos conhecê-lo, se reflita a partir de perspectivas que cruzam os factores de natureza filosófica, psicológica, sociológica, histórica, epistemológica e/ou ecológica que tecem e determinam a sua complexidade.

A reflexão em torno destas questões iniciais foi o ponto de partida para as leituras exploratórias subsequentes, como forma de aceder à problemática da investigação, procedendo-se, igualmente, à análise dos trabalhos de referência sobre a mesma temática ou, de um modo geral, em torno das problemáticas que lhe estão associadas. Nesse sentido, efectuou-se uma pesquisa bibliográfica, seleccionando as leituras mais adequadas e consentâneas com a temática, interpretando-as em profundidade, de modo a retirar delas o máximo de trabalho correctamente elaborado. A partir do fenómeno da formação inicial dos educadores de infância e da problemática da relação educativa entre orientador da prática pedagógica e estudantes estagiários tomou-se possível traçar os objectivos deste estudo:

- Compreender como se configura a supervisão da prática pedagógica, na formação inicial dos educadores de infância, que decorre sob a responsabilidade dos educadores que acolhem na sua sala os estudantes em formação;
- Identificar aspectos relevantes da relação educativa entre o supervisor e o aluno estagiário;
- Contribuir para a construção de uma intervenção supervisiva de referência, no âmbito da relação educativa entre orientadores da prática pedagógica e estudantes estagiários.

Conscientes das limitações deste estudo, parece, no entanto, pertinente procurar compreender melhor a problemática, a sua abrangência e limites e a possível legitimação do papel do orientador da prática pedagógica no processo formativo do estudante estagiário.

Sabendo-se quão importante é o suporte de conhecimentos perspectivados por diferentes autores e cuja contribuição, para além de se traduzir num estudo apurado de análise e reflexão crítica, pode fornecer pistas e abrir caminhos para estudos subsequentes, a inexistência de trabalhos de investigação diversificados, na área da iniciação à prática profissional dos educadores de infância é, à partida, uma das limitações deste estudo.

Explicitadas as razões da nossa opção, apresentadas as motivações pessoais e profissionais que a impulsionaram e enumeradas as justificações de um trabalho de investigação sobre o desempenho do orientador da prática pedagógica, na sua vertente relacional, cumpre-nos agora apresentar a sistematização do presente trabalho. A sua estrutura compreende duas partes, precedidas de uma breve introdução e seguidas de uma reflexão conclusiva.

Na primeira parte, fundamentamos a escolha do nosso objecto de estudo com base em trabalhos e publicações de variados autores. Na segunda parte, explicitamos as diferentes etapas do estudo exploratório.

O capítulo I “Alguns Antecedentes sobre a Formação Inicial dos Educadores de Infância” é dedicado à formação inicial dos educadores de infância. Detemo-nos sobre alguns antecedentes normativos e dados de investigação que sustentam o modelo de formação, nomeadamente, o conceito de educação/formação, as vertentes a contemplar

na formação inicial, a organização e supervisão da prática pedagógica e o desempenho profissional enquanto impulsionador da construção da identidade pessoal e profissional.

No capítulo II “Supervisão na Formação Inicial” expõem-se várias opiniões sobre o conceito de supervisão em geral e atentamos nas definições de supervisão pedagógica e nalguns modelos utilizados na supervisão da prática pedagógica dos estudantes estagiários.

O capítulo III “A Relação Educativa no quadro da Supervisão da Prática Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores de Infância” inclui os diferentes estilos de comportamento comunicacional e a opinião de autores sobre as relações interpessoais nos contextos de prática pedagógica. A componente relacional no desempenho do orientador da prática pedagógica complementa este capítulo.

No capítulo IV, “Metodologia e Desenvolvimento da Investigação”, contextualiza-se a investigação e refere-se a revisão documental, sobre a formação inicial dos educadores de infância, que tomámos como referencial. A construção e validação do modelo de análise integram este capítulo e constituem o ponto de partida para a formulação do instrumento de observação e análise da relação educativa entre orientador da prática pedagógica e estudante estagiário. Neste capítulo, descrevem-se todos os procedimentos que conduziram à elaboração do instrumento final, sobre a intervenção supervisiva do orientador da prática pedagógica.

No capítulo V faz-se a apresentação e discussão dos resultados do processo de formulação e validação do Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa.

Por fim, no Capítulo VI, faz-se uma reflexão conclusiva global, acrescenta-se uma súmula bibliográfica fundamental para o estudo desta área específica e anexam-se os instrumentos utilizados nas várias fases de recolha de dados.

**PRIMEIRA PARTE: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

**ANÁLISE DA PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO INICIAL DOS  
EDUCADORES DE INFÂNCIA**

## **CAPÍTULO I**

### **ALGUNS ANTECEDENTES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA**

#### **1.1. Educação, Formação e Formação de Professores e Educadores de Infância**

Num mundo em constante mutação, caracterizado por um acelerado processo de crescimento económico e um intenso avanço tecnológico, impõe-se que a educação seja entendida como um trunfo indispensável, com uma dimensão personalizada, ética e cultural que implica, necessariamente, o conhecimento de si mesmo, do meio ambiente, tal como o desenvolvimento de capacidades e competências, que permitam a cada indivíduo agir enquanto membro de uma família, cidadão ou entidade produtora.

Neste âmbito, deve a educação do século XXI reflectir sobre o tipo de homem e de mulher que se deseja para o próximo século, devendo conter uma dimensão permanente do aprender a viver em conjunto, integrando três outras aprendizagens fundamentais, como seja, o aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a ser (Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, 1996).

Numa nova sociedade que está a emergir aos nossos olhos - a sociedade do século XXI - estes conceitos são abordados de forma dialéctica, havendo um entrosamento em que se torna difícil traçar fronteiras e/ou limites. A educação não é mais apenas função da escola e da família, mas caminha a par com a formação e processa-se em todos os

ambientes em que o indivíduo se movimenta, constituindo todos eles locais de aprendizagem, de educação e formação.

Quer a educação quer a formação têm de ser entendidos de uma forma mais abrangente sabendo que caminham de mãos dadas porque educar é formar e formar pressupõe educar, num contínuo processo de socialização, de integração do indivíduo na vida activa, como cidadão de pleno direito numa sociedade em que:

«A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.» (Lei N.º 46/86, Artigo 2.º, Ponto 5)

A formação encarada em sentido amplo surge numa perspectiva de formação global, nas suas vertentes pessoal, científica, cultural, cívica, técnica, prática e que se estende a todos, em situação de igualdade de oportunidades e no respeito pelas capacidades e pelas diferenças de cada um. Do mesmo modo, a educação e a formação global dos indivíduos, numa perspectiva de educação permanente ao longo da vida, constitui um desafio de mudança que se impõe, de forma crescente, às populações a nível individual e colectivo e aos dirigentes políticos.

Em Portugal, as questões da educação estão, geralmente, presentes nos discursos políticos, tal como merecem a atenção da opinião pública em geral e dos meios de comunicação social que, amiudadamente, se referem a aspectos de configuração e funcionamento do sistema educativo.

A educação interessa a todos, é eminentemente social e, como instrumento de socialização, é uma obra colectiva, quer de indivíduos, quer de grupos e instituições, reflectindo as ideologias e as crenças próprias de cada sociedade, com uma identidade própria, numa constante ligação entre o passado e o futuro, de modo a manter-se e a prospectivar a sua transformação (Dias, 1998).

Por seu lado, a formação que prepara para o exercício de uma profissão é, muitas vezes, encarada como uma vertente específica, que incide a sua acção na aquisição de um conjunto de competências, de cariz científico, técnico e tecnológico, que possibilitam ao indivíduo a sua integração na função que vai desempenhar. No entanto, esta perspectiva tende, cada vez mais, a ser abandonada e ultrapassada, sendo atribuída à formação, mesmo a que tem em vista o desempenho de uma profissão, um papel cada vez mais abrangente e globalizante.

O avanço das tecnologias de informação, a globalização, a mundialização e a (con)vivência na "Aldeia Global" colocam novos desafios e exigências aos cidadãos, quer em termos de educação e da sua formação, quer a nível da sua própria mobilidade e flexibilidade no mercado de trabalho, obrigando-os a desempenhar um leque diversificado de funções, ao longo da vida.

Daí a necessidade de enfatizar e de aproximar a educação e a formação da(s) nova(s) realidade(s), esbatendo cada vez mais as fronteiras entre os saberes, numa perspectiva de ensinamentos de "banda larga" que permitam ao indivíduo "aprender a aprender", numa constante atitude de auto-aprendizagem. Nesta perspectiva de educação de banda larga, torna-se imperioso que cada um se forme para a globalidade das situações e não para esta ou aquela em particular o que exige, na opinião de Silva (1997):

«uma educação que desenvolva as atitudes, as capacidades, as competências das pessoas; que as forme, não que as “encha” com informação que rapidamente se torna obsoleta; que as ensine a aprender e a aprender em ordem à globalidade do seu ser e das suas responsabilidades cívicas.» (p:43)

A formação de professores e educadores de infância, por seu turno, assume-se como uma formação diferenciada por ser uma formação múltipla, ou seja, uma formação em várias vertentes, simultaneamente académica, pedagógica, pessoal e social e concomitantemente uma formação de formadores, o que influi no isomorfismo que deve existir entre a formação e as suas práticas profissionais. O carácter isomórfico que caracteriza este tipo de formação deverá ter repercussões nas actividades que os futuros professores e educadores irão desenvolver com as crianças proporcionando-lhes igualmente situações de vivência de autonomia progressiva, de capacidades de pesquisa e de auto-aprendizagem.

Neste âmbito podemos salientar que os normativos portugueses como a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei Quadro e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar apontam para um ensino direccionado para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança, a nível sociomoral e cognitivo, tal como faz apelo a atitudes e valores, como a solidariedade, o sentido crítico, a criatividade, o poder reflexivo e interventivo.

Os documentos referidos fazem sucessivos apelos à utilização de pedagogias activas, ao desenvolvimento de capacidades e aptidões das crianças, ao estabelecimento de uma relação afectuosa entre o educador e as crianças, à criação de um ambiente de trabalho

agradável, assim como à aplicação de actividades com carácter lúdico e à implementação de trabalhos de projecto, entre outras.

Nesta perspectiva, a actuação do educador de infância caracteriza-se por uma atitude indagadora, crítica e reflexiva, capaz de se tornar um sujeito activo, interveniente e criador, encetando práticas de investigação, relativas ao acto educativo, na sua prática profissional.

As exigências destas funções conduzem à necessidade de uma formação com recurso à utilização de metodologias activas e materiais didácticos variados, que colocam o aluno em situação de acção e/ou em situações de descoberta e não na situação de recipientes do conhecimento, antes se assumindo como colaboradores na conquista das suas aprendizagens, o que é designado como “ensino activo” ou “ensino investigativo”.

A formação inicial de professores e educadores de infância, pelo seu contexto multifacetado, tem sido uma das preocupações dos sistemas políticos, de diferentes instituições e de organizações internacionais.

Conforme observam Pacheco e Flores (1999):

«Ao longo dos tempos, a conceptualização da formação inicial de professores tem apresentado diferentes tendências e perspectivas, e tem-se desenvolvido segundo diferentes modos, em função dos posicionamentos conceptuais adoptados relativamente às finalidades do processo educativo, ao papel da escola e às competências que se reconhecem ao professor.» (p:57)

Isso leva alguns investigadores a utilizarem diferentes conceitos, como o usado por Zeichner (1996), «paradigma de formação de professores», que se referia ao conjunto de crenças e de pressupostos acerca da natureza e propósitos da escola, do ensino, dos

professores e da sua formação. Feiman-Nemser (1990) sugere um conjunto de ideias acerca das metas de formação dos professores e dos meios para os alcançar designadas de «orientações conceptuais».

O enfoque da formação de professores, seja ela contínua ou inicial, depende sempre da concepção que se tem das funções do professor. Estas concepções, sobre o que deverá ser o papel do professor, dependem do modelo conceptual subjacente, que irá também condicionar as estratégias a utilizar no processo de formação. Daí que, ao longo do tempo, se tenha tentado sistematizar e classificar as principais concepções que têm a ver com a formação de professores.

Zeichner (1996) apresenta os «paradigmas da formação de professores» em função de duas dimensões: «certo versus problemático» (grau em que a formação de professores entende os contextos como correctos ou válidos ou como problemáticos ou discutíveis) e «passivo versus reflexivo» (grau em que o currículo de formação de professores é ou não estabelecido de antemão e, portanto, passível de ser transformado). Nestas dimensões inscrevem-se o modelo tradicional, o modelo condutista, o modelo personalista e o modelo questionativo.

O Modelo Tradicional entende que ser professor é desempenhar um ofício, previamente aprendido através da observação /imitação dos mestres (professores experientes). A formação de professores é encarada como a passagem de um saber-fazer que o professor experiente detém para o formando/aprendiz, o que faz da formação um processo eminentemente prático.

O Modelo Condutista, também conhecido por “modelo processo-produto”, baseia-se na epistemologia positivista e na psicologia behaviorista. Defende que os professores

devem ser treinados para desenvolver aquisições (directamente observáveis e mensuráveis) que irão ter repercussões nos resultados dos alunos. O professor é assim encarado como um técnico que deverá adquirir um conjunto diversificado de «saberes» e de «saberes-fazer», dependendo da maneira como os irá pôr em prática a eficácia da prática docente.

Na década de 60, este modelo de formação foi o mais divulgado e ficou conhecido através do programa Competency Based Teacher Education (CBTE).

O Modelo Personalista, também conhecido como modelo humanista, baseia-se na epistemologia fenomenológica, na psicologia da percepção e do desenvolvimento. Este modelo defende que a eficácia da prática docente depende da maturidade pessoal e profissional do professor. A formação é entendida como um processo global, coerente e profundo, capaz de promover o reorganizar das percepções dos professores e estimular o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esta perspectiva esteve presente em alguns projectos de formação, a partir do final da década de 70.

O Modelo Questionativo defende que o professor precisa de ter uma capacitação pessoal para resolver os problemas com que se depara, o que pode ser conseguido através de uma atitude investigativa e questionadora sobre o real. A reflexão permite desenvolver capacidades de introspecção, de abertura às ideias dos outros, tal como possibilita, igualmente, a análise de alternativas possíveis e das suas implicações.

A formação de professores depende do modelo conceptual subjacente, que irá condicionar as estratégias a utilizar no processo de formação contudo, no limiar do século XXI, a Escola não pode esquecer a sua principal função, assim como o seu contributo, consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo n.º2, para a

formação de «cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se inserem e de se empenharem na sua transformação progressiva.»

## **1.2. O Pré-Escolar no Sistema Educativo**

A Lei n.º 46/86, designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E), estabelece o quadro geral do sistema educativo português, tendo por âmbito geográfico a totalidade do território português, ou seja, o continente e as regiões autónomas, extensivo também aos países e/ou locais onde haja comunidades de portugueses, sendo definido como «o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.» (Lei n.º 46/86, Artigo 1.º, ponto 2)

A implementação do sistema educativo português tem como principal objectivo a formação de cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários, com capacidades de reflexão e de intervenção no meio social em que se integram, com um desenvolvimento integral e harmonioso da sua personalidade e que sejam capazes de valorizar a dimensão humana do trabalho, numa perspectiva de garantir a todos os cidadãos, sem excepção, uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

A organização do sistema educativo assenta num conjunto de princípios, definidos pela Lei n.º 46/86, Artigo 3º, nomeadamente:

- «Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão

consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;

- Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação;

- Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência;

- Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.» (Lei n.º 46/86, Artigo 3º)

Estes princípios orientadores do Sistema Educativo estão subjacentes aos objectivos definidos para a educação pré-escolar inscritos no Artigo 5.º, Ponto 1:

- «Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;

- Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;

- Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;

- Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;
- Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica.» (Lei n.º 46/86)

Ainda que contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo, o nível da educação pré-escolar não dispunha de um quadro legislativo próprio. Obteve-o em Dezembro de 1996 quando a Assembleia da República fez sua a proposta de lei do Governo, aprovando, por unanimidade, a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro).

Na sequência dos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei-Quadro consagra o ordenamento jurídico da educação pré-escolar e define como princípio geral que:

«A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário». (Lei n.º 5/97)

O articulado da lei está, no seu todo, fundamentado neste princípio e dele decorrem os objectivos gerais pedagógicos definidos para a educação pré-escolar:

- «Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania;

- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e colectiva;
- Proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade.

Estes objectivos contemplam as áreas não apenas do desenvolvimento pessoal e social da criança mas também do desenvolvimento intelectual, humano e expressivo. A criança é considerada, já neste nível educativo, como uma futura cidadã e, como tal, devendo fazer, desde a mais tenra idade, experiências de vida democrática.

A análise da lei possibilita-nos verificar que existe uma incidência na promoção de formas de aprendizagem que permitam à criança desenvolver a capacidade de pesquisa,

o espírito crítico, a vivência de situações de aprendizagem e de resolução de problemas, tal como se pretende que desenvolva as suas competências linguísticas e de pensamento, a sua imaginação e criatividade, sendo capaz de se afirmar enquanto pessoa com uma identidade própria.

Outra das intenções emergentes deste normativo é a familiarização da criança com a vida em sociedade (ensiná-la a viver em grupo), fazendo-se sentir a tendência da procura de um equilíbrio harmonioso entre a socialização e a familiarização com a vida escolar.

O Decreto-Lei regulamentador da Expansão (Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho) procede ao desenvolvimento da Lei-Quadro. Estrutura uma rede nacional de educação pré-escolar que integra a rede pública e a rede privada (lucrativa e de solidariedade social) e garante que ela tenha fins não apenas educativos mas, também, sociais e de apoio às famílias. O diploma define ainda as zonas prioritárias no alargamento da rede e o apoio financeiro ao desenvolvimento da rede nacional de educação pré-escolar.

Uma série de diplomas foi preparada para regulamentar e explicitar os critérios para a expansão da rede e para a responsabilização da tutela pedagógica por parte do Ministério da Educação. Estes suportes legislativos, nove no total, estão interligados entre si e dão coerência, pormenor e clareza àquilo que foi consagrado na Lei-Quadro. Formosinho (1997) refere que «A Lei-Quadro dá, assim, os primeiros passos para a universalização da educação pré-escolar, através da difusão da oferta e da criação de uma procura acrescida.» (p:33)

A rede nacional de educação pré-escolar passa a englobar estabelecimentos públicos, privados e de solidariedade social sob a tutela pedagógica do Ministério da Educação. À Inspeção-Geral de Educação compete o controlo do funcionamento pedagógico e

técnico. Ao educador de infância é reconhecido um papel insubstituível na actuação com as crianças e são preconizadas condições idênticas de exercício profissional para os educadores da rede pública e privada.

O Estado, as autarquias, a iniciativa particular, cooperativa e social têm um papel estratégico na difusão e coordenação da rede escolar infantil. Cabe a todos eles generalizar a oferta de serviços e providenciar o acesso, quer às crianças e famílias dos meios rurais, quer aos dos meios suburbanos e meios urbanos.

A participação das famílias na elaboração dos projectos educativos dos estabelecimentos de educação pré-escolar é reconhecida neste diploma legal.

A avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar está consagrada nesta lei que define os princípios gerais que deverão enquadrar os critérios para essa avaliação.

Em síntese podemos concluir que nos termos do artigo referido da Lei n.º 5/97, o Estado define as orientações gerais a que deve subordinar-se a educação pré-escolar, nomeadamente, nos seus aspectos pedagógicos e técnico, competindo-lhe:

- «Definir regras para o enquadramento da actividade dos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- Definir objectivos e linhas de orientação curricular;
- Definir os requisitos habilitacionais do pessoal que presta serviço nos estabelecimentos de educação pré-escolar;
- Definir e assegurar a formação do pessoal;
- Apoiar actividades de animação pedagógica;

- Definir regras de avaliação da qualidade dos serviços;
- Realizar as actividades de fiscalização e inspecção.» (artigo 8.º)

Este ordenamento jurídico lança as fundações, a estrutura para a expansão harmoniosa da educação pré-escolar e consagra este nível educativo como a primeira etapa da educação básica. A Lei-Quadro prevê ainda a definição pelo Estado de linhas de orientação curricular (artigo 8.º, *al. b*), que para Formosinho (1997) «definem os conhecimentos, os processos e as atitudes que devem ser aprendidas, linhas que representam a explicitação do trabalho pedagógico dos educadores de infância.» (p:36)

O Despacho n.º 5220/97 (2.ª série), determina as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Este diploma, partindo do princípio geral e dos objectivos pedagógicos enunciados na Lei-Quadro, debruça-se sobre os fundamentos e organização das orientações curriculares globais para o educador.

As Orientações Curriculares assentam nos seguintes fundamentos:

- «o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens;
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada;

- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo.» (Despacho n.º 5220/97, 2.ª série)

### **1.3. A Formação Inicial dos Educadores de Infância**

A formação inicial de professores e educadores de infância tem associada uma finalidade, segundo a qual se forma alguém para adquirir as bases fundamentais ao desempenho de uma actividade profissional, ao mesmo tempo que se lhe confere uma certificação para a sua inserção na vida profissional, como docente.

Apesar da importância que lhe é conferida não poderá, de forma alguma, ser considerada como o culminar da formação e o encerramento de um ciclo, mas sim como o ponto de partida para uma outra etapa evolutiva, assente numa perspectiva crítico-reflexiva e na convicção de que aprender a ensinar é uma tarefa que se desenvolve ao longo de toda uma vida profissional.

Impõe-se que os professores principiantes saídos de uma formação inicial que lhes possibilitou um conjunto de saberes científicos e pedagógicos, aliados a uma prática da actividade docente, quer através de momentos variados de prática pedagógica quer através dos estágios pedagógicos, se não acomodem ao aprendido, mas sintam cada vez mais necessidade de aprender e de reflectir sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional, numa atitude permanente de aprender a aprender. De acordo com Dias, citado por Pacheco (1993), «às escolas de formação cabe formar não apenas agentes mas verdadeiros profissionais de educação; formar não apenas professores mas educadores;

formar não apenas funcionários ou burocratas no sistema educativo mas investigadores no exercício da própria profissão.» (p:381)

A formação inicial, com um *curriculum* próprio, rege-se por objectivos cuja operacionalização se encontra repartida pelos conteúdos dos diferentes planos de formação, cuja formulação deve ter em conta as três componentes que constituem a formação inicial: «componente das ciências da especialidade», «componente das ciências da educação» e «prática pedagógica».

A integração destas três componentes, bem como o peso que cada uma delas deve ocupar na estrutura curricular dos planos de formação, advém da obrigatoriedade de dar cumprimento ao exposto no Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e de Professores, que define:

- a) uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;
- b) uma componente das ciências de educação;
- c) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada. (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, art.º 15.º)

A formação inicial de professores está definida e regulamentada quer, no Decreto-Lei n.º 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo), quer no Decreto-Lei n.º 344/89 (Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário), quer ainda na Portaria n.º 336/88 (Regulamentação da Prática Pedagógica dos Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância e de

Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico) e integra, no seu plano curricular, um conjunto de disciplinas teóricas, práticas e teórico-práticas e um período de estágio que, no caso das escolas de ensino superior politécnico, se faz ao longo de todos os anos do curso, por períodos, mais ou menos alargados.

A Lei n.º46/86, Artigo 30º, Ponto 1, Alínea a, define que, para o exercício da função docente, os educadores de infância usufruem da formação inicial de nível superior, com o propósito de lhes proporcionar «a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função». A formação destes docentes deve incluir igualmente uma formação integrada, ou seja, uma formação que lhes proporcione uma preparação científica e pedagógica e uma articulação entre a teoria e a prática, tal como deve existir um tipo de formação assente em práticas metodológicas afins das que os educadores vão ter de utilizar, aquando da sua situação de profissionais de educação.

Face à diversidade de tarefas que cada docente tem de enfrentar, associado ao grau de imprevisibilidade que o acto educativo encerra, não pode o professor ser entendido como “funcionário” ou “técnico”, mas como um profissional competente e autónomo que, na concepção de Alarcão (1996):

(...) continuamente renova para cada vez mais o ser; (...) alguém, uma pessoa para quem o contacto com os outros é gratificante; alguém, uma pessoa que se assume numa vertente de sociabilização; alguém que, na sua profissão de mobilizador humano, combina ciência, técnica e arte.» (p:17)

De acordo com as alterações introduzidas em 1997 à Lei de Bases do Sistema Educativo, os educadores e os professores dos ensinos básico e secundário adquirem a qualificação

profissional através de cursos superiores que conferem o grau de licenciatura, unificando-se o nível de qualificação de todos os docentes. A formação dos educadores de infância assenta em princípios que fazem apelo a uma prática reflexiva assente na investigação e na inovação, numa atitude permanente de análise e reflexão crítica, de auto-informação e auto-aprendizagem.

Esta formação dos educadores de infância realiza-se nas Escolas Superiores de Educação, podendo igualmente realizar-se nas Universidades, que atribuem os mesmos diplomas.

Nestas instituições de ensino, os educadores de infância frequentam cursos específicos que lhes possibilitam a aquisição de uma determinada formação profissional, certificada através de um diploma que confere habilitação para o exercício da docência.

A definição da política governamental acentua que os cursos de formação de educadores e professores são os que conferem qualificação profissional para a docência, esclarecendo que tal qualificação é que permite o ingresso na carreira docente. São, portanto, cursos que simultaneamente conferem grau académico e diploma profissional e que conferem e certificam qualificação profissional.

A necessidade de regulação dos processos de acreditação dos cursos que habilitam para a docência e das instituições de formação onde são ministrados levou à criação do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP).

A este organismo competia apreciar os processos de adequação dos cursos às exigências de qualidade do desempenho profissional docente para que qualificam. Verifica-se assim que a acreditação dos cursos de formação inicial de docentes exigia o reconhecimento de

que os mesmos qualificavam ou habilitavam profissionalmente para a docência, o que era feito pela apreciação da sua adequação às exigências do desempenho docente.

Este Instituto, entretanto extinto, pretendia, para além da função de certificar a qualidade da formação profissional, contribuir para a promoção da qualidade e para a inovação neste domínio, desenvolvendo um trabalho intenso no sentido de promover, a nível nacional, a reflexão, o debate e a divulgação de ideias e práticas sobre a qualidade da formação inicial.

Este sistema de acreditação da formação inicial de professores exigia o reconhecimento de um curso como habilitação profissional para a docência e fazia-se pela acreditação profissional inicial, que credencia a instituição de formação para certificar os diplomados com qualificação profissional para a docência.

Actualmente, extinto o Instituto, apesar das orientações gerais, de âmbito legal, cada instituição de ensino superior, usufruindo da sua própria autonomia, confere à formação inicial de professores características peculiares, relacionadas com os contextos institucionais, com a cultura de escola e com os recursos de que dispõe.

Pacheco (1993) considera que qualquer programa de formação de professores «deve articular-se numa relação entre o que se considera teórico (disciplinas teóricas) e o que se considera prático (práticas de ensino) de modo que o professor (ou futuro professor) adquira o sentido da realidade escolar e se consciencialize para o contexto prático em que se situa.» (p:74)

A formação inicial tem como objectivo proporcionar aos alunos, ou seja, aos futuros educadores, um conjunto de conhecimentos relacionados com as concepções, atitudes e

papéis que deverá desempenhar, o que lhe dá acesso a um leque variado de opções de modos de fazer enquanto profissional, numa atitude reflexiva e crítica.

#### **1.4. A Prática Pedagógica dos Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância**

Face à diversidade e complexidade de situações que a acção educativa implica, há que saber lidar com um conjunto diversificado de situações, saber fazer uma adaptação constante, exigindo, cada vez mais, o contacto directo do futuro professor com experiências de prática pedagógica, o que constitui para Pacheco (1993) um importante ensejo de «superar as lacunas entre o teórico e o prático, podendo contribuir, de forma decisiva, para a preparação profissional dos professores.» (p:74)

Ainda na perspectiva de (Pacheco, 1993), a prática pedagógica final (isto é, o estágio) é a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida com os formadores/orientadores da prática pedagógica, que serve para proporcionar ao futuro educador de infância uma prática de desempenho docente global em contexto real.

A iniciação à prática profissional, ao nível da prática pedagógica, concretiza-se quer na sensibilização para o contexto escolar quer na realização de experiências práticas, através da actuação educativa em turmas reais permitindo desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz, numa perspectiva de aproximação à prática profissional e à realidade que terá de enfrentar futuramente.

Embora se saiba que a prática pedagógica não corresponde, em sentido restrito, a uma prática profissional real, com total autonomia, mas antes a uma aproximação a situações reais de prática e a um momento privilegiado de integração teoria/prática, na opinião de Pacheco (1993), podem-lhe ser atribuídos diferentes significados:

- «familiarização com a realidade e a sua problematização que irá possibilitar ao aluno, numa primeira fase, a sensibilização e a imersão em contextos reais onde se irá desenvolver a sua actividade profissional;
- desenvolvimento de um conjunto de destrezas/competências profissionais a partir da aquisição e treino de estratégias de actuação, de procedimentos, de utilização de instrumentos de observação e de análise de modelos e de casos;
- integração progressiva na prática profissional real onde se vão integrando e assumindo posições de destaque e de responsabilidade. É, nesses contextos que têm possibilidade de observar, analisar, discutir e reflectir sobre os mais diversos aspectos ligados ao processo educativo, desenvolvendo depois, como corolário desse processo, uma prática de ensino real supervisionada.» (p:87)

Esta organização da prática pedagógica está distribuída nos moldes em que cada instituição de formação o define, ao longo de todo o curso e perpassa as várias disciplinas que o compõem, numa perspectiva de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, possibilitando ao aluno um contacto progressivo com o mundo real.

Alarcão (1996) enfatiza o carácter profissionalizante da prática pedagógica: «Quando alguém aprende uma nova profissão, é iniciado nas suas convenções, dificuldades,

exigências, limitações, saberes e linguagens específicas, sistemas de valores, esquemas de pensamento e de acção.» (p:21)

Schon, citado em Alarcão (1996), refere-se à prática pedagógica como uma espécie de “prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas.» (p:9)

Na opinião de Formosinho (2001), «faz parte da iniciação profissional saber transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais, susceptíveis de serem mobilizados para a acção quotidiana, o que implica uma importante ruptura epistemológica geradora de tensões neste contexto institucional.» (p:8)

Para Sá-Chaves (2000), as escolas que formam profissionais devem incluir nos currículos dos cursos profissionalizantes uma forte componente prática. Esta deve ocorrer numa situação que, aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade, podendo assim olhar o mundo profissional e ver a utilidade do que aprenderam nos cursos.

Considerando a formação inicial de professores como a primeira etapa de um empreendimento de formação contínua Canário (2001) defende que «a articulação entre a formação e o exercício do trabalho (ou seja, a designada prática pedagógica) constitui o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores. (...) as competências só podem ser produzidas em contexto, a partir da experiência de trabalho.» (p:30)

Nesta perspectiva, nega-se a artificialidade da separação entre a teoria e a prática, encarando-as antes numa relação interaccional, em que a teoria enforma a prática e esta, por sua vez, permite reequacionar e reorganizar os pressupostos teóricos, constituindo-se desse modo como uma fonte de conhecimento, pois, na opinião de Schon, citado por Alarcão (1996), «torna-se necessário e indispensável recorrer a outras fontes e ao domínio de outros saberes, que emergem de uma experiência reflectida e consciencializada e onde podem ser mobilizados conhecimentos, quer de natureza teórica, quer de natureza prática.» (p:9).

Reflectindo sobre esta questão, Sá-Chaves (2000) defende que o conhecimento resultante da prática não deve ser integrado e assumido de forma mecanicista, inquestionável e automática, pois o seu valor pedagógico dependerá do nível de consciência que dele o educador adquirir o que, frequentemente, só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência. Parece possível depreender-se que, se de alguma forma a experiência é um importante contributo para a formação do adulto, valorizar a experiência significa, sobretudo, aprender a aprender com a experiência e, como nos referencia Schon, citado por Canário (2001), «aprender com a experiência não pode ser sinónimo de imitação, mas sim de uma acção em que o prático se torne um investigador no contexto da prática.» (p:33). Ainda nesta linha, Sá Chaves (1991) defende:

«uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo.» (p:27)

Esta situação de prática orientada, que tem como principal objectivo uma iniciação à profissão, não se pretende que seja uma imitação do “mestre” (orientador da prática pedagógica), mas um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação em que a análise da acção e a reflexão, feita com o orientador e com a equipa de orientação da escola de formação, deverá complementar a construção do conhecimento para a acção que a escola de formação tinha vindo a construir. Nesta perspectiva, a prática pedagógica, no quadro da formação profissional inicial de professores e educadores ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação de formação, envolvendo, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores cooperantes) e os professores da escola de formação. Ferrão (1998), referindo a iniciação à prática profissional, considera-a «um processo de formação inicial e contínua que envolve os alunos da formação inicial mas também os profissionais que os recebem, bem como os professores da escola de formação, para quem esta é, frequentemente, o principal elo de ligação à realidade do terreno.» (p:39)

### **1.5. O Desempenho Profissional e a Construção da Identidade Pessoal e Profissional dos Educadores de Infância**

As transformações sociais, políticas, económicas, culturais, que a ritmo vertiginoso se têm feito sentir nas sociedades contemporâneas, têm operado grandes transformações na figura e no papel do educador de infância e dos professores em geral, sendo-lhes atribuídas uma complexidade crescente de funções, um número crescente de novas competências, bem como um leque diversificado de papéis a desempenhar.

Uma análise do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário (Decreto lei nº240 de 30 de Agosto) permite-nos constatar a existência de referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino e que contemplam as dimensões «profissional, social e ética», de «desenvolvimento do ensino e da aprendizagem», de «participação na escola e de relação com a comunidade», de «desenvolvimento profissional ao longo da vida» e que se consubstanciam nos seguintes princípios:

- «o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada;
- o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam;
- o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere;
- o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.» (Decreto lei nº240 de 30 de Agosto)

O perfil específico de desempenho profissional do educador de infância contempla os aspectos da actuação educativa que se inserem na concepção, desenvolvimento e integração do currículo e assenta em referenciais orientadores do desempenho do educador de infância, nomeadamente:

- «na educação pré-escolar, o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas;

- na educação pré-escolar, o educador de infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.» (Decreto lei nº241 de 30 de Agosto)

Os princípios atrás enunciados e as orientações emanadas nestes diplomas permitem-nos constatar que o educador de infância deve ser entendido como um profissional detentor de uma competência científica e pedagógica, possuindo um conjunto amplo de conhecimentos e competências inerentes ao ensino e à organização e gestão das actividades, dos espaços e do tempo.

A diversidade de papéis e tarefas daí resultantes incluem elementos como a autonomia pedagógica, a criatividade, a luta por uma imagem valorativa da profissão, o assumir das responsabilidades profissionais e irão confluir numa competência profissional que na opinião de Sá-Chaves (2000) «vai aumentando, progressivamente, mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas competências e características.» (p:89)

Na continuação da análise do Decreto lei nº241/01 de 30 de Agosto verificamos que para se assumir como um profissional competente o professor e o educador devem possuir capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo (Nóvoa, 1992), além disso, é a partir da reflexão sobre a prática que se irão determinar novos modos de enfrentar e de resolver os problemas de uma forma mais justa e coerente e também desenvolver práticas mais ajustadas à realidade e mais eficientes. Esta perspectiva reenvia para a concepção de profissional reflexivo, sendo capaz de desempenhar um papel activo na construção do seu próprio conhecimento, o que vem corroborar a opinião de Cró (1998) que defende uma visão do professor/educador «como um profissional construtor do conhecimento mais que um técnico, aplicador de técnicas.» (p:111)

Nesta concepção de profissional reflexivo, o elemento fundamental é a sua atitude de questionamento, entendendo a reflexão como uma forma especializada de pensar. Para Alarcão (1996) «ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento crítico como via de atribuição de sentido às teorias, às práticas e às circunstâncias educativas.» (p:15) Este procedimento implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa das teorias em que se acredita, das normas pelas quais o sujeito se rege ou dos actos que habitualmente pratica, de forma a evidenciar os motivos que os justificam e a esclarecer as consequências a que elas conduzem. A conduta profissional, que assume uma perspectiva crítica, estimula o pensamento e a capacidade para adoptar decisões e estratégias inteligentes de intervenção (Alarcão, 1996).

Esta atitude de conhecimento de si como pessoa e como profissional parece-nos estar na base do conceito de professor reflexivo definido por Alarcão (1996):

«Tomo a designação de professor reflexivo no sentido de professor que, pelo conhecimento de si e das circunstâncias que envolvem a sua acção educativa, ascende à capacidade de, responsabilmente, decidir o que é correcto, eficaz, legítimo e possível fazer, nas situações concretas da sua actividade profissional.» (p:14)

A análise do perfil de desempenho a que procedemos aponta para um critério de apreciação de formação baseado não só no que o educador faz em situação e no respectivo impacto sobre as crianças, mas também nos seus conhecimentos e competências pessoais das quais, na opinião de Ferrão (1998), depende a transformação do meio educativo e o desenvolvimento e educação dos alunos «o que ele faz em situação, depende da sua competência pessoal (...), depende das performances individuais.» (p:39)

As directrizes emanadas através do Decreto-lei nº241/01 de 30 de Agosto, acentuam que «os professores devem manifestar capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional» o que implica a construção de diferentes tipos de saberes: «o saber», «o saber-ser» e o «saber-fazer», sustentados quer nas perspectivas sócio-educativas, psicopedagógicas e curriculares, quer nas perspectivas de desenvolvimento humano e de relação social (Sousa, 2000).

Ao referir-se ao «saber ser» como o «eu moral» da educadora, Vasconcelos (1997) considera-o como o cerne da prática educativa, traduzindo-se no respeito que o educador, enquanto pessoa, tem perante si mesmo e perante os outros. Ele é constantemente (re)construído nas situações do quotidiano, nas interacções entre os diferentes actores sociais, em que os constantes dilemas éticos e morais obrigam a

tomadas de decisão que se afirmam como novas aprendizagens, como novas formas de saber, saber que, na opinião de Sarmiento (2000), «partindo do actor social enquanto indivíduo, se desenvolve nas interacções sociais com os outros actores sociais, ultrapassando a racionalidade prática e instrumental que cada profissão também possui.» (p:18)

Ao apontar para a conjugação das competências profissionais com as qualidades pessoais essenciais, tais como a flexibilidade, a capacidade de resolução de problemas, a adaptabilidade, a autoconfiança, a cooperação, a capacidade de decisão, etc., relacionando-as com criatividade, comunicação, trabalho em equipa, capacidade de comunicar com os outros, partilha de ideias e solidariedade, o perfil de desempenho prevê que a formação dos educadores, tal como é defendida por Zabalza, citado em Sarmiento, (2000) «integra uma componente pessoal, que se conecta com um discurso axiológico referente a finalidades, objectivos e valores tanto ou mais do que componentes técnicas e instrumentais.» (p:16)

A importância que é atribuída às qualidades pessoais, para além de constituir uma questão nuclear no desempenho da profissão, vem pôr a tónica nos requisitos importantes, abrangendo as capacidades para realizar tarefas específicas, os conhecimentos, os valores, as atitudes e as competências pessoais que se concretizam no comportamento individual, através do cumprimento, consciente e assumido, de normas ou pautas de conduta (Lucini, 1992).

Na perspectiva de Garcia (1999),

«Os valores são um marco de referência que contém em si um elevado grau de significado para a pessoa, fundamental para a vida e para as relações humanas. São um

sistema de interpretação e de atribuição de significados aos factos e aos acontecimentos que em cada circunstância a vida nos oferece e qualquer discurso sobre a educação de atitudes tem como fulcro a atitude pessoal do educador, as suas crenças e valores, ponto de partida de todo o processo.» (p:136)

A pessoa que opta por um valor, ou que comunga de um sistema de valores concreto, tenta viver à luz desses valores e eles virão a ser o motor e o impulso permanente que dinamiza e orienta os seus comportamentos e a sua conduta, tanto consigo mesma como nas suas relações com o mundo e com os outros, pois é a partir dos valores que se faz uma leitura crítica de tudo o que acontece e, conseqüentemente, se orienta o comportamento no mundo e na sociedade (Couto, 1998).

As investigações levadas a cabo, a partir da década de 80, tomam os professores como objecto de estudo e as obras de autores como Huberman (1989), Nóvoa (1990), Goodson (1992), Zabalza (1994), entre outros, debruçam-se sobre as histórias de vida dos professores, através da auscultação dos seus percursos profissionais, das autobiografias, dos diários e das entrevistas, em suma, é dada voz aos professores, na primeira pessoa.

Nestas obras atribui-se ao profissional uma nova dimensão, a do professor como pessoa. O princípio de que o conhecimento do educador como pessoa permite um maior conhecimento da pessoa do educador é reforçado por Nóvoa (1992) ao afirmar:

«Nas opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.» (p:17)

Cada educador/professor é um profissional detentor de conhecimentos, capacidades e competências, mas para Nias, citada por Nóvoa, 1992, «é antes de tudo uma pessoa com

sentimentos, atitudes, princípios e valores que fazem dele uma entidade única, o que corresponde à expressão de que o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.» (p:21) A componente da pessoa é indissociável da componente do professor, o que é defendido por Alarcão (1996) na afirmação «Conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino.» (p:53)

O período inicial é decisivo para a sobrevivência e crescimento do ser humano, numa perspectiva de que poderá ter impacto no seu percurso pessoal de (trans)formação, entendido por Moita (1992) como um processo em que «cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção.» (p:115)

A influência do professor/educador, como pessoa e como profissional, detentor de uma identidade própria, faz-se sentir na actividade profissional que desenvolve com alunos, colegas e restante comunidade educativa, posto que Goodson (1992) defende que «o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa.» (p:72)

Na perspectiva de Durkheim, citado por Sarmiento (2000), a identidade é fruto da transmissão dos mais velhos aos mais novos, passando cada actor social a ter uma intervenção diminuta na construção da própria identidade. Durkheim, citado em Sarmiento (2000) define identidade como «(...) um sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte.» (p:25).

A sociologia interpretativa centra-se nas interações que os actores sociais mantêm, entre si, e nas significações subjectivas investidas na acção. A identidade revela aqui o processo de reconhecimento pelos outros, inscrito num jogo de forças sociais. Bourdieu, citado por Sarmiento (2000), refere-se-lhe como:

«o conjunto das posições, simultaneamente ocupadas, num dado momento de tempo, uma individualidade biológica, socialmente instituída que age como suporte de um conjunto de atributos e de atribuições próprias, o que lhe permite intervir como agente eficiente em diferentes campos.» (p:26)

Para este sociólogo, a identidade pode ser analisada como produto interiorizado das condições sociais mais objectivas e como expressão das suas esperanças individuais mais subjectivas; o *habitus* corresponde à interiorização que permite uma redefinição das relações entre formas sociais e predisposições individuais. Ou seja, ainda que nesta acepção o eixo temporal seja sobrevalorizado, a influência das condições espaciais não é rejeitada. A identidade é associada, pelo senso comum, a normalidade e a previsibilidade, defendendo assim alguma reprodução dos comportamentos sociais o que é entendido por Bourdieu, citado em Sarmiento (2000) da seguinte forma:

«O mundo social tende a identificar a normalidade com a identidade, entendida esta como constância de si próprio, de um ser responsável, quer dizer previsível ou, ao menos, inteligível, numa forma de história bem construída, dispondo de todas as formas de instituição, de totalização e de unificação do eu.» (p: 26)

Segundo esta perspectiva, a posição que cada actor social ocupa nas estruturas sociais a que pertence, partilhando de modelos culturais com outros actores sociais, em posições

socioeconómicas equivalentes, mas em que os *habitus* são diferentes, obriga a repensar essa “normalidade”.

A identidade pessoal corresponde à percepção subjectiva que um indivíduo tem da sua individualidade. A sua construção poderá ser entendida como uma conquista em que se estabelece uma congruência entre o presente e o passado, o que possibilita uma personalidade capaz de lógica, de projectos e de autonomia. Essa conquista constitui para Sainsaulieu, citado por Sarmiento (2000), «um processo progressivo, dependente das relações de atenção afectiva, de sustento pedagógico e de respostas atentas, sendo necessário o reconhecimento de si e dos outros para que uma autonomia diferenciada se estabeleça.» (p: 25)

Diferentes autores se referem à unicidade professor-pessoa, entendendo as identidades como processos integradores, pelo que na perspectiva de Huberman, citado por Sá-Chaves (2000) «compreender o professor é compreender a pessoa que o professor é.» (p:152)

Nesta perspectiva começa a desenvolver-se toda uma investigação que tende a pôr o acento no desenvolvimento da personalidade, do *self*, como um dos componentes a destacar na formação das competências de um professor. Nesse processo, o indivíduo não é passivo, ele será um actor activo na transformação naquilo que os outros quiserem fazer dele. A auto-identidade parece jogar aqui um papel fundamental e Dubar, citado por Oliveira-Formosinho (2002), afirma que «a auto identidade não é algo que é apenas dado, como resultado das continuidades do sistema de acção do indivíduo, mas algo que tem de ser rotineiramente criado e sustentado nas actividades reflexivas do indivíduo.» (p:151)

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 1992). Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, que, ao promover uma atitude crítica e reflexiva, sobre as suas práticas e sobre si próprio, vai permitir desencadear uma (re)construção do seu processo evolutivo e da sua própria formação e esta não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Ainda nesta perspectiva (Nóvoa, 1992), caracteriza o processo identitário por três AAA. O primeiro A de Adesão significa que ser professor é fazer a adesão a um conjunto de princípios, normas, valores e a projectos; o segundo A de Acção significa que ser professor é agir de modo pessoal e profissional, na tomada de decisões e nas acções a empreender, consentâneas com uma determinada postura pedagógica; o terceiro A de Autoconsciência decorre da capacidade reflexiva do professor perante a acção que desenvolve, atitude que lhe permite proceder a mudanças e a inovar, no seu percurso pedagógico.

Algumas reflexões têm desencadeado um questionamento em redor do conceito de profissionalidade, conceito que hoje se considera não resultar apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua aplicação à acção e que, na definição de Sacristán citado por Couto (1998), «pode ser entendido como um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.» (p:87)

Assim, para ser professor/educador de infância não basta possuir um conjunto de conhecimentos que permitam exercer a actividade profissional. É preciso sentir-se como um membro da classe e ser capaz de usar os recursos próprios da profissão. Envolve, também, assumir como seus as normas e os valores essenciais da profissão e assumir uma atitude de empenhamento na actividade profissional. É necessário interiorizar o respectivo papel e sentir-se bem nele. Numa palavra, é necessário assumir uma «identidade profissional» como educador (Dubar, 1997; Putnan e Borko, 2000), ou seja, a identificação com o grupo profissional a que pertence.

A identidade profissional edifica-se, na adaptação ao meio profissional, nas relações pessoais, institucionais e sociais que aí se desenrolam, nas normas, regras, valores e princípios estabelecidos e nas interacções que se mantêm com os pares. A sua construção é um processo contínuo que decorre do processo de socialização ou de socialização profissional, ou seja, processa-se como um *continuum*, desde a formação inicial até à saída da carreira, com fases diferenciadas. Para Nóvoa (1992):

«A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.» (p:25)

Lampert (1999), refere que um elemento importante na construção de um conhecimento e identidade profissionais é a inserção numa comunidade de discurso. Numa tal comunidade, os respectivos membros falam uns com os outros acerca de novas ideias e

práticas que desenvolvem, partilhando significados comuns para os termos usados para falar das experiências e partilhando normas sobre o que é aceite.

Na opinião de Carrolo (1997):

«A construção da identidade profissional, em termos individuais, realiza-se ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento a longo prazo; em termos de grupo, ela consubstancia-se, historicamente, na cultura profissional, como património que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social.» (p:47)

Alarcão (1996) considera que o indivíduo não é apenas aquilo que faz, mas também aquilo que é e os modos como constrói, na acção profissional, a sua forma pessoal de fazer e de ser. Ou seja, os modos como processa e tem em conta, para as suas tomadas de decisão, as variáveis provindas quer dos referenciais teóricos que detém, quer das variáveis situacionais dos problemas da prática para os quais procura soluções. Trata-se de uma análise comportamental em sentido restrito, mas de uma conceptualização, que estende o seu olhar ao *continuum* da praxis humana, enquanto dimensão intencional, deliberada e consciente do sujeito, pelo que vem carregada de sentidos e marcada pelas atitudes subjacentes ao quadro de valores pelo qual o sujeito que age se pauta e se rege Alarcão (1996).

A construção da identidade profissional está associada, quer às interacções que cada docente estabelece com a sua profissão, com as comunidades com que trabalha e com o seu grupo de pares, quer com a construção simbólica, pessoal e interpessoal que essas interacções implicam, daí que a identidade profissional será construída na interacção que

cada actor social estabelece com outros actores sociais e com a especificidade das suas práticas pedagógicas.

As identidades profissionais não têm um tempo próprio, a partir do qual estejam definitivamente estabelecidas. À medida que vão evoluindo, os profissionais reinterpretam e reformulam as perspectivas profissionais que têm a seu próprio respeito, com base na reflexão que fazem sobre os seus percursos e na configuração de sentidos que conferem à realidade.

Abordando as diferentes formas identitárias, Sousa (2000) refere que se podem encontrar dentro do mesmo grupo profissional diferentes categorias, o que justifica que cada vez seja mais difícil conceber a vida profissional como um padrão em que a ocupação de um mesmo emprego e a realização das mesmas tarefas, nos mesmos contextos, em toda a vida activa, seja igual para todos os seus membros, o que vem corroborar a opinião de Leandro (2000):

«A identidade pessoal e profissional estão em constante interacção, provocando tensões e harmonias, distância e proximidade, integração e desintegração, desafiando a pessoa a procurar a unificação possível, através de muitas contradições e ambiguidades.» (p:38)

A construção de uma identidade profissional requer, naturalmente, o domínio de um conjunto de conhecimentos e competências considerados como essenciais ao respectivo desempenho mas requer também a indução nos modos de falar e pensar próprios da profissão. Contribuir para que isso aconteça é também tarefa da formação inicial de professores e educadores de infância.

## CAPÍTULO II

### SUPERVISÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E EDUCADORES DE INFÂNCIA

#### 2.1. A Supervisão e o Papel do Supervisor

O conceito de supervisão, nas definições disponibilizadas pelo Dicionário Universal da Língua Portuguesa, edição de 1995, remetem-nos para o acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspeccionar. Como se observa, trata-se de hipóteses que não são equivalentes, pois a cada uma correspondem procedimentos muito distintos dada a diferenciação de funções e de objectivos que lhes podem estar associados.

A dispersão semântica a que esta breve incursão nos conduz, pode levar-nos a perspectivas de supervisão que vão desde as intenções mais rígidas de inspecção e de direcção até às mais flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento.

Em estudos pioneiros em Portugal, Alarcão e Tavares (1987), com o objectivo de aprofundar este ramo do conhecimento, referem-no como «o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.» (p. 18)

O termo supervisão, segundo Vieira (1993), «encontra-se associado a conceitos, utilizados em outros contextos, como “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo”, no domínio da educação a supervisão tende a valorizar processos de

monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.» (p:28).

Numa perspectiva geral, supervisão significa ver sobre, ver por cima de, ou seja, não é mais do que o acto de exercer um controlo de qualquer processo (educativo ou de produção). A nível educativo, supervisão aparece ligada à institucionalização da educação, surgindo como uma forma de conduzir, de guiar os futuros professores no sentido do aperfeiçoamento profissional e na melhoria das suas práticas de ensino.

Esteves (2001) refere-se à supervisão como:

«Uma estratégia de formação que implica uma relação entre duas pessoas, supervisor e supervisionado, em que o primeiro recolhe e analisa as dificuldades manifestadas pelo segundo na sua área de intervenção, aconselhando-o e ajudando-o a ultrapassar essas mesmas dificuldades.» (p:6)

Hoy e Forsyth (1986) clarificam o conceito de supervisão afirmando que «o objecto da supervisão não é fazer julgamentos sobre as competências dos professores, nem controlar o seu trabalho, mas sim trabalhar em cooperação com eles.» (p:46)

Sanches e Sá-Chaves (2000) acrescentam que:

«A supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objectivo: o desenvolvimento profissional do professor. Situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional, daí chamar-se também orientação da prática pedagógica.» (p:69)

Desde que a supervisão emergiu como área especial de estudo e da prática, as concepções acerca dos objectivos da supervisão e do papel do supervisor evoluíram, tendo emparelhado, de algum modo, com as ideias pedagógicas acerca dos objectivos do

ensino. Alarcão e Tavares (1987) definem o supervisor como 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, empática.» (p:32)

O supervisor não é considerado apenas como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona), mas também como aquele que aconselha. Vieira-Abrahão (1999) considera que o papel do supervisor:

«(...) é auxiliar o professor na tarefa de descobrir o seu próprio estilo de ensinar, o que não invalida a exposição de diferentes métodos e estratégias de ensino sobre os quais as opções são feitas. Cabe, ainda, ao formador de professores promover uma orientação colaborativa dos professores em formação, para que esses possam desenvolver a capacidade crítica, compreender as dimensões das suas acções e encontrar soluções para os problemas localizados.» (p:43)

Formosinho (2001) atribui grande importância ao papel do orientador da prática pedagógica e considera que a sua intervenção supervisiva promove o desenvolvimento da independência e da interdependência do aluno em formação e conduz ao desenvolvimento de profissionais capazes, responsáveis e empenhados. Ao debruçar-se sobre as atitudes a adoptar pelo supervisor/orientador da prática pedagógica, considera que se deve:

«estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento. O seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional não é substituível.» (p:12)

Amaral *et al.* (1996) dedicaram alguns estudos a esta temática e definiram alguns indicadores de boas práticas de supervisão. Para os autores «o papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do futuro professor e incentivar a reflexão sobre a sua acção.» (p:98) A promoção de uma atmosfera interactiva e informal que encoraje os professores em formação a verbalizar as suas ansiedades, numa conversa produtiva com os orientadores, num ambiente que seja colaborativo, harmonioso, e confiante é apresentada como condição necessário ao bom desenvolvimento do processo de supervisão.

Considerando os estágio como uma componente fundamental do processo de formação do aluno estagiário Alarcão e Sá-Chaves (1994) atribuem ao supervisor o papel de:

«Ajudar o aluno estagiário a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, e também, ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo ensino/aprendizagem. Cabe ao orientador da prática abordar os problemas que a tarefa coloca; escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha; estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem.» (p:82)

A abordagem apresentada, enumera alguns dos aspectos da importância do papel do orientador da prática pedagógica no acompanhamento dos futuros docentes.

Dos estudos levados a cabo pelos autores atrás referidos, emergem algumas das funções a desempenhar pelo supervisor: a articulação entre o conhecimento académico e o conhecimento profissional; o apoio ao estagiário na adaptação à nova realidade que irá encontrar no futuro; o papel de conselheiro, face às ideias e propostas apresentadas pelos

alunos; o incentivo e o reconhecimento da capacidade de iniciativa do estagiário e a clarificação de certos aspectos menos correctos das propostas apresentadas.

## **2.2. Modelos de Supervisão da Prática Pedagógica**

As tendências no campo da supervisão conduziram a concepções de supervisão algo diferenciadas e que, por sua vez, se podiam configurar em práticas também elas marcadas, ora por objectivos e métodos vincadamente dirigistas e/ou inspectivos, ora por objectivos e métodos mais maleáveis, de orientação, com base mais no aconselhamento do que na verificação e na prescrição.

As concepções de supervisão apresentadas atribuem ao supervisor um papel de conselheiro e preconizam o envolvimento dos formandos na sua própria formação. Daí resultam as condições favoráveis ao desenvolvimento de uma prática reflexiva em que a supervisão, como é referido por Vieira (1993) «tende a valorizar processos de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.» (p:28)

Alarcão e Tavares (1987), baseando-se em conceitos de formação, lógicas da formação, funções da formação, papel do formador e relação teoria/prática, identificaram modelos de supervisão que se centram, uns nas aquisições, outros nos processos e outros ainda, na análise. Reportando-nos a essa análise, enumeramos os cenários de supervisão pedagógica sobre os quais os autores se debruçaram: o cenário da imitação artesanal, o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada, o cenário behaviorista, o cenário clínico, o cenário psicopedagógico e o cenário pessoalista.

Apresentamos os pressupostos, na perspectiva de Alarcão e Tavares (1987) de alguns desses cenários:

- O Cenário da Imitação Artesã coloca o futuro profissional (aprendiz) junto de um profissional (mestre) mais experiente, mais informado. A socialização é feita na imitação do modelo que o mestre é. O mestre é uma autoridade. A demonstração e a imitação são a melhor forma de aprender a fazer. O mestre (o que sabe) demonstra e avalia. Este cenário favorece o conhecimento prático, dificulta a sua teorização;
- O Cenário Behaviorista incide no contacto com diferentes modos de ser profissional e baseia-se no treino, etapa a etapa, do simples para o complexo. Ao supervisor cabe definir os objectivos que o formando deve atingir, construir programas de treino, avaliar o desempenho do formando.
- O Cenário Clínico acentua o envolvimento do formando na mudança, para torná-lo agente dinâmico. Dá ao supervisor um papel de conselheiro e operacionaliza-se por etapas. A supervisão clínica integra o desenvolvimento de ciclos de observação em três fases principais (Alarcão e Tavares, 1987):
  - encontro de pré-observação (planificação, antecipação de problemas e determinação dos aspectos a observar);
  - observação da aula (recolha de informação, registo de ocorrências);
  - encontro pós-observação em que se procede à discussão da congruência entre intenções e realizações. Centra-se no feedback (positivo), nas sugestões de estratégias superadoras de dificuldades.

Ao longo destes ciclos, o papel do supervisor é o de facilitar a aprendizagem, encorajar e valorizar as tentativas e erros do novo professor/educador, incentivar a permanente reflexão sobre a sua acção, identificar conjuntamente as preocupações e interesses, promover a indagação através da relação entre teoria e prática e promover a reflexão sobre as relações entre as intenções e as práticas efectivas.

Valendo-se de pesquisas realizadas com supervisores, Gebhard (1993) apresenta e discute seis modelos de supervisão adoptados pelo orientador:

- O Modelo de Supervisão Directiva em que o supervisor direcciona e informa os alunos sobre quais as técnicas de ensino que deverão utilizar e avalia-os com base em comportamentos preestabelecidos;
- O Modelo de Supervisão Alternativa em que o supervisor oferece ao professor oportunidades para desenvolver consciência sobre o que e como ensinar;
- Modelo de Supervisão não Directiva em que o estabelecimento de uma relação interactiva entre supervisor e professor, sem respostas prontas, leva o professor a desenvolver a sua autonomia;
- Modelo de Supervisão Colaborativa em que o supervisor participa de todas as decisões com o professor sem direccioná-lo;
- Modelo de Supervisão (criativa) que contém uma mescla de cada um dos três modelos anteriores;
- Modelo de Supervisão de Auto-ajuda ou Exploratória que visa promover uma consciencialização dos professores em formação e dos formadores por meio da observação e da exploração (Gebhard, 1993).

Os modelos de supervisão referidos neste estudo e os autores consultados atribuem uma importância fundamental à função do supervisor. As opiniões apresentadas, enfatizam as repercussões da acção do supervisor no processo de desenvolvimento do professor/educador em formação e apontam a necessidade do supervisor adoptar uma postura colaborativa e interactiva que interfira positivamente no desenvolvimento do professor/formando.

## CAPÍTULO III

### A RELAÇÃO EDUCATIVA NO QUADRO DA SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

#### 3.1. A Comunicação e as Relações Interpessoais na Supervisão da Prática Pedagógica

Alguns dos autores mencionados no capítulo anterior debruçam-se sobre a intervenção supervisiva do orientador da prática pedagógica e enfatizam a sua vertente relacional. Para Alarcão e Tavares (1987) o processo de supervisão deve-se desenrolar «numa relação de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática» (p:32); Amaral *et al.* (1996) indicam que «o papel do supervisor será (...) encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua acção.» (p:98); Vieira-Abrahão (1999) considera que o papel do supervisor é «promover uma orientação colaborativa, para que os professores em formação possam desenvolver a capacidade crítica, compreender as dimensões das suas acções e encontrar soluções para os problemas localizados.» (p:43); Oliveira-Formosinho (2002) considera que «o processo de supervisão ou de orientação da prática pedagógica terá que atender às características dos sujeitos envolvidos, (...) e às estratégias a utilizar sem esquecer a atmosfera afectivo-relacional envolvente.» (p:82); Almeida (2000) afirma que «o orientador é valorizado não só por aquilo que sabe ou a forma como o transmite mas essencialmente pela sua própria pessoa. O seu comportamento, atitudes e reconhecimento de certas

qualidades pessoais e relacionais pesam, de forma significativa na relação formador-formando.» (p:28)

As concepções aqui apresentadas atribuem à supervisão uma relação de ajuda e cooperação que nos parece passível de transposição para a orientação da prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância e o conceito de supervisor enquanto facilitador da aprendizagem para o de orientador da prática pedagógica (aquele que trabalha com os estagiários nas instituições).

O educador/professor que desempenha estas funções de orientação da prática pedagógica insere-se no papel que os autores consultados consideram de crucial importância para a formação dos estagiários, o de supervisor.

Na definição de Rodrigues (2001) o professor que recebe na sua sala os alunos em estágio «é aquele que se responsabiliza pela orientação do estudante-professor no primeiro contacto duradouro com a realidade educativa em concreto (...) e se responsabiliza pelo acolhimento, acompanhamento, orientação, supervisão, avaliação... dos estagiários.» (p:3)

Do conjunto de opiniões que referimos, ressalta que a intervenção deste supervisor não está reduzida a saberes profissionais. O seu papel exige uma actividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo, uma atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento, assente na confiança, no respeito, no empenhamento e entusiasmo, o que apela a competências de comunicação e de relação interpessoal.

O orientador da prática pedagógica deve reunir uma boa capacidade de comunicação, um espírito de cooperação e de liderança. Deve também demonstrar iniciativa, agilidade de adaptação a novas situações e ter energia e disponibilidade para o trabalho. O domínio destas habilidades humanas é essencial para lidar com as situações a que deverá atender.

Segundo Lloyd (1988):

«Estudos sérios provam que os professores, treinadores, os directores, os pais, etc. influenciam o comportamento dos seus estudantes, empregados e/ou filhos. Todos os dias se emitem mensagens subtis que comunicam grandes expectativas. As expectativas, as crenças, as atitudes e os valores estão constantemente a ser comunicados através de palavras, expressões faciais, posturas, olhares, tom de voz e comportamento.» (p:23)

Comunicar é compartilhar com alguém determinadas informações, tais como pensamentos, ideias, intenções, conhecimentos e desejos. Ao participar no processo de comunicação, somos dados a experimentar uma sensação de partilha, com aquele ou aqueles, a quem nos dirigimos. Quer se trate de simples comunicação interpessoal ou da comunicação de massas, o acto de comunicar corresponde a uma necessidade básica do ser humano e tem vindo a adquirir uma relevância fundamental. Fachada (2001) define:

«Comunicar é, pois, trocar ideias, sentimentos e experiências entre pessoas que conhecem o significado daquilo que se diz e do que se faz. Comunicar é um processo interactivo e pluridimensional (...). Comunicar é essencial para o ser humano porque se trata de um processo que faz do homem aquilo que ele é e permite que se estabeleça a relação interpessoal.» (p:12)

Assim, comunicar eficazmente será saber fazer uma gestão correcta dos comportamentos, de forma a responder adequadamente às exigências de cada situação.

Fazer progredir os diálogos de modo fluído, resolver com criatividade os problemas, ultrapassar situações conflituosas, são desafios diários que põem à prova as nossas capacidades comunicacionais. Cada vez é mais considerado que a aptidão emocional influencia em todas as dimensões o indivíduo, quer no seu bom desempenho profissional, como na vida pessoal e nas suas relações sociais. Conforme observam Martin e Boeck (2002):

«Quanto maior for a nossa aptidão social, melhor se adaptam as nossas emoções aos “esquemas sociais” ou regras de expressão que são aceitáveis num contexto social. Estas determinam com quem, quando e que emoções se podem manifestar para o exterior e de que maneira.» (p:90)

Goleman (2002) publicou trabalhos científicos sobre a Inteligência Emocional enfatizando que as nossas possibilidades de realização de vida, no campo profissional ou pessoal são determinadas em grande parte pela maneira como desenvolvemos a Inteligência Emocional.

Este tipo de inteligência está relacionado com habilidades tais como motivar-se a si próprio e persistir mediante as frustrações; controlar impulsos, canalizando emoções para situações apropriadas; motivar pessoas, ajudando-as a explorarem os seus talentos e conseguir o seu envolvimento em objectivos de interesses comuns.

Goleman (2002) apresenta 5 níveis de Inteligência Emocional. As três primeiras habilidades (auto-conhecimento emocional, controle emocional e auto-motivação) referem-se à inteligência intra-pessoal, esta é a capacidade de formar um modelo verdadeiro e preciso de si mesmo e usá-lo de forma efectiva e construtiva.

As duas últimas habilidades (reconhecer emoções nos outros e habilidade em relacionamentos inter-pessoais) dizem respeito à inteligência inter-pessoal, ou seja, a capacidade de entender outras pessoas, o que as motiva, como trabalham e como cooperar com elas.

A Inteligência Emocional representa um conjunto de capacidades interpessoais abrangentes e não de habilidades congénitas, deste modo estas capacidades podem ser aprendidas. As pessoas que geneticamente estão dotadas com uma Inteligência Emocional superior precisam de pouco esforço para aumentar o que a natureza lhes deu. Outros indivíduos podem necessitar de mais tempo e empenho para alcançar um nível de Inteligência Emocional, no qual as suas competências lhes dêem flexibilidade para gerir situações em permanente mudança.

De um modo genérico, o comportamento social pode ser entendido como um conjunto de acções, atitudes e pensamentos que um indivíduo apresenta em relação à comunidade de pessoas onde se move e em relação a ele próprio. Fachada (2001) refere:

«O comportamento não é algo com que se nasce, como a cor dos olhos ou a cor do cabelo. É algo que nós vamos adquirindo ao longo da nossa vivência e que podemos modificar e ajustar quando a situação o exige, sempre em função da excelência da comunicação e da relação interpessoal.» (p:54)

Neste contexto, surge a noção de competência social que será o resultado dos comportamentos emitidos por um determinado sujeito, num determinado contexto. Martin e Boeck (2002) consideram que «a competência social (...) está mais relacionada com o convívio externo entre as pessoas, o desenvolvimento social isento de atritos e o controlo das regras do jogo social.» (p:85)

Esta competência permite ao indivíduo expressar sentimentos, atitudes e desejos de forma adequada à situação, indicando respeito pelos comportamentos e direitos do outro. Assim podemos considerar que o comportamento social é formado por um conjunto de habilidades sociais. Estas habilidades consistem em estratégias de resposta que possibilitam ao indivíduo obter resultados positivos na sua interação social. Conforme observa Castanyer (2002):

«Para que uma interação seja para nós satisfatória é necessário que nos sintamos valorizados e respeitados e isto, por sua vez, não depende tanto da outra pessoa como de possuímos aptidões para responder correctamente aos desafios e uma série de crenças ou esquemas mentais que façam com que o indivíduo se sinta bem consigo próprio.»  
(p:11)

É verdade que assumimos diferentes formas na comunicação com os outros. Contudo, há sempre uma forma predominante, no nosso estilo de comportamento comunicacional, que pode traduzir-se em: agressividade, passividade e assertividade.

Cada um deles tem vantagens e desvantagens dependendo do momento em que for manifestado. Não podemos esquecer que um comportamento é algo situacional, que pode mudar de acordo com o momento e a situação. Em função disto, uma mesma pessoa pode manifestar os três tipos de comportamento, ainda que certamente exista uma tendência maior para as pessoas agirem de determinada forma em circunstâncias “normais”, ou seja, o indivíduo tende a adoptar um determinado estilo como mais frequente. Para Castanyer (2002), «ninguém é exclusivamente agressivo, nem não-assertivo, nem sequer assertivo. Como seres humanos, podemos ter tendência para alguns destes comportamentos mais ou menos acentuados, mas não existem “tipos

puros”.)» (p:24) Esta constatação confirma-nos a ideia de que podemos mudar um comportamento se verificarmos que este não satisfaz as nossas necessidades, expectativas e objectivos pessoais.

O sujeito agressivo é emocionalmente honesto na expressão de sentimentos negativos. Consegue atingir os objectivos, na maioria das vezes prejudicando a relação. Na insistência em perseguir os objectivos não avalia as possíveis consequências daí adjacentes Martin e Boeck (2002) observam:

«As pessoas predispostas à indignação caracterizam-se por um comportamento intensamente emocional, dinâmico, com um certo grau de frustração. Temos delas a imagem de pessoas inquietas dedicadas ao seu objectivo, extremamente motivadas pelo rendimento, impacientes e espontâneas nas suas decisões.» (p:51)

As consequências mais imediatas do comportamento agressivo são positivas, enquanto que as consequências a longo prazo são negativas. Os resultados positivos imediatos do comportamento agressivo incluem alívio emocional, obtenção de alguns objectivos e satisfação de necessidades, sem experimentar directamente as reacções negativas dos outros. As consequências negativas a longo prazo incluem a perda ou impossibilidade de estabelecer relacionamentos íntimos e a sensação de que é necessário estar permanentemente alerta contra os ataques dos outros. Na opinião de Lloyd (1988): «As pessoas que se comportam agressivamente podem “ganhar”, ao assegurar-se que os outros perdem, mas ao fazer tal tornam-se potenciais alvos de retaliações.» (p:11)

O sujeito passivo é emocionalmente inibido na expressão de sentimentos negativos e quando os expressa, fá-lo de forma inapropriada. Este indivíduo muito raramente atinge os seus objectivos e geralmente sacrifica-os com vista a manter a relação. Não insiste nos

seus objectivos, recriminando-se a si e aos outros. De um modo geral, concorda sempre com o grupo, não defendendo os próprios direitos, mas respeitando os direitos alheios. O sujeito passivo tem tendência a desvalorizar-se, se é indeciso nas suas escolhas, submetendo-se com frequência às opiniões dos outros. Na óptica de Vieira (2000):

«Todos estes aspectos que caracterizam a passividade denotam uma certa falta de empenho por parte do indivíduo, o que pode dar origem a sentimentos de desvalorização pessoal, a ressentimentos e à degradação das relações, na medida em que os outros agem como se a pessoa não existisse.» (45)

O sujeito assertivo é emocionalmente honesto na expressão de sentimentos negativos e fá-lo de forma controlada. Procura atingir os objectivos, preservando, tanto quanto possível a relação e avaliando o seu próprio comportamento. O indivíduo assertivo consegue discordar do grupo, defendendo os seus próprios direitos, respeitando os direitos alheios. Estanqueiro (2001) refere que: «Aceitar e respeitar os outros como pessoas não obriga a concordar com todas as suas ideias ou com todos os seus comportamentos.» (p:47)

O comportamento assertivo caracteriza-se pela defesa dos direitos do próprio e pela expressão de sentimentos e opiniões de forma directa e honesta, adequado à situação, e sem violar os direitos dos outros. Para Castanyer (2002): «As pessoas assertivas conhecem os seus próprios direitos e defendem-nos sem deixar de respeitar os outros, ou seja, não têm objectivo de “ganhar” mas sim de “chegar a acordo”.» (p:25) A mensagem da pessoa assertiva é emitida sem pretender dominar, humilhar ou denegrir as pessoas a quem se dirige. Podemos referir que dois tipos de respeito “estão em jogo” na assertividade: o respeito pelo próprio, uma vez que se expressam as próprias

necessidades ou se defendem os próprios direitos; e por outro lado, o respeito pelas necessidades e direitos dos outros.

Particularizando esta abordagem para a relação educativa no quadro da supervisão da prática pedagógica verificamos que pode ser transposta para os estudos na área de supervisão. As interações vivenciadas pelos orientadores e pelos alunos estagiários e o processo de relação interpessoal que se estabelece durante este período podem ser influenciadas pelos estilos de comportamento comunicacional de cada um dos intervenientes.

### **3.2. O Clima Afectivo-Relacional na Supervisão da Prática Pedagógica**

A prática pedagógica culmina um processo de formação, em que se espera que as aptidões e conhecimentos adquiridos nas diferentes áreas disciplinares se venham a traduzir no exercício qualificado da prática pedagógica.

O estágio pedagógico surge como um momento fundamental, enquanto processo de transição do aluno para professor, conjugando-se aí factores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor/educador. Dentre esses factores, salienta-se o contacto com a realidade, tendo como factor central a acção educativa do aluno estagiário e a mediação de todo este processo, a supervisão/orientação do estágio.

Uma das grandes preocupações na formação de professores/educadores é a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional. Este é um momento fundamental na formação profissional dos professores que condicionará a sua futura prática profissional, pois vivem uma experiência única de formação e acompanhamento.

A componente da prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada, cada vez mais, como o elemento estruturante de uma dinâmica formativa atendendo a que é por altura do estágio, quando se torna mais visível a transição do estudante de uma condição de aluno das disciplinas para a de futuro profissional, que o trabalho de clarificação e regulação da formação oferecida se torna mais útil.

Aquele que é hoje o aluno em profissionalização será, no ano seguinte, um profissional no terreno. De aluno a professor/educador significa uma modificação no seu meio, nos papéis e actividades que desenvolve, o que na linguagem de Bronfenbrenner (1983) significa uma «transição ecológica».

As «transições ecológicas» acontecem durante todo o espaço de vida do sujeito. São elementos constantes do seu processo vital de crescimento. Esta transição ecológica específica, de aluno a professor, é um elemento central no processo de aprendizagem profissional e pode ser analisada como consequência (formou-se, logo, pode ser educador), mas também como um “instigador” do processo de desenvolvimento profissional.

Na formação profissional prática em que os papéis e interacções sofrem modificações, uma modificação central, a passagem da interacção com as crianças, mediada pelos livros em que as estuda, à interacção real com as crianças da sala onde vai fazer as suas práticas, representa uma transição ecológica e antecipa (Alarcão, 1996) uma outra, a que o aluno fará ao entrar na profissão. Isto quer dizer, que se espera que as práticas apoiem a transição ecológica para a vida profissional, considerando Oliveira Formosinho (2002) «a prática pedagógica final como facilitadora da transição ecológica do contexto da

instituição de formação para o contexto da profissão, através do contexto da sala de práticas.» (p:103)

Numa perspectiva desenvolvimentista, Glickman (1990) salienta a ideia de que o professor, em qualquer momento da sua carreira, é um ser em desenvolvimento e o orientador, como professor de professores, também ele se encontra num processo de desenvolvimento.

Ferrão (1998), referindo a prática profissional, considera-a «um processo de formação inicial e contínua que envolve os alunos da formação inicial mas também os profissionais que os recebem (...).» (p:39)

Contudo, alguns mitos se foram criando e alimentando, ao longo do tempo, em torno do estatuto e do relacionamento entre o orientador e o professor em formação, tais como: superior- inferior, independente-subordinado, professor-aluno, avaliador-avaliado.

Nas concepções de supervisão a que acedemos, é atribuída grande importância à relação educativa que se estabelece entre orientador e orientando, constituindo um domínio particular do estabelecimento e desenvolvimento de relações interpessoais. Considera-se que na relação educativa existem muitas outras variáveis envolvidas neste processo que é cada vez menos centrado na informação e mais no relacionamento interpessoal, cabendo ao supervisor, de acordo com Sá-Chaves (2000):

- «manter um bom clima afectivo relacional;
- criar condições para que o formando se desenvolva humana e profissionalmente;
- desenvolver o espírito de reflexão, o auto-conhecimento e a inovação;
- identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;

- determinar os aspectos a observar;
- estabelecer as estratégias de observação;
- observar, analisar e interpretar os dados observados.» (p:86)

Nesta perspectiva, a supervisão da prática pedagógica tem uma componente científico-pedagógica (articulação entre o conhecimento académico e o conhecimento profissional) e uma componente relacional (o apoio ao estagiário na adaptação à nova realidade que irá encontrar no futuro; o papel de conselheiro, face às ideias e propostas apresentadas pelos alunos; o incentivo e o reconhecimento da capacidade de iniciativa do estagiário).

Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2002) considera que:

«O processo de supervisão ou de orientação da prática pedagógica terá que atender às características dos sujeitos envolvidos, às tarefas a realizar, à sua análise, estruturação e execução, aos processos psico-pedagógicos e às estratégias a utilizar, (...) sem esquecer a criação de um clima favorável, uma atmosfera relacional positiva.» (p:82)

O contexto ou a atmosfera afectivo relacional condiciona negativa ou positivamente todo o processo. A manutenção de relações interpessoais de qualidade contribui para um bom clima de trabalho e um maior respeito mútuo entre os intervenientes. O orientador e o estudante estagiário devem trabalhar numa atmosfera que lhes permita, na opinião de Oliveira-Formosinho (2002), «porem à disposição um do outro o máximo de recursos, de imaginação, de conhecimentos, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz, a fim de que os problemas que surjam sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos.» (p:89)

Por sua vez, Almeida (2000) fala que a formação dos professores deve valorizar o papel das relações interpessoais. A orientação da prática pedagógica deve possibilitar um espaço para que ambos (formador-formando) se posicionem como pessoa, trocando os saberes e as experiências.

Ao referir-se às interações que se estabelecem Formosinho (2001) salienta:

«Educador orientador e aluno estagiário, mutuamente, se descobrem e se desenvolvem cognitivamente e humanamente, reconstruindo esses mesmos saberes e fazendo passar entre si, de forma aberta e crítica, uma herança de cultura que, deste processo relacional, sai sempre renovada e sempre potencialmente transformadora.» (p:16)

Para o aparecimento destas relações interpessoais frutíferas, parece fundamental que o supervisor ouça, encoraje e ajude o novo professor/educador a tomar as suas próprias iniciativas. A este respeito Almeida (2001) refere «Quando alguém é ouvido (e compreendido), isso traz uma mudança na percepção de si mesmo, por sentir-se valorizado e aceito. E, por sentir-se valorizado e aceito, pode apresentar-se ao outro sem medo, sem constrangimentos.» (p:79)

Referindo-se à tarefa da supervisão pedagógica da formação inicial, Almeida (2001) afirma:

«É muito importante prestar atenção ao outro, nos seus saberes, nas suas dificuldades, nas suas angústias, no seu momento, enfim. Há outra questão a considerar: a amplitude do olhar. Ou seja, há um olhar imediato de curto alcance, um olhar que nos faz chegar às pessoas e aos problemas do quotidiano.» (p:71)

Numa tentativa de síntese, reveladora da forma como a formação inicial dos educadores de infância é contemplada nos normativos legislativos que lhe servem de orientação e

nas diferentes abordagens dos autores consultados, iremos apresentar o que considerámos mais pertinente para a compreensão deste estudo e para a definição do problema que pretendemos estudar.

O Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro, art.º 15.º (Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores e de Professores) define as componentes essenciais da preparação inicial para o exercício da profissão de professor e de educador de infância. Este quadro legal contempla as três componentes que constituem a formação inicial: «componente das ciências da especialidade», «componente das ciências da educação» e «prática pedagógica». A formação delineada tem «uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência; uma componente das ciências de educação; uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

A formação destes docentes deve incluir uma formação integrada, ou seja, uma formação que lhes proporcione uma preparação científica e pedagógica e uma articulação entre a teoria e a prática, tal como deve existir um tipo de formação assente em práticas metodológicas afins das que os educadores vão ter de utilizar, aquando da sua situação de profissionais de educação. (Decreto-Lei N.º 344/89 de 11 de Outubro)

Analisando o conteúdo deste referencial orientador da formação de professores e educadores de infância depreendemos que a organização do currículo preconizada inclui uma preparação científica e pedagógica e uma articulação entre a teoria e a prática, tal como é defendido por Pacheco (1993), «qualquer programa de formação de professores deve articular-se numa relação entre o que se considera teórico (disciplinas teóricas) e o

que se considera prático (práticas de ensino) de modo que o professor (ou futuro professor) adquira o sentido da realidade escolar e se consciencialize para o contexto prático em que se situa.» (p:74) Nesta perspectiva integradora, a passagem do conhecimento académico ao conhecimento profissional possibilita um conjunto de saberes científicos e pedagógicos, aliados a uma prática da actividade docente, quer através de momentos variados de prática pedagógica quer através dos estágios pedagógicos.

Assim, a formação inicial, associada à finalidade segundo a qual se forma alguém para adquirir as bases fundamentais ao desempenho de uma actividade profissional, integra na estrutura curricular dos planos de formação, um conjunto de disciplinas teóricas, práticas e teórico-práticas e um período de estágio que, no caso das escolas de ensino superior politécnico, se faz ao longo de todos os anos do curso, por períodos, mais ou menos alargados.

A prática pedagógica (estágio), vindo a culminar um processo de formação e desenvolvimento do futuro educador, surge como um momento fundamental de familiarização com práticas metodológicas afins das que vão ter de utilizar, aquando da sua situação de profissionais de educação e na opinião de Formosinho e Niza (2002):

«(...) visa a compreensão das problemáticas emergentes da acção docente nos respectivos contextos e estimula e exercita a criação de hábitos de reflexão sobre a actividade docente, bem como a sedimentação de atitudes de cooperação com os pares e de colaboração com outros actores sociais e educativos.» (p:2)

Uma atitude de diálogo permanente, de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos (alunos da formação inicial, profissionais que os recebem e professores da

escola de formação) poderá tornar este contacto com a realidade, como refere Sá Chaves (1994), «uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo.» (p:150)

Nesta transição do aluno para professor/educador de infância, tendo como foco central o exercício de uma acção educativa qualificada, a função de mediação de todo este processo é atribuída à supervisão/orientação da prática pedagógica.

Na perspectiva de Alarcão e Sá-Chaves (1994):

«cabe ao professor cooperante a função mais profissionalizante do curso, por se assumir nas instituições como orientador da prática pedagógica e abordar os problemas que a tarefa coloca; escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha; estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem.» (p:82)

Nas perspectivas de vários autores, a que tivemos acesso:

- os factores afectivo-interaccionais, nas relações entre o formador de professores e os professores em formação, determinam a maneira como os professores em formação adquirem o conhecimento sobre a actuação educativa;
- a atitude e o clima relacional criado pelo orientador da prática é de grande importância e pode determinar o sucesso do processo formativo do aluno em formação;

- o lado afectivo do desempenho do orientador, com os vínculos de amizade, com a intimidade e com a confiança são marcantes na relação orientador-orientando;
- as práticas dos orientadores são importantes modelos de aprendizagem para os estudantes estagiários.

Dada a importância atribuída, pelos autores consultados e pelos referenciais que orientam a prática pedagógica, ao desempenho relacional dos orientadores da prática pedagógica na formação prática dos alunos, surgem-nos questões como: Que estilo se deseja encontrar no orientador da prática pedagógica? Qual o perfil de bom orientador?

A discussão não é consensual, até porque na generalidade, os professores já formados referem-se ao seu cooperante/orientador de estágio como elemento de referência profissional e afectiva. O bom professor é, na opinião de Jesus (2000), «para cada um de nós a imagem do professor que nos marcou, por qualquer motivo (exigência, simpatia, competência).» (p:17)

A inexistência de um perfil do orientador da prática pedagógica em termos normativos (no quadro do sistema educativo português não são conhecidos pré-requisitos obrigatórios para se ser orientador da prática pedagógica) leva-nos a considerar que os atributos do orientador que emergem da revisão da literatura, imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos agentes em interacção no processo, podem vir a configurar-se como referentes orientadores deste estudo, subordinado à temática: o desempenho relacional do orientador da prática pedagógica.

**SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

**OPINIÃO DOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE A  
RELAÇÃO EDUCATIVA NO QUADRO DA SUPERVISÃO DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA**

## CAPÍTULO IV

### METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

#### 4.1. Contexto da Investigação

Na acepção de Campos (2000): «O fenómeno educativo caracteriza-se pelos princípios de totalidade, globalidade, auto-regulação e transformabilidade, que o organizam com vista às suas finalidades (mais próximas ou mais remotas) e, só na sua complexidade, encontra a matriz identitária que o define como objecto de estudo com integridade própria.» (p:8)

Do ponto de vista científico, o conhecimento do real constitui a primeira etapa de trabalho (Estrela, 1986). De facto, não é possível elaborar nenhum projecto, nenhum estudo científico sem o conhecimento da realidade a que ele se refere, isto é, sem se conhecer o campo em que se quer intervir.

Os primeiros descritores que caracterizam o campo específico da formação inicial dos educadores de infância emergem do conhecimento empírico-especulativo que construímos no contacto directo com os profissionais de educação de infância. Conscientes de que em qualquer domínio não podemos ficar apenas pela constatação dos factos, para nos apropriarmos de um conhecimento do contexto, sob uma perspectiva científica, e assim apreendermos o seu significado e a sua complexidade, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica, suportada pela legislação e pela investigação, que nos

permitiu um conhecimento mais aprofundado da formação inicial dos educadores de infância.

A formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário «é a que confere qualificação profissional para a docência» (Decreto-Lei n.º 344/89, Capítulo II, Artigo 7.º, Ponto 1), entendendo-se por qualificação profissional «a que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.» (Decreto-Lei n.º 344/89, Capítulo II, Artigo 7.º, Ponto 2). Neste pressuposto, a qualificação profissional «é adquirida através da frequência, com aproveitamento, de cursos específicos de formação inicial, ministrados em escolas superiores ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito.» (Decreto-Lei n.º 344/89, Capítulo II, Artigo 8.º, Ponto 1)

Por sua vez, a formação inicial de professores deve ser entendida como a formação que permite a leccionação, ou seja, tem associada a si uma finalidade, em que se forma alguém para adquirir as bases fundamentais do desempenho de uma actividade profissional, ao mesmo tempo que lhe confere uma certificação para a sua inserção na vida profissional, como docente.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), ao conter os princípios gerais sobre a formação dos professores e educadores, aponta para que a formação inicial seja uma formação integrada quer ao nível da preparação científico-pedagógica, quer ao nível da articulação teórico-prática, bem como defende uma formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador irá utilizar, realçando igualmente a necessidade de incentivo e estimulação de atitudes e de práticas reflexivas de auto-formação e auto-aprendizagem.

Com base nestes princípios, a formação inicial, através do articulado no Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, é referenciada através dos seguintes objectivos:

- «a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;
- b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade;
- c) A formação científica no domínio pedagógico-didáctico;
- d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;
- e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.» (Decreto-Lei n.º 344/89, Capítulo II, Artigo 7.º, Ponto 3)

A formação inicial de professores assenta, fundamentalmente, num conjunto de conhecimentos teóricos, práticos e teórico-práticos sobre o processo de ensino aprendizagem, previamente definidos como adequados para a exigência da prática docente mas em que é reconhecido o importante papel que ao aluno deve ser atribuído, na sua própria formação. Esta perspectiva assenta, particularmente, na concepção de que o aluno deve desempenhar um importante papel na construção do seu próprio saber, ou seja, não se trata de considerar o futuro professor/educador como um mero «receptáculo» dos saberes, mas antes como um sujeito activo capaz de construir o seu próprio percurso de aprendizagem, numa atitude constante de reflexão crítica, de auto-didactismo e de

investigação pessoal, aspectos a ser incentivados e a perdurar, para além do momento da formação inicial (Couto, 1998).

A formação inicial, tal como vem perspectivado no diploma relativo ao Ordenamento Jurídico dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, apresenta-se, sobretudo, como uma qualificação profissional para a docência, de nível superior e que «deve garantir a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções, adequadas às exigências da carreira docente.» (Decreto-Lei n.º 344/89)

A formação inicial, com um curriculum próprio, rege-se por objectivos cuja operacionalização se encontra repartida pelos conteúdos dos diferentes planos curriculares e cuja formulação deve assentar nas três componentes que constituem a formação inicial: componente das ciências da especialidade, componente das ciências da educação e componente da prática pedagógica.

A integração destas três componentes bem como o peso que cada uma delas ocupa, na estrutura curricular dos planos de formação, está directamente ligada ao carácter de obrigatoriedade consignado no Ordenamento Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores, que define, para a estruturação curricular dos cursos de formação inicial:

- «a) uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;
- b) uma componente das ciências de educação;

c) uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.» (Decreto-Lei n.º 344/89, Artigo 15.º)

A formação inicial de professores encontra-se definida e regulamentada quer, na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86) quer no Ordenamento Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores (Decreto-Lei n.º 344/89) quer ainda no Regulamento da Prática Pedagógica (Portaria n.º 336/88), no entanto, pela autonomia de que gozam as instituições de ensino superior é concedida liberdade aos seus docentes para que estabeleçam os conteúdos a integrar nesses planos de formação, embora atentos à integração das directrizes gerais orientadoras.

O Regulamento da Prática Pedagógica (Portaria n.º 336/88), como o próprio nome sugere, define as normas regulamentares para a prática pedagógica relativa aos cursos de formação inicial dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo e do 2.º ciclo do ensino básico, contendo, para além, dos seus objectivos, o modo de concretização curricular, a responsabilidade e coordenação, a avaliação e o local de realização, entre outros.

A prática pedagógica pressupõe uma prática de ensino supervisionada, discutida e reflexionada com os formadores, numa perspectiva de aproximação à prática profissional e à realidade que terá de enfrentar futuramente. De acordo com as orientações contidas no Regulamento da Prática Pedagógica, deverá proceder-se a uma responsabilização progressiva e uma duração crescente dos momentos de prática pedagógica, repartidos por momentos de observação-análise, seguidos de cooperação-intervenção e, como

culminar de todo esse processo, o assumir da responsabilização pela docência (Portaria n.º 336/88)

Por sua vez, o diploma que estabelece o Ordenamento Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores referencia a prática pedagógica como integrada, diferenciada e sequencial ao longo do curso, devendo possibilitar-se, ao futuro professor/educador, a sua inclusão progressiva no contexto escolar, de modo a apropriar-se e a contactar com o mundo real escolar.

Do mesmo modo, a prática pedagógica tem como principais objectivos a aquisição e o desenvolvimento de competências básicas relativas:

- «ao conhecimento da instituição escolar e da comunidade envolvente;
- à aplicação integrada e interdisciplinar dos conhecimentos adquiridos, em relação às diferentes componentes de formação;
- ao domínio de métodos e técnicas relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem, o trabalho em equipa, a organização da escola e a investigação educacional.» (Portaria n.º 336/88)

A formação inicial dos professores e dos educadores de infância, nas suas vertentes, tem sido abordada por vários autores. Para uma melhor contextualização, tomamos como referencial algumas perspectivas que nos ajudaram numa melhor compreensão da temática em estudo.

As directrizes emanadas através do Decreto lei nº241/01 de 30 de Agosto, não se referem apenas a competências profissionais e acentuam que «os professores devem manifestar capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias

circunstâncias da sua actividade profissional» o que implica a construção de diferentes tipos de saberes: «o saber», «o saber-ser» e o «saber-fazer», sustentados quer nas perspectivas sócio-educativas, psicopedagógicas e curriculares, quer nas perspectivas de desenvolvimento humano e de relação social (Sousa, 2000).

As competências e qualidades-chave, que poderão ser congregados na construção pessoal e profissional, necessárias no decurso da vida de trabalho, apontam para uma competência pessoal, global interactiva, de natureza ecológica, caracterizada não tanto pela presença de determinados elementos, mas sobretudo pela sua interactividade e pela sua capacidade de mobilização em situação. O desempenho não será centrado na sala de aula, mas na escola; não será individual, mas em equipa, ou seja, o professor será um profissional que trabalha com outros profissionais na e fora da escola (ARIPESSE, 2001).

Para o desempenho da profissão docente, para além dos saberes para realizar com mestria os diferentes papéis e funções de que está incumbido, o professor/educador tem de integrar um conjunto de outros saberes, indissociáveis destes a que Shulman, citado por Couto (1998) se refere como «alma da profissão» e que se consubstanciam num conjunto de “saberes” e “saberes-fazer” pedagógicos que têm por detrás competências relacionais que permitem criar um ambiente educativo onde a capacidade de comunicar com os outros, a abertura às ideias dos outros, tal como o poder da linguagem, a partilha de ideias e a cooperação, constituem requisitos importantes.

Uma boa formação nos domínios das ciências fundamentais da educação, das didácticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias e o desenvolvimento de capacidades e atitudes irão favorecer diferentes aspectos do desempenho profissional do educador de infância. Recorrendo à opinião de Oliveira-Formosinho (1997):

«espírito de auto-formação e desenvolvimento, capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência, capacidade de resolver problemas e tomar decisões acertadas, capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria, capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo, entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes, capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.» (p:103)

A formação inicial tem como objectivo proporcionar aos alunos, ou seja, aos futuros professores/educadores, um conjunto de conhecimentos relacionados com os conteúdos científicos e psicopedagógicos e com as didácticas específicas das disciplinas mais vocacionadas para o ensino e ainda um conjunto de conhecimentos relacionados com as concepções, atitudes e papéis que um professor deve desempenhar, o que lhe dá acesso a um leque variado de opções de modos de fazer enquanto profissional, numa atitude reflexiva e crítica, na opinião de Nóvoa (1992), «é no próprio processo de resolução dos problemas da vida e da escola, na capacidade para os teorizar e para encontrar as respostas mais adequadas que a formação adquire todo o seu significado.» (p:18)

Na perspectiva de Alarcão (1997):

«Um professor é hoje um profissional com um dupla especialização – em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos de índole educacional. Tal como um engenheiro, um professor tem de ser capaz de conceber artefactos – neste caso, aulas e materiais de ensino. Tal como um médico, um psicólogo ou um sociólogo, o professor tem de ser capaz de diagnosticar e equacionar problemas – neste caso, problemas de aprendizagem de alunos e de grupos de alunos.» (p:10)

Impõe-se que os professores/educadores saídos de uma formação inicial que lhes possibilitou um conjunto de saberes científicos, educacionais e pedagógicos, aliados a uma prática da actividade docente, quer através de momentos variados de prática pedagógica quer através dos estágios pedagógicos, se não acomodem ao aprendido, mas sintam cada vez mais necessidade de aprender e de reflectir sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional, numa atitude permanente de aprender a aprender. De acordo com Dias, citado por Pacheco (1993), às escolas de formação «cabe formar não apenas agentes mas verdadeiros profissionais de educação; formar não apenas professores mas educadores; formar não apenas funcionários ou burocratas no sistema educativo mas investigadores no exercício da própria profissão.» (p:381)

O desenvolvimento de atitudes de investigação e de reflexão, aspectos fundamentais para que o professor compreenda as suas próprias concepções e práticas e as razões dos seus actos, conduz à valorização de uma atitude crítico-reflexiva, por parte do professor/educador. Este processo pressupõe que aprender se prolonga durante toda a vida profissional, o que obriga a que, para além da qualidade da formação, haja um grande empenhamento pessoal, sendo que a reflexão, na concepção de Zeichner (1996), «implica intuição, emoção e paixão, não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.» (p:18)

Face à diversidade e complexidade de situações que a acção de leccionar implica, há que saber lidar com um conjunto diversificado de situações, saber fazer uma adaptação constante, exigindo, cada vez mais, o contacto directo do futuro professor com experiências de prática pedagógica, o que constitui para Pacheco (1993) um importante ensejo de «superar as lacunas entre o teórico e o prático, podendo contribuir, de forma

decisiva, para a preparação profissional dos professores.» (p:74) daí que, para o autor «qualquer programa de formação de professores deve articular-se numa relação entre o que se considera teórico (disciplinas teóricas) e o que se considera prático (práticas de ensino) de modo que o professor (ou futuro professor) adquira o sentido da realidade escolar e se consciencialize para o contexto prático em que se situa.» (p:74)

## **4.2. Desenvolvimento da Investigação**

### **4.2.1. Revisão Documental sobre a Formação Inicial dos Educadores de Infância**

Tendo em conta o campo de estudo e a problemática, houve que desenvolver uma abordagem de carácter exploratório e de natureza mais qualitativa, no sentido de recolher informação diversificada e obter um mais completo e aprofundado conhecimento das várias perspectivas que se debruçam sobre as concepções orientadoras da iniciação à prática profissional dos educadores de infância, também designada de estágio pedagógico. Esta abordagem visou um mais adequado direccionamento das linhas norteadoras da pesquisa e permitiu uma maior organização e rentabilização da informação recolhida possibilitando um equacionar, de forma fundamentada, das questões mais directamente relacionadas com os objectivos da pesquisa.

No presente estudo utilizou-se a observação das fontes documentais, a partir da análise da regulamentação legislativa sobre a docência e sobre os cursos de formação de professores e educadores de infância e respectivos planos curriculares, assim como alguns normativos legais. Esta análise documental constituiu-se, em certas situações, como parte central desta pesquisa e, noutros casos, como complemento de informação.

A análise documental incidiu, fundamentalmente, nos seguintes documentos:

- Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86
- Normativos Legais (Regulamentação da Prática Pedagógica dos Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico e Ordenamento Jurídico da Formação das Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário)
- Boletins vários emanados do Ministério da Educação
- Planos Curriculares de Cursos de Formação Inicial
- Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário - Decreto-Lei n.º 240 de 30 de Agosto de 2001
- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar - Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro

#### **4.2.2. Construção e Validação do Modelo de Análise**

Para esta investigação, após a delimitação da problemática da iniciação à prática profissional dos educadores de infância, em torno da relação educativa entre o orientador da prática pedagógica e os estagiário em formação, desencadeou-se um conjunto de questões cujo contributo permitiu, posteriormente, delinear uma abrangente questão de partida. Dentre essas questões destacam-se:

- Quais são as funções que um educador exerce, enquanto orientador da prática pedagógica, na formação inicial dos educadores de infância?

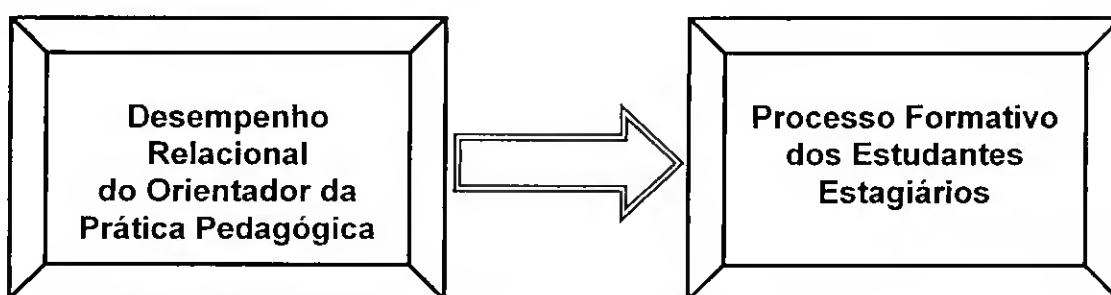
- Como se processa a intervenção do orientador da prática pedagógica no processo de iniciação à prática profissional do estudante estagiário?
- Qual a importância a atribuir ao desempenho relacional do orientador da prática pedagógica no processo formativo do estudante estagiário?
- Qual a melhor forma de operacionalizar uma intervenção supervisiva de referência, no âmbito da relação educativa entre orientadores da prática pedagógica e estudantes estagiários?

Apesar da dimensão, extensão e profundidade deste emaranhado de questões e conscientes da complexidade que envolve a sua abordagem, pretendeu-se não as descurar, ao longo deste estudo, antes tornando-as como linhas orientadoras, através da seguinte questão de partida:

- Será que o desempenho relacional do orientador da prática pedagógica influencia o processo formativo dos estudantes estagiários?

O Quadro 1 ilustra o mapa conceptual, a partir do qual definimos o nosso problema.

#### **Quadro 1 – Mapa Conceptual**



Com base no fenómeno da formação inicial dos educadores de infância aliado à identificação da problemática de partida e ao apuramento conceptual decorrente da pesquisa bibliográfica, tornou-se possível traçar, num primeiro momento, os objectivos deste estudo:

- Compreender como se configura a supervisão da prática pedagógica, na formação inicial dos educadores de infância, que decorre sob a responsabilidade dos educadores que acolhem na sua sala os estudantes em formação;
- Identificar aspectos relevantes da relação educativa entre o supervisor da prática pedagógica e o aluno estagiário;
- Contribuir para a construção de uma intervenção supervisiva de referência, no âmbito da relação educativa entre orientadores da prática pedagógica e estudantes estagiários.

Tendo subjacente a temática e os objectivos propostos, tornou-se possível delinear o modelo de análise, a partir dos trabalhos de investigadores cujos nomes e estudos passamos a referenciar:

Pacheco (1993) e Couto (1998) sobre o início da prática profissional na formação de professores;

Nóvoa (1992), Carrolo (1997) e Dubar (1997) sobre o processo de socialização na profissão docente e a construção da identidade pessoal e profissional;

Lucini (1992) e Garcia (1999) sobre o papel das qualidades pessoais e dos valores na formação de professores;

Lloyd (1988), Fachada (2001) e Castanyer (2002) sobre a comunicação e as relações interpessoais;

Goleman (2002) e Martin e Boeck, (2002) sobre a inteligência emocional;

Alarcão e Tavares (1987), Alarcão (1991) e Sá-Chaves (2000) sobre a supervisão da prática pedagógica na formação de professores.

Dos autores referidos apresentamos algumas afirmações/opiniões que nos orientaram na formulação do modelo de análise.

Sacristán citado por Couto (1998), refere-se à profissionalidade docente como «conceito que hoje se considera não resultar apenas do domínio de certos conhecimentos e da sua aplicação à acção e que pode ser entendido como um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.» (p:87)

Para Lucini (1992), as qualidades pessoais assumem grande importância, para além de constituírem uma questão nuclear no desempenho da profissão. A tónica é posta nos requisitos importantes, abrangendo as capacidades para realizar tarefas específicas, os conhecimentos, os valores, as atitudes e as competências pessoais que se concretizam no comportamento individual, através do cumprimento, consciente e assumido, de normas ou pautas de conduta.

Na perspectiva de Garcia (1999), «Os valores são um marco de referência que contém em si um elevado grau de significado para a pessoa, fundamental para a vida e para as relações humanas. São um sistema de interpretação e de atribuição de significados aos factos e aos acontecimentos que em cada circunstância a vida nos oferece e qualquer discurso sobre a educação de atitudes tem como fulcro a atitude pessoal do professor, as suas crenças e valores, ponto de partida de todo o processo.» (p:136)

Nias, citada por Nóvoa, 1992, considera a componente da pessoa indissociável da componente do professor e afirma que «cada educador é um profissional detentor de conhecimentos, capacidades e competências, mas é antes de tudo uma pessoa com sentimentos, atitudes, princípios e valores que fazem dele uma entidade única.» (p:21)

Goodson (1992) ao referir-se ao professor como pessoa e como profissional e à sua influência nos alunos, colegas e restante comunidade educativa, afirma que «o estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa.» (p:72)

Dubar (1997) e Putnan e Borko (2000) desencadearam algumas reflexões em torno do conceito de identidade profissional concluindo que para ser professor/educador não basta possuir um conjunto de conhecimentos que permitam exercer a actividade profissional. É preciso sentir-se como um membro da classe e ser capaz de usar os recursos próprios da profissão. Envolve, também, assumir como seus as normas e os valores essenciais da profissão e assumir uma atitude de empenhamento na actividade profissional. É necessário interiorizar o respectivo papel e sentir-se bem nele. Numa palavra, é necessário assumir uma «identidade profissional» como educador ou seja, a identificação com o grupo profissional a que pertence.

Lampert (1999), refere que um elemento importante na construção de um conhecimento e identidade profissionais é a inserção numa comunidade de discurso. Numa tal comunidade, os respectivos membros falam uns com os outros acerca de novas ideias e práticas que desenvolvem, partilhando significados comuns para os termos usados para falar das experiências e partilhando normas sobre o que é aceite.

Na opinião de Carrolo (1997): «A construção da identidade profissional, em termos individuais, realiza-se ao longo de toda a carreira e requer um acompanhamento a longo prazo; em termos de grupo, ela consubstancia-se, historicamente, na cultura profissional, como património que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social.» (p:47)

Segundo Lloyd (1988): «Estudos sérios provam que os professores, treinadores, os directores, os pais, etc. influenciam o comportamento dos seus estudantes, empregados e/ou filhos. Todos os dias se emitem mensagens subtis que comunicam grandes expectativas. As expectativas, as crenças, as atitudes e os valores estão constantemente a ser comunicados através de palavras, expressões faciais, posturas, olhares, tom de voz e comportamento.» (23)

Fachada (2001) define: «Comunicar é, pois, trocar ideias, sentimentos e experiências entre pessoas que conhecem o significado daquilo que se diz e do que se faz. Comunicar é um processo interactivo e pluridimensional (...). Comunicar é essencial para o ser humano porque se trata de um processo que faz do homem aquilo que ele é e permite que se estabeleça a relação interpessoal.» (p:12,13)

Goleman (2002) publicou trabalhos científicos sobre a Inteligência Emocional enfatizando que as nossas possibilidades de realização de vida, no campo profissional ou pessoal são determinadas em grande parte pela maneira como desenvolvemos a Inteligência Emocional. Apresenta 5 níveis de Inteligência Emocional. As três primeiras habilidades (auto-conhecimento emocional, controle emocional e auto-motivação) referem-se à inteligência intra-pessoal, esta é a capacidade de formar um modelo verdadeiro e preciso de si mesmo e usá-lo de forma efectiva e construtiva.

As duas últimas habilidades (reconhecer emoções nos outros e habilidade em relacionamentos inter-pessoais) dizem respeito à inteligência inter-pessoal, ou seja, a capacidade de entender outras pessoas, o que as motiva, como trabalham e como cooperar com elas. Para o autor «Uma competência social-chave é a empatia, compreender os sentimentos dos outros, ver as coisas da sua perspectiva, respeitar as diferenças no modo como as pessoas sentem a respeito disto ou daquilo. (...). A empatia nasce da autoconsciência: quanto mais abertos formos às nossas próprias emoções, mais capazes seremos de ler os sentimentos dos outros.» (p:117)

Segundo Castanyer (2002), assumimos diferentes formas na comunicação com os outros contudo, há sempre uma forma predominante, no nosso estilo de comportamento comunicacional, que pode traduzir-se em: agressividade, passividade e assertividade.

Pacheco (1993), entende que a prática pedagógica final (isto é, o estágio) «é a fase de prática docente acompanhada, orientada e reflectida com os formadores/orientadores da prática pedagógica, serve para proporcionar ao futuro educador de infância uma prática de desempenho docente global em contexto real.» (p:74)

Ferrão (1998), referindo a prática profissional, considera-a «um processo de formação inicial e contínua que envolve os alunos da formação inicial mas também os profissionais que os recebem, bem como os professores da escola de formação.» (p:39)

Alarcão (1996) enfatiza o carácter profissionalizante da prática pedagógica: «Quando alguém aprende uma nova profissão, é iniciado nas suas convenções, dificuldades, exigências, limitações, saberes e linguagens específicas, sistemas de valores, esquemas de pensamento e de acção.» (p:21)

Sá Chaves (1991) defende «uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo.» (p:27)

A mesma autora refere-se à prática pedagógica como «(...) um processo que é cada vez menos centrado na informação e mais no relacionamento interpessoal. Na relação educativa entre supervisor e aluno cabe ao supervisor manter um bom clima afectivo relacional; criar condições para que o formando se desenvolva humana e profissionalmente; desenvolver o espírito de reflexão, o auto-conhecimento e a inovação; identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo.» (p:29)

Para uma mais adequada e alicerçada compreensão da problemática em estudo, nesta investigação, tornou-se necessário a elaboração da grelha de tomada de decisões, sendo que, numa primeira fase, se procedeu à identificação de conceitos, para num segundo momento se desdobrar esses conceitos em dimensões e, posteriormente, se proceder ao levantamento de componentes relativas a cada uma dessas dimensões.

O Quadro 2 esquematiza o modelo de análise proposto no âmbito desta investigação e apresenta o processo de tomada de decisões, dos conceitos às componentes.

**Quadro 2 – Modelo de Análise**

<b>Grelha de Tomada de Decisões</b>		
<b>Conceitos</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Componentes</b>
Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica	Profissionalidade	Corpo de saberes Normas e Valores
	Autonomia	Segurança Tomada de decisões Resolução de problemas
	Empatia	Comunicação Abertura Compreensão
Processo Formativo do Estudante Estagiário	Iniciação à Prática Profissional	Construção da Identidade Profissional
		Construção da Identidade Pessoal

Os conceitos que integram o modelo de análise têm a ver com o “Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica” e com o “Processo Formativo do

Estudante Estagiário”. Num segundo momento, houve que desdobrar esses conceitos nos seus vários aspectos, ou seja, o “Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica” foi desdobrado segundo as dimensões de “Profissionalidade”, “Autonomia” e “Empatia”, enquanto o “Processo Formativo do Estudante Estagiário” foi analisada segundo a dimensão de “Iniciação à Prática Profissional”.

Em relação ao conceito “Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica” e à dimensão “Profissionalidade”, foram definidas as componentes “Corpo de Saberes” e “Normas e Valores”.

Relativamente à dimensão “Autonomia”, foi desdobrada em três componentes: a componente “Segurança”, a componente “Tomada de decisões” e a componente “Resolução de Problemas”.

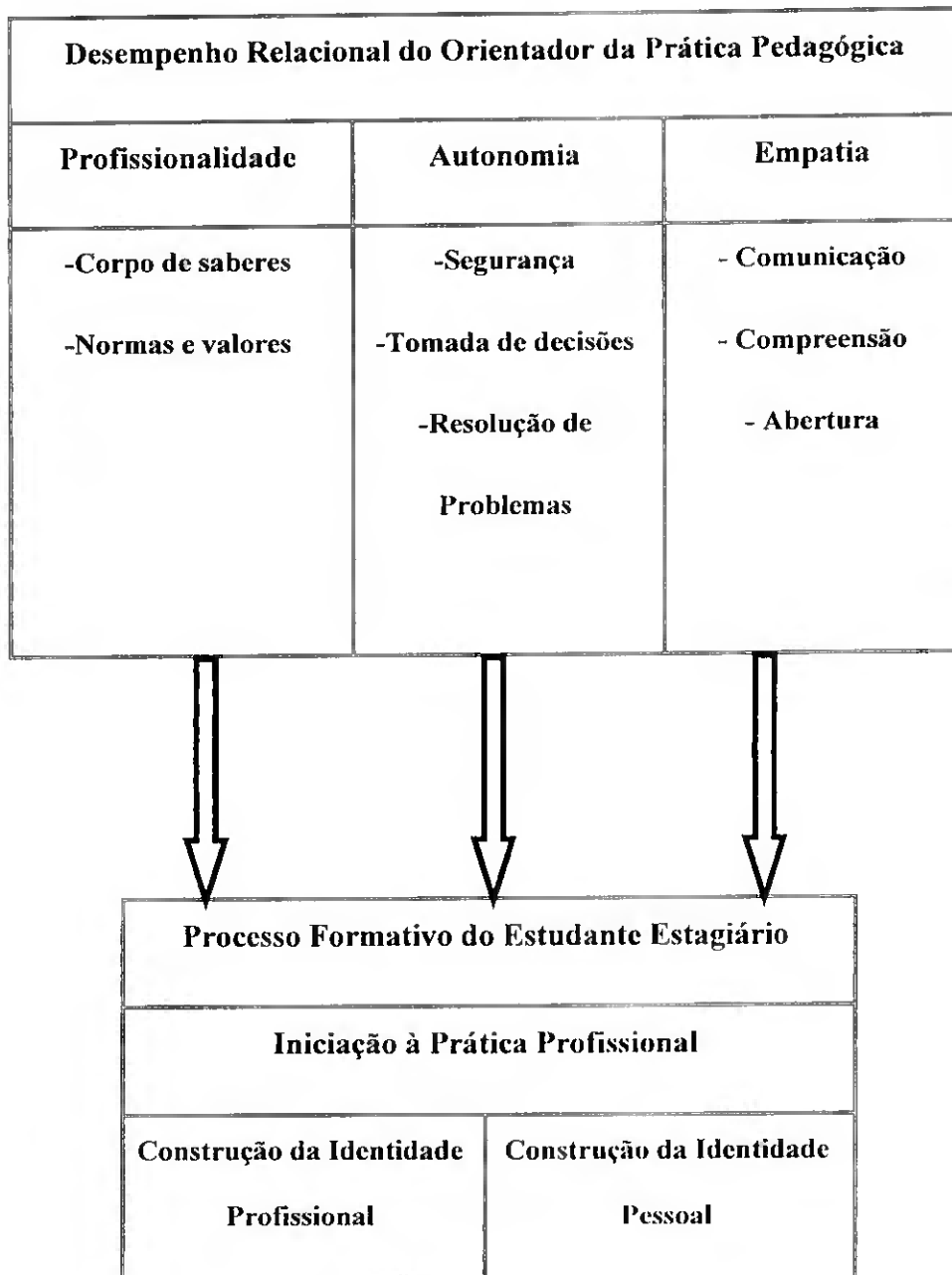
A dimensão “Empatia” foi desdobrada nas componentes “Comunicação”, “Abertura” e “Compreensão”.

Por sua vez, a dimensão “Iniciação à Prática Profissional” respeitantes ao conceito “Processo Formativo do Estudante Estagiário” desdobra-se nas componentes “Construção da Identidade Pessoal” e “Construção da Identidade Profissional”.

A grelha de tomada de decisões gira em torno de dois conceitos que norteiam toda a investigação: o “Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica” e o “Processo Formativo do Estudante Estagiário”, dado que se pretende saber em que medida o desempenho relacional do orientador da prática pedagógica influencia o processo formativo do estudante estagiário.

O Quadro 3 pretende, de forma esquematizada, interrelacionar os conceitos, as dimensões e as componentes.

**Quadro 3 – Modelo Explicativo Teórico**



Com o objectivo de aferir se o desempenho relacional do orientador da prática pedagógica influencia o processo formativo dos estudantes estagiários, construiu-se um questionário sobre o Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica e o Processo Formativo do Estudante Estagiário.

Este questionário tem por base o Modelo de Análise e incide, por um lado, no “Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica” e, por outro, no “Processo Formativo do Estudante Estagiário”, de modo a interrelacionar os conceitos, as dimensões e as componentes.

O Questionário sobre o Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica e o Processo Formativo do Estudante Estagiário I (Anexo I), a utilizar neste estudo, compreende 3 partes. A iniciar o questionário, existe uma folha de rosto, em que se divulgam, de forma genérica, os objectivos do estudo e a instituição de ensino onde decorre o Mestrado (Escola Superior de Educação/Universidade do Algarve), em que se refere o carácter de confidencialidade e de anonimato das respostas e em que se apela ao preenchimento da totalidade do questionário, tendo em conta a pertinência do mesmo, de forma a possibilitar a realização desta pesquisa.

A primeira parte (Parte 1) intitulada “Profissionalidade” destina-se a recolher dados sobre a influência que as características profissionais do orientador da prática pedagógica têm no processo formativo do estagiário. Essas características foram identificadas como o Corpo de Saberes e Normas e Valores e, para cada uma delas, estabeleceu-se a existência de influência em cada uma das componentes básicas do Processo Formativo do Estudante Estagiário (Construção da Identidade Profissional e Construção da Identidade Pessoal)). Compreende um conjunto de 4 variáveis (P1.1 a P1.4) em que se

sugerem categorias de respostas dentre as quais o inquirido tem de seleccionar a mais adequada.

A segunda parte do questionário (Parte 2), sob a designação “Autonomia”, pretende apurar dados sobre a influência que algumas características pessoais do orientador da prática pedagógica (Segurança, Capacidade de Tomar Decisões e Capacidade de Resolver Problemas) têm no processo formativo do estudante estagiário (Construção da Identidade Profissional e Construção da Identidade Profissional). É constituída por 6 variáveis (P2.1 a P2.6).

A terceira parte do questionário (Parte 3), sob a designação “Empatia”, pretende apurar dados sobre a influência que algumas características sociais do educador cooperante (Capacidade de Comunicação, Capacidade de Compreender os Outros e Capacidade de Abertura) têm no processo formativo do estagiário (Construção da Identidade Profissional e Construção da Identidade Profissional). É constituída por 6 variáveis (P3.1 a P3.6).

O questionário apresenta, predominantemente, questões fechadas, havendo um condicionamento do inquirido, face às sugestões apresentadas e cujo papel consiste em assinalar as opções de 1 a 5 que se referem, respectivamente, ao “discordo totalmente”, ao “discordo”, ao “concordo pouco”, ao “concordo”, e ao “concordo totalmente”.

Após a construção do questionário, houve que desencadear uma situação de pré-teste, de modo a testar o instrumento de observação, com vista a perceber se as questões estão a ser bem compreendidas e se as respostas correspondem, de facto, às informações que se pretendem transmitir. Deste modo, o questionário foi objecto de um pré-teste junto de uma amostra da população em estudo, constituída por sujeitos diferentes dos que foram

incluídos na população a inquirir, que se pronunciou quanto à sua extensão, clareza e linguagem. Posteriormente e tendo em conta as sugestões feitas pelos inquiridos, foram feitas algumas correcções, tendo sido redigido o questionário definitivo, para posterior aplicação.

Houve que tomar decisões relativamente à incidência deste estudo sobre a totalidade da população ou, pelo contrário, a sua limitação a uma amostra representativa dessa mesma população. A decisão mais plausível foi a de contactar com todos os sujeitos, dado tratar-se de uma população relativamente reduzida e também por estarem reunidas todas as condições de acessibilidade à totalidade dos docentes a inquirir.

A população alvo deste estudo, é constituída pela totalidade dos educadores de infância (72) que, segundo dados fornecidos pelos Serviços Administrativos da Escola Superior de Educação de Beja, cooperaram na orientação da prática pedagógica do 2.º, 3.º e 4.º anos, do Curso de Educação de Infância, no ano lectivo 2001/2002.

Definida a população alvo procedeu-se à recolha de dados, pois não basta conceber um instrumento, é preciso pô-lo em prática de forma a obter uma proporção de respostas suficiente para que a análise seja válida.

Utilizou-se a forma de administração directa, efectuando a distribuição dos questionários, por via postal, para 72 inquiridos, acompanhados por uma carta de introdução onde se indicava as finalidades do mesmo, se garantia a confidencialidade das respostas, se dava instruções quanto ao preenchimento e à forma e tempo de retorno (Anexo I).

Foram distribuídos 72 questionários e recolhidos 49 o que equivale a uma taxa de retorno de 68%.

Após a recolha de dados, impôs-se a tomada de decisão com vista à elaboração de um protocolo de análise estatística, procedimento imprescindível para nele se inserirem os dados recolhidos e cuja operação decorreu da utilização do programa estatístico SPSS for Windows (Statistical Package for Social Sciences).

Numa primeira abordagem e em termos exploratórios, procedeu-se a uma análise estatística descritiva, o que permitiu obter a frequência das respostas dadas pelos inquiridos, através do cálculo da distribuição de frequências.

Nesta fase metodológica, impôs-se que se definissem os testes estatísticos mais directamente vocacionados para a especificidade deste estudo.

Nesta perspectiva, procedeu-se ao cálculo do teste não paramétrico Qui-quadrado por se pretender classificar um grupo de inquiridos que estão em maior ou menor acordo ou desacordo com uma determinada afirmação, ou seja, pretende-se provar se existe uma diferença significativa entre o número observado de indivíduos, ou de respostas, em determinada categoria, e o respectivo número esperado.

Os resultados obtidos indicam que as frequências observadas na maioria dos casos foram distintas das frequências esperadas. Constatou-se, portanto, que os valores do qui quadrado, na totalidade das questões, são elevados, inferiores a 0,05. Podemos, desta forma, considerar que foi alcançado, para a totalidade dos itens do questionário, o nível de significância estatística.

Decorrente de todos os procedimentos estatísticos adoptados, parece poder afirmar-se, face ao cálculo do teste específico (Teste do Qui quadrado), que se está perante um Modelo de Análise Teórico que reúne as condições de se constituir como Modelo Emergente e que, de um modo sustentado, permite desencadear uma investigação subsequente que se apoia numa teoria validada, em torno de determinados conceitos, dimensões e componentes.

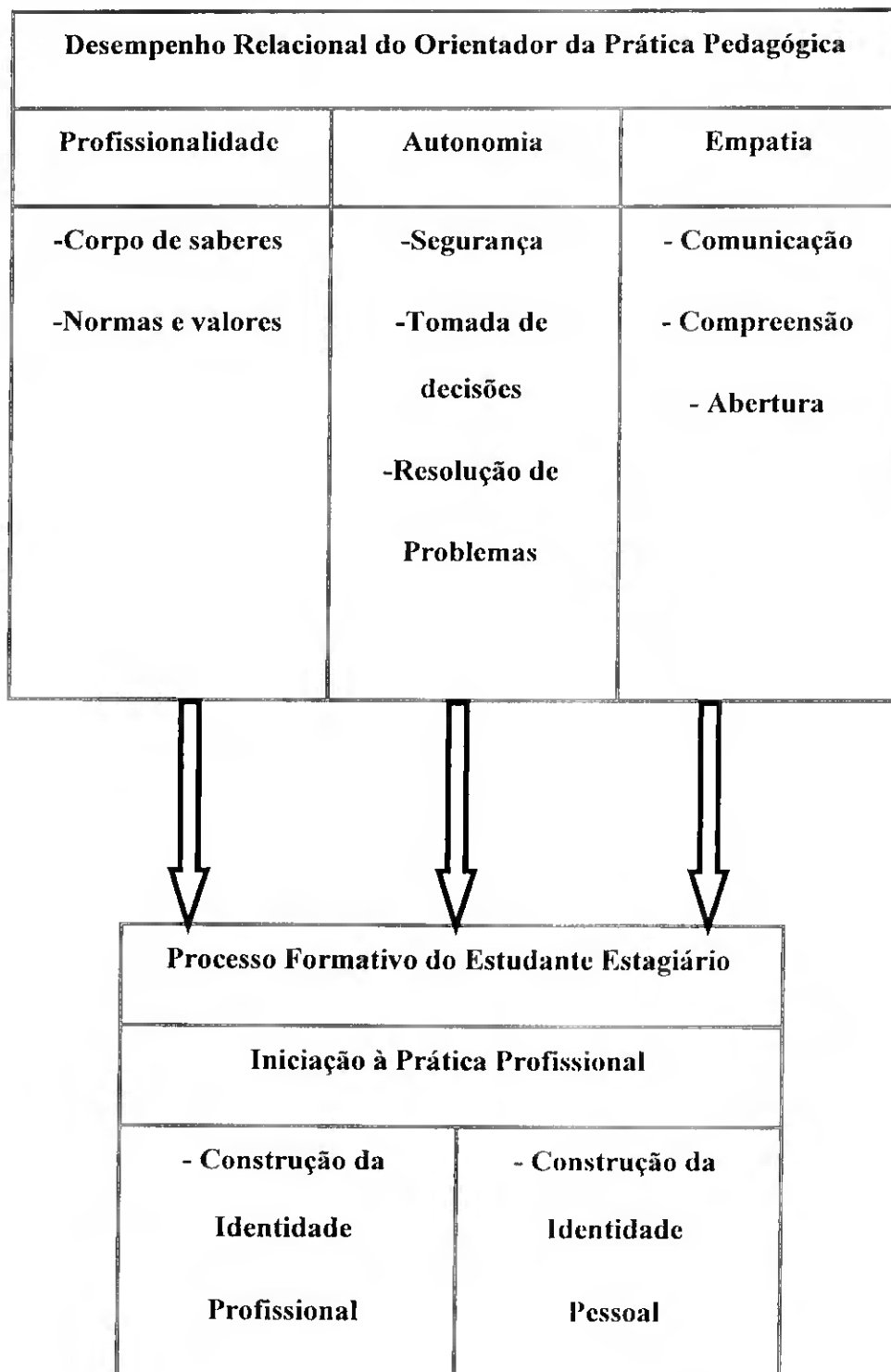
A revisão bibliográfica, permitiu elaborar um Modelo de Análise contendo os principais conceitos em análise que, através de procedimentos estatísticos adequados, foi sujeito a operações sucessivas de validação, no sentido de se tornar no Modelo Explicativo Emergente, o qual tornará possível sustentar, de forma válida e fidedigna, os conceitos, dimensões e componentes que compõem este estudo.

A partir da validação do Modelo de Análise, tornou-se possível aceder ao Modelo Emergente, o qual se constitui como o motor impulsionador de toda a investigação subsequente.

No caso concreto deste estudo, a interpretação dos dados revelou serem coincidentes os dois modelos (Modelo de Análise Teórico e Modelo Explicativo Emergente).

O Quadro 4 representa o Modelo Explicativo Emergente e a interrelação dos conceitos, das dimensões e das componentes.

**Quadro 4 – Modelo Explicativo Emergente**



### **4.2.3. Formulação do Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa**

#### **4.2.3.1. As Entrevistas aos Orientadores da Prática Pedagógica**

No primeiro estudo por nós efectuado, verificámos que a população alvo confirma a nossa questão de partida; o desempenho relacional do orientador da prática pedagógica influencia o processo formativo dos estudantes estagiários. Os dados obtidos, a partir das respostas dos 72 orientadores da prática pedagógica inquiridos, confirmam-nos que este pressuposto é verdadeiro.

Com base nesses dados e, tendo sempre em consideração os objectivos deste estudo, iniciámos o processo de formulação do instrumento de observação e análise da relação educativa.

Não obstante a informação recolhida no primeiro estudo, obtidas a partir das leituras realizadas, das dimensões e componentes que integram a Grelha de Tomada de Decisões e da validação do Modelo de Análise, houve que desenvolver, numa segunda fase, uma abordagem de carácter exploratório e de natureza qualitativa, no sentido de recolher mais opiniões e obter um mais complexo e aprofundado conhecimento das várias perspectivas dos que se debruçam sobre a orientação da prática pedagógica da formação inicial dos educadores de infância.

A população alvo desta fase do estudo é constituída pelos 12 orientadores da prática pedagógica do curso de educação de infância que cooperaram com a Escola Superior de Educação de Beja, de forma ininterrupta, desde que o curso é ministrado nesta escola, e que se mostraram disponíveis para colaborar neste estudo. Esta população foi seleccionada com base nos dados fornecidos pelos Serviços Administrativos da Escola

Superior de Educação de Beja e o critério adoptado foi a experiência no exercício das funções de orientador da prática pedagógica.

Desencadeou-se a recolha de informação sobre o tema em estudo, junto dos orientadores da prática pedagógica, sob a forma de entrevista, com os seguintes objectivos:

- Conhecer as representações dos orientadores da prática pedagógica face ao exercício da profissão de educador de infância;
- Explicitar o papel/funções do orientador da prática pedagógica do curso de educação de infância;
- Perspectivar os contributos da componente prática do plano de formação inicial para o desempenho profissional do educador de infância;
- Compreender as repercussões da componente prática da formação inicial na construção da identidade pessoal e profissional do educador de infância.

Foi elaborado um Guião de Entrevista (Anexo II) em torno das seguintes questões:

- O que é ser educador de infância? Como se aprende a ser educador de infância?
- Como é que reconhece um bom educador de infância? Como se constrói? Qual o peso/contributo da formação inicial na construção do educador de infância?
- O que é orientar a prática pedagógica? Descreva o trabalho do orientador da prática pedagógica. Qual o papel do orientador da prática pedagógica?

- Qual o peso/grau de influência/reflexos do desempenho do orientador da prática pedagógica no exercício profissional do educador?

O guião que construimos para orientação e condução das entrevistas foi organizado, em função das questões acima referidas, para conhecer as perspectivas dos entrevistados sobre o tema em estudo.

Em alguns casos, a entrevista foi substituída por um questionário aberto, com as mesmas perguntas, e foi respondido por escrito pelos próprios. A razão que explica esta diferente recolha é o facto de alguns dos entrevistados terem manifestado a sua preferência por esta forma de inquérito.

Após a realização das entrevistas, foram estas transcritas, na íntegra, de todas as respostas, permitindo um primeiro “banho de leitura” em torno de todo o material recolhido.

Utilizou-se como técnica fundamental de tratamento e exploração dos dados recolhidos a análise de conteúdo, procedimento pelo qual os dados brutos são transformados, de modo sistemático, e agregados em unidades, o que vai permitir uma descrição exacta das características pertinentes do seu conteúdo.

O conteúdo das respostas dadas pelos inquiridos foi sendo, sucessivamente, integrado por categorias. Este processo implica que se atribua significado a partes do discurso, procedimento este que pode ser desencadeado *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação das duas situações.

Por sua vez, a inclusão desses segmentos de texto faz-se através dos vários indicadores cujo agrupamento constitui e define uma sub categoria. Assim, as respostas recolhidas foram analisadas e seleccionadas, tendo em conta a sua relevância.

A análise de conteúdo possibilitou a criação de Categorias, que consubstanciam concepções mais gerais, por sua vez, englobadoras de concepções mais específicas, ou seja de Subcategorias que resultam de um conjunto de indicadores, a que correspondem os elementos das respostas. Deste modo, foram identificadas as seguintes categorias:

- Perfil de Desempenho do Educador de Infância
- Perfil de Desempenho do Orientador da Prática Pedagógica

A categoria Perfil de Desempenho do Educador de Infância recolhe indicadores de que são exemplo: “envolver na sua actuação profissional pais, comunidade e outros profissionais”; “O dia a dia com crianças exige que se tomem decisões (...) eficazes”; “(...) com um rumo, com princípios orientadores”; “(...)conhecimento dos documentos orientadores da educação pré-escolar”; “conhecer tudo sobre a profissão”; “participar em projectos e experiências de formação”; “a maneira de ser é fundamental”; “é necessário ser dinâmica, ser expansiva, ser criativa, sensível, alegre”; “ter abertura para ouvir, ser tolerante, compreensiva ...”.

Relativamente à categoria Perfil de Desempenho do Orientador da Prática Pedagógica enquadram-se indicadores como: “O orientador da prática é o modelo (...)”; “(...) tem de saber (...)”; “ensina (...) como devem ser, estar (...), fazer (...)”; “dominar métodos, técnicas, estratégias e teorias”; “saber passar o seu conhecimento ao estagiário”; “Definir

os seus valores e normas”; “a identificação com o orientador (...) como pessoa”; “Receber o aluno e integrá-lo na instituição”; “dialogar (...) transmitir confiança”.

Interessa referir que os dados recolhidos através deste método têm essencialmente uma qualidade informativa, visto que servirão, *a posteriori*, para a construção de um instrumento de avaliação – Questionário sobre o Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica e o Processo Formativo do Estudante Estagiário - .

Devido à repetição de afirmações e de ideias, tivemos de reformular alguns indicadores ou agrupá-los, de modo a construir itens mais claros e coerentes. Este procedimento salvaguardou sempre a fidelidade do conteúdo das afirmações, sendo as modificações de carácter essencialmente formal.

No Quadro 5 apresentamos os itens resultantes e que irão constituir o questionário.

#### Quadro 5 – Itens do Questionário

- Situar o aluno estagiário nas medidas actuais da política educativa para o pré-escolar.	- Apresentar as estratégias de concretização dos princípios orientadores da sua acção.
- Mobilizar as potencialidades do aluno estagiário na resolução das dificuldades detectadas.	- Incentivar, durante a actuação do aluno estagiário, com um olhar, um gesto.
- Receber o aluno estagiário no seu primeiro dia na Instituição.	- Dar apoio técnico-material e documental (livros, sites, videogramas, diapositivos, etc).
- Recolher dados que se inscrevam nos critérios de avaliação.	- Apresentar o aluno estagiário à direcção, funcionários, colegas, pais, crianças.
- Utilizar critérios de avaliação previamente definidos.	- Verificar em conjunto (orientador e aluno estagiário) os materiais a utilizar.
- Enunciar os princípios orientadores da actuação educativa a desenvolver com o grupo de crianças.	- Disponibilizar recursos a utilizar pelo aluno estagiário.
- Colaborar na identificação das dificuldades no desempenho do aluno estagiário.	- Criar um clima relacional baseado na confiança, respeito e aceitação mútua.

- Recomendar estratégias para ultrapassar as dificuldades.	- Aceitar as propostas dos alunos estagiários que sejam adequadas à dinâmica do grupo de crianças.
- Permitir que o aluno estagiário faça a autoanálise do seu desempenho.	- Avaliar o desempenho do aluno estagiário com base na análise dos dados recolhidos.
- Apreciar o desempenho do aluno estagiário tecendo críticas construtivas.	- Enriquecer as propostas apresentadas pelo aluno estagiário.
- Utilizar registos de observação ao longo do tempo de estágio.	- Divulgar ao aluno estagiário a dinâmica da Instituição, inscrita no Projecto Educativo e no Regulamento.
- Situar o aluno estagiário nas características do grupo de crianças da sala onde irá decorrer o estágio.	- Criar situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento humano e profissional do aluno.
- Ajudar, de uma forma subtil, se algo estiver a correr mal.	- Instituir momentos de análise e reflexão da actuação do aluno estagiário que possibilitem uma avaliação.
- Elogiar o aluno estagiário pelo empenho e progressos revelados.	- Orientar a planificação/programação das actividades a realizar.
- Regular o desempenho do aluno estagiário através da observação e acompanhamento da sua actuação.	- Encorajar a iniciativa pessoal visando o desenvolvimento de um estilo próprio.
- Proporcionar <i>feedback</i> adequado e oportuno.	- Enumerar as normas e valores que pautam a actividade profissional do educador de infância.
- Analisar com o aluno estagiário a sua actuação.	

**Fonte: Inquérito por Entrevista, 2004**

A partir das respostas analisadas, que serviram de referência aos itens apresentados, foi elaborado um instrumento de recolha de informação: Pré-Questionário sobre o Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica e o Processo Formativo do Estudante Estagiário. (Anexo III)

O questionário é composto por trinta e três questões, repartidas por três partes distintas (Acolhimento do Aluno Estagiário, Acompanhamento da Prática, Avaliação do Aluno

Estagiário) e uma caracterização individual da amostra. As questões A, B, e C, desta secção cumprem esse intuito, fornecendo-nos informações sobre idade, sexo e anos de exercício das funções de orientador.

A Parte I é constituída por onze afirmações, os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, e incide nos comportamentos, atitudes e acções do orientador da prática pedagógica, levados a cabo durante o período de acolhimento do aluno estagiário.

Na Parte II é pedida a opinião sobre a importância que atribuem a determinadas acções do orientador da prática pedagógica, no acompanhamento da prática, contempladas nos itens 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, e 22.

A Parte III contém os itens que se referem à avaliação do aluno estagiário e é pedido aos inquiridos que se posicionem face ao grau de importância que atribuem a cada uma das situações apresentadas.

A escala de resposta, de tipo likert, é composta por cinco algarismos, sendo que o 1 significa “comportamento sem importância” e o 5 “comportamento com muita importância”. Todas as questões são fechadas.

Numa primeira fase, para fazer o levantamento das qualidades/limitações do referido instrumento de recolha de informação, foi distribuído a dois especialistas das Ciências Sociais e das Ciências da Educação, a desenvolver actividades relacionadas com a orientação da prática pedagógica, e a cinco orientadores da prática pedagógica. Pretendíamos que nos dessem a sua opinião relativamente aos seguintes pontos:

- grau de compreensão das questões que são formuladas;
- ordenação das questões;

- especificidade dos conteúdos abordados;
- clareza das instruções;
- omissão de algum tópico importante.

Os especialistas e os orientadores consultados fizeram uma apreciação global do questionário. Algumas das opiniões referiam-se ao facto de os itens serem todos formulados numa perspectiva muito positiva e foi proposto que “(...) devia contemplar também aspectos menos positivos”.

Ao referirem-se à escala utilizada consideraram que a mesma dificultava uma apreciação mais minuciosa das questões e homogeneizava o posicionamento dos inquiridos: “são todos importantes (...) podem aparecer só quatro e cinco nas respostas (...)”.

Os inquiridos sugeriram também o desdobramento de alguns itens e a clarificação de outros que não contemplavam comportamentos observáveis.

Referiram também a omissão de tópicos que consideraram importantes e propuseram a sua introdução.

Outras das sugestões apresentadas tiveram que ver com a adequação científica da linguagem, a esquematização das questões apresentadas e conduziram à introdução de alterações significativas na estruturação do questionário.

Com base nas apreciações feitas procedemos à reestruturação da apresentação, clarificação da linguagem, introdução de novos itens e utilização de um tipo de escala (ordenação) que permita uma maior dispersão das opiniões mas que, ao mesmo tempo, possibilite uma graduação por níveis de importância. Desses procedimentos resultou o

Questionário sobre a Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores de Infância (Anexo IV).

#### **4.2.3.2. Construção e Validação dos Itens do Questionário sobre a Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores de Infância**

Os resultados da primeira fase deste estudo, os resultados das entrevistas realizadas aos orientadores da prática pedagógica e os resultados da apreciação feita pelos especialistas ao Pré-Questionário sobre o Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica e o Processo Formativo do Estudante Estagiário (Anexo III) serviram de base à construção do Questionário sobre a Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores de Infância (Anexo IV).

Pretende-se, com este instrumento, observar a importância atribuída à intervenção supervisiva do orientador da prática pedagógica na formação inicial dos educadores de infância e, com recurso a testes estatísticos adequados, decidir quais os itens que irão constituir o instrumento de observação e análise da relação educativa no quadro da supervisão da prática pedagógica do curso de educação de infância.

O Questionário é composto por quarenta e sete itens, repartidos em quatro blocos distintos, e uma caracterização individual da amostra, contemplada nas questões 1, 2, e 3, fornecendo-nos informações sobre idade, sexo e anos de exercício das funções de orientador.

O Bloco A agrupa dez itens que representam o modo de Integrar o Estudante Estagiário na Dinâmica da Instituição. As afirmações incidem no desempenho do orientador da prática pedagógica (comportamentos, atitudes e acções relacionados com as suas características pessoais e profissionais) no período de integração do estudante estagiário na instituição onde irá decorrer a sua iniciação à prática profissional.

No Bloco B encontram-se agrupados os doze itens que se referem ao Apoiar e Incentivar o Estudante Estagiário. Os itens contemplam aspectos do desempenho do orientador da prática pedagógica que podem ser considerados importantes no apoio e incentivo ao estudante estagiário.

O Bloco C contém doze itens que contemplam o Acompanhar e Orientar o Estudante Estagiário. As afirmações incidem em determinados comportamentos, atitudes e acções do orientador da prática pedagógica, relacionados com as suas características pessoais e profissionais, que podem ser consideradas importantes no seu desempenho, durante o período de iniciação à prática profissional do estudante estagiário.

O Bloco D remete-nos para treze itens cujo conteúdo se prende com as acções a desenvolver pelo orientador da prática pedagógica para Avaliar a Acção Educativa do Estudante Estagiário.

Todas as questões são fechadas. Em todos os blocos, era proposta uma escala de ordenação que, na definição de Damas e Ketele (1985) «propõe-se ao indivíduo uma série de afirmações que ele deve ordenar por grau de importância.» (p:156)

A população alvo deste estudo é constituída pela totalidade dos educadores de infância que cooperaram com a Escola Superior de Educação de Beja, no ano lectivo 2002/2003,

na orientação da prática pedagógica dos alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos do Curso de Educação de Infância, num total de 64 educadores.

Os questionários foram entregues pessoalmente e, quando possível, o preenchimento era feito em presença, podendo ser prestados esclarecimentos, sempre que surgissem dúvidas. Esta metodologia (entrega pessoal e acompanhamento do preenchimento) pode ter contribuído para a elevada taxa de retorno do questionário (96,6%).

Numa fase subsequente e a partir da recolha dos questionários, houve que proceder ao delineamento geral e específico da análise de dados, bem como à definição prévia dos procedimentos estatísticos a efectuar, a que se seguiu a análise e interpretação dos resultados.

A aplicação do questionário teve como objectivo fundamental a tomada de decisão no sentido de decidir quais os itens que iriam constituir o instrumento final deste estudo. Nesta perspectiva, procedeu-se ao cálculo do teste estatístico denominado teste t de Student, com base na afirmação de Pestana e Gageiro (2000) que defendem a sua aplicação para uma amostra «sempre que se desconhece a variância populacional e se pretende testar se a média da população assume um determinado valor, ou dito de outra forma, se uma dada amostra provem de um universo com uma dada média.» (p:176)

Após a recolha de dados efectuou-se uma análise estatística descritiva, o que permitiu obter a frequência das respostas dadas pelos inquiridos, através do cálculo da distribuição de frequências e procedeu-se ao cálculo do teste estatístico denominado teste t de Student.

Decorrente de todos os procedimentos estatísticos adoptados, parece poder afirmar-se, face ao cálculo do teste específico (Teste T de Student), que os itens que constituem o questionário sobre a Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores de Infância não obtiveram, na totalidade, diferenças de médias significativas.

Face a estes resultados houve que tomar decisões no sentido de decidir quais os itens que iriam constituir o instrumento de observação. Optámos por seleccionar todos os itens cujo nível de significância é inferior a 0,05.

No Bloco A – Integrar o estudante estagiário na dinâmica da Instituição – todos os itens (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10) obtiveram um nível de significância inferior a 0,05.

No Bloco B – Apoiar e incentivar o estudante estagiário – os itens B3, B5, B6, B9, B11 e B12 foram os que obtiveram um nível de significância inferior a 0,05.

No Bloco C – Acompanhar e orientar a acção do estudante estagiário – os itens C1, C4, C6, C7, C9, C10 e C11 obtiveram um nível de significância inferior a 0,05.

No Bloco D – Avaliar a acção educativa do estudante estagiário – os itens (D1, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13) obtiveram um nível de significância inferior a 0,05.

Os itens B1, B2, B4, B7, B8, B10 (Bloco B), C2, C3, C5, C8, C12 (Bloco C) e D2 (Bloco D) obtiveram um nível de significância superior a 0,05.

Os itens que obtiveram um nível de significância superior a 0,05 não irão integrar o instrumento final.

#### **4.2.3.3. Construção e Validação da Lista de Verificação da Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores de Infância**

A partir da validação dos Itens do Questionário sobre a Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores de Infância obtiveram-se um conjunto de trinta e cinco afirmações que representam acções praticadas pelo orientador da prática pedagógica durante a iniciação à prática profissional dos educadores de infância.

Os itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 incidem nas atitudes e acções do orientador da prática pedagógica, levados a cabo durante o período de integração do estagiário.

O apoio e incentivo a prestar pelo orientador da prática pedagógica está contemplado nos itens 11, 12, 13, 14, 15 e 16.

Para acompanhar e orientar a acção educativa do estudante estagiário o orientador da prática pedagógica adopta comportamentos e atitudes revelados nos itens 17, 18, 19, 20, 21, 22 e 23.

Os itens 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35 referem-se à avaliação da acção educativa do estudante estagiário.

Estas afirmações integram a Lista de Verificação que, após validada, constituirá o Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa no Quadro da Supervisão da Prática Pedagógica do Curso de Educação de Infância.

Após a construção do Instrumento de Observação, houve que desencadear novo processo de recolha e tratamento de dados, de modo a testar a validade e fiabilidade do mesmo.

De forma a obter uma proporção de respostas que sejam suficientes para, de modo válido e fidedigno, permitir a sua análise, procedeu-se à recolha de dados.

A Lista de Verificação foi distribuída pelos 25 orientadores da prática pedagógica que exercem funções nas Instituições Particulares de Solidariedade Social, nos Jardins de Infância da rede pública e nas Instituições Privadas, situados na cidade de Beja e que, durante o ano lectivo 2003/2004, orientaram a prática pedagógica dos alunos do 4.º ano do Curso de Educação de Infância.

A entrega foi efectuada pessoalmente em todas as Instituições regressando, para a sua devolução semanas depois. A taxa de retorno foi de 90%.

Com base numa matriz de 35 itens, procedeu-se à análise estatística descritiva, cuja distribuição de respostas evidencia o maior ou menor grau de frequência atribuído às acções em análise.

Houve ainda que avaliar a validade e fiabilidade do instrumento, dado que para Bryman e Cramer (1992) «quando um conceito foi definido operacionalmente, tendo sido proposta uma forma de o medir, o instrumento usado para essa medição deve ser fiel e válido.» (p:91)

A fiabilidade do questionário, considerada por Almeida e Freire (1997) como «o grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida» (p:145), foi aferida através do cálculo do coeficiente de Alpha de Cronbach, sabendo-se igualmente que a fiabilidade interna é reveladora da capacidade que o instrumento tem de proporcionar respostas estáveis, por parte do inquirido, isto é, na perspectiva de Bryman e Cramer

(1992) pretende-se «saber se cada escala está a medir uma única ideia e se os itens que a constituem têm consistência interna.» (p:92)

Almeida e Freire (1997) entendem por validade interna :

«o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova (...) os coeficientes disponíveis para o seu cálculo procuram avaliar em que grau de variância geral dos resultados na prova se associa ao somatório da variância item a item.» (p:149-150)

A fiabilidade é, pois, verificável através do cálculo do referido coeficiente Alpha de Cronbach, que quanto mais perto estiver de 1 - idealmente, sendo maior ou igual a 0,8 - maior fiabilidade interna tem a escala, no entanto, pode ser considerado como valor mínimo aceitável 0,7, podendo ser definida, neste caso, como boa a consistência interna de um questionário. Este coeficiente traduz a estimativa média de todas as correlações possíveis de cada item comparativamente à própria dimensão da escala, sendo que a associação de cada item com a escala será tanto maior quanto mais elevado for o valor alcançado por esse coeficiente.

Os itens que integram a Lista de Verificação obtiveram uma concentração de respostas situadas nos níveis 4 e 5 que correspondem ao Muitas vezes e Quase Sempre. Uma percentagem dos inquiridos que se situa entre os 16% e os 56% desenvolve muitas vezes as acções referidas e uma percentagem que se situa entre os 12% e os 52% pratica, quase sempre, as acções referidas nos itens.

Os itens “Analiso, de modo crítico, com o estudante estagiário os registos de observação da sua prática” e “Crio momentos frequentes de identificação de bons desempenhos do estudante estagiário” recolheram, da maioria dos inquiridos, 96% e 100%

respectivamente, resultados que indicam que ocorrem muitas vezes, quase sempre ou sempre às acções contempladas nesses itens.

Os itens “Colaboro com o estudante estagiário na preparação/organização dos materiais a utilizar” e “Disponibilizo-me para pôr em prática modelos de acção, de modo a poder ser observado, analisado e discutido pelo estudante estagiário” recolheram, da maioria dos inquiridos (60%), resultados que indicam que as acções preconizadas nestes itens são desenvolvidas pelos inquiridos algumas vezes, poucas vezes ou nunca.

A partir dos dados recolhidos, foi calculado o teste de fiabilidade (Coeficiente Alpha de Cronbach), tendo apresentado o valor de 0,8584. Este valor é revelador da fiabilidade interna da escala, ou seja, mede, efectivamente, o que se pretende medir. A nível da fiabilidade interna do instrumento de avaliação, no seu todo, obteve-se um valor Alpha de 0,8894, o que é indiciador de um elevado nível de fiabilidade interna da Lista de Verificação.

Deste processo resultou um instrumento - Lista de Verificação da Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica (Anexo V) - que integra 35 variáveis que reúnem o grau de validade e fiabilidade que lhe foi conferido pelos diferentes procedimentos estatísticos a que foram sujeitas.

#### **4.2.4. O Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa no Quadro da Supervisão da Prática Pedagógica do Curso de Educação de Infância**

Numa retrospectiva do processo que conduziu à construção do instrumento de observação e análise da relação educativa no quadro da supervisão da prática pedagógica

do curso de educação de infância, verificamos que resultou de um vasto conjunto de procedimentos. Ao estudo exploratório inicial, apoiado num corpo teórico sustentado pela pesquisa bibliográfica, vieram juntar-se os contributos de orientadores e especialistas na área.

Os resultados da primeira fase do estudo, os das entrevistas realizadas aos orientadores da prática pedagógica, a opinião de especialistas, assim como a testagem dos instrumentos, recorrendo à técnica do inquérito por questionário e a testes estatísticos adequados, serviram de base à construção de uma Lista de Verificação (Anexo V) que constitui o Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa no Quadro da Supervisão da Prática Pedagógica do Curso de Educação de Infância.

A Lista de Verificação da Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores de Infância, no âmbito da relação educativa entre orientadores da prática pedagógica e estudantes estagiários, integra trinta e cinco questões que incidem nas atitudes e acções empreendidas pelo orientador da prática pedagógica durante os vários momentos e situações em que ocorre a iniciação à prática profissional dos educadores de infância, nomeadamente, o período de integração do estudante estagiário na instituição que o recebe, o apoio e incentivo que lhe é prestado e o acompanhamento, a orientação e a avaliação da acção educativa do estudante estagiário.

Uma escala de resposta, de tipo likert, com seis algarismos, permite indicar o grau de frequência das acções desenvolvidas, sendo que o 1 significa “Nunca”, 2 significa “Poucas vezes”, 3 significa “Algumas vezes”, 4 significa “Muitas vezes”, 5 significa “Quase sempre” e 6 significa “Sempre”. Todas as questões são fechadas.

## CAPÍTULO V

### APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 5.1. Resultados do Questionário de Validação do Modelo de Análise

Após a recolha de dados procedeu-se a uma análise estatística descritiva, o que permitiu obter a frequência das respostas dadas pelos inquiridos, através do cálculo da distribuição de frequências.

A dimensão do questionário relativa à influência da profissionalidade do orientador da prática pedagógica no processo formativo do aluno estagiário (P1.1 a P1.4) pretende auscultar sobre o grau de importância que cada inquirido atribui a cada uma destas características. Com base numa matriz de correlação de 4 variáveis, procedeu-se à análise estatística descritiva, cuja distribuição de frequências evidencia o maior ou menor grau de concordância e/ou discordância, por parte dos inquiridos.

**Quadro 6 – Profissionalidade**

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	N.Resp.	TOTAL
P1.1		4,1	20,4	55,1	20,4	-	100
P1.2		16,3	42,9	26,5	14,3	-	100
P1.3		12,2	42,9	34,7	10,2	-	100
P1.4		8,2	49	26,5	16,3	-	100

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

A questão (P1) sobre se “O corpo de saberes que o educador cooperante mobiliza influencia a construção da identidade profissional do estagiário” revelou que a maioria dos inquiridos concorda com esta afirmação (55,1), seguindo-se um valor percentual de 20,4% relativo aos inquiridos que concordam totalmente e também de 20,4% relativo aos inquiridos que afirmam concordar pouco, o que perfaz um valor total de 95,9% de concordância. É de realçar que 4,1% discordam (Quadro 6).

O item (P1.2) que afirma que “O corpo de saberes que o educador cooperante mobiliza influencia a construção da identidade profissional do estagiário” revelou que a maioria dos inquiridos concorda pouco com esta afirmação (42,9), seguindo-se um valor percentual de 26,5% relativo aos inquiridos que concordam e de 14,3% relativo aos que concordam totalmente, o que perfaz um valor total de 83,7% de concordância. É de realçar ainda que 16,3% dos inquiridos afirmam discordar da afirmação (Quadro 6).

Relativamente ao item (P1.3) sobre “As normas e valores veiculados pelo educador cooperante influenciam a construção da identidade profissional do estagiário”, verifica-se que a maior parte dos inquiridos (42,9%) concorda pouco, seguido de 34,7% dos que concordam e 10,2% dos que concordam totalmente, o que, em termos totais de concordância, atinge 87,8%. Discordam da afirmação 12,2% dos inquiridos (Quadro 6).

Relativamente à questão (P1.4) que afirma que “As normas e valores veiculados pelo educador cooperante influenciam a construção da identidade pessoal do estagiário”, a maioria dos inquiridos concorda pouco (49%), enquanto 26,5% concordam e 16,3% concordam totalmente, o que perfaz um total de concordância de 91,8%. É de realçar que 8,2% dos inquiridos discordam (Quadro 6).

A dimensão do questionário relativa à Autonomia do educador cooperante (P2.3 a P2.6) pretende auscultar a opinião dos alunos sobre a influência que a Autonomia do educador cooperante exerce no processo formativo do estagiário. Com base numa matriz de correlação de 6 variáveis, procedeu-se à análise estatística descritiva, cuja distribuição de frequências evidencia o maior ou menor grau de concordância e/ou discordância por parte dos inquiridos (Quadro 6).

**Quadro 7 – Autonomia**

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	N. Resp.	TOTAL
P2.1			16,3	51	32,7	-	100
P2.2		8,2	28,6	42,9	20,4	-	100
P2.3		6,1	24,5	53,1	16,3	-	100
P2.4		4,1	32,7	40,8	22,4	-	100
P2.5		4,1	26,5	34,7	34,7	-	100
P2.6			32,7	32,7	34,7	-	100

**Fonte: Inquérito por Questionário, 2002**

Relativamente ao item (P2.1) sobre se “A segurança demonstrada pelo educador cooperante influencia a construção da identidade profissional do estagiário”, verifica-se que a maioria dos inquiridos se situa no nível do concordo (51%), enquanto 16,3% concordam pouco e 32,7 aparecem no concordo totalmente, o que totaliza um nível de 100% de concordância (Quadro 7).

O item (P2.2) que referencia que “A segurança demonstrada pelo educador cooperante influencia a construção da identidade pessoal do estagiário” merece, da parte dos

inquiridos, um valor percentual de 42,9% de inquiridos que concordam e 28,6% que concordam pouco e ainda 20,4% que concordam totalmente o que perfaz um total de 91,9%, a nível de concordância. Regista-se ainda um valor de 8,2% de inquiridos que discorda (Quadro 7).

Quanto ao item (P2.3) que visa verificar se “A capacidade de tomar decisões, por parte do educador cooperante, influencia a construção da identidade profissional do estagiário”, verifica-se que existe um valor de 53,1% no nível do concordo e 24,5% no do concordo pouco e 16,3% no do concordo totalmente, o que perfaz um total de concordância de 93,9%, enquanto 6,1% dos inquiridos discordam (Quadro 7).

Relativamente ao item (P2.4) sobre se “A capacidade de tomar decisões, por parte do educador cooperante, influencia a construção da identidade pessoal do estagiário”, a maioria dos inquiridos manifesta concordar (40,8%), logo seguido de 32,7% que concordam pouco e 22,4% que concordam totalmente, o que perfaz um total de concordância de 95,9%. Regista-se ainda um valor de 4,1% relativo aos inquiridos que discordam (Quadro 7).

Acerca do item (P2.5) sobre se “A capacidade de resolver problemas, por parte do educador cooperante, influencia a construção da identidade profissional do estagiário”, verifica-se que 34,7% dos inquiridos afirmam que concordam. 34,7% que concordam totalmente e 26,5% que concordam pouco, o que totaliza um grau de concordância de 95,9%, enquanto 4,1% dos inquiridos discordam (Quadro 7).

O item (P2.6) que visa verificar se “A capacidade de resolver problemas, por parte do educador cooperante, influencia a construção da identidade pessoal do estagiário”

apresenta um valor maioritário de 34,7% dos inquiridos que concordam totalmente e 32,7% que concordam, o que totaliza um valor de concordância de 100% (Quadro 7).

A dimensão do questionário relativa à Empatia (P3.1 a P3.6) pretende auscultar a opinião dos alunos relativamente à influência da Empatia do educador cooperante no processo formativo do estagiário. Com base numa matriz de correlação de 6 variáveis, procedeu-se à análise estatística descritiva, cuja distribuição de frequências evidencia o maior ou menor grau de concordância e/ou discordância, por parte dos inquiridos (Quadro 8).

**Quadro 8 –Empatia**

	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	N Resp.	TOTAL
P3.1		6,1	12,2	42,9	38,8	-	100
P3.2		8,3	29,2	37,5	25	-	100
P3.3		8,2	14,3	51	26,5	-	100
P3.4		6,1	40,8	26,5	26,5	-	100
P3.5		12,2	18,4	40,8	28,6	-	100
P3.6	4,1	8,2	18,4	32,7	36,7	-	100

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

Relativamente ao item (P3.1) sobre se “A capacidade de comunicação do educador cooperante influencia a construção da identidade profissional do estagiário”, verifica-se que a maioria dos inquiridos se situa no nível do concordo (42,9%), enquanto 38,8% concordam totalmente e 12,2 aparecem no concordo pouco, o que totaliza um nível de 93,9 de concordância. Regista-se ainda um valor de 6,1% de inquiridos que discordam (Quadro 8).

O item (P3.2) que referencia que “A capacidade de comunicação do educador cooperante influencia a construção da identidade pessoal do estagiário” merece, da parte dos inquiridos, um valor percentual de 37,5% de inquiridos que concordam e 29,2% que concordam pouco e ainda 25% que concordam totalmente, o que perfaz um total de 93,7%, a nível de concordância. Regista-se ainda um valor de 8,3% de inquiridos que discordam (Quadro 8).

Quanto ao item (P3.3) que visa verificar se “A capacidade de compreender os outros revelada pelo educador cooperante influencia a construção da identidade profissional do estagiário”, verifica-se que existe um valor de 51% no nível do concordo e 26,5% a concordar totalmente e 14,3% a concordar pouco, o que perfaz um total de concordância de 91,8%, enquanto 8,2% dos inquiridos discorda (Quadro 8).

Relativamente ao item (P3.4) sobre se “A capacidade de compreender os outros, revelada pelo educador cooperante, influencia a construção da identidade pessoal do estagiário”, a maioria dos inquiridos manifesta concordar pouco (40,8%), logo seguido de 26,5% que concordam e 26,5% que concordam totalmente, o que perfaz um total de concordância de 93,8%. Regista-se ainda um valor de 6,1% relativo aos inquiridos que discordam (Quadro 8).

Acerca do item (P3.5) sobre se “A capacidade de abertura aos outros, revelada pelo educador cooperante, influencia a construção da identidade profissional do estagiário”, verifica-se que 40,8% dos inquiridos afirmam que concordam, 28,6% que concordam totalmente e 18,4% que concordam pouco o que totaliza um grau de concordância de 87,8%, enquanto 12,2% dos inquiridos discordam (Quadro 8).

Acerca do item (P3.6) sobre se “A capacidade de abertura aos outros revelada pelo educador cooperante, influencia a construção da identidade pessoal do estagiário”, verifica-se que 36,7% dos inquiridos afirmam que concordam totalmente, 32,7% que concordam e 18,4% que concordam pouco o que totaliza um grau de concordância de 95,9% enquanto 4,1% dos inquiridos discordam (Quadro 8).

Tendo em conta o objectivo de aferir se o desempenho relacional do orientador da prática pedagógica influencia o processo formativo dos estudantes estagiários, optámos por submeter os resultados ao teste não paramétrico do Qui-quadrado.

Para que se possa comparar um grupo observado com um grupo esperado de frequências torna-se necessário indicar que frequências deveriam ser esperadas. É, pois, a partir da hipótese de nulidade que se podem deduzir as frequências esperadas. O cálculo do Qui-quadrado vai permitir testar se as frequências observadas estão suficientemente próximas das frequências esperadas, para poder justificar a sua ocorrência na hipótese nula.

Se houver concordância entre os valores observados e os valores esperados, as diferenças serão pequenas e, conseqüentemente, o valor de Qui-quadrado é pequeno, se, pelo contrário, as divergências forem grandes, o valor de Qui-quadrado também será grande. Quanto maior for o Qui-quadrado, mais significativas serão as respostas dadas.

Antes de se proceder ao cálculo estatístico do teste e dado que algumas das frequências contêm valores inferiores a 5, tornou-se necessário agrupar categorias adjacentes através de um determinado procedimento estatístico (Transform, recode, into different variables) que permite recodificar os cinco níveis de resposta (de 1 a 5) transformando-os em apenas 3 (de 1 a 3), sendo que o 1 engloba os níveis do “discordo” e do “discordo

totalmente”, o 2 equivale ao “não concordo nem discordo” e o nível 3 agrupa o “concordo” e o “concordo totalmente.

Seguidamente, procedeu-se ao cálculo do teste não paramétrico do Qui-quadrado.

**Quadro 9 - Valores Relativos à Profissionalidade**

	Opção	Frequência Observada	Frequência Esperada	Diferença	Qui Quadrado	df	Asymp.Sig
P1.1	1	2	16,3	-14,3	41,184	2	0,000
	2	10	16,3	-6,3			
	3	37	16,3	20,7			
	Total	49					
P1.2	1	8	16,3	-8,3	6,408	2	0,041
	2	21	16,3	4,7			
	3	20	16,3	3,7			
	Total	49					
P1.3	1	6	16,3	-10,3	9,837	2	0,007
	2	21	16,3	4,7			
	3	22	16,3	5,7			
	Total	49					
P1.4	1	4	16,3	-12,3	14,245	2	0,001
	2	24	16,3	7,7			
	3	21	16,3	4,7			
	Total	49					

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

**Quadro 10 - Valores Relativos à Autonomia**

	Opção	Frequência Observada	Frequência Esperada	Diferença	Qui Quadrado	df	Asymp.Sig
P2.1	2	8	24,5	-16,5	22,224	1	0,000
	3	41	24,5	16,5			
	Total	49					
P2.2	1	4	16,3	-12,3	22,816	2	0,000
	2	14	16,3	-2,3			
	3	31	16,3	14,7			
	Total	49					
P2.3	1	3	16,3	-13,3	31,143	2	0,000
	2	12	16,3	-4,3			
	3	34	16,3	17,7			
	Total	49					
P2.4	1	2	16,3	-14,3	25,755	2	0,000
	2	16	16,3	-0,3			
	3	31	16,3	14,7			
	Total	49					
P2.5	1	2	16,3	-14,3	32,367	2	0,000
	2	13	16,3	-3,3			
	3	34	16,3	17,7			
	Total	49					
P2.6	2	16	24,5	-8,5	5,898	1	0,015
	3	33	24,5	8,5			
	Total	49					

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

**Quadro 11 - Valores Relativos à Empatia**

	Opção	Frequência Observada	Frequência Esperada	Diferença	Qui Quadrado	df	Asymp.Sig
P3.1	1	3	16,3	-13,3	51,714	2	0,000
	2	6	16,3	-10,3			
	3	40	16,3	23,7			
	Total	49					
P3.2	1	4	16,3	-12,3	22,816	2	0,000
	2	14	16,3	-2,3			
	3	31	16,3	14,7			
	Total	49					
P3.3	1	4	16,3	-12,3	43,388	2	0,000
	2	7	16,3	-9,3			
	3	38	16,3	21,7			
	Total	49					
P3.4	1	3	16,3	-13,3	17,429	2	0,000
	2	20	16,3	3,7			
	3	26	16,3	9,7			
	Total	49					
P3.5	1	6	16,3	-10,3	28,939	2	0,000
	2	9	16,3	-7,3			
	3	34	16,3	17,7			
	Total	49					
P3.6	1	6	16,3	-10,3	28,939	2	0,000
	2	9	16,3	-7,3			
	3	34	16,3	17,7			
	Total	49					

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

Como é possível observar, (Quadros 9, 10 e 11) as frequências observadas na maioria dos casos foram distintas das frequências esperadas. Constata-se, portanto, que os valores do qui quadrado, na totalidade das questões, são elevados, inferiores a 0,05. Podemos, desta forma, considerar que foi alcançado, para a totalidade dos itens do questionário, o nível de significância estatística.

Decorrente de todos os procedimentos estatísticos adoptados, parece poder afirmar-se, face ao cálculo do teste específico (Teste do Qui quadrado), que se está perante um Modelo de Análise Teórico que reúne as condições de se constituir como Modelo Emergente e que, de um modo sustentado, permite desencadear uma investigação subsequente que se apoia numa teoria validada, em torno de determinados conceitos, dimensões e componentes.

## **5.2. Síntese dos Resultados da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Orientadores da Prática Pedagógica**

Após a realização das entrevistas utilizou-se como técnica fundamental de tratamento e exploração dos dados recolhidos a análise de conteúdo. Este processo possibilitou a criação de Categorias, que consubstanciam concepções mais gerais, por sua vez, englobadoras de concepções mais específicas, ou seja de Subcategorias que resultam de um conjunto de indicadores, a que correspondem os elementos das respostas (Quadro 12). Deste modo, foram identificadas as seguintes categorias:

**Quadro 12 - Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Orientadores da Prática Pedagógica**

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INDICADORES
Perfil de desempenho do educador de infância	Dimensão profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Envolver na sua actuação profissional pais, comunidade e outros profissionais...”</li> <li>- “O dia a dia com crianças exige que se tomem decisões (...) eficazes.”</li> <li>- “Nas situações mais problemáticas não podemos hesitar, saber agir.”</li> <li>- “(...) constantemente... o que vamos fazer, como, quem faz o quê...exige decisões imediatas e seguras.”</li> <li>- “(...) colaborar na vida da escola</li> <li>- “é necessário ter capacidade de decisão para gerir as relações com os outros.”</li> <li>- “(...) com um rumo, com princípios orientadores.”</li> <li>- “Ter objectivos pedagógicos muito claros (...)</li> <li>- “Estar por dentro da dinâmica das instituições de educação pré-escolar</li> <li>- “(...) discussão e conhecimento dos documentos orientadores.”</li> <li>- “uma função educativa e apoiar-se em princípios que norteiem a sua actuação.”</li> <li>- “Participar no processo de (...) formação e na sua formação profissional.”</li> <li>- “Saber o que pretende, adequando, concretizando objectivos e avaliando o seu trabalho.”</li> <li>- “Dominar conhecimentos para poder actuar...”</li> <li>- “Participar em projectos e experiências diversificadas que lhe proporcionem momentos de reflexão sobre a sua prática.”</li> <li>- “Conhecer tudo sobre a profissão.”</li> <li>- “Procurar e renovar o conhecimento.”</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- “O educador vai-se construindo com a experiência e com a diversidade de situações e experiências vivenciadas.”</li> </ul>
	Dimensão pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “A maneira de ser é fundamental. É necessário ser dinâmica, ser expansiva, ser criativa, sensível, alegre. Ter abertura para ouvir, ser tolerante, compreensiva ...”</li> <li>- “O educador tem que ser uma pessoa segura (...) que sabe o que quer para onde vai.”</li> <li>- “As relações que mantém com todos, (...) estão na base de todo o seu trabalho.”</li> <li>- “Cooperar e ajudar a todos os níveis com todos.”</li> <li>- “Relacionar-se (...) com base na confiança, no respeito e aceitação...”</li> <li>- “O trabalho com outros (...) exige um saber estar em que as relações são importantes.”</li> <li>- “manter um bom relacionamento com os outros (...) mas com as suas ideias próprias.”</li> <li>- “Ter uma boa formação pessoal é muito importante.”</li> </ul>
Perfil de desempenho do orientador da prática pedagógica	Saberes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Explicar ao estagiário a forma como organizo o meu trabalho.”</li> <li>- “Ajudar na planificação, dando sugestões (...) material de apoio.”</li> <li>- “Ouvir sempre as propostas do aluno e ajudar a melhorá-las ....”</li> <li>- “Dar indicações sobre o grupo (...) as aprendizagens.”</li> <li>- “(...) atitude a tomar perante ....problemas.”</li> <li>- “Mostrar como se faz (...) mas dar liberdade para experimentar.”</li> <li>- “Dominar métodos, técnicas, estratégias e teorias...”</li> </ul>

		<p>saber passar o seu conhecimento ao estagiário...”</p> <p>- “O orientador da prática é o modelo (...) ensina (...) como devem ser, estar (...), fazer...”</p>
	Normas e valores	<p>- “ transmitir (...) os princípios que são defendidos...”</p> <p>- “(...) apostar nas potencialidades (...) acreditar que pode melhorar.”</p> <p>- “Dizer ao estagiário o que é mais importante (...) são os critérios...”</p> <p>- “Definir os seus valores e normas.”</p> <p>“A identificação com o orientador (...) com a sua maneira de estar...”</p> <p>- “Ter um sentido profissional (...)</p>
	Interacções Sociais	<p>- “Apresentar os funcionários, equipa educativa, crianças, pais...”</p> <p>- “Receber o aluno e integrá-lo na instituição.”</p> <p>- “Dialogar (...) transmitir confiança.”</p> <p>- “Estar disponível para ajudar a todos os níveis (psicológico, teórico e prático).”</p> <p>- “Comprender a situação de <i>stress</i> em que o estagiário está e desculpar.”</p> <p>- Não impor ao estagiário as próprias ideias, deixá-lo encontrar o caminho.”</p> <p>- “Saber o que dizer (...) como dizer, no momento certo.”</p> <p>- “Critica pela positiva (...) de forma construtiva.”</p> <p>- “Dialogar permanentemente com o estagiário dizendo-lhe o que pensa dele (...) como as coisas correram ...”</p> <p>- “Estar sempre presente durante a actuação do estagiário incentivando-o.”</p> <p>- “partilhar e discutir ideias (...)</p> <p>- “O trabalho em equipa e a troca e partilha de experiências, entre orientador e estagiário.”</p>

Foram identificadas as categorias: Perfil de Desempenho do Educador de Infância e Perfil de Desempenho do Orientador da Prática Pedagógica.

A categoria Perfil de Desempenho do Educador de Infância abrange 2 subcategorias que incidem na Dimensão Profissional e na Dimensão Pessoal.

A subcategoria Dimensão Profissional recolhe indicadores que se prendem com a acção do educador de infância integrando aspectos do envolvimento com as crianças, pais, comunidade e instituição, de que são exemplo os indicadores: “envolver na sua actuação profissional pais, comunidade e outros profissionais”; “é necessário ter capacidade de decisão para gerir as relações com os outros”; “(...) colaborar na vida da escola”) e da actuação educativa”. A actuação educativa com as crianças está contemplada em indicadores como: “O dia a dia com crianças exige que se tomem decisões (...) eficazes”; “(...) o que vamos fazer, como, quem faz o quê (...)”; “ter objectivos pedagógicos muito claros (...)”; “saber o que pretende (...)”; “adequar o seu trabalho às criança”; “dominar conhecimentos para poder actuar”; “(...) concretizando objectivos”; “(...) avaliando o seu trabalho”. Desta análise ressaltam ainda indicadores que se prendem com conhecimentos e atitudes face à profissão de educador de infância, nomeadamente: “uma função educativa (...) apoiar-se em princípios que norteiem a sua actuação”; “(...) com um rumo, com princípios orientadores”; “(...) conhecimento dos documentos orientadores da educação pré-escolar”; “conhecer tudo sobre a profissão”; “participar no processo de (...) formação e na sua formação profissional”; “procurar e renovar o conhecimento”; “(...) momentos de reflexão sobre a sua prática”; “participar em projectos e experiências de formação”.

A subcategoria Dimensão Pessoal do Perfil de Desempenho do Educador de Infância integra um conjunto de indicadores que correspondem a características pessoais e sociais. Os indicadores recolhidos apontam para características pessoais fundamentais ao exercício da profissão de educador de infância: “a maneira de ser é fundamental”; “é necessário ser dinâmica, ser expansiva, ser criativa, sensível, alegre”; “ter abertura para ouvir, ser tolerante, compreensiva ...”; “O educador tem que ser uma pessoa segura (...) que sabe o que quer para onde vai”. Os indicadores “ter uma boa formação pessoal é muito importante”; “as relações que mantém com todos, (...) estão na base de todo o seu trabalho”; “cooperar e ajudar a todos os níveis com todos”; “relacionar-se (...) com base na confiança, no respeito e aceitação...”; “o trabalho com outros (...) exige um saber estar em que as relações são importantes”; “manter um bom relacionamento com os outros (...)”; referem-se a atitudes que são consideradas necessárias no relacionamento que o educador de infância deve manter com os outros.

Relativamente à categoria Perfil de Desempenho do Orientador da Prática Pedagógica enquadrámos os indicadores dentro das subcategorias: Saberes, Normas e Valores e Interações Sociais. Na categoria Saberes enquadram-se indicadores que dizem respeito à função do orientador da prática pedagógica, aos conhecimentos que deve dominar na acção junto do estudante estagiário. Às funções do orientador da prática pedagógica referem-se os indicadores: “O orientador da prática é o modelo (...)”; “(...) tem de saber (...)”; “ensina (...) como devem ser, estar (...), fazer (...)”; “Indicar algumas atitudes a tomar perante problemas”. Os conhecimentos que deve dominar na acção junto do estudante estagiário são enumerados nos indicadores “dominar métodos, técnicas, estratégias e teorias”; “saber passar o seu conhecimento ao estagiário”; “explicar ao

estagiário a forma como organizo o meu trabalho”; “ajudar na planificação, dando sugestões (...)”; “sugerir qual o material de apoio”; “melhorar as propostas do aluno”. Na sub-categoria Normas e Valores os indicadores relacionam-se com a forma utilizada pelo orientador da prática pedagógica para transmitir ao estudante estagiário os princípios que defende: “transmitir (...) os princípios que são defendidos (...)”; “(...) apostar nas potencialidades (...) acreditar que pode melhorar”; “Dizer ao estagiário o que é mais importante (...) os seus critérios”; “Definir os seus valores e normas”; “a identificação com o orientador (...) como pessoa”; “a sua maneira de estar (...) o que defende”; “ter um sentido profissional (...)”. A subcategoria Interações Sociais inclui indicadores que referem momentos diferentes do processo de orientação da prática pedagógica. Os indicadores “Apresentar os funcionários, equipa educativa, crianças, pais (...)”; “Receber o aluno e integrá-lo na instituição”; “dialogar (...) transmitir confiança”; “estar disponível para ajudar a todos os níveis (psicológico, teórico e prático)”; situam-se no acolhimento que o orientador da prática pedagógica proporciona ao estudante estagiário.

O acompanhamento da prática pedagógica está contemplado nos indicadores: “compreender a situação de *stress* em que o estagiário está e desculpar”; “Não impor ao estagiário as próprias ideias, deixá-lo encontrar o caminho”; “deixar o estagiário tomar a iniciativa (...)”; “Estar sempre presente durante a actuação do estagiário (...) incentivando-o.” O momento da avaliação da prática pedagógica é mencionado através dos indicadores: “Saber o que dizer (...) como dizer, no momento certo”; “Crítica pela positiva (...) de forma construtiva”; “Dialogar permanentemente com o estagiário

dizendo-lhe o que pensa dele (...) como as coisas correram (...); “partilhar e discutir ideias (...)”.

### **5.3. Apresentação dos Resultados do Questionário sobre a Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica**

Antes de se proceder ao tratamento estatístico tornou-se necessário agrupar categorias adjacentes através de um determinado procedimento estatístico (Transform, recode, into different variables) que permite recodificar os níveis de resposta. Transformámos os diferentes níveis das escalas em apenas 4 (1 a 4), sendo que o 1 engloba o nível do “Muito Importante”, o 2 equivale ao “Importante”, o nível 3 ao “Pouco Importante” e o nível 4 ao “Nada Importante”.

Assim, no Bloco A, onde estão inseridas 10 variáveis, fez-se corresponder ao 1º e 2º lugar, na escala, o Muito Importante (Nível 1), ao 3º, 4º e 5º o Importante (Nível 2), ao 6º, 7º, e 8º o Pouco Importante (Nível 3) e ao 9º e 10º o Nada Importante (Nível 4).

Às variáveis que constituem os Blocos B (12) e C (12) foi aplicado o mesmo procedimento estatístico. Fez-se corresponder o 1º e 2º lugar, na escala, ao Muito Importante (Nível 1), o 3º, 4º, 5º e 6º ao Importante (Nível 2), o 7º, 8º, 9º e 10º ao Pouco Importante (Nível 3) e o 11º e 12º ao Nada Importante (Nível 4).

Às variáveis do Bloco D, tal como com às variáveis anteriormente apresentadas, fez-se corresponder o 1º e 2º lugar, na escala, ao Muito Importante (Nível 1), o 3º, 4º, 5 e 6º ao Importante (Nível 2), o 7º, 8º, 9º, 10º e 11º ao Pouco Importante (Nível 3) e o 12º e 13º ao Nada Importante (Nível 4).

Nesta fase metodológica, impôs-se que se definisse o teste estatístico mais directamente vocacionado para a especificidade deste estudo, e que se considerasse os objectivos subjacentes à sua aplicação.

A aplicação do questionário teve como objectivo fundamental a tomada de decisão no sentido de decidir quais os itens que iriam constituir o instrumento final deste estudo. Nesta perspectiva, procedeu-se ao cálculo do teste estatístico denominado teste t de Student, com base na afirmação de Pestana e Gageiro (2000) que defendem a sua aplicação para uma amostra «sempre que se desconhece a variância populacional e se pretende testar se a média da população assume um determinado valor, ou dito de outra forma, se uma dada amostra provem de um universo com uma dada média.» (p:176)

Após a recolha de dados efectuou-se uma análise estatística descritiva, o que permitiu obter a frequência das respostas dadas pelos inquiridos, através do cálculo da distribuição de frequências e procedeu-se ao cálculo do teste estatístico.

Inicialmente, supõe-se que a média é 2, depois calcula-se a média (estatística descritiva necessária ao teste t), a seguir faz-se a diferença entre a média 2 e a média calculada, de modo a indagar se essa diferença é estatisticamente significativa, ou seja, se a média amostral provém da população com média 2.

Numa primeira abordagem e em termos exploratórios, procedeu-se a uma análise estatística descritiva, o que permitiu obter a frequência das respostas dadas pelos inquiridos, através do cálculo da distribuição de frequências.

As dimensões do questionário relativas ao Integrar o Estudante Estagiário na Dinâmica da Instituição (Bloco A, itens A1 a A10) pretende auscultar a opinião dos orientadores da

prática pedagógica sobre o grau de importância que cada inquirido atribuiu a cada uma das acções. Com base numa matriz de correlação de 10 variáveis, procedeu-se à análise estatística descritiva, cuja distribuição de frequências evidencia o maior ou menor grau de importância atribuído pelos inquiridos.

As acções contempladas no Bloco A estão associadas à integração do estudante estagiário na dinâmica da instituição e os itens “Acolher o estudante estagiário, no seu primeiro dia na Instituição” (A1), “Facilitar a integração social, na Instituição, do estudante estagiário” (A4) e “Demonstrar interesse genuíno pela integração do estudante estagiário” foram os que recolheram maior percentagem de respostas, que os situam no nível 1 (Muito importante) com 54,7%, 43,8% e 46,9%, respectivamente. No nível 4 situa-se o item A9 “Informar sobre exigências e procedimentos de natureza pedagógica em vigor na escola (avaliação dos alunos, exigências de planificação, ...)”, com 37,5% dos inquiridos a considerá-lo Nada importante (Quadro 13).

**Quadro 13 – Integrar o Estudante Estagiário na Dinâmica da Instituição**

ITENS	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	N. Resp.	TOTAL
A.1	54,7	18,8	15,6	10,9	-	100
A.2	-	20,3	54,7	25	-	100
A.3	3,1	14,2	53,1	29,7	-	100
A.4	43,8	35,9	12,5	7,8	-	100
A.5	1,6	25	40,6	32,8	-	100
A.6	46,9	37,5	12,5	3,1	-	100
A.7	1,6	29,7	39,1	29,7	-	100
A.8	15,6	56,3	21,9	6,3	-	100
A.9	3,1	28,1	31,3	37,5	-	100
A.10	29,7	37,5	15,6	17,2	-	100

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004

As afirmações apresentadas no Bloco B (itens B1 a B12) - Apoiar e Incentivar o Estudante Estagiário - pretendem recolher a opinião dos inquiridos sobre o apoio e incentivo prestado pelo orientador ao estudante estagiário durante o período em que decorre a prática pedagógica e reúnem um conjunto de itens reveladores das atitudes, comportamentos e acções que podem ser adoptadas.

Com base numa matriz de correlação de 12 variáveis, procedeu-se à análise estatística descritiva, cuja distribuição de frequências evidencia o maior ou menor grau de importância, atribuído pelos inquiridos.

Os dados obtidos (Quadro 14) mostram-nos que as opiniões dos inquiridos se dispersam pelos quatro níveis de importância que podem ser atribuídos aos itens em análise.

As acções a que fazem referência os itens B3 “Apoiar, de formas variadas, o estudante estagiário na planificação/programação das actividades a realizar” (43,8%) e B12 “Criar um clima relacional baseado na confiança, respeito e aceitação mútua” (68,8) situam-se no nível 1 sendo classificados de muito importantes pela maioria dos inquiridos. O item B6 “Dar apoio técnico, material e documental ao estudante estagiário, relativamente a livros, sites, videogramas, diapositivos, etc.” foi o menos valorizado neste Bloco de afirmações, 42,2% dos respondentes atribuí-lhe o nível 4 (Nada importante).

**Quadro 14 – Apoiar e Incentivar o Estudante Estagiário**

ITENS	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	N. Resp.	TOTAL
B.1	7,8	45,3	42,2	4,7	-	100
B.2	4,7	48,4	34,4	12,5	-	100
B.3	43,8	37,5	15,6	3,1	-	100
B.4	26,6	45,3	12,5	15,6	-	100
B.5	3,1	29,7	35,9	31,3	-	100
B.6		23,4	34,4	42,2	-	100
B.7	14,1	39,1	43,8	3,1	-	100
B.8	10,9	37,5	48,4	3,1	-	100
B.9	7,8	34,4	42,2	15,6	-	100
B.10	7,8	42,2	40,6	9,4	-	100
B.11	4,7	9,4	35,9	50	-	100
B.12	68,8	7,8	14,1	9,4	-	100

**Fonte: Questionário, 2004**

Neste Bloco (itens C1 a C12) inscrevem-se as acções propostas para Acompanhar e Orientar o Estudante Estagiário.

Com base numa matriz de correlação de 12 variáveis, procedeu-se à análise estatística descritiva, cuja distribuição de frequências evidencia o maior ou menor grau de importância, atribuído pelos inquiridos.

A apreciação, feita pelos inquiridos, atribui às afirmações apresentadas diferentes graus de importância. O item C11, “Analisar, com o estudante estagiário, as suas propostas de planificação (objectivos, estratégias, materiais, avaliação)”, foi considerado muito importante por uma percentagem de 48,4% dos inquiridos.

A percentagem de 46,9% obtida pela acção C12, “Debater, com o estudante estagiário, as estratégias de concretização realizadas na sua acção educativa”, permite situá-la no nível 2, como Importante. No nível 3 (Pouco importante) as percentagens mais elevadas vão para o item C1 “Propiciar momentos de análise crítica dos documentos orientadores da dinâmica da Instituição (Projecto Educativo, Projecto Curricular, Regulamento Interno, Estatutos,...)”, com 56,3%, para o item C5 “Analisar e questionar as normas e valores que devem pautar a actividade profissional do educador de infância”, com 53,1, e para o item C9 “Favorecer a objectivação de opiniões do estudante estagiário relativas à acção educativa realizada pelo orientador”, que obteve uma percentagem de 64,1%.

Nenhum dos itens foi considerado Nada Importante por uma percentagem significativa de inquiridos (Quadro 15).

**Quadro 15. – Acompanhar e Orientar o Estudante Estagiário**

ITENS	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	N. Resp.	TOTAL
C.1	10,9	20,3	56,3	10,9	1,6	100
C.2	25	29,7	40,6	3,1	1,6	100
C.3	23,4	40,6	31,3	3,1	1,6	100
C.4	10,9	17,2	39,1	31,3	1,6	100
C.5	9,4	35,9	53,1	-	1,6	100
C.6	4,7	26,6	46,9	20,3	1,6	100
C.7	4,7	42,2	39,1	12,5	1,6	100
C.8	21,9	37,5	35,9	3,1	1,6	100
C.9	3,1	31,3	64,1	-	1,6	100
C.10	14,1	26,6	48,4	9,4	1,6	100
C.11	48,4	35,9	14,1	-	1,6	100
C.12	18,8	46,9	26,6	6,3	1,6	100

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004

Avaliar a Acção Educativa do Estudante Estagiário (Bloco D, itens D1 a D13) é a vertente do desempenho do orientador contemplada nas questões que passamos a analisar.

Com base numa matriz de correlação de 13 variáveis, procedeu-se à análise estatística descritiva, cuja distribuição de frequências evidencia o maior ou menor grau de importância, atribuído pelos inquiridos.

As acções a que fazem referência os itens D12 “Proporcionar, ao estudante estagiário, feedback adequado, frequente e oportuno” (42,2%) e D13 “Instituir momentos frequentes de análise e reflexão acerca do desempenho do estudante estagiário” (35,9%) situam-se no nível 1 sendo classificados de muito importantes pela maioria dos inquiridos.

Os inquiridos situaram no nível 2 (Importante) os itens D6, D9 e D11 que correspondem a “Analisar, com o estudante estagiário, o seu desempenho/actuação” (42,2%), a “Criar momentos frequentes de identificação de bons desempenhos do estudante estagiário” (56,3%) e a “Criar oportunidades/situações para auto avaliação do desempenho do estudante estagiário” (60,9%), respectivamente.

O nível 3 foi atribuído por uma percentagem de respondentes que varia entre 39,1% e 57,8% às afirmações contidas nos itens D1, D2, D3, D4, D5, D7, D8 e D10. Nenhum dos itens foi considerado Nada Importante por uma percentagem significativa de inquiridos (Quadro 16).

**Quadro 16 – Avaliar a Acção do Estudante Estagiário**

ITENS	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	N. Resp.	TOTAL
D.1	4,7	25	39,1	31,3	-	100
D.2	12,5	34,4	42,2	10,9	-	100
D.3	20,3	18,8	42,2	18,8	-	100
D.4	15,6	28,1	40,6	15,6	-	100
D.5	6,3	12,5	48,4	31,3	1,6	100
D.6	31,3	42,2	26,6	-	-	100
D.7	3,1	10,9	57,8	28,1	-	100
D.8	4,7	15,6	53,1	26,6	-	100
D.9	9,4	56,3	31,3	3,1	-	100
D.10	1,6	37,5	42,2	17,2	1,6	100
D.11	17,2	60,9	20,3	1,6	-	100
D.12	42,2	25	26,6	6,3	-	100
D.13	35,9	31,3	26,6	6,3	-	100

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004

### 5.3.1. Comparação de Médias

Com a finalidade de dar cumprimento aos objectivos delineados para esta fase do estudo e que visam recolher, junto da amostra, uma listagem de comportamentos/acções do orientador da prática pedagógica e dos estudantes estagiários, que correspondam ao grau de importância que os inquiridos lhes atribuem, parece justificar-se que se adopte o

procedimento estatístico designado por teste t de Student, dado permitir a valoração das médias, em cada uma das questões constantes no questionário.

Para este teste, foi referenciado o valor médio (Test Value=2) e, perante a comparação de médias, tornou-se possível inferir se as médias obtidas estão (ou não) abaixo do valor médio considerado (2).

Nos casos em que o nível de significância for inferior a 0,05, rejeita-se a hipótese nula, se, pelo contrário, o nível de significância for superior a 0,05, aceita-se a hipótese nula.

Como hipótese nula, entende-se que não há diferenças significativas entre as médias do universo 2 e as médias observadas, sendo a hipótese alternativa a concepção de que há diferenças significativas entre as médias observadas e as médias registadas.

Veja-se, mais em pormenor, os valores médios constantes em cada um dos Blocos que constituem o questionário.

Relativamente ao Bloco A – “Integrar o Estudante Estagiário na Dinâmica da Instituição” que engloba os itens A1 a A10, verifica-se que os valores médios são inferiores ao valor testado (2), situando-se entre os valores de 1,03 e 1,38 e que se localizam respectivamente na questão A6 e A9. A diferença de médias está compreendida entre 0,175 e 0,488, sendo o nível de significância de 0,00 (abaixo de 0,05), na totalidade das questões, o que quer dizer que são significativos os valores médios obtidos (Quadro 19).

### Quadro 17 – Valores Médios relativos à Integração do Estudante Estagiário

ITENS	V. médios	Dif. de médias	N. de signif.
A.1	1,11	0,315	0,000
A.2	1,25	0,436	0,000
A.3	1,30	0,460	0,000
A.4	1,08	0,270	0,000
A.5	1,33	0,473	0,000
A.6	1,03	0,175	0,000
A.7	1,30	0,460	0,000
A.8	1,06	0,244	0,000
A.9	1,38	0,488	0,000
A.10	1,17	0,380	0,000

Fonte: Inquérito por Questionário, 2004

O Bloco B do questionário, que inclui 12 itens (B1 a B12), diz respeito ao “Apoiar e incentivar o estudante estagiário” e apresenta valores médios superiores a 2 (valor testado), os quais estão localizadas nos itens B1, B2, B5, B6, B7, B8, B9, B10 e B11. As diferenças de médias situam-se entre 0,793 e 1,129. O nível de significância nos valores médios de B3, B5, B6 e B11 é de 0,00 e, por ser inferior a 0,05, quer significar que os valores obtidos são significativos. O nível de significância nos valores médios de B1, B2, B4, B7, B8 e B10 é superior a 0,05, o que quer dizer que não são significativos os valores médios obtidos, pelo que esses itens não serão tidos em conta em análises posteriores (Quadro 18).

**Quadro 18 – Valores Médios relativos ao Apoio e Incentivo ao Estudante Estagiário**

ITENS	V. Médios	Dif. de médias	N. de Signif
B.1	2,16	0,895	0,176
B.2	2,23	1,004	0,066
B.3	1,42	0,793	0,000
B.4	1,89	1,129	0,441
B.5	2,81	1,006	0,000
B.6	3,00	1,024	0,000
B.7	2,08	0,896	0,488
B.8	2,02	0,882	0,888
B.9	2,33	1,040	0,014
B.10	2,23	0,955	0,054
B.11	3,23	0,938	0,000
B.12	1,58	1,005	0,001

**Fonte: Inquérito por Questionário, 2004**

O Bloco C do questionário, sob a designação de “Acompanhar e orientar a acção do estudante estagiário”, engloba os itens de C1 a C12. O cálculo estatístico do teste t revela, na totalidade dos itens, valores médios que estão compreendidos ente 1,42 e 3,23 e, como tal, alguns superiores a 2. O nível de significância nos itens C2, C3, C5, C8 e C12 é superior a 0,05, o que quer dizer que essas diferenças entre médias não são significativas, pelo que esses itens não serão tidos em conta em análises posteriores (Quadro 19).

**Quadro 19 – Valores Médios relativos ao Acompanhamento e Orientação**

ITENS	V. Médios	Dif. de médias	N. de signif.
C.1	2,52	1,105	0,000
C.2	2,13	1,143	0,381
C.3	1,98	0,959	0,896
C.4	2,97	1,121	0,000
C.5	2,24	1,027	0,071
C.6	2,73	1,181	0,000
C.7	2,35	1,034	0,009
C.8	1,97	0,933	0,788
C.9	2,57	0,928	0,000
C.10	2,29	1,054	0,035
C.11	1,41	0,687	0,000
C.12	1,92	1,005	0,533

**Fonte: Inquérito por Questionário, 2004**

Finalmente, o Bloco D do questionário intitulado “Avaliar a acção educativa do estudante estagiário” engloba os itens de D1 a D13. O procedimento estatístico teste t permite verificar que os valores médios de alguns desses itens são superiores ao valor testado (2), estando situados entre 2,28 e 2,86, respectivamente nas questões D10 e D5, cujas diferenças de médias se situam entre 1,021 e 1,076. O nível de significância é inferior a 0,05 em todos os itens com excepção do item D2, o que quer significar que as diferenças entre médias do item D2 não são significativas, pelo que esse item não será tido em conta em análises posteriores (Quadro 20).

**Quadro 20 - Valores Médios relativos à Avaliação da Acção do Estudante Estagiário**

ITENS	V. médios	Dif. de médias	N.de signif.
D.1	2,73	1,073	0,000
D.2	2,00	1,024	1,000
D.3	2,34	1,130	0,018
D.4	2,33	1,085	0,018
D.5	2,86	1,021	0,000
D.6	1,45	0,754	0,000
D.7	2,77	1,004	0,000
D.8	2,77	1,004	0,000
D.9	1,67	0,856	0,003
D.10	2,28	1,076	0,041
D.11	1,47	0,689	0,000
D.12	1,56	0,889	0,000
D.13	1,63	0,949	0,004

**Fonte: Inquérito por Questionário, 2004**

Decorrente de todos os procedimentos estatísticos adoptados, parece poder afirmar-se, face ao cálculo do teste específico (Teste T de Student), que os itens que constituem o questionário sobre o Desempenho do Orientador da Prática Pedagógica e o Processo Formativo do Estudante Estagiário não obtiveram, na totalidade, diferenças de médias significativas.

Face a estes resultados houve que tomar decisões no sentido de decidir quais os itens que iriam constituir o instrumento de observação. Optámos por seleccionar todos os itens cujo nível de significância é inferior a 0,05 (Quadro 21).

**Quadro 21 –Seleccção dos Itens**

<b>Blocos</b>	<b>Itens a Integrar</b>	<b>Itens Excluídos</b>
Bloco A	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	
Bloco B	B3, B5, B6, B9, B11, B12	B1, B2, B4, B7, B8, B10
Bloco C	C1, C4, C6, C7, C9, C10, C11	C2, C3, C5, C8, C12
Bloco D	D1, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13	D2

**Fonte Inquérito por Questionário, 2004**

Os itens que obtiveram um nível de significância superior a 0,05 não irão integrar o instrumento final. São eles:

Bloco B – “Propor ao estudante estagiário estratégias para ultrapassar dificuldades reveladas no seu desempenho”; “Fazer propostas de “enriquecimento” para as propostas apresentadas pelo estudante estagiário”; “Encorajar a iniciativa pessoal do estudante estagiário visando o desenvolvimento de um estilo próprio”; “Aceitar as propostas do estudante estagiário que sejam adequadas à dinâmica do grupo de crianças”; “Analisar e

discutir propostas do estudante estagiário”; “Valorizar o trabalho e os progressos verificados no desempenho do estudante estagiário”.

Bloco C - “Discutir princípios de orientação da sua acção educativa, com o estudante estagiário”; “Analisar, com o estudante estagiário, os princípios por si defendidos relativamente à acção educativa com as crianças”; “Analisar e questionar as normas e valores que devem pautar a actividade profissional do educador de infância”; “Mobilizar as potencialidades do estudante estagiário para uma melhoria do seu desempenho”; “Debater, com o estudante estagiário, as estratégias de concretização realizadas na sua acção educativa”.

Bloco D – “Partilhar, com o estudante estagiário, os registos de observação utilizados na prática pedagógica”.

Com base neste procedimento estatístico, tornou-se possível identificar os itens a integrar no instrumento de observação e análise da relação educativa.

#### **5.4. Apresentação dos Resultados da Validação do Instrumento de Observação e Análise da Relação Educativa**

Procedeu-se à análise estatística descritiva, cuja distribuição de frequências evidencia o grau de frequência com que os inquiridos desenvolvem as acções contidas nos 35 itens da Lista de Verificação da Intervenção Supervisiva, no âmbito da relação educativa entre orientadores da prática pedagógica e estudantes estagiários (Quadro 22).

**Quadro 22 – Lista de Verificação da Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica**

ITENS	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	N. Resp.	TOTAL
1	4,0		16,0	48,0	20,0	12,0	-	100
2	4,0	12,0	12,0	40,0	24,0	8,0	-	100
3	4,0	4,0	12,0	32,0	36,0	12,0	-	100
4	-	8,0	8,0	28,0	44,0	12,0	-	100
5	4,0	4,0	12,0	28,0	40,0	12,0	-	100
6	-	8,0	12,0	40,0	24,0	16,0	-	100
7	-	-	24,0	56,0	12,0	8,0	-	100
8	-	4,0	16,0	28,0	36,0	16,0	-	100
9	-	-	16,0	40,0	40,0	4,0	-	100
10	-	8,0	20,0	16,0	48,0	8,0	-	100
11	-	4,0	12,0	28,0	44,0	12,0	-	100
12	4,0	8,0	28,0	24,0	20,0	16,0	-	100
13	-	-	8,0	44,0	40,0	8,0	-	100
14	-	-	24,0	28,0	44,0	4,0	-	100
15	-	4,0	28,0	28,0	36,0	4,0	-	100
16	-	-	36,0	16,0	40,0	8,0	-	100
17	-	-	24,0	36,0	32,0	8,0	-	100
18	-	-	16,0	28,0	36,0	20,0	-	100
19	-	-	12,0	40,0	44,0	4,0	-	100
20	4,0	-	8,0	20,0	48,0	20,0	-	100
21	-	8,0	-	20,0	52,0	20,0	-	100
22	-	8,0	32,0	40,0	12,0	8,0	-	100
23	-	8,0	16,0	40,0	28,0	8,0	-	100
24	4,0	4,0	12,0	32,0	36,0	12,0	-	100
25	4,0	8,0	24,0	28,0	36,0	-	-	100
26	4,0	-	20,0	32,0	36,0	8,0	-	100

27	-	-	8,0	36,0	32,0	24,0	-	100
28	-	-	12,0	20,0	52,0	16,0	-	100
29	-	-	4,0	24,0	44,0	28,0	-	100
30	-	-	24,0	28,0	44,0	4,0	-	100
31	-	-	-	-	52,0	48,0	-	100
32	-	-	32,0	44,0	16,0	8,0	-	100
33	4,0	12,0	12,0	40,0	24,0	8,0	-	100
34	-	8,0	8,0	28,0	44,0	12,0	-	100
35	-	-	24,0	56,0	12,0	8,0	-	100

**Fonte: Lista de Verificação, 2004**

O item 1 sobre “Acolho o estudante estagiário, no seu primeiro dia, na Instituição” revelou que a maioria dos inquiridos (48%) desenvolve muitas vezes esta acção, seguindo-se um valor percentual de 20% relativo aos inquiridos que o fazem quase sempre e também de 12% relativo aos inquiridos que afirmam fazê-lo sempre o que perfaz um valor total de 80% de inquiridos que acolhem os estudantes estagiários neste primeiro momento de integração nas instituições. É de realçar que 16% o faz às vezes e 4% nunca o faz.

O item 2 “Disponibilizo informação sobre os equipamentos e recursos materiais da escola” revelou que a maioria dos inquiridos recorre muitas vezes a este tipo de ajuda aos alunos estagiários (40%), seguindo-se um valor percentual de 24% relativo aos inquiridos que o fazem quase sempre e de 8% que o faz sempre, o que perfaz um valor total de 72% de inquiridos que desenvolvem esta acção. Refira-se ainda que, 12% o faz algumas vezes, 12% poucas vezes e 4% nunca o faz.

Relativamente ao item 3 “Disponibilizo informação sobre práticas comuns da escola, no que se refere ao contacto com as famílias”, verifica-se que a maior parte dos inquiridos (36%), fá-lo quase sempre, seguido de 32% dos que o fazem muitas vezes e 12% sempre o que, em termos totais atinge 80% dos inquiridos que contemplam este aspecto nas suas práticas de orientação. Dos restantes, 12% afirma fazê-lo algumas vezes, 4% pratica-o poucas vezes e 4% nunca o faz.

Quanto ao item 4 “Facilito a integração social, na Instituição, do estudante estagiário”, a maioria dos inquiridos adopta essa atitude quase sempre (44%), enquanto 28% adopta-a muitas vezes e 12% sempre, o que perfaz um total de 84% de inquiridos que desenvolvem acções no sentido de facilitar a integração do estudante estagiário. Saliente-se que 8% poucas vezes o faz e 8% fá-lo algumas vezes.

O item 5 “Apresento o estudante estagiário a diferentes pessoas a quem ele poderá pedir apoios: responsável pelos materiais, responsável pela reprografia, responsável pela secretaria” merece, da parte dos inquiridos, um valor percentual de 40% que tomam essa atitude quase sempre, 28% que o fazem muitas vezes e 12% que o fazem sempre, o que perfaz um total de 80%, a nível dos inquiridos que se envolvem na integração do estudante estagiário. Regista-se ainda um valor de 12% de inquiridos que o fazem algumas vezes, 4% que poucas vezes toma essa atitude e de 4% que nunca o faz.

Quanto ao item 6 “Demonstro interesse genuíno pela integração do estudante estagiário”, verifica-se que existe um valor de 40% no nível muitas vezes, 24% no quase sempre e 16% no sempre, o que perfaz um total de 70% de inquiridos que se interessa pela integração do aluno estagiário. Saliente-se que 12% o faz algumas vezes e 8% poucas vezes.

Relativamente ao item 7 “Informo o estudante estagiário sobre exigências e procedimentos relativos ao enquadramento dos alunos (normas e regras de funcionamento da Instituição)”, a maioria dos inquiridos manifesta que o faz muitas vezes (56%), 12% que o faz quase sempre e 8% que o faz sempre, o que perfaz um total de 76% de inquiridos que informa o estudante estagiário. Saliente-se que 24% o pratica algumas vezes.

Acerca do item 8 “Facilito o acesso do estudante estagiário aos documentos de natureza pedagógica que orientam a dinâmica da instituição (Projecto Educativo, Projecto Curricular, Estatutos, Regulamento Interno)”, verifica-se que 36% dos inquiridos afirmam que quase sempre, 28% que muitas vezes e 16% sempre, o que totaliza 80% de inquiridos que partilham documentos orientadores com o estudante estagiário. Registe-se que 16% o faz algumas vezes e 4% nunca o faz.

Relativamente ao item 9 “Informo sobre exigências e procedimentos de natureza pedagógica em vigor na escola (avaliação dos alunos, exigências de planificação ...),” merece, da parte dos inquiridos, um valor percentual de 40% de inquiridos que o fazem muitas vezes, 40% quase sempre e ainda 4% que o fazem sempre, o que perfaz um total de 84%, a nível de inquiridos, que prestam essas informações. Registe-se que 16% o faz algumas vezes.

No item 10 “Interesso-me por conhecer dúvidas, expectativas e preocupações iniciais do estudante estagiário” verifica-se que a maioria dos inquiridos se situa no nível do quase sempre (48%), 16% se situa no muitas vezes e 8% aparecem no sempre, o que totaliza um nível de 72% de inquiridos que revelam interesse em conhecer alguns aspectos do aluno

estagiário enquanto pessoa. Regista-se ainda um valor de 20% que se situa no algumas vezes e de 8% de inquiridos que se situam no poucas vezes.

No item 11 “Apoio, de formas variadas, o estudante estagiário na planificação/programação das actividades a realizar” verifica-se que existe um valor de 44% no nível do quase sempre, 28% no do muitas vezes e 12% no nível sempre, o que perfaz um total de 84% de opiniões que referem praticar o apoio ao estudante estagiário. Saliente-se que, 12% fá-lo algumas vezes e 4% poucas vezes.

Relativamente ao item 12 sobre “Colaboro com o estudante estagiário na preparação/organização dos materiais a utilizar” verifica-se que, 24% dos inquiridos o fazem muitas vezes, 20% quase sempre e 16% sempre, o que totaliza 60%, enquanto 28% dos inquiridos assinalam algumas vezes, 8% poucas vezes e 4% dos inquiridos afirmam que nunca o fazem.

Acerca do item 13 “Dou apoio técnico, material e documental ao estudante estagiário, relativamente a livros, sites, videogramas, diapositivos, etc.” verifica-se que 44% dos inquiridos afirmam que dão esse apoio muitas vezes, 40% quase sempre e 8% sempre o que totaliza 92% de inquiridos que prestam esse apoio. Regista-se ainda um valor de 8% de inquiridos que assinalaram algumas vezes.

No item 14 “Suscito, com dinamismo, a participação do estudante estagiário em diferentes actividades pedagógicas a realizar dentro e fora da sala do Jardim de Infância”, a maioria dos inquiridos manifesta fazê-lo quase sempre (44%), logo seguido de 28% que o fazem muitas vezes e 4% que o faz sempre, o que perfaz um total de 76% de inquiridos que toma essa atitude. É de realçar que 24% dos inquiridos o fazem algumas vezes.

O item 15 que referencia “Estou aberto à crítica dos estudantes estagiários relativamente às minhas intervenções” merece, da parte dos inquiridos, um valor percentual de 36% de inquiridos que manifestam essa atitude quase sempre, 28% muitas vezes e 4% sempre, o que perfaz um total de 68%, a nível dos inquiridos que manifestam essa atitude. Regista-se ainda um valor de 28% de inquiridos que assinalaram algumas vezes e 4% poucas vezes.

O item 16 “Crio um clima relacional baseado na confiança, respeito e aceitação mútua”, revelou que a maioria dos inquiridos (40%) o faz quase sempre, 16% relativo aos inquiridos que afirmam fazê-lo muitas vezes e 8% sempre, o que perfaz um valor total de 64% de inquiridos que têm em conta o clima relacional criado. Regista-se ainda um valor de 36% de inquiridos que assinalaram algumas vezes.

O item 17 que afirma “Propicio momentos de análise crítica dos documentos orientadores da dinâmica da Instituição” revelou que a maioria dos inquiridos põe muitas vezes em prática esta afirmação (36%), seguindo-se um valor percentual de 32% relativo aos inquiridos que o fazem quase sempre e de 8% que o faz sempre, o que perfaz um valor total de 76% de inquiridos que analisam, com o estudante estagiário, os documentos orientadores. Saliente-se que 24% o fazem algumas vezes.

Relativamente ao item 18 sobre “Reflecto, com o estudante estagiário, sobre medidas actuais da política educativa para a educação pré-escolar”, verifica-se que a maior parte dos inquiridos (36%) o pratica quase sempre, seguido de 28% que o pratica muitas vezes e de 20% que o pratica sempre, o que perfaz um valor total de 84% de inquiridos que o pratica. Regista-se ainda um valor de 16% de inquiridos que afirmam praticá-lo algumas vezes.

Quanto ao item 19 “Reflecto, com o estudante estagiário, sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão” a maioria dos inquiridos quase sempre o faz (44%), enquanto 40% o faz muitas vezes e 4% sempre, o que perfaz um total de 88% dos inquiridos que reflecte com o estudante estagiário sobre aspectos específicos da profissão. Saliente-se que 12% o fazem algumas vezes

O item 20 “Regulo a acção do estudante estagiário através da análise de dados de observação”, verifica-se que a maioria dos inquiridos se situa no nível do quase sempre (48%), enquanto 20% se situa no muitas vezes e 20% no sempre, o que totaliza um nível de 88% de inquiridos que regula a acção do estudante estagiário. Regista-se ainda um valor de 8% de inquiridos que afirmam fazê-lo algumas vezes e 4% que afirmam nunca o fazer.

No item 21 “Favoreço a objectivação de opiniões do estudante estagiário relativas à acção educativa realizada pelo orientador” a maioria dos inquiridos manifesta recorrer a essa atitude quase sempre (52%), logo seguido de 20% que o fazem sempre e 20% que o fazem muitas vezes, o que perfaz um total de 92%. Regista-se ainda um valor de 8% relativo aos inquiridos que poucas vezes tomam essa atitude.

Quanto ao item 22 “Disponibilizo-me para pôr em prática modelos de acção, de modo a poder ser observado, analisado e discutido pelo estudante estagiário”, verifica-se que existe um valor de 40% no nível do muitas vezes, 12% no quase sempre e 8% no sempre, o que perfaz um total de 60% de inquiridos que toma essa atitude. É de realçar que 32% dos inquiridos desenvolve esta acção algumas vezes e 8% poucas vezes.

Relativamente ao item 23 que afirma “Analiso, com o estudante estagiário, as suas propostas de planificação (objectivos, estratégias, materiais, avaliação...)”, revelou que a

maioria dos inquiridos usa essa estratégia muitas vezes (40%), seguindo-se um valor percentual de 28% relativo aos inquiridos que quase sempre o fazem e 8% que o fazem sempre, o que perfaz um valor total de 76% de inquiridos. É de realçar que 16% dos inquiridos afirmam fazê-lo algumas vezes e 8% dos inquiridos poucas vezes desenvolve esta acção junto do aluno estagiário.

Acerca do item 24 “Analiso e discuto, com o estudante estagiário, a avaliação final, com base nos dados recolhidos” verifica-se que 36% dos inquiridos afirmam que o fazem quase sempre, 32% que o fazem muitas vezes e 12% sempre, o que totaliza que 80% dos inquiridos desenvolvem esta acção. É de realçar que 12% dos inquiridos afirmam fazê-lo algumas vezes, 4% dos inquiridos poucas vezes e 4% nunca.

Acerca do item 25 “Utilizo instrumentos de registo de dados de observação de desempenho construídos em colaboração com o estudante estagiário”, verifica-se que 36% dos inquiridos afirmam quase sempre e 28% muitas vezes, o que totaliza 64% dos inquiridos que utilizam registos. Saliente-se que 24% o faz algumas vezes, 8% poucas vezes e 4% nunca.

O item 26 “Analiso e debato, com o estudante estagiário, os critérios de avaliação pré-definidos pela instituição de formação”, revelou que a maioria dos inquiridos recorre quase sempre a esta situação (36%), seguindo-se um valor percentual de 32% relativo aos inquiridos que recorrem muitas vezes e de 8% relativo aos que recorrem sempre, o que perfaz um valor total de 76%. É de realçar ainda que 20% dos inquiridos afirmam fazê-lo algumas vezes e 4% nunca o fazem.

Relativamente ao item 27 “Fundamento a classificação de desempenho do estudante estagiário, tendo em consideração o instrumento de avaliação apresentado pela

instituição de formação e os dados de observação”, verifica-se que a maior parte dos inquiridos (36%) fá-lo muitas vezes, seguido de 32% dos que o fazem quase sempre, 24% que o fazem sempre, o que perfaz um valor total de 92%. Refira-se ainda que 8% o faz algumas vezes.

Relativamente ao item 28 “Analiso, com o estudante estagiário, o seu desempenho/actuação”, verifica-se que a maior parte dos inquiridos (52 %) fá-lo quase sempre, seguido de 20% dos que o fazem muitas vezes e 16% que o fazem sempre o que, em termos totais, atinge 88%. Saliente-se que 12% o fazem algumas vezes.

No item 29 “Analiso, de modo crítico, com o estudante estagiário os registos de observação da sua prática”, a maioria dos inquiridos refere que o faz quase sempre (44%), enquanto 28% o faz sempre, 24% muitas vezes, o que perfaz de 96%. Refira-se que 4% o faz algumas vezes.

Acerca do item 30 “Aponto, ao estudante estagiário, as fragilidades reveladas no seu desempenho”, a maioria dos inquiridos refere que o faz quase sempre (44%), enquanto 28% o faz muitas vezes e 4% sempre, o que perfaz um total de 76% de inquiridos que adopta essa atitude. Saliente-se que 24% o faz algumas vezes.

No item 31 “Crio momentos frequentes de identificação de bons desempenhos do estudante estagiário”, a maioria dos inquiridos refere que o faz quase sempre (52%), enquanto 48% o faz sempre, o que perfaz 100%.

Relativamente ao item 32 “Fomento, com frequência, momentos de identificação de dificuldades, no desempenho do estudante estagiário”, verifica-se que a maior parte dos inquiridos (44 %) fá-lo muitas vezes, seguido de 16% dos que o quase sempre e 8% que

o fazem sempre o que, em termos totais, atinge 68%. Saliente-se que 32% o fazem algumas vezes.

O item 33 “Crio oportunidades/situações para auto avaliação do desempenho do estudante estagiário”, revelou que a maioria dos inquiridos recorre muitas vezes a esta situação (40%), seguindo-se um valor percentual de 24% relativo aos inquiridos que recorrem quase sempre e de 8% relativo aos que recorrem sempre, o que perfaz um valor total de 72%. É de realçar ainda que 12% dos inquiridos afirmam fazê-lo algumas vezes, 12% poucas vezes e 4% nunca o fazem.

Quanto ao item 34 “Proporciono, ao estudante estagiário, *feedback* adequado, frequente e oportuno” verifica-se que existe um valor de 44% no nível quase sempre, 28% no muitas vezes e 12% no sempre, o que perfaz um total de 84% de inquiridos que toma essa atitude. É de realçar que 8% dos inquiridos desenvolve esta acção algumas vezes e 8% poucas vezes.

Relativamente ao item 35 “Instituo momentos frequentes de análise e reflexão acerca do desempenho do estudante estagiário”, verifica-se que a maior parte dos inquiridos (56 %) fá-lo muitas vezes, seguido de 12% dos que o fazem quase sempre e 8% que o fazem sempre o que, em termos totais, atinge 76%. Saliente-se que 24% o fazem algumas vezes.

#### **5.4.1. Análise da Consistência Interna das Escalas**

A partir dos dados recolhidos, foi calculado o teste de fiabilidade (Coeficiente Alpha de Cronbach), tendo apresentado o valor de 0,8584. Este valor é revelador da fiabilidade

interna da escala, ou seja, mede, efectivamente, o que se pretende medir. A nível da fiabilidade interna do instrumento de avaliação, no seu todo, obteve-se um valor Alpha de 0,8894, o que é indiciador de um elevado nível de fiabilidade interna da Lista de Verificação.

## CAPÍTULO VI

### CONCLUSÃO

Nos últimos tempos, algumas investigações apontam para a importância da iniciação à prática profissional, onde os modos de intervenção interpessoal do orientador da prática pedagógica (educador que recebe, na sua sala de Jardim de Infância, os alunos em estágio) surgem como um factor a ter em conta na formação inicial dos educadores de Infância.

A reflexão em torno destas questões foi o ponto de partida para as leituras exploratórias subsequentes, como forma de aceder à problemática da investigação, procedendo-se, igualmente, à análise dos trabalhos de referência sobre a mesma temática ou, de um modo geral, em torno das problemáticas que lhe estão associadas. Nesse sentido, efectuou-se uma pesquisa bibliográfica, seleccionando as leituras mais adequadas e consentâneas com a temática, interpretando-as em profundidade, de modo a retirar delas o máximo de trabalho correctamente elaborado.

Para além destes aspectos, procedeu-se a uma auscultação junto de um painel de especialistas, tendo sido tomadas em linha de conta as suas recomendações e sugestões conducentes a novos caminhos exploratórios. A contribuição de docentes da escola de formação que supervisionam a prática pedagógica, dos orientadores da prática pedagógica que recebem os alunos nas suas salas e dos estudantes estagiários foi, igualmente, um importante contributo para a realização deste estudo exploratório.

A revisão bibliográfica a que se procedeu conduz a um discurso variado, produzindo diversas teorias que se interpenetram e perspectivam o mesmo fenómeno, sob os mais diversificados enfoques, no entanto, alguns dos aspectos que abordámos ao longo deste estudo são consensuais e, como tal, a eles nos referimos.

Todo o acto educativo, quer se relacione com a instrução ou com a formação da pessoa, situa-se num contexto que implica várias dimensões, abrangendo as pessoas e a organização do saber. Para ser mais concreto, digamos que um aluno em formação opera num contexto escolar, utilizando os seus recursos pessoais para se apropriar de novas capacidades, visando a compreensão das problemáticas emergentes da acção docente, nos respectivos contextos, e aí estimula e exercita a criação de hábitos de reflexão sobre a actividade docente.

O conhecimento que o aluno estagiário constrói, integrando dimensões do conhecimento acerca de si mesmo, das crianças, dos conteúdos, das estratégias e dos métodos de ensino-aprendizagem, dos contextos e dos valores educacionais, não resulta, somente, do conhecimento teórico ao qual pode aceder, mas resulta sobretudo do confronto reflexivo e crítico com as situações de prática vivenciadas.

Como se depreende, é nesta possibilidade de mudança e de transformação inovadora que a dimensão prática emerge tendo o estágio, na concepção de Campos (2000), «um papel muito importante como fonte de saber, de saber fazer e de conhecimento de si próprio, dos outros e da prática, a partir da experiência, da observação e da reflexão.» (p:132)

A prática pedagógica final, do curso de educadores de infância, realiza-se, geralmente, num triângulo composto pelo educador, sediado no jardim de infância (orientador da

prática pedagógica), pelo docente da instituição de ensino superior (supervisor da prática pedagógica) e pelo aluno que se inicia na profissão (estudante estagiário).

Neste processo de formação, a intervenção do profissional orientador, enquanto pessoa, com um quadro de valores, conhecimentos e convicções próprios, que lhe conferem identidade nos modos de intervenção interpessoal, constitui um factor a ter em conta neste processo de formação.

Pelo papel que desempenha, o orientador da prática pedagógica, enquanto organizador de situações em que o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais, é indispensável no processo de supervisão. O tempo que passa com o formando permite-lhe aperceber-se das suas dificuldades e ser o companheiro que o ajudará a ultrapassá-las, ao longo de um processo de desenvolvimento e aprendizagem propiciador do estabelecimento de uma relação educativa privilegiada.

Neste estudo, que procurou analisar a intervenção supervisiva do orientador da prática pedagógica e compreender o seu impacto no processo formativo do estudante estagiário, recorremos a uma revisão bibliográfica que incidiu sobre aspectos relacionados com a formação inicial dos educadores de infância e, conseqüentemente, sobre os conceitos de iniciação à prática profissional e supervisão/orientação da prática pedagógica. Em simultâneo, procedemos ao levantamento, de carácter exploratório, das questões que estão subjacentes à relação educativa entre estudantes estagiários e orientadores da prática pedagógica e das dificuldades e problemas que caracterizam este processo de iniciação à prática profissional.

A primeira fase levou-nos à construção de um Modelo de Análise, elucidativo da relação entre o Desempenho Relacional do Orientador da Prática Pedagógica e o Processo

Formativo do Estudante Estagiário. As relações, explicitadas neste Modelo, foram submetidas à apreciação dos educadores que cooperam com a escola de formação na orientação da prática pedagógica do Curso de Educação de Infância, através de um questionário para recolha de dados que permitiu a validação do Modelo de Análise, com base em tratamento estatístico adequado.

Numa segunda fase procedeu-se à construção de um questionário sobre a Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica na Formação Inicial dos Educadores de Infância que, para além de ter como suporte o Modelo de Análise, resultou de uma recolha de informação, sob a forma de entrevista, junto dos orientadores da prática pedagógica, com o objectivo de explicitar o papel/funções do orientador da prática pedagógica do curso de educação de infância e recolher exemplos das acções desenvolvidas durante o processo de orientação da prática pedagógica.

A partir da selecção dos itens do questionário, feita com recurso a meios que obedecem ao rigor estatístico exigido a qualquer investigação, construímos uma Lista de Verificação da Intervenção Supervisiva, no âmbito da relação educativa entre orientadores da prática pedagógica e estudantes estagiários, que foi submetida a um processo de validação e integra as acções a desenvolver pelo orientador da prática pedagógica na construção de uma intervenção supervisiva de referência.

Conscientes das limitações deste estudo, parece-nos, no entanto, termos ficado a compreender melhor a temática, a sua abrangência e limites, as condições de implementação e a possível legitimação do papel do educador cooperante no processo formativo do estagiário.

Este trabalho permitiu-nos uma recolha de informação diversificada, um mais completo e aprofundado conhecimento das várias perspectivas que se debruçam sobre as concepções orientadoras do processo formativo nos estágios pedagógicos.

De um ponto de vista global, esta investigação permitiu compreender como os orientadores da prática pedagógica encaram a iniciação à prática profissional dos estagiários do curso de educação de infância e a importância que lhe atribuem na preparação para o exercício da profissão.

Temos a convicção de que o caminho da investigação é um percurso sempre inacabado. Assim, parece-nos que a revisão que foi feita da literatura e os estudos de campo que realizámos, pelo seu rigor, permitem-nos, no presente, retirar algumas conclusões válidas, contribuindo para uma síntese clarificadora da problemática em análise.

Associado à relevância do estágio, considerado como um momento fundamental de preparação para o futuro exercício da profissão de educador de infância, surge a supervisão. Um processo essencial e de grande importância, em que o supervisor desempenha um importante papel na ultrapassagem de dificuldades, desenvolvimento de capacidades, aperfeiçoamento da acção pedagógica e descoberta do estilo pessoal de ser professor/educador.

O investimento na formação dos professores cooperantes, tendo em conta a função especializada que lhes é pedida, deve ser, assim, uma preocupação vital das instituições de formação de professores. Seria, aliás, uma contradição que instituições que são de formações de professores não reconhecessem o carácter prioritário da formação dos formadores de professores.

O papel do orientador configura-se como um cargo de responsabilidades acrescidas, uma vez que, além da orientação a dispensar, do apoio e acompanhamento que deverá prestar, implica necessariamente uma preparação específica para o seu desempenho, o que implica que os orientadores devem poder ser seleccionados segundo critérios, pois não basta querer ser orientador, há que reunir requisitos indispensáveis para o desempenho dessa função, como sejam os anos de permanência no ensino, as experiências de formação de professores, a disponibilidade pessoal e profissional para trabalhar com estudantes estagiários e a sua própria formação académica e profissional.

Conscientes das limitações deste estudo e da impossibilidade de generalização dos resultados, parece, no entanto, pertinente tecer algumas recomendações.

Há que repensar as formas de envolver os actores no que se refere à acção da instituição formadora e à das escolas/centros de estágio, desenvolvendo um efectivo sistema de parceria entre instituições, mediante a celebração de protocolos explícitos sobre as responsabilidades que cada um dos parceiros está disposto a assumir.

A necessidade de serem criadas condições efectivas de acompanhamento e de supervisão, assentes na cooperação e na reflexão conjuntas entre os supervisores da escola de formação e os educadores que recebem os estagiários, conduz à necessidade da integração destes docentes em equipas de reflexão conjunta que podem servir de apoio e acompanhamento aos orientadores da prática pedagógica.

A partir da auscultação às suas próprias necessidades e interesses, devem ser elaborados programas de formação/reflexão construídos com a participação desses profissionais, destinado aos orientadores da prática pedagógica, com o objectivo de os apoiar e acompanhar, sobretudo na reflexão orientada sobre o que se vai fazendo, a partir das

suas experiências. Deste modo, poderão cooperar, partilhar saberes, angústias e alegrias, contactar com outros profissionais de educação, estabelecer ligações com outras escolas, em suma, evitar, a todo o custo, o seu isolamento pessoal e profissional e permitindo-lhes usufruir de um momento privilegiado de formação.

Este estudo, deixa também algumas pistas para o desenvolvimento de investigações na área da orientação/supervisão da prática pedagógica dos educadores de infância, na fase de iniciação à prática profissional, nomeadamente o desenvolvimento de competências relacionais dos educadores que recebem nas suas salas os estudantes estagiários.

O instrumento que resultou deste estudo (Lista de Verificação da Intervenção Supervisiva do Orientador da Prática Pedagógica) poderá ser utilizado pelos orientadores da prática pedagógica, durante o período de iniciação à prática profissional, com a intenção de auto-regular e/ou avaliar a sua acção, no âmbito da relação educativa entre orientadores da prática pedagógica e estudantes estagiários.

A aplicação/utilização deste instrumento permitirá o conhecimento de comportamentos, atitudes e acções que integram os diferentes aspectos da intervenção supervisiva do orientador da prática pedagógica, nomeadamente no que se refere ao, integrar, apoiar, incentivar, acompanhar, orientar e avaliar a acção educativa do estudante estagiário.

Estudar a implementação de um programa de formação para os orientadores da prática pedagógica que cooperam com a escola de formação e medir os níveis de desempenho alcançados, recorrendo à aplicação da lista de verificação construída, poderá vir a constituir um objecto para estudos futuros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (1991). **“Supervisão e Formação de Professores”**. Aveiro: Cidine
- ALARCÃO, I. (org.) (1996). **Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Formação**. Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I. (1997). “Prefácio”. In **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**, pp.7-8, Porto: Porto Editora
- ALARCÃO, I. (2001). “Professor - investigador: Que sentido? Que formação?”. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, volume 1, 2001, pp. 65-75, INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores)
- ALARCÃO, I., TAVARES, J. (1987). **Supervisão da Prática Pedagógica – uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem**. Coimbra: Livraria Almedina
- ALARCÃO, I., SÁ-CHAVES, I. (1994). “Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica”. In TAVARES J. (ed.), **Para Intervir em Educação**, pp. 64-85, Aveiro: Cidine
- ALMEIDA, J. F., PINTO J. M. (1992). **A Investigação nas Ciências Sociais**. Lisboa: Editorial Presença
- ALMEIDA, L. R. (2000). “A dimensão relacional no processo de formação docente”. In ALMEIDA, L., BRUNO E., CHRISTOV, L. (Org.), **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**, pp. 19-30, São Paulo: Edições Loyola

ALMEIDA, L. R. (2001). "O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica". In ALMEIDA L., PLACCO, V. (Org.), **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**, pp. 73-82, São Paulo: Ed. Loyola

ALMEIDA, L. S., FREIRE, T. (1997). **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. Coimbra: APPORT - Associação de Psicólogos Portugueses

AMARAL, M., MOREIRA, M., RIBEIRO, D. (1996). "O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão". In ALARCÃO, I. (Org.), **Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão**, pp. 89-122, Porto: Porto Editora

ANGUERA, M. T. (1989). **Metodologia de la Observacion en las Ciencias Humanas**. Madrid: Cátedra

ARIPESSE (Associação de Reflexão e Intervenção na Política Educativa das ESEs) (2001). **Encontro Nacional das Escolas Superiores de Educação – Síntese Conclusiva**. Realizado em 3 e 4 de Maio de 2001, em Bragança, texto policopiado

BARDIN, L. (1997). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70

BRONFENBRENNER, U. (1983). **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Cambridge: Harvard University Press

BISQUERRA, R. (1989). **Métodos de Investigacion Educativa - Guia Prático**. Barcelona: Ediciones CEAC

BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora

BRYMAN, A., CRAMER, D. (1992). **Análise de Dados em Ciências Sociais - Introdução às Técnicas Utilizando o SPSS**. Oeiras: Celta Editora

CAIRES, S. (2001). **Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior**. Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho

CAMPOS, B. P. (2000). **Formação de Professores em Portugal**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

CANÁRIO, R. (2001). “A prática profissional na formação de professores”. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Volume 1, 2001, pp. 25-36, INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores)

CARDONA, M. J. (1996). “Os educadores de infância portugueses: formação e caracterização do grupo profissional”. In **Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho – Actas do VI Colóquio Nacional da AFIRSE**, pp. 265-275, Lisboa: FPCE-UL

CARROLO, C. (1997). “Formação e Identidade profissional de professores”. In ESTRELA, M. T., (1997), **Viver e Construir a Profissão Docente**, pp. 21-50, Porto: Porto Editora

CAVACO, M.<sup>a</sup> H. (1991). “Ofício do professor: o tempo e as mudanças”. In NÓVOA, A (org.), **Profissão Professor**, pp. 155-191, Porto: Porto Editora

CASTANYER, O. (2002). **A Assertividade, Expressão de uma Auto-estima Saudável**. Colecção Psicologia e Auto-ajuda. Coimbra: Edições Tenacitas

COHEN, L., MANION, L. (1992). **Métodos de Investigación Educativa**. Madrid: Editorial La Muralla

COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI (1996). **Educação, Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO. Porto: Edições Asa

COUTO, C. G. (1998). **Professor: O Início da Prática Profissional**. Lisboa: Associação de Professores de Matemática

CRÓ, M.<sup>a</sup> L. (1998). **Formação Inicial e Contínua de Educadores/ professores. Estratégias de intervenção**. Porto: Porto Editora

DAMAS, M. J., KETELE, J. M. (1985). **Observar para Avaliar**. Coimbra: Livraria Almedina

DIAS, F. O. (1998). "O direito à educação na constituinte". In CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Educação memórias e testemunhos**, pp. 195-221, Lisboa: Gradiva

DUBAR, C. (1997). **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora

ESTANQUEIRO, A. (2001). **Saber Lidar com as Pessoas – Princípios da Comunicação Interpessoal**. Coleção Textos de Apoio. 8<sup>a</sup> ed. Lisboa: Editorial Presença

ESTRELA, A. (1986). **Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores**. Lisboa. Inic

ESTRELA, M. T. (org.) (2000). **Viver e construir a formação**. Porto: Porto Editora

ESTEVES, M. (2001) "Formação inicial de professores de geografia. Supervisão da prática pedagógica: modelos, problemas e desafios". In **Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores – Actas do Seminário**, pp.4-16, Lisboa: FPCE-UL

ESTEVES, M., ESTRELA, M. T., RODRIGUES, A. (2002). “Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal”. **Relatório Realizado para o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores e para o Instituto de Inovação Educacional**

FACHADA, M. O. (2001). **Psicologia das Relações Interpessoais**. Lisboa: Edições Rumo

FEIMAN-NEMSER, S. (1990). “Teacher preparation: structural and conceptual alternatives”. In W.HOUSTON (ed.), **Handbook of research on teacher education**, pp. 212-233, New York, NY: MacMillan

FERNANDES, A. J. (1995). **Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos**. Porto: Porto Editora

FERRÃO, T. (1998). “Questões sobre formação de profissionais de educação de infância”. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º 45, pp. 37-40

FERREIRA, V. (1989). “O Inquérito por Questionário”. In SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (org.) **Metodologia das Ciências Sociais**, Porto: Edições Afrontamento

FERRY, G. (1983). **Le Trajet de la Formation**. Paris: Dunod

FORMOSINHO, J. (1997). “A primeira etapa no processo de educação ao longo da vida”. In **Comentário à Lei N.º 5/97 de 10 de Fevereiro –Lei -Quadro da Educação Pré-Escolar**, pp. 29-43, Lisboa: Ministério da Educação

FORMOSINHO, J. (2001). “A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas”. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Volume 1, 2001, pp.3-22, INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores)

FORMOSINHO, J., NIZA, S.(2002).” Recomendações sobre a componente da prática profissional dos cursos de formação inicial de professores”. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, Volume 1, 2001, pp.2-14, INAFOP (Instituto Nacional de Acreditação de Formação de Professores)

FRADA, J. J. C. (1991). **O Guia Prático para a elaboração e apresentação de trabalhos científicos**. Lisboa: Edições Cosmos

GALVÃO, C. (1996). “Estágio pedagógico: cooperação na formação”. *Revista de Educação*, N.º 6, volume 1, 1996, pp.71-87

GARCIA, C. M. (1999). **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto Editora

GASPAR, A., VIANA, L. (2002). “O desafio da formação de professores”. *Jornal da fenprof*, Maio 2002, pp. 9-10

GEBHARD, J. G. (1993). “Interaction in a teaching practicum”. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D., **Second Language Teacher Education**, pp.156-167, 3a ed. Cambridge: Cambridge University Press

GHIGLIONE, R., MATALON, B. (1992). **O Inquérito, Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora

GLICKMAN, C. (1990).**Supervision of Instruction: a developmental approach**. 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon

GIL, A. C. (1989). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas

GOLEMAN, D. (2000). **Trabalhar com Inteligência Emocional**. 3.ª ed. Lisboa: Temas e Debates

GOLEMAN, D. (2002). **Inteligência Emocional**. 11.ª ed. Lisboa: Temas e Debates

GOODSON, I. (1992). "Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional". In NÓVOA, A. (1992), **Vidas de Professores**, pp. 63-78, Porto: Porto Editora

HESPANHA, M. C., NEVES, M<sup>a</sup> M. (1993). "Formação de professores e reforma curricular", *Noesis*, N.º 29, 1993, pp. 19-26

HOY, W., FORSYTH, P. (1986). **Effective supervision: theory into practice**. New York: Random House

HUBERMAN, M. (1989). "O Ciclo de Vida Profissional dos Professores". In NÓVOA, A. (1990), **Vidas de Professores**, pp. 31-62, Porto: Porto Editora

JESUS, S. N. (1992). "Motivação e stress em professores estagiários. Um estudo longitudinal exploratório". *Revista Portuguesa de Educação*, N.º 5, Volume1, 1992, pp. 117-127

JESUS, S. N. (2000). **Influência do Professor sobre os Alunos**. Coleção Cadernos Pedagógicos. 4.ª ed. Porto: Edições ASA

LAMPERT, M. (1999). "Knowing teaching from the inside out: Implications of inquiry in practice for teacher education". In GRIFFIN, G., Early, M.(1999) (Eds.), **The Education of Teachers**, pp.167-184, Chicago: NSSE

LEANDRO, M. E. (2000). "Construção da identidade pessoal e profissional. Processos de autoformação". *Revista do GEDEI*, N.º1, 2000, pp. 29-40

LLOYD, S. R. (1988). **Desenvolvimento em Assertividade – Técnicas para o Desenvolvimento Pessoal**. Lisboa: Monitor

LUCINI, F. G. (1992). **Educación en Valores y Diseño Curricular**. Madrid: Alhambra Longman

MARTIN, D., BOECK, K. (2002). **Q E – O que é a Inteligência Emocional**. Série Inteligência Emocional. 3ª Reimpressão. Cascais: Editora Pergaminho

MERRIAM, S. B. (1990). **Case Study Research in Education: a qualitative approach**. New York: Holt, Rinehart and Winston, cop

MOITA, M. C. (1992). “Percursos de Formação e de Trans-Formação”. In NÓVOA, A. (1992), **Vidas de Professores**, pp. 111-115, Porto: Porto Editora

NÓVOA, A. (1990). “Os Professores e as Histórias da sua Vida”. In NÓVOA, A. (1992), **Vidas de Professores**, pp. 11-30, Porto Editora

NÓVOA, A. (1992). “Formação de Professores e Profissão Docente”. In NÓVOA A. (1992), **Os Professores e a sua Formação**, pp. 15-33. Lisboa: Publicações Dom Quixote

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1997). “Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de Educadoras de Infância”. *Inovação*, Volume 1, 1997, pp.89-109

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2002). **A Supervisão na Formação de Professores – da Sala à Escola**. Colecção Infância. Porto: Porto Editora

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2002). **A Supervisão na Formação de Professores – da Organização à Pessoa**. Colecção Infância. Porto: Porto Editora

OLIVEIRA, L. (1998).”A Acção-Investigação e o Desenvolvimento Profissional dos Professores: Um estudo no Âmbito da Formação Contínua”. In SÁ-CHAVES (1997), **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**, pp. 91-106, Porto: Porto Editora

PACHECO, J. A. (1993). **Formação de Professores. Teoria e Praxis.** Braga: Universidade do Minho

PACHECO, J. A., FLORES, M. A. (1999). **Formação e Avaliação de Professores.** Porto: Porto Editora

PEREIRA, A. (1999). **SPSS - Guia Prático de Utilização do SPSS - Análise de Dados Para Ciências Sociais e Psicologia.** 1ª Edição, Lisboa: Edições Sílabo, Lda

PESTANA, M. H., GAGEIRO, J. N. (2000) - **Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS.** 2ª Edição Revista e Aumentada, Lisboa: Edições Sílabo

PORTUGAL, G. (1992). **Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner.** Aveiro: Cidine

POSTIC, M., KETELE, J. M. (1988). **Observer les Situations Éducatives.** Paris: Puf

PUTNAN, R., BORKO, H. (2000). "What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?" *Educational Research*, N.º 29, Volume 1, pp. 4-15

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. (1998). **Manual de investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva

RALHA SIMÕES, H. (1991). "Nível de auto-conhecimento e competência educativa". In **Supervisão e Formação de Professores**, Cadernos Cidine, 1991, pp. 31-40

REIS, E. (1996) **Estatística Descritiva.** Lisboa: Edições Sílabo

RIBEIRO, A. C. (1993). **Formar professores: Elementos para uma Teoria e Prática da Formação** (4ª ed.). Lisboa: Texto

RODRIGUES, A. (2001). “A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores”. In **Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores – Actas do Seminário**, pp.2-8, Lisboa: FPCE-UL

SÁ-CHAVES, I. (1991). “A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis”. In **Supervisão e Formação de Professores**. Cadernos Cidine, pp. 23-30

SÁ-CHAVES, I. (ed.) (2000). **Formação, Conhecimento e Supervisão - Contributos nas Areas de Formação de Professores e de Outros Profissionais**. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores

SANCHES, A., SÁ-CHAVES, I. (2000).” Educação pré-escolar: novas concepções de formação para contextos sociologicamente instáveis e pouco previsíveis”. In Sá-Chaves, I. (2000), **Formação, Conhecimento e Supervisão - Contributos nas Áreas de Formação de Professores e de Outros Profissionais**, pp.69-92, Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores

SARMENTO, T. (2000). “Histórias de vida e formação – Diversidade e diferenciação em pedagogia”. *Cadernos de Educação de Infância*, N.º 55, 2000, pp. 15-20

SCHON, D. (1983). **The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action**. New York, Basic Books

SILVA, M. C. (1997). **De Aluno a Professor: Um “Salto” no Desconhecido**. Lisboa, Dissertação de Mestrado

SIM-SIM, I. (1993). “Os professores que temos hoje e os professores que vamos ter amanhã”. *Inovação*, N.º 3, Volumes 1-2, 1993, pp.117-153

SIMÕES, C. M., RALHA SIMÕES, H. (1997). “Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional”. In **Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional**, pp. 39-57, Porto: Porto Editora

SOUSA, J. M. (2000). **O professor como Pessoa: A Dimensão Pessoal na Formação de Professores**. Porto: Edições ASA

SOUSA, G. V. (1998). **Metodologia da Investigação, Redacção e Apresentação de Trabalhos Científicos**. Porto: Livraria Civilização Editora

TEODORO, A. (1994). **A Carreira Docente – Formação Avaliação Progressão**. Lisboa: Texto Editora

VASCONCELOS, T. (1997). **Ao Redor da Mesa Grande: A Prática Educativa de Ana**. Colecção Infância. Porto: Porto Editora

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (1999) “Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão”. In ALMEIDA FILHO, J. P. (Org.), **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**, pp. 29-50, Campinas: Pontes

VIEIRA, F. (1993). **Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores**. Rio Tinto. Edições ASA

VIEIRA, H. (2000). **A Comunicação na Sala de Aula**. Colecção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença

ZABALZA, B. (1994). **Diários de Aula**. Porto: Porto Editora

ZABALZA, B. (1998). **Didáctica da Educação Infantil**. 2.<sup>a</sup> Edição, Rio Tinto: Edições Asa

ZEICHNER, K. (1996). **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.**  
Lisboa: Educa

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

DECRETO-LEI N.º 46/86 de 14 de Outubro (1986) **Lei de Bases do Sistema Educativo.**  
**Diário da República, n.º237, I Série**

PORTARIA N.º 336/88, de 28 de Maio (1988) **Regulamentação da Prática Pedagógica dos Cursos de Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.**

DECRETO-LEI N.º 344/89 de 11 de Outubro (1989) **Ordenamento Jurídico da Formação das Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário**

DECRETO-LEI N.º 147/97 de 11 de Junho (1989) **Regulamentação da Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar.**

LEI N.º 5/97 de 10 de Fevereiro (1997) **Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar**

DESPACHO N.º 5220/97, 2.ª Série, de 10 de Julho (1997) **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**

DECRETO-LEI N.º 240 de 30 de Agosto (2001) **Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário**

DECRETO-LEI N.º 241 de 30 de Agosto (2001) **Padrões de Qualidade e Regulamento do Processo de Acreditação dos Cursos de Formação Inicial de Educadores e Professores**

## **ANEXOS**

## **ANEXO I**

## **QUESTIONÁRIO**

**Este questionário destina-se a recolher dados para um trabalho de investigação sobre a temática “ O Papel do Educador Cooperante no Processo Formativo do Estagiário”, no âmbito do Curso de Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa, ministrado pela Universidade do Algarve em colaboração com a Escola Superior de Educação de Beja.**

**Agradecemos a colaboração e garantimos a confidencialidade dos dados.**

## QUESTIONÁRIO

Numa escala de 1 a 5, em que 1 significa Discordo Totalmente, 2 Discordo, 3 Concordo Pouco, 4 Concordo, 5 Concordo Totalmente, indique o grau em que concorda ou discorda de cada afirmação.

### 1. Profissionalidade

1.1. O corpo de saberes que o educador cooperante mobiliza influencia a construção da identidade profissional do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.2. O corpo de saberes que o educador cooperante mobiliza influencia a construção da identidade pessoal do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.3. As normas e valores veiculados pelo educador cooperante influenciam a construção da identidade profissional do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

1.4. As normas e valores veiculados pelo educador cooperante influenciam a construção da identidade pessoal do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### 2. Autonomia

2.1. A segurança demonstrada pelo educador cooperante influencia a construção da identidade profissional do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.2. A segurança demonstrada pelo educador cooperante influencia a construção da identidade pessoal do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.3. A capacidade de tomar decisões, por parte do educador cooperante, influencia a construção da identidade profissional do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.4. A capacidade de tomar decisões, por parte do educador cooperante, influencia a construção da identidade pessoal do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.5. A capacidade de resolver problemas, por parte do educador cooperante, influencia a construção da identidade profissional do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2.6. A capacidade de resolver problemas, por parte do educador cooperante, influencia a construção da identidade pessoal do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### **3. Empatia**

3.1. A capacidade de comunicação do educador cooperante influencia a construção da identidade profissional do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.2. A capacidade de comunicação do educador cooperante influencia a construção da identidade pessoal do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.3. A capacidade de compreender os outros revelada pelo educador cooperante influencia a construção da identidade profissional do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.4. A capacidade de compreender os outros revelada pelo educador cooperante influencia a construção da identidade pessoal do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.5. A capacidade de abertura aos outros revelada pelo educador cooperante influencia a construção da identidade profissional do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3.6. A capacidade de abertura aos outros revelada pelo educador cooperante influencia a construção da identidade pessoal do estagiário.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

## **ANEXO II**

## GUIÃO DE ENTREVISTA

TEMA : Desempenho profissional do educador de infância: contributos da componente prática do plano de formação inicial

### OBJECTIVOS GERAIS

- Conhecer as representações dos orientadores da prática pedagógica face ao exercício da profissão de educador de infância;
- Explicitar o papel/funções do orientador da prática pedagógica do curso de educação de infância;
- Perspectivar os contributos da componente prática do plano de formação inicial para o desempenho profissional do educador de infância;
- Compreender as repercussões da componente prática da formação inicial na construção da identidade profissional do educador de infância.

### BLOCOS TEMÁTICOS

#### BLOCA A : Legitimação da entrevista

Objectivos Específicos	Tópicos e/ou Questões
- Situar o entrevistado na temática - Motivar o entrevistado	Estrutura/conteúdo da entrevista Importância do contributo do entrevistado Garantia de confidencialidade

#### BLOCO B : Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância

Objectivos Específicos	Tópicos	Questões
- Conhecer as representações dos orientadores da prática		O que é um educador de infância? O que faz um educador de

<p>pedagógica sobre o exercício da profissão de educador de infância;</p> <p>- Enunciar o conjunto de saberes necessários ao exercício profissional do educador de infância.</p>		<p>infância?</p> <p>Como se aprende a ser educador de infância ?</p> <p>Que competências são necessárias para o exercício da profissão?</p> <p>Que capacidades devem ser reveladas no exercício da profissão?</p> <p>Que atitudes devem ser adoptadas no exercício da profissão?</p>
--	--	--

**BLOCO C :Repercussões da componente prática do plano de formação inicial no processo formativo do educador de infância**

Objectivos Específicos	Tópicos	Questões
<p>- Recolher opiniões acerca do impacto das aprendizagens proporcionadas pela componente prática do plano de formação inicial no desempenho profissional do educador de infância;</p> <p>- Explicitar as implicações da componente prática do plano de formação inicial na</p>		<p>Qual a importância das aprendizagens facultadas pela prática pedagógica no processo formativo do educador de infância?</p> <p>Que efeitos no desempenho profissional do educador de infância?</p> <p>Que contributos na construção da identidade profissional do educador de infância?</p>

construção da identidade profissional do educador de infância.		
--	--	--

**BLOCO D : Actuação do orientador da prática pedagógica**

Objectivos Específicos	Tópicos	Questões
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as atribuições do orientador da prática pedagógica;</li> <li>- Compreender a actuação do orientador da prática pedagógica.</li> </ul>		<p>Qual o papel/função que atribui ao orientador da prática pedagógica? Que estratégias/dispositivos utiliza na orientação da prática pedagógica?</p> <p>Quais os fundamentos da sua actuação?</p> <p>Quais as dificuldades mais relevantes?</p> <p>Que soluções aponta para a sua resolução?</p>

**BLOCO E : Perfil de desempenho do orientador da prática pedagógica**

Objectivos Específicos	Tópicos	Questões
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Delinear a actuação do orientador da prática pedagógica</li> </ul>		<p>Que competências são necessárias na orientação da prática pedagógica?</p> <p>Que capacidades devem ser reveladas pelo orientador?</p> <p>Que atitudes devem ser adoptadas no exercício dessa função?</p>

## **ANEXO III**

## QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a recolher dados para um trabalho de investigação integrado no Curso de Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa, ministrado pela Universidade do Algarve em parceria com a Escola Superior de Educação de Beja.

Apresentam-se diversas questões que pretendem explicitar a acção do orientador da Prática Pedagógica na implementação da componente prática do plano de formação inicial do Curso de Educação de Infância ministrado na Escola Superior de Educação de Beja.

As questões apenas requerem que coloque uma cruz (X) numa escala com vários graus de resposta possível, estando assegurada a confidencialidade das mesmas.

É importante que responda a todas as questões.

Obrigado pela sua colaboração!

### Identificação

A – Idade:

B – Sexo: MF

C – Anos de exercício das funções de orientador da prática pedagógica:

### PARTE I

#### Acolhimento / Integração do aluno estagiário

Na sua opinião, indique a importância que atribui a cada comportamento, atitude e/ou estratégia, colocando uma cruz (X) numa escala que vai de 1 (pouco importante) a 5 (muito importante).

1 – Receber o aluno estagiário no seu primeiro dia na Instituição. 12345

2 – Apresentar o aluno estagiário ( à direcção, funcionários, colegas, pais, crianças ). 12345

3 – Divulgar, junto do aluno estagiário, a dinâmica da Instituição, inscrita no Projecto Educativo e no Regulamento Interno. 12345

4 – Dar a conhecer ao aluno estagiário os recursos existentes na instituição. 12345

- 5 – Situar o aluno estagiário nas características do grupo de crianças da sala onde irá decorrer o estágio. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 6 – Enunciar os princípios orientadores da acção educativa a desenvolver com esse grupo de crianças. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 7 – Apresentar as estratégias de concretização dos princípios orientadores da acção educativa. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 8 – Situar o aluno estagiário nas medidas actuais da politica educativa para o pré-escolar. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 9 – Enumerar as normas e valores que pautam a actividade profissional do educador de infância. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 10 – Criar um clima relacional baseado na confiança, respeito e aceitação mútua. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

## PARTE II

### Acompanhamento da Prática

- 11 – Proporcionar situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento humano e profissional do aluno estagiário. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 12 - Orientar a planificação/programação das actividades a realizar. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 13 – Aceitar as propostas dos alunos estagiários que sejam adequadas à dinâmica do grupo de crianças. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 14 –Enriquecer as propostas apresentadas pelo aluno estagiário. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 15 – Dar apoio técnico-material e documental ( livros, sites, video-gramas, diapositivos, etc). 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 16 – Colaborar com o aluno estagiário na preparação dos materiais a utilizar. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 17 – Presenciar a acção desenvolvida pelo aluno estagiário. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 18 – Incentivar o aluno estagiário durante a sua actuação (um olhar, um gesto). 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 19 – Ajudar o aluno estagiário, de uma forma subtil, se algo estiver a correr mal. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 20 –Encorajar a iniciativa pessoal visando o desenvolvimento de um estilo próprio. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21 – Mobilizar as potencialidades do aluno estagiário para a melhoria do seu desempenho. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

### PARTE III

#### Avaliação do aluno estagiário

22 – Instituir momentos de análise e reflexão da actuação do aluno estagiário que possibilitem uma avaliação reguladora. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23 – Regular a acção do aluno estagiário através da observação e acompanhamento da sua actuação. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24 – Analisar com o aluno estagiário o seu desempenho. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25 - Proporcionar feedback adequado e oportuno. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26 - Elogiar o aluno estagiário pelo empenho e progressos revelados. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27 – Tecer críticas construtivas relativamente às situações em análise. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28 – Permitir que o aluno estagiário faça a autoanálise do seu desempenho. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29 – Colaborar na identificação das dificuldades reveladas pelo aluno estagiário. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30 – Recomendar estratégias para ultrapassar as dificuldades detectadas. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

31 - Utilizar critérios de avaliação previamente definidos. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

32 - Recolher dados que se inscrevam nos critérios de avaliação previamente definidos. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

33 - Utilizar instrumentos de registos de observação ao longo do tempo de estágio. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

34 - Avaliar o desempenho do aluno estagiário com base na análise dos dados recolhidos. 

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

## **ANEXO IV**

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**

O presente questionário destina-se a um estudo sobre a acção educativa, no plano da relação pedagógica, desenvolvida pelos orientadores da Prática Pedagógica e inscreve-se no âmbito do Curso de Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa, ministrado pela Universidade do Algarve em parceria com a Escola Superior de Educação de Beja.

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados apenas no âmbito do trabalho referido e garantimos a confidencialidade dos mesmos.

Por toda a colaboração prestada, sem a qual este estudo seria inviável, manifestamos, desde já, o nosso agradecimento, uma vez que, da sua sinceridade e da ponderação das suas respostas, depende a validade deste estudo.

A Responsável: Maria do Céu André

**I - Dados de identificação e caracterização**

*(marque um (X) à frente da opção que corresponde à sua escolha)*

**1. Idade:**

- de 21 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- 51 ou mais anos

- 2. Sexo:** Masculino  Feminino

**3. Anos de exercício das funções de orientador(a) da prática pedagógica:**

- de 1 a 3 anos
- de 4 a 6 anos
- de 7 a 9 anos
- de 10 a 12 anos
- mais de 12 anos

**II** – Apresentam-se, seguidamente, quatro blocos de itens. Pedimos-lhe que, por favor, hierarquize os itens em cada um dos blocos, de acordo com o grau de importância que lhes atribui na construção de uma intervenção supervisiva de referência, no âmbito da relação educativa entre orientadores da prática e estudantes estagiários.

Para o efeito, basta ordenar os itens atribuindo-lhes o número correspondente ao grau de importância que considerar adequado, sendo sempre *1= o mais importante*.

	<b>Nº ordem</b>
<b>BLOCO A - Integrar o estudante estagiário na dinâmica da Instituição.</b> (São 10 itens; ao mais importante corresponde o nº 1; ao menos importante corresponde o nº 10)	
Acolher o estudante estagiário, no seu primeiro dia na Instituição.	
Disponibilizar informação sobre os equipamentos e recursos materiais da escola.	
Disponibilizar informação sobre práticas comuns da escola, no que se refere ao contacto com as famílias.	
Facilitar a integração social, na Instituição, do estudante estagiário.	
Apresentar o estudante estagiário a diferentes pessoas a quem ele poderá pedir apoios: responsável pelos materiais, responsável pela reprografia, responsável pela secretaria,...	
Demonstrar interesse genuíno pela integração do estudante estagiário.	
Informar o estudante estagiário sobre exigências e procedimentos relativos ao enquadramento dos alunos (normas e regras de funcionamento da Instituição).	
Facilitar o acesso do estudante estagiário aos documentos de natureza pedagógica que orientam a dinâmica da instituição (Projecto Educativo, Projecto Curricular, Regulamento Interno, Estatutos,...).	
Informar sobre exigências e procedimentos de natureza pedagógica em vigor na escola ( avaliação dos alunos, exigências de planificação, ...).	
Interessar-se por conhecer dúvidas, expectativas e preocupações iniciais do estudante estagiário.	

	<b>Nº ordem</b>
<p align="center"><b>BLOCO B – Apoiar e incentivar o estudante estagiário</b></p> <p>(São 12 itens; ao mais importante corresponde o nº 1; ao menos importante corresponde o nº 12)</p>	
Propor ao estudante estagiário estratégias para ultrapassar dificuldades reveladas no seu desempenho.	
Fazer propostas de “enriquecimento” para as propostas apresentadas pelo estudante estagiário.	
Apoiar, de formas variadas, o estudante estagiário na planificação/programação das actividades a realizar.	
Encorajar a iniciativa pessoal do estudante estagiário visando o desenvolvimento de um estilo próprio.	
Colaborar com o estudante estagiário na preparação/organização dos materiais a utilizar.	
Dar apoio técnico, material e documental ao estudante estagiário, relativamente a livros, sites, videogramas, diapositivos, etc.	
Aceitar as propostas do estudante estagiário que sejam adequadas à dinâmica do grupo de crianças.	
Analisar e discutir propostas do estudante estagiário.	
Suscitar, com dinamismo, a participação do estudante estagiário em diferentes actividades pedagógicas a realizar dentro e fora da sala do Jardim de Infância.	
Valorizar o trabalho e os progressos verificados no desempenho do estudante estagiário.	
Estar aberto à crítica do estudante estagiário relativamente às suas intervenções.	
Criar um clima relacional baseado na confiança, respeito e aceitação mútua.	

<p style="text-align: center;"><b>BLOCO C – Acompanhar e orientar a acção do estudante estagiário</b> (São 12 itens; ao mais importante corresponde o nº 1; ao menos importante corresponde o nº 12)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Nº ordem</b></p>
<p>Propiciar momentos de análise crítica dos documentos orientadores da dinâmica da Instituição (Projecto Educativo, Projecto Curricular, Regulamento Interno, Estatutos, ).</p>	
<p>Discutir princípios de orientação da sua acção educativa, com o estudante estagiário.</p>	
<p>Analisar os princípios por si defendidos relativamente à acção educativa com as crianças, com o estudante estagiário.</p>	
<p>Reflectir, com o estudante estagiário, sobre medidas actuais da política educativa para a educação pré-escolar.</p>	
<p>Analisar e questionar as normas e valores que devem pautar a actividade profissional do educador de infância.</p>	
<p>Reflectir com o estudante estagiário, sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão.</p>	
<p>Regular a acção do estudante estagiário através da análise de dados de observação.</p>	
<p>Mobilizar as potencialidades do estudante estagiário para uma melhoria do seu desempenho.</p>	
<p>Favorecer a objectivação de opiniões do estudante estagiário relativas à acção educativa realizada pelo orientador.</p>	
<p>Disponibilizar-se para pôr em prática modelos de acção, de modo a poder ser observado, analisado e discutido pelo estudante estagiário.</p>	
<p>Analisar, com o estudante estagiário, as suas propostas de planificação (objectivos, estratégias, materiais, avaliação).</p>	
<p>Debater, com o estudante estagiário, as estratégias de concretização realizadas na sua acção educativa.</p>	

<p align="center"><b>BLOCO D - Avaliar a acção educativa do estudante estagiário</b></p> <p>(São 13 itens; ao mais importante corresponde o nº 1; ao menos importante corresponde o nº13)</p>	<p align="center"><b>Nº ordem</b></p>
Analisar e discutir, com o estudante estagiário, a avaliação final, com base nos dados recolhidos.	
Partilhar, com o estudante estagiário, os registos de observação utilizados na prática pedagógica.	
Utilizar instrumentos de registo de dados de observação de desempenho construídos em colaboração com o estudante estagiário.	
Analisar e debater, com o estudante estagiário, os critérios de avaliação pré-definidos pela instituição de formação.	
Fundamentar a classificação de desempenho do estudante estagiário, tendo em consideração o instrumento de avaliação apresentado pela instituição de formação e os dados de observação.	
Analisar, com o estudante estagiário, o seu desempenho/actuação.	
Analisar, de modo crítico, com o estudante estagiário, os registos de observação da sua prática.	
Apontar ao estudante estagiário as fragilidades reveladas no seu desempenho.	
Criar momentos frequentes de identificação de bons desempenhos do estudante estagiário.	
Fomentar, com frequência, momentos de identificação de dificuldades, no desempenho do estudante estagiário.	
Criar oportunidades/situações para auto avaliação do desempenho do estudante estagiário.	
Proporcionar, ao estudante estagiário, feedback adequado, frequente e oportuno.	
Instituir momentos frequentes de análise e reflexão acerca do desempenho do estudante estagiário.	

Muito obrigada pela sua colaboração!

## **ANEXO V**

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA**

A presente lista de verificação destina-se a um estudo sobre a acção educativa, no plano da relação pedagógica, desenvolvida pelos orientadores da Prática Pedagógica e inscreve-se no âmbito do Curso de Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa, ministrado pela Universidade do Algarve em parceria com a Escola Superior de Educação de Beja.

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados apenas no âmbito do trabalho referido e garantimos a confidencialidade dos mesmos.

Por toda a colaboração prestada, sem a qual este estudo seria inviável, manifestamos, desde já, o nosso agradecimento, uma vez que, da sua sinceridade e da ponderação das suas respostas, depende a validade deste estudo.

A Responsável: Maria do Céu André

Apresentam-se, seguidamente, um conjunto de afirmações sobre a intervenção supervisiva do orientador da prática pedagógica. Pedimos-lhe que, por favor, indique o grau de frequência com que desenvolve as acções abaixo indicadas.

**1 – Nunca; 2 – Poucas vezes; 3 – Algumas vezes; 4 – Muitas vezes; 5 – Quase sempre; 6 – Sempre**

Nº	Itens	1	2	3	4	5	6
1	Acolho o estudante estagiário, no seu primeiro dia, na Instituição.						
2	Disponibilizo informação sobre os equipamentos e recursos materiais da escola.						
3	Disponibilizo informação sobre práticas comuns da escola, no que se refere ao contacto com as famílias.						
4	Facilito a integração social, na Instituição, do estudante estagiário.						
5	Apresento o estudante estagiário a diferentes pessoas a quem ele poderá pedir apoios: responsável pelos materiais, responsável pela reprografia, responsável pela secretaria...						
6	Demonstro interesse genuíno pela integração do estudante estagiário.						
7	Informo o estudante estagiário sobre exigências e procedimentos relativos ao enquadramento dos alunos (normas e regras de funcionamento da Instituição).						
8	Facilito o acesso do estudante estagiário aos documentos de natureza pedagógica que orientam a dinâmica da instituição (Projecto Educativo, Projecto Curricular, Estatutos, Regulamento Interno ...).						

9	Informo sobre exigências e procedimentos de natureza pedagógica em vigor na escola (avaliação dos alunos, exigências de planificação ...).	1	2	3	4	5	6
10	Interesso-me por conhecer dúvidas, expectativas e preocupações iniciais do estudante estagiário.	1	2	3	4	5	6
11	Apoio, de formas variadas, o estudante estagiário na planificação/programação das actividades a realizar.	1	2	3	4	5	6
12	Colaboro com o estudante estagiário na preparação/organização dos materiais a utilizar.	1	2	3	4	5	6
13	Dou apoio técnico, material e documental ao estudante estagiário, relativamente a livros, sites, videogramas, diapositivos, etc.	1	2	3	4	5	6
14	Suscito, com dinamismo, a participação do estudante estagiário em diferentes actividades pedagógicas a realizar dentro e fora da sala do Jardim de Infância.	1	2	3	4	5	6
15	Estou aberto à crítica dos estudantes estagiários relativamente às minhas intervenções.	1	2	3	4	5	6
16	Crio um clima relacional baseado na confiança, respeito e aceitação mútua.	1	2	3	4	5	6
17	Propicio momentos de análise crítica dos documentos orientadores da dinâmica da Instituição.	1	2	3	4	5	6
18	Reflecto com o estudante estagiário, sobre medidas actuais da política educativa para a educação pré-escolar.	1	2	3	4	5	6
19	Reflecto com o estudante estagiário, sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão.	1	2	3	4	5	6
20	Regulo a acção do estudante estagiário através da análise de dados de observação.	1	2	3	4	5	6
21	Favoreço a objectivação de opiniões do estudante estagiário relativas à acção educativa realizada pelo orientador.	1	2	3	4	5	6
22	Disponibilizo-me para pôr em prática modelos de acção, de modo a poder ser observado, analisado e discutido pelo estudante estagiário.	1	2	3	4	5	6
23	Analiso, com o estudante estagiário, as suas propostas de planificação (objectivos, estratégias, materiais, avaliação...).	1	2	3	4	5	6
24	Analiso e discuto, com o estudante estagiário, a avaliação final, com base nos dados recolhidos.	1	2	3	4	5	6
25	Utilizo instrumentos de registo de dados de observação de desempenho construídos em colaboração com o estudante estagiário.	1	2	3	4	5	6
26	Analiso e debato, com o estudante estagiário, os critérios de avaliação pré-definidos pela instituição de formação.	1	2	3	4	5	6
27	Fundamento a classificação de desempenho do estudante estagiário, tendo em consideração o instrumento de avaliação apresentado pela instituição de formação e os dados de observação.	1	2	3	4	5	6
28	Analiso, com o estudante estagiário, o seu desempenho/actuação.	1	2	3	4	5	6
29	Analiso, de modo crítico, com o estudante estagiário os registos de observação da sua prática.						
30	Apono, ao estudante estagiário, as fragilidades reveladas no seu desempenho.	1	2	3	4	5	6
31	Crio momentos frequentes de identificação de bons desempenhos do estudante do estagiário.	1	1	3	4	5	6
32	Fomento, com frequência, momentos de identificação de dificuldades, no desempenho do estudante estagiário.	1	2	3	4	5	6
33	Crio oportunidades/situações para auto avaliação do desempenho do estudante estagiário.	1	2	3	4	5	6
34	Proporciono, ao estudante estagiário, feedback adequado, frequente e oportuno.	1	2	3	4	5	6
35	Instituo momentos frequentes de análise e reflexão acerca do desempenho do estudante estagiário.	1	2	3	4	5	6

FIM

