

SUPERVISÃO DAS INTERACÇÕES EDUCADOR-CRIANÇA: QUE RELEVÂNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Maria José Calheiros

Agrupamento de Escolas D. João II
zcalheiros@gmail.com

Sónia Raquel Seixas

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
sonia.seixas@ese.ipsantarem.pt

Resumo

Este estudo pretende descrever um processo de construção da qualidade no âmbito da supervisão da prática pedagógica reconhecendo a interacção como elemento central na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Um estudo que procura saber como a prática e a sua supervisão contribuem para o desenvolvimento profissional das estagiárias. O objectivo deste estudo é identificar estratégias de supervisão que visem melhorar as interacções educador-criança. Trata-se de um estudo de caso, focado num processo de intervenção supervisiva com objectivos de produzir a mudança, de construir a diferença. Um processo assente na construção da qualidade no campo da supervisão da prática pedagógica na formação inicial, utilizando como um dos instrumentos a *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto* (Pascal & Bertram, 1999), para além dos dados recolhidos através de uma observação participante, natural, numa combinação de metodologias quantitativa-qualitativa com vista a captar a essência do fenómeno educativo. Desenvolveu-se em duas salas de um jardim-de-infância da rede pública em meio rural, com quarenta e quatro crianças, duas educadoras de infância e quatro estagiárias do 4º ano do Curso de Educação de Infância. Dos resultados obtidos concluímos que os instrumentos utilizados, privilegiando a focagem nos processos de interacção educador-criança, podem constituir-se também enquanto estratégias supervisivas, promotoras da melhoria da qualidade da acção educativa. O processo de mudança resultante desta supervisão parece contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de educadoras e estagiárias. Considera-se, assim, que o



presente estudo poderá tornar-se um instrumento de reflexão, para todos os agentes envolvidos na formação inicial de educadores.

Palavras-chave: Supervisão; Prática pedagógica; Interações educador-criança; Estratégias de supervisão; Qualidade.

Abstract

This study aims to describe an enhancement process in the field of pedagogical practice supervision, identifying interaction as the key element in the child learning and development process. It seeks to understand how practice and its supervision contribute to the student's professional development. The primary goal is to identify supervision strategies concerning teacher-child interactions. This is a case study, focusing on a supervision intervention process. The methodology included the use of the *Adult Engagement Scale* (Pascal & Bertram, 1999) and data collected through participant and natural observation combining quantitative and qualitative methodologies in order to capture the essence of the educational phenomenon. The case study was developed in two classrooms of a public preschool in a rural area, with forty-four children, two preschool teachers and four trainees of the Early Childhood Education Course. By focusing essentially on the teacher-child interaction we can conclude that the instruments used in this study can constitute good supervision strategies promoting the improvement of the quality of educational action. The changing process resulting from this supervision methodology seemed to have contributed to the personal and professional development of both teachers and students. Therefore, this study may be a contribution to those involved in the initial training of educators.

Keywords: Supervision; Pedagogical practice; Teacher-child interactions; Supervision strategies; Quality.

Introdução

Um dos enfoques do projecto de profissionalidade da investigadora, enquanto educadora, tem sido a preocupação não só do modo como as crianças aprendem e se desenvolvem, mas também de qual o papel do educador neste processo. Como



supervisora cooperante¹ da Escola Superior de Educação de Santarém (ESES) essa inquietação estende-se à prática pedagógica² dos futuros educadores. Consciente das mudanças sociais e educativas que obrigam a novas conceptualizações de supervisão, reconhecendo “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervísivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54), tornou-se premente encontrar outras estratégias, outros meios para modificar e melhorar a sua qualidade, envolvendo um plano prévio, equacionando as dificuldades e repensando estratégias de superação dessas dificuldades. A investigadora, ciente que a missão de ser supervisora cooperante é importante e difícil pela função determinante que desempenha no processo de formação dos futuros educadores e que requer formação respondendo às necessidades impostas pelos tempos de hoje, optou por frequentar um mestrado em Supervisão Pedagógica. Este foi o caminho encontrado para dar sentido a estes e a outros desassossegos que surgiram há muito, nomeadamente aquando da oportunidade de participar no Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, EEL-DQP³, onde tomou consciência da importância da intervenção educativa na infância e da relevância da sua qualidade.

Christine Pascal e Antony Bertram (1999), autores deste Projecto, referem que o estilo de interacção da educadora-criança é um factor promotor da eficácia da experiência da aprendizagem, que é uma das variáveis mais significativas da educação de infância, reveladora do tipo de pedagogia que se pratica. Sabendo que cada adulto tem um estilo de interacção próprio e é este estilo que lhe permite comunicar com as crianças de forma mais ou menos eficaz, que nem todos os estilos interactivos são igualmente promotores do exercício da agência da criança (Oliveira-Formosinho, 2008), parece-nos inadiável procurar estratégias de supervisão que nos permitam aclarar estas interacções educativas e as formas de as regular. Podemos assim dizer que esta investigação foi impulsionada pelo DQP, Projecto este que tem vindo a ser implementado no contexto educativo a que se refere este estudo desde 2001, em parceria com a ESES. Para a educadora/investigadora, tanto a metodologia como o referencial teórico DQP têm sido o apoio à sua auto-avaliação e à melhoria do contexto educativo, fazendo já parte do quotidiano da sua praxis. A

¹ Educadora que abre o seu *fazer prática* aos estagiários num sistema de co-responsabilização com a Instituição Formadora.

² Terminologia usada para se referir aos estágios do último ano do ensino superior.

³ No original: *Effective Early Learning: An Action Plan for Change*. Este Projecto toma em Portugal o nome *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*.



perspectiva de qualidade, deste Projecto, dá destaque aos processos e requer instrumentos para a sua monitorização, requer uma avaliação processual e não meramente certificativa, que permita desenvolver processos que acompanham processos (Oliveira-Formosinho, 2002) “(...) espera que os processos avaliativos se transformem em processos de desenvolvimento dos profissionais e da organização.” (Pascal & Bertram, 2009, p. 36). Este referencial foi pensado para ser contextualizado em diferentes realidades, propondo uma plasticidade de uso que tem como ponto de referência, para tomar decisões, a preocupação de enfoque. “É a situação que levou à procura do referencial que vai determinar o modo de uso.” (Pascal & Bertram, 2009, p. 14). Como a preocupação deste estudo reside nas características da interacção do adulto com as crianças, utilizámos a *Escala de Empenhamento do Adulto*.

Assim, este estudo pretende descrever um processo de construção da qualidade no âmbito da supervisão da prática pedagógica reconhecendo a interacção como elemento central na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Um estudo que procura saber como a prática e a sua supervisão contribuem para o desenvolvimento profissional das estagiárias. Para tal, partimos do perfil do empenhamento do adulto tal como definido por Laevers (1994) e utilizando a *Escala de Empenhamento do Adulto* para observar/medir/avaliar a interacção educativa entre adultos e crianças (Pascal & Bertram, 1999). Os dados obtidos medem sobretudo aspectos qualitativos do processo ensinar-aprender. Em suma, o DQP representou desde logo “(...) uma proposta organizada, integrada e flexível” (Pascal & Bertram, 2009, p. 54) capaz de sustentar o enfoque deste estudo: contribuir para encontrar estratégias supervisoras que visem melhorar as interacções educador-criança. Propor-nos perceber como pode a supervisão alavancar as interacções e a inter-relações educador-criança, e que impacto provocará no desenvolvimento profissional dos futuros educadores. Uma busca que surge da necessidade de promover modos de ensinar, que conduzam a uma atitude mais reflexiva e mais crítica, que leve a “(...) fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da acção; (a) interrogar para ressignificar o já feito em nome do projecto e da reflexão que constantemente o reinstitui.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14). Um estudo que compreende a aprendizagem dos estilos de interacção educador-criança como uma competência profissional essencial, que pode ser aprendida e ensinada em processo de supervisão (Oliveira-Formosinho, 2002). Pretende igualmente salientar as potencialidades de um conjunto de instrumentos permitindo rentabilizar e melhorar a qualidade supervisiva. Procura-se, assim compreender e aperfeiçoar a prática

quotidiana, conhecer e perceber melhor as acções e o pensamento das estagiárias, propiciar-lhes uma vivência assente em práticas construtivistas. Um estudo que advoga uma supervisão que funcione como suporte para a construção do conhecimento pessoal e profissional, para todos os que estão entrelaçados nesta rede de interacções e inter-relações, que é a prática pedagógica, num desdobrar da acção que de forma dialógica⁴ se vai re-pensando, re-significando, re-imerso na prática transformada. Nunca esquecendo que “(...) a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.” (Freire, 2007, p. 22). Um processo co-construído de estimulação, reflexivo e crítico onde todos trabalham na zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 2007) uns dos outros. Sempre conscientes que a reflexão, só por si, não garante a qualidade da acção educativa, poderá apenas vir reforçar a prática instalada (Estrela, 1999). Uma supervisão como estratégia formativa concitada pelo espírito de investigação no sentido da descoberta e envolvimento pessoal, numa postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo (Alarcão, 1996). Uma supervisão colaborativa de carácter ecológica, onde as práticas supervisivas têm uma natureza sistemática e a interacção entre os seus intervenientes precisa de ser muito trabalhada (Oliveira-Formosinho, 2002).

Metodologia

A problemática que identificámos levou-nos a organizar um conjunto de questões às quais este estudo visa responder, designadamente:

- Que estratégias de supervisão poderão ser desenvolvidas para *cuidar*⁵ das interacções educador-criança?
- Que mudanças se observam nas práticas pedagógicas através de uma supervisão que promova a qualidade das interacções educador-criança?
- Qual a natureza das mudanças na prática pedagógica operacionalizada nas categorias (*Sensibilidade, Estimulação, Autonomia*) da *Escala de*

⁴ Na teoria dialógica da acção de Paulo Freire (2006, p. 191) “onde todos os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração.”

⁵ Cuidar, como quem cuida de um filho, de uma planta, cuidar com amor, respeito e atenção. Oliveira-Formosinho (2001, p.87) diz a este respeito: “ Há na educação de infância uma interligação profunda entre educação e “ cuidados”, entre função pedagógica e função de cuidados... o que alarga naturalmente o papel da educadora em relação aos professores de outros níveis educativos. Hoje em dia, muitos defendem de tal modo esta ligação cuidados/educação que propõem um novo conceito – educare”.



Empenhamento do Adulto?

- Que impacto terá no desenvolvimento profissional das estagiárias, uma supervisão que potencie a qualidade dos processos de interacção educador-criança?

Foram estas questões o ponto de partida para conduzir esta investigação. Trata-se de um estudo de caso, focado num processo de intervenção supervisiva com objectivos de produzir a mudança, de construir a diferença. A imersão da investigadora no contexto em que essa acção decorre, para a estudar, também implica assumir uma inspiração em estudos etnográficos em que, segundo Oliveira-Formosinho (2002):

“Um estudo de caso etnográfico foca-se, concentra-se, cola-se às perspectivas dos autores que quer pesquisar. (...) está interessado nas perspectivas dos autores sobre as situações, no seu envolvimento, na sua compreensão. Pretende contudo, entender um percurso, um processo de mudança (...) que se faz a partir dos seus saberes e experiências e em direcção a novos saberes e experiências” (p. 102).

Deste modo assume-se como um estudo de caso que se insere num projecto de investigação - acção com envolvimento de toda a equipa: crianças, educadoras e estagiárias da formação inicial. Assim, ao investigar a acção dos outros (estagiárias) é inevitável o revisitar da sua própria *práxis*⁶, devolvendo-a e transformando-a, numa dinâmica em espiral de implicar e ser implicado. Um processo assente na construção da qualidade no campo da supervisão da prática pedagógica na formação inicial, utilizando como instrumento privilegiado a *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto* (Pascal & Bertram, 1999), mas também dados recolhidos através de uma observação participante, natural, numa combinação de metodologias quantitativa-qualitativa com vista a captar a essência do fenómeno educativo.

Esta investigação incide sobre um dos momentos da prática pedagógica, a fase final – estágio, com a duração de seis meses, realizando-se num sistema de co-responsabilização dos formandos com a supervisora cooperante (a investigadora) e a supervisão da instituição formadora (ESES). Desenvolveu-se em duas salas de um

⁶ “ Mas se os homens são seres do quefazer é exactamente porque o seu fazer é ação e reflexão. É praxis. É transformação do mundo.” (Freire, P. 2006, p. 141)

jardim-de-infância da rede pública em meio rural, com quarenta e quatro crianças divididas em grupos etários heterogéneos (três, quatro e cinco anos), duas educadoras de infância e quatro estagiárias do 4º ano do Curso de Educação de Infância da ESES (duas estagiárias por sala). A investigação decorreu durante o ano lectivo de 2008/2009, tendo a recolha de dados ocorrido entre os meses de Setembro e Março.

Escala de Observação de Empenhamento do Adulto

Esta *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto* é um instrumento que visa observar a interacção educativa entre adultos e crianças através da descrição do estilo do educador, ou seja, do conjunto das qualidades pessoais que afectam a capacidade do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem (Laevers, 1991, 1994). Baseia-se no pressuposto de que o estilo das interacções entre o educador e a criança é um factor promotor da eficácia da experiência da aprendizagem (Pascal & Bertram, 1999). Este conceito de empenhamento tem os seus fundamentos nas “*atitudes facilitadoras*” de Carl Rogers (1985) e centra-se em três categorias no comportamento do educador, que vão definir a qualidade dessas interacções:

- a) *Sensibilidade* – trata-se da atenção e cuidado que o educador demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança;
- b) *Estimulação* – reporta-se à forma como o educador concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e ao conteúdo dessa mesma intervenção;
- c) *Autonomia* – trata-se do grau de liberdade que o educador dá à criança para escolher, experimentar, emitir juízos, exprimir ideias e opiniões, negociar. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.

Para cada uma destas categorias de acção, o empenhamento do adulto é aferido numa escala tipo Likert (1 a 5). As observações classificadas no nível 1 representam um estilo *totalmente não facilitador*, e as classificações no nível 5 um *estilo facilitador*. A pontuação no nível 3 representa um estilo de interacção neutro. As observações são registadas na *Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto*.

A *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto*, permitiu assim focar o olhar da observadora e simultaneamente investigadora nas características da



intervenção das estagiárias, possibilitando a análise do estilo de interacção das mesmas. Após um mês de estágio (fins de Outubro, início de Novembro) realizaram-se as primeiras observações/filmagens às quatro estagiárias com recurso à referida escala. As segundas observações foram realizadas em Fevereiro/Março. Estas observações foram feitas pela investigadora⁷ que seguiu a metodologia específica dos autores (Pascal & Bertram, 2009).

Produções de Natureza Reflexiva

Sabendo que a *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto* é parte do Projecto DQP “(...) *desenhado para apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas*” (Pascal & Bertram, 2009, p. 35) fazia todo o sentido que as estagiárias ao longo do processo, para além de reflectirem sobre a sua prática, fossem reflectindo também sobre os instrumentos utilizados para supervisionar a sua prática. Neste contexto surgem, o que designámos por, produções de natureza reflexiva. Para orientar esta reflexão, e em paralelo, considerou-se necessário definir esses momentos. Assim, para além das reuniões de equipa (investigadora/educadora/estagiárias) semanais, foram sendo formuladas algumas questões que as estagiárias foram respondendo à medida que iam caminhando no processo, “(...) *são as perguntas que permitem passar do nível descritivo ao nível interpretativo, transformar os confrontos em potenciais de reconstrução dar sentido ao que se observou e ao que depois se define como objectivo a prosseguir.*” (Alarcão, 1996, p. 182). Estas questões foram pontos de referência para a reflexão conjunta (educadoras-estagiárias) e simultaneamente constituíram para a investigadora um suporte para avaliar os instrumentos usados na supervisão da prática pedagógica das estagiárias. Importa esclarecer que estas produções de natureza reflexiva foram objecto de *feedback* nas três reuniões (Novembro, Janeiro e Março) aquando da partilha destes documentos. Nestes encontros, imbuídos num espírito de harmonia, a informação trocada foi essencial tanto para a acção educativa das estagiárias como também para a acção supervisiva da investigadora. “*O feedback sobressai como essencial ao apoio e à regulação*”, quem o afirma é Alarcão e Roldão (2008, p. 55). As produções de natureza reflexiva foram também a oportunidade de dar a conhecer as

⁷ A autora do estudo, teve formação e treino na Escala de Empenhamento do Adulto no âmbito da formação realizado no projecto DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias, 2001 /02 -2007/08



potencialidades do hábito de escrever narrativas. Em suma, este instrumento foi usado como ferramenta de orientação reflexiva, em diversos momentos de auto-análise, seguidos de confronto de perspectivas com as educadoras/investigadora. Da análise das produções de natureza reflexiva resultou a possibilidade de constatar (ou não) mudanças do estilo de interacção das estagiárias com as crianças.

Evidências Críticas

Para ajudar a dar mais consistência à reflexão, possibilitar uma assistência continuada e posteriormente ser ponto de partida para troca de opiniões, ficou acordado que, depois do primeiro momento de observação, a supervisora registaria três evidências por cada estagiária, em ficha construída para o efeito a partir da *Ficha de Observação do Empenhamento do Adulto* e com recurso a registo fotográfico. Por evidências críticas, neste contexto, devem entender-se momentos observáveis que, sobressaíram pela sua importância, visto realçarem o estilo das estagiárias no âmbito da categoria por estas assinalada. Pretende-se, ao captar estes fragmentos do quotidiano: observar, registar e avaliar a estagiária quanto ao seu estilo de interacção com as crianças. As estagiárias após terem tido conhecimento dos resultados da primeira observação, registaram por escrito nas suas produções de natureza reflexiva qual a categoria que pretendiam que fossem alvo de observação. Sendo assim, depois de escutar as estagiárias sobre qual a categoria em que pretendiam fazer incidir a sua evidência, a supervisora observou o acontecimento, fotografou, e fez o registo em ficha própria. Nela assinalou o nome da estagiária, se a actividade foi livre ou orientada e um breve resumo do que a mesma fez durante o período observado, sempre referente à categoria da acção escolhida ou *Sensibilidade* ou *Estimulação* ou *Autonomia*. Por fim atribuiu/assinalou a classificação (numa escala tipo Likert de 1 a 5) atendendo às características destas atitudes, expressas no referencial DQP – *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (2009). Para ajudar a ponderar, recorreu-se ao Quadro Síntese do Empenhamento do Adulto (Pascal & Bertram, 2009) que enumera as qualidades envolventes (ponto 5) e as qualidades não envolventes (ponto1).

Notas de Campo com Fotografias

Neste estudo, as notas de campo foram utilizadas como instrumento metodológico para registar dados de observação, como pedaços da vida que acontecem na prática pedagógica. Importa referir que o critério de selecção destas



notas de campo, prendeu-se com o facto de aproveitar exemplos, de interacções educativas considerados pertinentes, do quotidiano do jardim-de-infância, para reflectir criticamente, desocultá-los, torná-los mais significativos e partilhá-los. Cientes do perigo de se confinarem à missão de álbum de fotografias, foram usadas como ferramenta de apoio à reflexão crítica, para mudar, para transformar a acção educativa. Propositadamente, para além de se fazer o registo escrito, a investigadora optou por fotografar as situações seleccionadas, possibilitando uma maior liberdade de acção, menos constrangimentos e assim um rentabilizar das interacções e interrelações observáveis. As fotografias serviram para *agarrar* o momento, a situação, as expressões do educador e da criança, como auxiliar da memória, para lembrar e para repensar.

Entrevistas às Crianças

Como o jardim-de-infância onde decorreu este estudo é um contexto educativo assente num quotidiano dialogante, um ambiente onde se valorizam a voz e as realizações infantis no processo de construção do sentido da realidade e onde as suas falas são envolvidas na acção e na investigação (Oliveira-Formosinho & Lino, 2008), tornava-se imperativo escutar as vozes das crianças. Aliás como é possível pensar a prática pedagógica sem escutar como se sentem as crianças? O que recebem? O que desejam na sua experiência educativa? Como entender como elas vêem os processos que aí se desenvolvem? (Cerisara, 2004; Oliveira-Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Sabendo que as entrevistas constituem uma das melhores oportunidades para perceber o que a criança pensa, este foi o instrumento que privilegiámos no sentido de *ouvirmos* e *escutarmos* as suas perspectivas relativamente às interacções adulto-criança. As entrevistas com crianças podem ser desenvolvidas em diversos formatos, mas a sua utilização deve ter em conta a idade, o contexto e a informação que se quer recolher (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Assim, foram realizadas entrevistas individuais a dez crianças de ambos os sexos, de 5 anos, frequentando as duas salas do Jardim-de-infância. Tomou-se esta opção de ser individual por duas razões: a primeira por se considerar que assim as entrevistas não perturbariam o ritmo normal das actividades na sala; a segunda, em virtude da natureza das perguntas (opinar sobre as estagiárias presentes) poder intimidar as crianças. As entrevistas foram conduzidas pela investigadora (a educadora da convivência das crianças) no Jardim-de-infância num ambiente informal. Usou-se nesta investigação, a entrevista semiestruturada, identificada como uma das mais

adequadas para entrevistas a crianças (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Inicialmente o guião utilizado foi o do projecto DQP⁸, por se considerar mais abrangente e adequado à problemática. No entanto em virtude de se ter verificado que as questões colocadas foram insuficientes para compreender o ponto de vista das crianças sobre as interações estagiárias-crianças, optou-se posteriormente por uma entrevista só com uma pergunta ampla. Convém, no entanto, frisar que as entrevistas não se restringiram a estas questões, foram feitas à guisa de conversa, para não se tornarem aborrecidas para as crianças e para respeitar o conhecimento que as crianças têm acerca do seu mundo. (Graue & Walsh, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Houve o cuidado de evitar o questionamento directivo para evitar possíveis desconfortos por parte da criança, tendo como preocupação as linhas de orientação à ética – o respeito e a sensibilidade da criança, referido por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008). Inicialmente gravámos as entrevistas em áudio (guião DQP) mas depois optou-se por registá-las com lápis e bloco de notas. O gravador é sempre uma novidade e um divertimento para as crianças, mas acabou por constituir uma distração. Feitas as transcrições das gravações, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas das crianças às questões referidas, tendo sido criadas categorias emergentes, à procura de uma interpretação à luz das dimensões da *Escala de Empenhamento do Adulto*. Deve-se salientar que esta interpretação foi construída tendo por base não só o que a criança verbalizou mas também como reagiu (o tom de voz, a expressão da cara, o entusiasmo ou desinteresse). Ao analisarmos as respostas das crianças referentes ao guião DQP, constatámos que o resultado não foi o esperado (já referido), daí a segunda entrevista, que surgiu numa tentativa de desocultar e aprofundar as percepções que estas crianças têm as suas interações com as estagiárias. O desafio residiu no facto de as ouvir no que têm para nos dizer e de as escutar.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste capítulo apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados deste estudo, num processo dialógico⁹ elencado em tudo semelhante à *acção de ensinar*¹⁰. A lógica subjacente à apresentação dos resultados, é a da apresentação de um

⁸ Só se usou parte da entrevista referente às Relações e Interações (Pascal & Bertram, 1999, p.77)

⁹ Na *teoria dialógica da acção* de Paulo Freire (2006, p. 191) “onde todos os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração.”

¹⁰ Roldão (2007, p.11) “em vez de prática docente, falar da acção de ensinar, enquanto acção inteligente, fundada num domínio seguro de um saber. Esse saber emerge dos vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outro se aprofundam e questionam.”



processo de supervisão baseado na qualidade das interações adulto-criança, onde os próprios papéis (de educadora, supervisora e investigadora) se alternam e por vezes se confundem. Não nos pareceu fazer sentido uma apresentação seccionada dos resultados (obtidos através da *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto*, das notas de campo, das evidências críticas, das produções de natureza reflexiva ou das entrevistas com as crianças) pela visão compartimentada que daria, impossibilitando aceder a todo o processo de evolução e crescimento profissional das estagiárias, ao longo deste processo de supervisão. A discussão dos resultados é feita com base na sustentação teórica que perpassa esta apresentação. A apresentação de dados “ é o coração” do estudo (Bell, 1997, p. 192), é o relato como os materiais recolhidos foram interpretados e tornados compreensíveis. Graue e Walsh (2003) salientam que os dados *não andam por aí* à espera de serem recolhidos, pelo contrário:

“(...) eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse. Aquilo que é considerado como dados para um investigador pode ser apenas barulho para outro. A chave para criar dados valiosos é ligá-los de forma interpretativa a públicos-alvo relevantes que possam entender o significado desses dados.” (p. 94)

A *chave para criar dados valiosos* emergiu do entrecruzar dos instrumentos utilizados neste estudo. A descrição que se segue é elucidativa deste processo sincronizado, onde cada um dos instrumentos implicou o recurso ao outro, onde se complementam, não se substituem. Numa primeira abordagem, as notas de campo surgiram como *lente macro*¹¹ da *Escala*, ajudando as estagiárias a focalizar com minúcia, com detalhe, momentos da prática reveladores dos três aspectos da interação (constantes da *Escala*): *Sensibilidade* para com as crianças; *Estimulação* oferecida às crianças e *Autonomia* que os adultos concedem às crianças.

Assim, por exemplo, para trabalhar a categoria *Sensibilidade*, esta nota de campo (Figura 1) foi o ponto de partida, primeiro foi recordado o momento, depois o diálogo foi aparecendo e centrando a atenção nessa dimensão da *Escala*: Como responde o educador à diversidade de necessidades da criança? Que atenção e

¹¹ A lente macro para câmara fotográfica digital, que em apenas um elemento, conjuga as funções de ampliação e melhor definição de fotografias.

cuidado demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança? ... (Pascal & Bertram, 2009) só depois o registo escrito surgiria como auxiliar, para provocar a reflexão crítica. Esta observação da prática *a posteriori*¹², selectiva, focalizada na *Sensibilidade*, suscitou informação sobre esse determinado aspecto da *Escala*, fraccionar a acção educativa possibilitou a sua análise/interpretação/compreensão. Para além de privilegiar a comunicação supervisora/estagiária, integrou a acção do quotidiano num episódio significativo. Estes momentos reflexivos foram também cruciais para predispor as estagiárias para a filosofia do projecto DQP, e concretamente para a compreensão da *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto*. Foram ainda basilares para o aferir de uma linguagem comum, no dizer de Paulo Freire “ *O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir (...)* ” (2006, p. 93).

| quando | o quê... | acho que... | |
|-------------------------------|--|--|--|
| Outubro “Diz-me lá...” | - O que gostavas de aprender aqui no Jardim? - “Gostava que tu me ensinasses a fazer sopa para a minha mãe, e também a saber os números, olha ... queria fazer um barquinho.” | É importante reconhecer que as crianças têm voz própria e devem ser escutadas com seriedade, isto significa envolvê-las no diálogo e na tomada de decisões. Neste caso, estas conversas informais vão decerto dar informações adicionais sobre o que as crianças pensam e gostam de fazer e permite ao educador conhecer melhor as crianças e ajustar a acção educativa aos seus interesses. O A. entrou em Setembro, tem 4 anos é a 1ª vez que frequenta um jardim. O pai vive em Angola, ele tem saudades do pai, a mãe chega do serviço às 11h e ele raramente janta com ela... O A. é muito reservado, preciso de o compreender para comunicar melhor com ele. |  |

Figura 1 – “Diz-me lá”

Na verdade, estas produções de natureza reflexiva foram mais uma

¹² *A posteriori* (do latim « partindo daquilo que vem depois ») refere-se à etapa para se chegar ao conhecimento que é realizada através da experiência. É um conceito fundamental da epistemologia, na teoria do conhecimento.



possibilidade de escutar a voz das estagiárias, conhecer as suas perspectivas, as suas inquietações, certezas e incertezas.

“Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha actuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero – e se altero – a minha práxis educativa.” (Alarcão, 1996, p. 182).

Findas todas as observações referentes ao primeiro momento, os dados obtidos nos diferentes itens da *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto* foram tratados da seguinte forma: primeiro calculou-se o número de observações pelas categorias e níveis correspondentes. Depois calculou-se a média por cada estagiária em cada categoria e no total. Reunidas todas as observações foram realizados gráficos de barras indicando o total obtido em cada um dos pontos da *Escala* em relação a cada uma das categorias *Sensibilidade*, *Estimulação* e *Autonomia*. Por fim, os totais resultantes de cada estagiária foram comparados entre si.

| | <i>Sensibilidade</i> | <i>Estimulação</i> | <i>Autonomia</i> |
|----------------------|----------------------|--------------------|------------------|
| 1ª Observação n = 80 | 4,8 | 4,2 | 3,6 |

Quadro 1 – Primeiro Momento de Avaliação - *Escala de Empenhamento do Adulto*

De todas as estagiárias na primeira observação, verificou-se que a categoria *Sensibilidade* foi o indicador mais cotado, salienta-se que foi o único que se situou exclusivamente no nível 5 (três observações foram consideradas sem prova – SP, visto não se dispor de evidências para a categoria de acção) o que evidenciou a sensibilidade das estagiárias através das manifestações de empatia com as necessidades de segurança e de afecto das crianças. Foram frequentes os comportamentos de encorajamento, elogio e apoio em relação às necessidades de valorização das crianças. Quanto à *Estimulação* observou-se um nível elevado (embora abaixo da dimensão *Sensibilidade*) o que é revelador de que as estagiárias já utilizaram oportunidades para o enriquecimento das actividades. No que concerne à

Autonomia, verificou-se ser esta a categoria em que se observa o nível mais baixo e mais próximo de comportamentos neutros, indicando que esta dimensão precisa de ser mais cuidada e acutelada. No geral, constatou-se que as estagiárias revelaram níveis de empenhamento positivo, pois situaram-se acima do valor intermédio da escala (nível 3). Não obstante, o perfil de realização das estagiárias é um perfil que revela as dimensões *Sensibilidade* e *Estimulação* superiores à dimensão *Autonomia*. Para validação, estes dados foram partilhados primeiro com a educadora da outra sala e depois com as estagiárias. Com o recurso às filmagens efectuadas, a investigadora, a educadora, e as estagiárias viram os vídeos referentes à primeira observação. Foi um processo moroso e inicialmente quase doloroso. As estagiárias estavam pouco à vontade, muito rígidas, sem comunicar, sem comentar as imagens, preocupadas essencialmente com os níveis, com a cotação. O ambiente era confrangedor, tenso. Este desconforto não era novo também já tinha sido verbalizado nas produções da natureza reflexiva:

“(...) fez com que me sentisse inibida e constrangida pelo facto de ter uma câmara por perto. Senti que não conseguia agir normalmente (...). Ao observar-me, senti-me estranha ao rever as minhas atitudes e comportamentos. Não temos a percepção de que falamos assim e agimos assim...” REF.1.C.

Este mal-estar foi ultrapassado pela envolvência, pelo clima de mútua confiança, transparência e diálogo, num *estilo amigável* que conferiu *qualidade humana* ao processo de formação (Sá-Chaves, 2002, p. 71). Contribuíram para isso as educadoras (investigadora e educadora) que tudo fizeram para “*criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultura positiva, de entreajuda, recíproca, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária*” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 61) convictas que o contexto condiciona positivamente ou não todo o processo de supervisão.

As estagiárias foram-se revendo em acção, respondendo às questões levantadas, ganhando confiança e o clima foi lentamente mudando: começaram a autocriticarem-se, a sugerirem outras formas de actuação, a emendarem-se, a reconhecerem os diferentes estilos e a anteverem atitudes e comportamentos.

“A resolução cooperativa dos problemas evidenciou-se como factor de aprendizagem e de coesão organizacional e reconheceu-se que a linguagem,



como expressão do pensamento crítico e factor de consciencialização, aumenta o nível de conhecimento e de empenhamento e dá visibilidade à acção educativa.” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 154)

À medida que começavam a aperceber-se das vantagens da *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto*, ia-se desembaciando o estilo de intervenção de cada uma, o que foi visível através das suas produções de natureza reflexiva:

“...pensei que me sentiria pior ao rever-me...senti-me bastante bem ... pude observar-me e verificar a minha atitude e forma de agir perante as crianças, talvez se não tivesse participado neste projecto nunca saberia como sou ou como actuo no quotidiano.” REF.2.I.

Visionar a acção passada, tinha criado condições para um distanciamento relativo à própria acção permitindo às estagiárias uma auto-observação crítica que as levou à reflexão acerca de si mesmas, da sua acção e, também, acerca das implicações dessa acção sobre as crianças com quem interagem (Sá-Chaves, 2002):

“No dia-a-dia não tinha a mínima noção da interacção com as crianças, porque quando surgem as situações, agimos no momento e muitas vezes nem paramos para pensar se a nossa reacção contribuiu para a aprendizagem ou não das crianças.” REF.4. A.

Foi frequente parar de visualizar as observações, para se falar de acções educativas futuras e projectarem-se aspirações possíveis. Acontecendo, no dizer de Alarcão uma *“(...) troca recíproca de saberes entre supervisor e formandos que leva ao desenvolvimento de ambos, não só teórico, mas também interactivo, permitindo desencadear motivações profundas.”* (1996, p. 116). Estes encontros foram vários, porque este processo é demorado, lento, requer paciência, disponibilidade e entrega. *“Não se desenvolverá a reflexão crítica se não houver tempo e encorajamento para que se realize.”* (Hargreaves & Fullan, 1992a, citados por Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002, p. 50). Foram momentos de grande riqueza pessoal e profissional, a oportunidade de constatar que somos diferentes na forma de nos relacionarmos com as crianças, de aceitar essas diferenças e mais, de se partilhar essa diversidade em equipa, aprendendo com os contrastes. Aconteceu a *reflexão sobre a acção* referida por Schön (citado por Alarcão, 1996, p. 17) e paralelamente a *supervisão reflexiva* que

Idália Sá-Chaves refere: *“É neste exercício de supervisão, enquanto troca e partilha reflectida de informação e de experiência através das vivências interpessoais e profissionais, que se podem fundar os laços interpessoais de confiança, transparência e abertura.”* (2002, p. 73). Apesar de se ter continuado a falar nas cotizações atribuídas, essa preocupação foi-se esfumando no interesse de analisar as situações, nunca perdendo de vista os indicadores de *Sensibilidade, Estimulação e Autonomia*.

A observação e a avaliação realizadas através da *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto* ofereceram a todos uma visão mais nítida dos passos a percorrer neste caminho partilhado: aspectos a questionar, a trabalhar, a melhorar. Este instrumento possibilitou às educadoras e estagiárias a consciência dos dados concretos sobre a *Sensibilidade, Estimulação e Autonomia* do adulto para com a criança e conseqüentemente evidências da qualidade da interacção deste com as crianças. Face aos resultados desta primeira observação (Outubro/Novembro), considerou-se pertinente pedir às estagiárias que definissem os objectivos da sua própria intervenção futura (ao longo do segundo semestre) no âmbito do indicador que achassem conveniente (cujos resultados fossem mais baixos), por forma a ser trabalhado, aperfeiçoado e melhorado: *“(...) talvez trabalhe um pouco mais a estimulação. (...) A estimulação favorecerá os outros dois aspectos (sensibilidade e autonomia) e é algo que posso melhorar ainda mais.”* REF.2.R.

Paralelamente e de forma contínua, as notas de campo foram surgindo neste processo como elemento integrador da própria *Escala*, como um fio condutor que a atravessa. Foram emergindo da necessidade de captar outros momentos da prática, significativos no tempo de estágio, entre os dois momentos de observação com a *Escala*, com o intuito de lhes dar mais sentido, mais consistência e de os interligar. São esclarecedoras as vozes das estagiárias:

“Vejo as notas de campo como um apoio reflexivo da nossa prática (...) no mundo da nossa sala. (...) fazem reflectir, são uma forma de conhecer melhor não só as nossas crianças, mas a criança no geral (...) o porquê de determinados momentos (...) são também um apoio a nível de futuro (...) trarão outras perspectivas e até algum conhecimento em posteriores situações semelhantes.” REF.3.R.

A *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto* parecia ter ajudado as estagiárias a aclarar as estratégias de acção mas tinha posto a descoberto um deficit



na relação entre a teoria e a prática. Foi a possibilidade de começar a aferir critérios, conceitos e linguagens, em particular no tocante à categoria Autonomia: “(...) nas aulas falámos sobre o que é autonomia, mas como fazer no dia a dia com as crianças? Nunca sei se estou a ajudar ‘demasiado’” REF.2.C.

Surgiu assim uma supervisão apoiada na descoberta de novos conhecimentos, iniciando uma caminhada com vista a uma mudança nas práticas e a uma articulação, cada vez mais conseguida, com a teoria. Como afirma Roldão “(...) *é justamente neste interface teoria-prática que se jogam (...) as grandes questões relativas ao conhecimento profissional docente.*” (2007, p. 11). Um diálogo onde a prática ganha forma na teoria, cientes que “*A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.*” (Freire, 2007, p. 22). A utilização da *Escala* permitiu o desocultar da prática, ajudou a compreender o significado das interacções, a depurar a observação e possibilitou interpretar a realidade do quotidiano:

“Eu tinha muita dificuldade em dar autonomia às crianças, pois achava que se elas me vissem a fazer primeiro, depois entusiasmavam-se e tudo corria bem, mas não, toda a gente aprende experimentando, e as crianças não são excepção.” REF.4.A.

Foram visíveis os momentos em que a *Escala* apoiou o supervisor na recolha de um manancial de informações que o ajudou na tarefa de provocar, estimular, valorizar, desafiar e dar confiança às estagiárias para, juntos em *co-laboração*, co-construírem uma acção reinsignificada. Nunca esquecendo que “ (...) o *empenhamento dos adultos depende da sua auto-imagem profissional.*” (Bertram & Pascal, 2009, p. 50), as notas de campo também serviram para apoiar, encorajar e elogiar as estagiárias, actuando como mola propulsora de motivação no reforço da auto-estima e da auto-imagem.

Estas notas de campo reflectem bem o que somos, contudo não têm apenas o efeito de um espelho, conquista também o *efeito de farol*, de orientação para a acção. Mostra o que vivemos, como pensamos, as nossas experiências, e acima de tudo como nos relacionamos adultos/crianças, destapando também as interrelações adultos/adultos, crianças/crianças. São uma viagem guiada ao interior do jardim-de-infância. As notas de campo reflectem vários olhares que convergem na qualidade: da criança/da estagiária/da educadora/da supervisora. Para ajudar a dar

mais consistência à reflexão e para posteriormente ser ponto de partida para troca de opiniões ficou acordado que a investigadora registaria três evidências por cada estagiária, em ficha construída para o efeito a partir da ficha do empenhamento do adulto e com recurso a registo fotográfico. Estas evidências críticas registaram os três momentos mais pertinentes no período que medeia os dois períodos de observação, possibilitando uma assistência continuada. Esta estratégia, para além de ter facilitado e reforçado a comunicação com as estagiárias, permitiu ajustar a acção educativa e foi uma mais-valia à compreensão da realidade e prática da supervisão: privilegiando uma comunicação isenta de ambiguidades, o papel activo das estagiárias, variando as estratégias a utilizar (Alarcão & Tavares, 2007, p. 98), e permitindo uma reflexão acompanhada sobre as suas próprias experiências em contexto de trabalho, na prática. Estas evidências incidiram numa reflexão crítica, consciente e comprometida, dando oportunidade às estagiárias para descobrirem, por si próprias, a melhor forma de actuar e a responsabilidade que lhes coube neste processo (Alarcão & Tavares, 2007). Estes momentos de *olhar para trás* lançou-nos (a todos os que estávamos entrelaçados nesta rede) para o futuro: sem darem conta as estagiárias estavam a questionar-se “e se fizéssemos assim?”, “que tal amanhã experimentarmos...”, “como devo agir para...?”; da mesma forma, mas sob outra perspectiva as supervisoras interrogavam-se “como confrontá-las com outras perspectivas?”, “como ajudá-las a detectar os interesses e as necessidades das crianças?”, “como quebrar a resistência à escrita reflexiva?” Neste desenvolvimento combinado (formação inicial/formação contínua), observa-se a reflexão a catapultar o desenvolvimento profissional. A reflexão evidenciou-se e não se confinou apenas a uma sequência de ideias mas no projectar dessas ideias. Sendo determinante nos questionamentos, nas inquietudes e nas mudanças tanto das educadoras supervisoras como das estagiárias.

E o que pensariam as crianças destas interacções? Não faria sentido, tratando-se de um estudo sobre as interacções educador-criança, que não se escutasse a forma como estas percepções eram apropriadas e verbalizadas pelas crianças. Assim, a sua voz e as suas interpretações foram recolhidas em conversas/entrevistas, no sentido de conhecer o que estas captaram das suas interacções com as estagiárias. Na sua conversa todas as crianças reconheceram vários estilos do educador nas categorias *Sensibilidade, Estimulação e Autonomia*:

“Gosto da A., ela sempre fica ao pé de mim depois eu sei fazer as coisas. É bonita e fala baixinho! Sabes, ela tem um bebé na barriga.” ENT.6a –



Sensibilidade.

“(...) eu gosto muito dela, porque ela trabalha comigo, ajuda-me a fazer coisas, ajuda-me a dar o laço no “sapatinho.” (referindo-se a uma actividade com sapato de cartolina) ENT.5a – Estimulação.

As crianças também verbalizaram situações em que podemos observar o estilo interactivo das estagiárias quanto à categoria *Autonomia*: O primeiro exemplo denotando que a estagiária não dá oportunidade à criança para comer sozinha e o segundo exemplo pelo contrário a criança é incentivada a resolver autonomamente uma situação, dando oportunidade de fazer a experiência.

“(pausa) é minha amiga às vezes dá-me o iogurte (...)” ENT.7a

“(...) Ela ajudou-me colar as cargas do autocarro. Os meninos não podem mexer na cola quente porque é perigoso. Eu agarrei na pistola da cola com a A.” ENT.8a

Não podemos deixar de sublinhar o facto de todas as crianças referirem aspectos da aparência das estagiárias como factor de empatia. Parecem valorizar a sua apresentação estética: *“(...) é gira porque tem bibe com borboletas e eu gosto de borboletas.” ENT.1a*

Conhecer as opiniões das crianças foi imprescindível para se conhecer melhor o que se passa no Jardim de Infância, para entender como elas vêem os processos que aí se desenvolvem, como se sentem, o que receiam, o que desejam na sua experiência educativa (Cerisara, 2004; Oliveira-Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). A forma genuína como as crianças referiram os comportamentos das estagiárias face às interacções e interrelações, criança-estagiária, devolveu-nos uma perspectiva diferente, a perspectiva das crianças. Foi possível verificar que a sua voz e interpretações são sensíveis às diferentes atitudes das estagiárias e que reconhecem vários estilos do educador. As dimensões *Sensibilidade* e *Estimulação* foram as mais referenciadas, o que de algum modo coincidiu com os resultados da *Escala* (os dois itens mais cotados). Captar as vozes das crianças foi e é um desafio para os adultos, uma vez que, por mais comprometidos que estejam com as crianças, serão sempre adultos falando pelas crianças e sobre elas (Cerisara, 2004). As segundas observações/filmagens já foram sentidas de forma menos *invasiva*, dissiparam-se os “ais”, os sorrisos amarelos e os olhares inquietos. As estagiárias já não verbalizaram o desconforto da primeira

observação:

“Relativamente à segunda fase de filmagens, considero que já encarei de outro modo, pois estas já me eram familiares e, talvez por isso, penso que não fiquei tão inibida com a câmara, como da primeira vez.” REF.4.C.

Perante o olhar da câmara, as suas atitudes quase se mantiveram inalteradas. Era notória a sensação de à vontade, o receio de revelar as fragilidades tinha desaparecido. O que tinha mudado? As relações afectivas e profissionais tinham-se estreitado. Havia mais cumplicidade e maior empatia. A trabalhar juntas, educadoras/estagiárias, num esforço mútuo de conhecimento, foram-se apercebendo, cada vez com mais nitidez, da realidade: como observar as crianças e o seu desenvolvimento; como traçar prioridades; como ultrapassar problemas; como formular intenções; como reflectir sobre as práticas; como ajustar estratégias... a formar equipa, para num movimento reflexivo recíproco desenvolverem-se como profissionais competentes. No dizer de Alarcão e Tavares:

“(...) numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afectividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos.” (2007, p. 61).

Depois de cada observação efectuou-se o registo na *Ficha do Empenhamento do Adulto* e simultaneamente ponderou-se sobre as atitudes e procedeu-se à classificação, rigorosamente como na primeira observação e de acordo com as instruções constantes no Manual DQP. Findas todas as observações referentes ao segundo momento, os dados obtidos nos diferentes itens da *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto* foram tratados e comparados entre si. Por fim, os dados resultantes, da primeira e da segunda observação, foram comparados. (Quadro 2). Era agora indispensável fazer a leitura dos novos dados e perceber o seu significado, era preciso e inevitável compará-los com os dados anteriores para compreender a orientação da mudança e o significado da qualidade.



| | <i>Sensibilidade</i> | <i>Estimulação</i> | <i>Autonomia</i> |
|----------------------|----------------------|--------------------|------------------|
| 1ª Observação n = 80 | 4,8 | 4,2 | 3,6 |
| 2ª Observação n = 80 | 4,8 | 4,5 | 4,4 |

Quadro 2 – Comparação entre os dois Momentos

Assim, relativamente à categoria *Sensibilidade*, verificou-se que continuou a ser o indicador mais cotado, mas deve-se salientar que, contrariamente às outras duas (*Autonomia* e *Estimulação*), manteve-se constante nas duas observações, evidenciando a sensibilidade das estagiárias na forma como responderam às necessidades de respeito, atenção, segurança, afecto, valorização da criança, empatia e autenticidade. Quanto à *Estimulação* observou-se um ligeiro aumento o que é revelador de que houve preocupação em mobilizar os conhecimentos e as capacidades da criança, em utilizar as oportunidades para o enriquecimento das actividades adoptando um estilo facilitador do pensamento e da comunicação das crianças. No que concerne à *Autonomia*, verificou-se ser esta a categoria em que se observou um aumento mais evidente, indiciando que esta dimensão foi de facto alvo de ajustes significativos e que houve mudança no desempenho, no sentido da focalização na promoção da autonomia, favorecendo as suas oportunidades para experimentar, respeitando o seu trabalho, as suas ideias e julgamentos, dando-lhes oportunidades para negociar, resolver conflitos e problemas, respeitando as suas escolhas, apoiando a sua participação na implementação e manutenção de regras no jardim-de-infância. No dizer de Gabriela Portugal (2002, p. 103):

“(...) o mais importante, não é tanto que o estagiário se identifique como sensível, estimulante ou promotor de autonomia da criança, mas que vá desenvolvendo competências de auto-análise no decurso da acção e perceba quando e sob que condições assim procede, quando é que se torna mais ríspido ou rejeitante, observando o modo como as suas atitudes afectam o comportamento das crianças.”

Os momentos reflexivos devem partir das experiências que acontecem no dia-a-dia, no espaço e no tempo. Segundo Alarcão (2001), *“É preciso reflectir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os*



sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.” (p. 15). O mais importante tinha acontecido, a acção educativa tinha mudado, as interacções tinham-se transformado e a sua qualidade melhorado. As estagiárias estavam a interagir com as crianças de forma consciente e reflectida. O momento da observação inicial não se tinha encerrado em si, tinha alastrado para a práxis de Paulo Freire “(...) *que, sendo reflexão e acção verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.*” (Freire, 2006, p. 106). As palavras das estagiárias parecem ilustrar essa mudança:

“O DQP teve um impacto óbvio na minha atitude diária com as crianças, isto após a visualização das filmagens. A noção da nossa atitude confrontada com a real revela-se uma caixinha de surpresas. Toda a mudança pós-filmagens é fruto de uma maior atenção da minha parte, em melhorar determinados pontos dos quais não me tinha apercebido.” REF.4.R.

A *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto*, com base em determinados itens de observação, implicou as estagiárias num processo de auto-observação, de questionamento, dando-lhes a oportunidade de olharem /descobrirem o seu próprio estilo, de serem analistas da sua própria prática pedagógica, de melhorarem/aperfeiçoarem as suas competências de observação sistemática e de avaliação justa da qualidade da sua acção. (Portugal, 2002). Como se pode constatar pelas palavras das estagiárias a *Escala* funcionou como “(...) *um processo de auto-avaliação externamente validada que conduz directamente ao planeamento da acção e ao melhoramento.*” (Pascal & Bertram 1999, p. 20):

“O ter conhecimento desta escala contribuiu bastante para a minha formação, pois após observar as gravações do primeiro momento, tive a percepção do meu modo de agir com as crianças e que deveria mudar alguns aspectos.” REF.4.A.

Verificou-se uma melhoria nas subescalas da *Estimulação* e da *Autonomia*, denunciando reflexão mútua, trabalho persistente, a *co-laboração* em equipa. Num olhar prolongado sobre o outro antes de ser um olhar comum, supervisora e estagiárias, encontraram-se, “(...) *de facto, envolvidos numa grande tarefa: a de aprender, ensinar e desenvolver-se para melhor intervirem, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.*” (Alarcão & Tavares 2007, p. 59).



Estagiárias/educadoras/supervisora, em diferentes papéis, diferentes actividades de uma pessoa em crescimento que, na linguagem de Brofenbrenner, (citado por Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002, p. 54) são as *transições ecológicas*, elemento central no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Este estudo apropria-se desse modelo ecológico de desenvolvimento profissional “*que presta especial atenção aos momentos de transição ecológica e apoia os professores nessas transições (...) numa lógica de processo de formação ao longo da vida (life-long learning process).*” (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002, p. 55). Uma abordagem ecológica em que as educadoras “*crecem e desenvolvem-se alargando o seu âmbito ecológico tanto aos contextos mais próximos quanto aos contextos mais vastos que os contêm.*” (Oliveira-Formosinho & Kishimoto, 2002, p. 56).

As estagiárias tomaram conhecimento dos gráficos, dos resultados. Para elas o estágio tinha terminado, bem como o processo avaliativo, os resultados da *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto* falavam por si, era a prova de que de facto tinham transformado/melhorado a sua interacção com as crianças. Os resultados estavam espelhados, no desenvolvimento das estagiárias mas também foram visíveis no desenvolvimento das crianças e no desenvolvimento da instituição.

Para a supervisora era o momento de “rebobinar” todo o processo era a “(...) *reflexão sobre a reflexão na acção, processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão sobre a reflexão na acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.*” (Alarcão, 1996, p. 17). Este imergir/reflectir sobre o *quefazer*¹³, para além do olhar supervisor, proporcionou simultaneamente a reconceptualização de teorias e respostas às questões que iam fazendo eco e sendo gradualmente devolvidas com outra forma, transformadas. A supervisão tinha transbordado para uma auto-supervisão (Alarcão, 2001).

Conclusões

As conclusões da análise apontam para uma notória eficiência da utilização da *Escala de Observação de Empenhamento do Adulto*, notas de campo, fotografias,

¹³ Paulo Freire (2006, p. 141) “*É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é praxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e acção.*”

evidências críticas, produções de natureza reflexiva e entrevistas com as crianças, na supervisão da prática pedagógica. Podem ser instrumentos interessantes de aprendizagem, de investigação e de avaliação:

Considero que a *Escala de Empenhamento do Adulto* poderá ter um papel relevante na supervisão da prática pedagógica. Enquanto instrumento de observação, como auxílio à compreensão da acção do supervisor, funcionando como uma “lente objectiva”. Enquanto instrumento de avaliação da qualidade da prática, serviria de apoio à mudança e melhoria da acção das estagiárias. Neste sentido, a observação e a avaliação feitas pelo supervisor através da *Escala de Empenhamento* torna-o mais *cons-ciente*¹⁴ dos aspectos a problematizar, a discutir, trabalhar e procurar melhorar com as estagiárias. O único constrangimento deste instrumento foi a vídeo gravação e o desconforto que causou inicialmente durante a primeira observação, e depois na sua visualização. Este mal-estar foi ultrapassado pela envolvência, pelo clima de mútua confiança, transparência e diálogo, num *estilo amigável* que conferiu *qualidade humana* ao processo de formação (Sá-Chaves, 2002, p. 71). Continuo por isso a considerar que a vídeo gravação é uma técnica excelente para registar o mais fielmente e completamente possível uma determinada acção (Sousa, 2005). Tem a enorme vantagem de reter a situação e possibilitar-nos (supervisora, educadora e estagiárias) a sua re-visão e os seus benefícios, nomeadamente a descoberta de pormenores que durante a observação não fui capaz de captar. A *Escala de Empenhamento* facultou dados concretos sobre a *Sensibilidade, Estimulação e Autonomia* das estagiárias para com as crianças e, como tal, forneceu evidências da qualidade da interacção (sentir, motivar, automatizar, alargar, implicar) destas com as crianças. Permitiu, observar e analisar “*as características pessoais e profissionais que definem a capacidade de intervenção da educadora no processo de ensino-aprendizagem (...) como um factor crítico na qualidade da aprendizagem da criança.*” (Oliveira-Formosinho, 2001, p. 91). Assim, os dados resultantes da *Escala de Empenhamento* evidenciaram valores altos em *Sensibilidade, Estimulação* e razoáveis em *Autonomia*, mostrando uma prática onde a perspectiva centrada nos interesses da criança e nas particularidades individuais de desenvolvimento se começa a soletrar. Posso afirmar que a reflexão feita pela supervisora e estagiárias, baseada nos itens da *Escala de Empenhamento*, poderá torná-las (a ambas) mais conscientes das suas dificuldades, dos aspectos a melhorar, das possibilidades de mudança e de uma

¹⁴ *In* Dicionário Etimológico – Conhecimento que se tem de alguma coisa na companhia de



acção educativa com maior qualidade. Contudo, não foi só a *Escala* que instigou a reflexão crítica sobre as dimensões de qualidade, todos os outros instrumentos que foram utilizados (as evidências críticas, as produções de natureza reflexiva, as notas de campo e as entrevistas com as crianças) contribuíram para encontrar caminhos que oferecessem às futuras educadoras experiências e formas de pensar que lhes permitiram construir ou desenvolver uma acção competente. Como?

- As evidências críticas, facilitaram e reforçaram a comunicação, ajustaram a acção educativa e foi uma mais-valia à compreensão da realidade e prática da supervisão. Esta estratégia provocou o questionamento crítico e o *feedback* formativo que, como referem Alarcão e Roldão é essencial como elemento orientador, estimulador e regulador permitindo uma reflexão acompanhada sobre as próprias experiências em contexto de trabalho, na prática (2008).
- As produções de natureza reflexiva, vieram reforçar a pertinência da atitude de questionamento permanente que Alarcão fala, uma modalidade de formação que, para ser verdadeiramente formativa deve ser dinâmica, construtiva, imbuída de curiosidade perscrutadora e inquietante (1996). Nos encontros agendados para partilha dessa informação, tive oportunidade de esclarecer, recomendar, estimular, apoiar, encorajar as estagiárias. Este questionamento deu respostas não só no sentido de melhorar/modificar a acção educativa das futuras educadoras mas também a acção supervisiva da investigadora. Acredito como Alarcão e Roldão que “(...) é este processo de experimentação, reflexão e reutilização que consubstancia a interacção entre o pensamento e a acção e determina a espiral do desenvolvimento profissional.” (2008, p. 85). Esta estratégia conseguiu diminuir a resistência à escrita reflexiva, não tendo contudo, alcançado a almejada adesão à escrita referida por Alarcão e Roldão (2008).
- As entrevistas às crianças foram imprescindíveis para se conhecer melhor o que se passa no Jardim de Infância, para entender como elas percebem os processos que aí se desenvolvem, como se sentem, o que recebem, o que desejam na sua experiência educativa (Cerisara, 2004; Oliveira-Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008). Possibilitaram conseqüentemente o aprimoramento da prática docente e a melhoria da qualidade dos contextos educativos (Cruz, 2008). Reforçaram a

ideia da competência da criança e a possibilidade de serem ouvidas em primeira mão, acerca de temas que lhes dizem respeito (Cruz, 2008). Pena foi, não ter verificado antecipadamente se as questões colocadas às crianças, no guião DQP, aferiam de facto as interacções estagiária-criança que pretendia conhecer. Scott (citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008) refere a este propósito que a consistência e a validade dos conteúdos dependem das decisões relativas a adequação das questões utilizadas na investigação. Apesar de poder considerar que os dados resultantes das conversas – obtidos com a outra pergunta aberta – com as crianças, enriqueceram as nossas reflexões, ficou aquém das minhas expectativas.

- As notas de campo retrataram, igualmente, momentos importantes da acção educativa das interacções adulto-criança, e não unicamente estagiária-criança, de todos os participantes deste contexto. Momentos que ganharam outro sentido quando foram vistos com distância e com reflexão crítica. Recolher estas evidências do processo educativo foi muito rico tanto a nível pessoal como profissional. Foi a oportunidade de: aprender mais sobre mim; o modo como trabalho; a minha forma de ver/pensar a educação; a aclarar a minha gramática pedagógica; comunicar com as estagiárias/educadoras/crianças/família; destapar /esfarelar/ a prática e fazer *links* com a teoria. A partilha destas notas catapultou a reflexão, a crítica, a mudança... acima de tudo proporcionou momentos de fruição que apesar de só terem sido descobertos numa fase tardia da minha profissão reforçaram, com certeza, o encanto da educação. Este instrumento respondeu a muitas dúvidas, posso afirmar que as notas de campo provocaram diálogo, desembaciaram as interacções educativas, encorajaram a prática reflexiva, passaram a urgência de registar a acção, nortearam a prática pedagógica, provocaram e transformaram as interacções de todos os que estiveram envolvidos neste processo de mudança.

Em suma esta investigação-acção pôs a descoberto a capacidade de mutação destes instrumentos, que se adaptaram a cada situação diferente que surgia: de investigação; de supervisão; de acção. Coube à investigadora/supervisora/educadora o papel de regulação (no sentido de lhes conferir direcção). Outro atributo destas estratégias de supervisão é que se complementam não se substituem sendo que cada



uma pode implicar o recurso a outras. Através deste cruzamento de saberes e de competências pude também identificar as mudanças que se observaram nas práticas pedagógicas e reconhecer que é possível produzir mudança através de uma supervisão que promova a qualidade das interações educador-criança, ou seja, valorizando estratégias de supervisão com base no diálogo e na análise das práticas das estagiárias, que olhem criticamente, que cuidem o antes o agora e o depois das interações educativas. Através de uma supervisão promotora da qualidade das interações estagiárias-crianças com o recurso a estratégias que lhes permitam, conhecer a criança, perceber como age em actividade e interage com as outras crianças, avaliar o seu caminho, os seus progressos ou não. Imprimindo intencionalidade à sua acção, para a mudar, para a melhorar. Assim, para ampliar a qualidade das interações, foi urgente o enfoque nas questões da autonomia da criança (a categoria que se verificou menos cotada) e na forma mais eficaz de a promover intencionalmente. Foi necessária a tomada de consciência de que são fundamentais como uma forma de estimulação metacognitiva da criança “(...) *em que o professor apoia a criança para a auto-planificação, auto-monitorização e auto-verificação.*” (Vygotsky, citado por Oliveira -Formosinho, 2001, p. 98). Foi crucial, perceber a promoção da autonomia como geradora de um ambiente educativo onde o adulto, numa atitude de cooperação e apoio, possibilita à criança ter tempo para fazer, experimentar, escolher, opinar, assumir responsabilidades, ter ideias próprias. Foi visível nesta investigação uma prática pedagógica que privilegiou processos de interacção educador-criança. Começou a soletrar-se uma acção educativa centrada nos interesses da criança e nas suas particularidades individuais de desenvolvimento, reflectindo uma interacção educativa onde todas as crianças participam e assumem um papel importante na tomada de decisões, estabelecimento de regras e rotinas de funcionamento. Todo este percurso terá conduzido as estagiárias a uma maior eficácia nas suas intervenções, nomeadamente no observar, registar e modificar a sua acção educativa. Um processo de formação reflexiva assente na consciencialização da própria acção prática. Julgo poder afirmar que as estagiárias desenvolveram competências de tomada de decisão colaborativa, para além de terem desenvolvido as suas competências analíticas, reflexivas e críticas. Porque, como diz Roldão, “(...) *aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores.*” (2007, p. 102). Educadoras capazes de práticas de qualidade, onde não basta que se integrem os conhecimentos de diferentes naturezas, mas que eles se

transformem, passando a tornar-se como parte integrante uns dos outros. Profissionais capazes de analisar, conceptualizar e reformular a acção em função da análise (Roldão, 2007). Um processo que, sem dúvida, abriu novas opções para a acção, acreditando numa formação permanente em que a centralidade é a reflexão crítica sobre a prática. “*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.*” (Freire, 2007, p. 39). Este caminho, por certo, terá ajudado a descobrirem-se a si mesmas bem como ao sentido de ser professor, isto é, “*(...) alguém que ensina, que transmite, mas, sobretudo, que tem de aprender como tornar significativos os saberes com as crianças e consigo próprio, em vista à finalidade última da educação que é promover cada um enquanto pessoa.*” (Sarmiento, 2009, p. 327). Apesar das limitações deste trabalho, consciente de que estas interpretações se reportam apenas a este contexto, a esta realidade estudada, creio que os instrumentos utilizados, privilegiando a focagem nos processos de interacção educador-criança, podem constituir-se também enquanto estratégias supervisivas, promotoras da melhoria da qualidade da acção educativa. O processo de mudança resultante desta supervisão parece contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de educadoras e estagiárias. Considero, assim, que o presente estudo poderá tornar-se um instrumento de reflexão para todos os agentes envolvidos na formação inicial de educadores.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os programas de Formação de Professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva. In I. Alarcão. (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp.15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina. (2ªed. Revista e desenvolvida).
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Cerisara, A. B. (2004). Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações, In M. Sarmiento & A. B. Cerisara (2004), *Crianças e Miúdos – Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 35- 54). Porto: Edições Asa.



- Cruz, S.H.V. (2008). A qualidade da educação infantil, na perspectiva das crianças. *In* J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola vista pelas crianças* (pp. 75-94). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido* (35ª Edição). São Paulo: Editora Paz e Terra
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia* (43ª Edição). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças. Teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Laevers, F. (1994). *The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC*. Manual e videogravações. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs vzw.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). A Profissionalidade Específica da Educação de Infância e os Estilos de Interação Adulto/Criança. *In* Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (Orgs.) (2001). *Associação Criança: Um contexto de intervenção em contexto*, (pp. 80-103). Coleção Minho Universitária. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. *In* J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Orgs.), *Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*, (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). Pedagogia-Em-Participação: a perspectiva da Associação Criança. *Revista Pátio-Educação Infantil*, Julho/Outubro, 17, 37-39.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção acerca da infância: algumas implicações metodológicas. *In* J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola vista pelas crianças* (pp. 13-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Kishimoto, T. (Org.) (2002). *Formação em Contexto: uma Estratégia de Integração*. S. Paulo: Thomson.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. *In* J. Oliveira – Formosinho (Org.). *A Escola vista pelas crianças* (pp. 55- 73). Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias. Nove Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2009). *Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em*



Parceria. Lisboa: DGIDC.

- Portugal, G. (2002). Práticas de Supervisão e Prática Pedagógica das Licenciaturas em Educação de Infância e Ensino Básico (1º Ciclo) na Universidade de Aveiro. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), 4, 98-104.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* (12) 34, 94-103.
- Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de Supervisão: Tempo e Memórias de Formação. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), 4, 69-78.
- Sarmiento, T. (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In Formosinho, J. (Coord). (2009). *Formação de Professores Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 303-327). Porto: Porto Editora.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vygotsky, L.S. (2007). *A Formação Social da Mente*. (7ª edição). São Paulo: Martins Fontes.