

Luís, H. “ Vivência da Democracia em contextos para a infância e conhecimento prático do educador” (pp. 125-140). In Jesus Maria Sousa & Carlos Nogueira Fino (org.) (Contra) Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMa. ISBN: 978-989-20-8028-4.

## **VIVÊNCIA DA DEMOCRACIA EM CONTEXTOS PARA A INFÂNCIA E CONHECIMENTO PRÁTICO DO EDUCADOR**

**Helena Luís <sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém.

helenaluis@ese.ipsantarem.pt

### **RESUMO**

A ideia de que “a vida no jardim de infância deverá organizar-se como um contexto de vida democrática, em que as crianças exercem o seu direito de participar” (Ministério da Educação, 2016) convoca um dos pensamentos de Dewey centrais na concepção e desenvolvimento do currículo em Educação de Infância. Uma imagem da criança como pouco capaz desafia concepções de ensino e aprendizagem em que a participação das crianças é contingente ao desenvolvimento de competências essenciais à plena cidadania. Pretendemos apresentar algumas reflexões a partir de um estudo longitudinal sobre teorias práticas pessoais e discutir o seu impacto na formação de educadores.

**Palavras-chave:** educação de infância, teorias práticas pessoais

### **INTRODUÇÃO**

Na formação inicial de educadores e infância muitas vezes nos confrontamos com práticas que nos devolvem uma imagem da criança passiva e menos capaz, em contraste com alguns dos princípios fundamentais que devem orientar o desenvolvimento do currículo em Educação de Infância. Na recente versão das orientações curriculares para a educação pré-escolar (Ministério da Educação, 2016) um dos princípios da educação dos 0 aos 6, que está enunciado como princípio fundamental é o “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” em coerência com os seus

direitos de cidadania reconhecidos pela Convenção dos Direitos da Criança (1998) - o direito de ser consultada e ouvida, de tomar decisões, do seu ponto de vista ser considerado. Tal implica, da parte do educador, o reconhecimento da criança como sujeito e agente, com capacidade para para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem “o que significa partir da suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas capacidades” (Ministério da Educação, 2016).

Do mesmo modo, na formação inicial e contínua de educadores de infância temos que considerar os saberes e as concepções previamente construídas pelos estudantes/ educadores, como elementos essenciais do processo educativo e das eventuais transformações de práticas curriculares. No processo de compreendermos a nossa prática como formadores de educadores e professores, conduzimos um projeto de investigação, no âmbito de uma tese de doutoramento (Luís, 2016) centrada na construção e sustentação das teorias práticas de educadores de infância em duas fases do seu desenvolvimento profissional (no final da formação inicial - quando do estágio final, e decorridos nove anos após a conclusão da formação). Procurámos igualmente identificar os factores intervenientes e influentes na construção e modificação dessas teorias. Neste artigo focamos-nos em particular na identificação da influência da formação inicial na construção das teorias práticas pessoais como contributo para a construção de uma vivência democrática em jardim de infância.

Compartilhamos com autores como Bruner (1996) e Vygostsky (1978) uma visão da criança como construtora do seu conhecimento, curiosa, com saberes construídos e capaz, que se desenvolve em processos interactivos com a cultura e com os outros. Consideramos que a perspectiva da criança deve ser ponto de partida no processo de aprendizagem, e os os seus recursos mobilizados na observação, exploração do mundo e envolvimento em projetos mediados pelo educador (Reis, 2008). O papel do educador é igualmente central como mediador da aprendizagem e na construção do conhecimento do mundo (Pascal e Bertram, 1995).

Concebemos, de modo equivalente, a construção do saber profissional na linha de uma epistemologia da prática (Schön, 1983, Alarcão & Roldão, 2008), perspectiva que implica construir a formação sobre a prática profissional reflexiva, crítica, teorizadora, analítica e, por isso produtora do

saber profissional. Esta concepção implica reforçar a profissionalidade e a adopção de lógicas de formação centradas na construção do conhecimento profissional desde, e por dentro da própria prática da actividade docente (Roldão, Hamido & Galveias, 2004). A construção do saber profissional é condição para a afirmação da autonomia e profissionalidade do educador (Hargreaves, 1998; Zeichner, 1993) e para uma formação sustentada que seja resiliente às características muitas vezes adversas dos contextos educativos em que os educadores iniciam a profissão e possibilitam a adopção de práticas inovadoras.

O estudo desenvolveu-se a partir de uma comunidade de prática e da dinâmica dos núcleos de supervisão instituídos numa Escola de formação inicial de educadores (Campos, J, 2008). Estes Núcleos, constituído por (1) investigadores/ docentes da Instituição de Formação, (2) educadores dos jardins de infância que cooperam na supervisão das práticas e (3) os educadores principiantes - (estagiários). Como afirmamos anteriormente a construção do saber profissional é fundamental para afirmação da autonomia e profissionalidade do educador (Zeichner, 1993; Hargreaves, 1998). Analisar o processo da construção do saber profissional num grupo de educadores que participaram na formação e na comunidade de prática referida, constitui o centro do estudo que aqui apresentamos. Descrever e analisar as modificações no decorrer da formação inicial, assim como aceder ao conhecimento prático dos educadores, no período posterior à sua formação, permite-nos avaliar o seu possível impacto no desenvolvimento do currículo em educação de infância.

## **PROFISSIONALIDADE E SABER ESPECÍFICO DO EDUCADOR DE INFÂNCIA**

No que refere à formação de professores e ao conhecimento necessário à profissão podemos-nos focar na possibilidade de integração de vários tipos de conhecimento (Shulman & Shulman, 2004) e na assunção de uma perspectiva reflexiva como base para a prática profissional (Dewey, 1910, Schön, 1983, 1992; Zeichner, 1993). A ideia de que o conhecimento pode ser construído coloca-nos num outro paradigma e leva-nos a questionar qual é o saber específico do professor e que deve conduzir o processo formativo (Roldão, 2005).

No caso da Educação de Infância existe alguma descontinuidade em relação aos outros níveis de ensino, no que se refere ao saber específico, apesar de ser legalmente considerada como a primeira

etapa da Educação Básica (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro). Percursos diversos de formação e contextos educativos muito diferenciados conduziram a diferenças no estatuto e autonomia profissionais (Cardona, 2006; Oliveira-Formosinho, 2000). A imagem da profissão continua ainda associada ao estereótipo feminino da maternidade (na legislação de 1973 ainda é usada a terminologia *educadoras de infância*) e a integração num sistema educativo mais vasto não é ainda reconhecida por todos (Cardona, 2006). O final dos anos 90, nomeadamente com a publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Ministério da Educação, 1997), constituiu um avanço na assunção do papel do educador como gestor do currículo, embora a mais recente organização em “Agrupamentos” que juntam a educação de infância (3 aos 6 anos) com os outros níveis educativos na mesma estrutura, coloquem novas questões e desafios à especificidade do saber do educador. Nas duas versões das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997, 2016) assume-se uma clara definição dos conteúdos de aprendizagem e de aquisição de conhecimentos valorizando tanto a componente do desenvolvimento da criança como a componente cultural.

No entanto, a questão da aquisição de conhecimentos e a valorização das áreas científicas na formação dos educadores não tem sido isenta de controvérsia. Verifica-se por vezes uma “colonização para baixo” da educação pré-escolar e do primeiro ciclo face à excessiva regulamentação e ao “mercado” de materiais educativos centrados em aprendizagens académicas de carácter tradicional (Katz, 2006, Vasconcelos, 2009) e o “perigo de uma escolarização precoce das crianças”, identificada pelo Relatório da OCDE sobre *Educação e Cuidados para a Infância* (OECD, *Starting Strong II*, 2006) como uma questão que também se aplica no contexto português. O saber específico do Educador e a sua identidade profissional, no que se refere à sua função educadora (entre o cuidar e ensinar) é questionado em particular no que se refere à função de *ensinar* como saber específico do profissional docente que é, e como mediador da aprendizagem da criança no sentido da construção do seu conhecimento. Mas o modo como ensina constitui uma especificidade do papel do Educador que deve encontrar um caminho a partir do brincar e da atividade livre da criança e também do seu papel de cuidador.

A ação de ensinar no sentido de conduzir a criança ao conhecimento (pedagogo é aquele que conduz – *ago* – a criança – *paidos* – ao conhecimento) e ensinar, no sentido tornar público um saber que apenas alguns possuem, continuam a constituir os dois grandes referentes de base, aparentemente

contraditórios, do entendimento da ação de *ensinar* (Roldão *et.al.*, 2009). É nesta função que os professores e educadores se constituem como indispensáveis, porque são eles que asseguram que *todos* têm acesso ao saber que se considera necessário à integração na sociedade, ou seja permite tornarem-se cidadãos.

Além da investigação sobre as componentes do conhecimento profissional dos professores, duas outras categorias de estudo sobre o pensamento dos professores têm vindo a ser desenvolvidas nas últimas três décadas (Levin & Ye Ho, 2008): a descrição do conteúdo do pensamento dos professores e os Estudos sobre as ações e critérios de análise dos professores. Do mesmo modo, acentuou-se a investigação sobre as crenças e a natureza contextual do trabalho do professor com foco no conhecimento prático do professor (Clandinin, 1986; Elbaz, 1981, 1983) e nas suas teorias práticas (Fenstermacher, 1986). A relação entre as crenças e ação profissional tem também vindo a ser investigada (Clandinin, 1986; Elbaz, 1983; Pape, 1992).

A investigação sobre as teorias pessoais e sobre o conhecimento prático que se origina na experiência, quer implicitamente quer explicitamente através das *teorias práticas pessoais* (TPP) indicam que podem influenciar a ação do professor em sala de aula e as oportunidades que os alunos têm para aprender.

Elbaz (1981) cunhou a expressão “conhecimento prático” e definiu cinco fontes ou origens para as teorias práticas dos professores: situacionais, pessoais, sociais, experienciais e teóricas. Virgínia Richardson (1996, 2003) resumiu muita da investigação sobre as crenças dos professores e demonstrou que as teorias práticas dos professores atuam como um filtro através do qual os professores/estudantes adquirem e interpretam o novo conhecimento. Este conhecimento deveria ser considerado quando se pensa na formação inicial dos professores e educadores pois muitas vezes se assume que se *inicia* apenas no ensino superior a formação sobre o Ser Professor.

Jaap Buitink (2009, p.119) refere que as teorias práticas ou o conhecimento prático dos professores (expressões utilizadas por vários autores com o mesmo sentido) contêm todos os termos, noções, percepções, opiniões e convicções que os professores usam no desenvolvimento do currículo e quando pensam sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Uma teoria prática será assim a soma do conhecimento experiencial que se foi acumulando com experiências pessoais e com as experiências académicas e, poder-se-ia dizer que um professor com uma bem desenvolvida teoria prática conse-

guirá explicitar e ter intencionalidade educativa nas suas ações não se limitando a aspetos quotidianos de gestão da sala de aula.

Barbara Levin e Ye He (2008) analisaram o conteúdo de 472 auto-relatadas *teorias práticas pessoais* de 94 professores-estudantes e desenvolveram um modelo de categorias em que a relação entre o conteúdo e os fatores que originaram essas teorias práticas pessoais (TPP) é evidente. Os resultados apontam para a origem das crenças sobre *ser Professor* (papel e responsabilidades, qualidades do bom professor, organização e planificação), no grupo de professores-estudantes ter origem nas famílias e na educação básica e secundária (39%) e através das suas mais recentes observações e experiências de ensino em contexto de estágio. A formação inicial parece ter sido mais influente na componente pedagógica, mais concretamente no que se refere a *como* ensinar (estratégias, diferenciação, avaliação). A educação básica e em contexto familiar foram mais influentes no que se refere à gestão da sala de aula, incluindo a relação com os alunos (40%). Sobre os alunos e a natureza da sua aprendizagem a maior parte da *TPP* vem da observação e experiência de ensino em contexto de estágio. Resumindo, os resultados apontam para que a formação inicial possa, de facto, ter influência nas crenças dos professores em aspetos essenciais do ensinar e fazer aprender.

Outro estudo que pretendeu investigar as teorias práticas dos professores foi desenvolvido por Buitink (2009), na Holanda. O autor desenvolveu um estudo aprofundado com oito professores-estudantes e enquadra-o com uma explicação sobre o modelo de formação holandês em que o professor-estudante desenvolve um estágio remunerado e com todas as responsabilidades de um professor no âmbito da sua formação inicial. Existem argumentos a favor deste modelo de formação uma vez que ensinar, como atividade complexa que é, pode ser aprendida de forma mais eficaz em contextos autênticos (Buitink, 1994, citado Buitink, 2009; Howey & Zimpher, 1994). No entanto também existem argumentos contrários uma vez que o que pode ser aprendido através de “mostrar e contar” no dia a dia e em que os princípios subjacentes ao ato educativo não são explícitos pode conduzir à aprendizagem apenas por imitação e adaptação. Stones (1992 citado por Buitink, 2009, p.118) fala na aquisição de uma “pedagogia medíocre” refletindo a cultura tradicional através da passagem do conhecimento prático dos professores mais experientes no âmbito dos contextos de estágio. Neste processo de aprendizagem implícita os professores-estudantes aprendem a ensinar sem terem consciência das teorias subjacentes e sem terem de facto as competências necessárias, um pouco como aprendizes do ofício pelo mestre com as desvantagens daí decorrentes (Buitink,2009). O estudo de Buitink (2009) si-

tua-se precisamente no centro deste dilema e procura investigar *o que* aprendem e *como* aprendem os estudantes em contexto de estágio através da análise das mudanças que ocorreram nas suas teorias práticas e na forma como os professores-estagiários as modificaram. Considera que existem três características que permitem afirmar que uma teoria prática é bem desenvolvida:

1) O primeiro refere-se à *qualidade do conteúdo* e está relacionada com as competências iniciais do estudante ou as que deve possuir no final da sua formação inicial. Não esperamos que todos os professores no início da sua profissão tenham exatamente as mesmas competências mas, vários estudos (Fessler & Christensen, 1992; Fuller & Brown, 1975) apontam para as preocupações dos professores no início estarem mais centradas neles próprios e na sua “sobrevivência” e na gestão da sala de aula. Só mais tarde o foco da sua atenção se centra na aprendizagem dos alunos e nos seus processos de aprendizagem. Se o professor evidencia já, nas suas teorias práticas, preocupação pela perspectiva dos alunos pode preencher o critério de uma “bem desenvolvida” teoria prática (Buitink, 2009).

2) A segunda característica refere-se à *riqueza* da teoria prática ou seja a amplitude ou abrangência dessa teoria. Os professores com uma teoria prática mais completa requerem menos experiência para serem eficazes. Aprendem muitas vezes através de erros ou situações em que não obtiveram sucesso pois enquadram a reflexão dessa situação nas suas teorias ou *schemata* (Berliner, 1994).

3) A terceira característica relaciona-se com a *estrutura* da teoria prática ou seja a aprendizagem significativa pode ocorrer se a informação nova for incorporada num quadro conceptual que está relacionado com outros conceitos de forma coerente (Borko, 1989; Novak, 1977 citados por Buitink, 2009).

Podemos sintetizar dizendo que uma teoria prática é tanto mais desenvolvida quanto mais clara, coerente e estruturada está e este processo de desenvolvimento profissional deveria ocorrer na formação inicial e contínua dos professores.

Sobre a forma como os professores-estudantes modificam as suas teorias práticas, quatro aspetos são identificados como sendo críticos (Buitink, 2009) – as finalidades estabelecidas e percecionadas pelo próprio; o seu auto-conceito como aprendente; a forma como utiliza e estrutura o ambiente de aprendizagem em contexto de trabalho quando está a aprender a ensinar; e o estágio ou fase de desenvolvimento profissional em que se encontra o professor (que referiremos de forma mais extensa no ponto seguinte deste trabalho).

Os resultados da investigação de Buitink (2009) indicam que, apesar de variações individuais, todos os estudantes desenvolveram teorias práticas bem estruturadas e se focaram nas aprendizagens dos alunos. O Estudo foi igualmente relevante porque questiona o processo formativo inicial e sublinha como a estruturação do ambiente de aprendizagem destes futuros professores em contextos de prática em que todos os supervisores (da escola de formação e do contexto de estágio) partilhavam os mesmos fundamentos, tal como a ideia que uma bem desenvolvida teoria prática teria impacto na formação dos estudantes, terá tido influência nos resultados (Buitink, 2009, p.126). Não será assim possível afirmar que a simples experiência de estágio seja eficaz na aprendizagem dos futuros professores. O autor sublinha igualmente a necessidade de estudos longitudinais em que se aprofunde se os professores preparados neste modelo mantêm as mesmas teorias práticas e se continuam a focar-se nos alunos e nos seus processos de aprendizagem após alguns anos de profissão. Niels Brouwer e Fred Korthagen (2005) concluem após realização de um estudo longitudinal que, em situação equivalente, o que é aprendido durante a formação persiste posteriormente, apesar de existirem “recaídas” no início da profissão em que a gestão da sala de aula é tão importante que o foco volta a ser no professor mais do que no aluno.

O papel do estágio, em contextos reais de trabalho e com professores cooperantes supervisores, tem também sido sublinhado na investigação centrada no desenvolvimento das teorias práticas dos professores. Paulien Meijer, Anneke Zanting e Nico Verloop (2002) desenvolveram um estudo em que evidenciam como é relevante considerar as teorias práticas dos professores cooperantes que supervisionam os estágios. A forma como o conhecimento prático é comunicada pelos professores mais experientes é vital na formação (Meijer, Zanting & Verloop, 2002, p.407) e os autores apresentam alguns instrumentos relevantes para a elicitación dessas teorias práticas nomeadamente a *Stimulated Recall Interview* (que usaremos no nosso estudo) e os mapas de conceitos que podem igualmente ser utilizados na investigação. Afirmam que “gaining insight into teachers’ practical knowledge is just one element in the process of learning to teach” (Meijer, Zanting & Verloop, 2002, p.417). Outro estudo particularmente relevante no processo de aprendizagem de professores-estudantes e professores cooperantes que os supervisionavam na sua iniciação à prática profissional foi conduzido por Pernilla Nilsson e Jan van Driel (2009). Este estudo evidencia como os professores (cooperantes e estagiários) aprendem ao planificarem e refletirem em conjunto as aulas de educação em ciência para crianças

dos 7 aos 9 anos. Os professores-estudantes tinham tido formação científica mas pouca experiência de ensino e os professores cooperantes tinham muita experiência de ensino e de supervisão de estudantes mas tinham pouca confiança no seu conhecimento científico e no ensino das ciências. Foi evidente que o conhecimento pedagógico de conteúdo foi incrementado tanto nos estudantes como nos cooperantes através dos processos de planificação, ensino e reflexão. Os autores defendem que o conhecimento pedagógico de conteúdo é construído sobretudo em contexto de prática e que na sua visão (citando Berliner, 2004) os professores demoram 5 a 7 anos a adquirirem altos níveis de desempenho, mas que o período poderia ser reduzido se existisse supervisão no contexto das escolas e trabalho conjunto entre professores iniciantes e mais experientes no desenvolvimento do currículo.

Podemos afirmar que o objetivo principal da supervisão será criar um dispositivo para que os professores melhorem a sua prática e a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Os professores devem ser considerados participantes ativos neste processo de construção do conhecimento profissional e os supervisores como cooperantes dos professores na compreensão dos problemas, questões e dilemas inerentes ao processo de aprender e ensinar (Nolan & Francis, 1982). O processo de construção de conhecimento profissional e do papel da supervisão poderá encontrar um equivalente na metáfora do *scaffolding* ou “*pôr andaimes*” na linha vygotskyana do desenvolvimento humano e do conceito de zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1933/1978) em que os conhecimentos podem ser estendidos a níveis de competência mais elevados (Wood, Bruner & Ross, 1976; Wood, 1989). A analogia com o conceito de supervisão foi mobilizada por Galveias (2008) para análise do modelo supervisivo também no contexto em que o nosso estudo se desenvolve:

O supervisor coloca andaimes para que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional se vá gerando; ajuda a criar redes de recursos, de comunicação e de apoio; vai ajustando conforme as necessidades que vão emergindo e sabe encontrar o momento de se retirar, arrumando o andaime, quando este deixa de ser necessário, evitando criar falsas dependências, para que o indivíduo ou o grupo se tornem capazes de funcionar autonomamente. Pôr, colocar andaimes, em supervisão, é um projecto profundo de criação e de atenção. Diria mesmo, de mestria. Como profissionais da educação – supervisores e professores –, insistimos em ir colocando andaimes, aqui e ali, sempre na fidelidade ao acto de ensinar, de fazer o educando/

formando ir para além de si mesmo, de ir mais longe no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem (Galveias , 2008, p.16).

## ROTEIRO DA INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA

O Estudo, cujos resultados parcelares aqui se apresentam, abordou a forma como os educadores de infância desenvolvem e modificam as suas teorias práticas e constroem o conhecimento profissional, que se traduz nas categorias descritas. Através de um estudo qualitativo e de pequena escala em pretendemos responder às *seguintes questões de investigação*:

- Os estudantes construíram uma teoria prática no final da formação inicial? Com que sustentação?
- Existem mudanças nas teorias práticas dos educadores de infância (no final da formação inicial e depois de 9 anos da sua conclusão)?
- Quais são os factores intervenientes e identificados pelos sujeitos na construção e modificação das suas teorias práticas?

A Investigação desenvolveu-se em duas fases correspondentes a dois momentos temporais:

- A **Fase 1**, no ano lectivo **2005-2006** correspondente ao 4º. e último ano da Licenciatura, com a realização do Estágio em contexto de Jardim de Infância, e à produção de um trabalho de investigação (realizado por par pedagógico). No início do ano letivo foi realizada uma primeira Entrevista aos participantes (às quatro Educadoras-estagiárias no final da formação teórica-prática) no que consideramos a 1ª Fase da nossa investigação.

Ainda na 1ª Fase da Investigação destacamos dois momentos para uma análise mais focada (e retomada na 2ª fase):

- a planificação e implementação de uma atividade prática nas primeiras semanas de estágio na sequência da formação teórica na área da Educação em Ciência / Conhecimento do Mundo e no âmbito do projeto de estágio;
- e, uma segunda atividade prática planificada e selecionada pelos Educadores estagiários na fase final da sua formação em contexto de estágio e considerada uma boa prática na área de Conhecimento do Mundo pelos Educadores-estagiários.

Ambas as atividades foram vídeo gravadas mas apenas uma delas retomada na Fase 2 por opção das participantes.

Na **Fase 2** no final do ano letivo **2014-2015** realizámos uma “Entrevista de Recordação/Reconstrução Estimulada” / “*Stimulated Recall Interview*” (Meijer, Zanting & Verloop, 2002) em que as participantes revisitam as atividades videogravadas no período de estágio e selecionadas pelos participantes com o objetivo de podermos aceder às teorias práticas dos participantes e às competências percecionadas no final da formação inicial.

Realizamos ainda (transcorrido um período de nove anos sobre a conclusão da formação) uma segunda entrevista em que pretendemos aceder ao conteúdo e ao processo de desenvolvimento dos participantes, em particular no que se refere às teorias práticas pessoais e à perceção dos fatores que terão influenciado a modificação ou manutenção dessas teorias.

A definição dos instrumentos de recolha de dados relacionou-se com a natureza do estudo e as opções metodológicas. Os dados obtidos são de natureza qualitativa e referem-se às crenças, perceções, descrição de situações e experiências, pensamentos, etc. que constituem as teorias práticas dos Educadores e também as dimensões curriculares desenvolvidas em contexto de jardim de infância. O uso dos vários métodos de recolha de dados surge com a preocupação com a triangulação metodológica e com a validade do estudo (Merriam, 1988) no sentido de podermos aceder de forma mais transparente ao que é percecionado como verdadeiro pelos participantes.

## **RESULTADOS E CONCLUSÕES**

O Estudo permitiu conhecer o conteúdo das teorias práticas em duas fases diferentes do desenvolvimento profissional e de uma forma geral podemos afirmar que o programa formativo inicial (2002-2006) influenciou significativamente as crenças e o conhecimento prático dos educadores sobre a forma como se pode organizar o processo de ensino aprendizagem das crianças em contexto pré-escolar. As dimensões em que foram mais visíveis essas influências foram na organização do processo de ensino-aprendizagem, centrado na perspectiva da aprendizagem da criança, reconhecendo as suas capacidades, dando-lhes estímulos para pensar, comunicar e agir. O confronto com as posições expressas nas segundas entrevistas, 9 anos depois, revelam que estas estratégias foram ampliadas ao

longo do desenvolvimento profissional – de estratégias focadas na atuação didática do educador, nomeadamente na educação em ciência – para as várias dimensões do quotidiano das crianças, nomeadamente a organização do ambiente educativo (espaço, tempo, formas de organizar o grupo) e afirmada a sua centralidade na construção do processo de aprendizagem.

A possibilidade de realizar trabalho de projeto com as crianças, partilhando com elas o espaço de “poder” da planificação também é algo que se encontra presente nas teorias práticas das educadoras e que conseguem concretizar em exemplos específicos. Também será esta uma dimensão em que se reconhece a influência do processo formativo. A avaliação e documentação das evidências das aprendizagens das crianças e a sua comunicação com as famílias será outro resultado da formação inicial sobretudo decorrente do estágio final e da supervisão pedagógica e que verificamos ser desenvolvida (ainda que em contexto adverso a essa prática).

Quando em contexto profissional e numa fase de estabilidade profissional algumas educadoras revelaram capacidade de desenvolver o currículo em coerência com as suas teorias práticas. A capacidade de partilhar e negociar com pais e as equipas educativas em que se enquadram foram competências que terão desenvolvido ao longo da socialização profissional não tendo sido possível determinar, na sequência desta investigação, se a dinâmica dos Núcleos de Supervisão, a planificação e o desenvolvimento de investigação em parceria terão igualmente contribuído para essa situação.

Da influência dos contextos de socialização profissional poderemos dizer o seguinte:

Se considerarmos o estágio como o primeiro momento de socialização profissional podemos considerar que, neste contexto, as educadoras-estagiárias puderam implementar e desenvolver o currículo em coerência com o projeto da Escola de Formação. Encontramos a preocupação de que a imersão na prática poderia conduzir a uma pedagogia do dia a dia medíocre, centrada no “showing and telling” (Buitink, 2009) e observamos também na nossa experiência profissional anterior que frequentemente, nos contextos iniciais de trabalho, os estagiários tendem a perpetuar o mesmo tipo de estratégias e “assimilam” os novos profissionais nas suas práticas habituais e rotineiras, sem grande questionamento sobre os fundamentos teóricos associados. Verificamos que tal não aconteceu com as participantes do nosso estudo pelo que pensamos estabelecer como um factor de reforço a organização do processo superviso em que se procurou trabalhar em parceria com as educadoras cooperantes e nes-

te caso específico desenvolver projetos de investigação e de desenvolvimento curricular no âmbito de uma comunidade de prática. Do mesmo modo a procura de constituição dos Núcleos de Supervisão integrando professores de áreas associadas ao saber teórico e disciplinar terá contribuído para o reforço dessa coerência.

O primeiro ano de profissão constituiu um “choque com a realidade” (Huberman, 1989). Por um lado, pelo confronto com situações novas (como trabalhar em Creche) mas sobretudo pela inserção num contexto profissional em que a relação com pais, equipas educativas e direções teve que ser equacionada e enquadrada. A idealização do trabalho perfeito, quando em prática autónoma *eu e os meus meninos*, foi abandonada e deu lugar à conformidade às práticas instituídas ou ao diálogo e negociação.

Neste período existiu, sobretudo, conformidade às políticas das instituições frequentemente numa lógica de mercado e de introdução precoce às aprendizagens académicas percecionadas como mais valorizadas pelos pais ou simples adoção de estratégias de sobrevivência em que se “guardaram” as crianças face a evidente falta de recursos da instituição.

Contudo e numa fase posterior do desenvolvimento profissional, de *estabilidade* (Huberman, 1989) podemos constatar que a ideia da função do educador constitui mais do que um conjunto de rotinas e rituais com raízes num percurso individual ou como resultado da aplicação de uma planificação ou programa superiormente pré-determinado. A possibilidade de algumas Educadoras produzirem alguma argumentação no sentido de poderem implementar as suas decisões curriculares parece revelar uma teoria prática coesa e bem estruturada. Pensamos que caminham para o sentido da assunção da sua profissionalidade que como tal implica a necessidade da tomada de decisões informadas em situações complexas e que, no final deste processo de desenvolvimento profissional, evidenciam alguma “agência relacional” (Edwards, 2005; Taylor, 1977; Vasconcelos, 2009).

Concluimos com algumas implicações pedagógicas para a formação, sublinhando a relevância do conhecimento das teorias práticas pessoais e a necessidade de cooperação efetiva entre os professores das Instituição de formação e os educadores cooperantes em contextos educativos reais. Com Dewey (1904) afirmamos que a formação de educadores não se deve preocupar em produzir pessoas que sabem ensinar logo que saiam da Escola de formação, mas sim em produzir estudantes que continuem a questionar a quem ensinam, os métodos que usam e a actividade das mentes enquan-

to “dão e recebem” conhecimento. Nesta relação, o pensamento reflexivo em educação de que Dewey é precursor (Dewey, 2010 citado por Alarcão, 1996) implica transformar uma situação complexa numa situação que seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa. Implica também, não apenas a resolução de problemas, mas também abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento por parte do educador.

As práticas reflexivas descritas do programa de formação inicial parecem ter influenciado positivamente o posicionamento na profissão e o seu potencial transformador. Conceber a prática “como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (Roldão, 2000, p.17) parece ser essencial para uma verdadeira autonomia e agência do educador. A organização de dispositivos formativos em que a experiência possa ser refletida e partilhada com educadores com diferentes teorias práticas pessoais poderá ter algum impacto positivo na formação de educadores.

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (Ed.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Berliner, D. (1994). Developmental stages in the lives of early childhood educators. In S. G.
- Berliner, D. C. (2004). Describing the behavior and documenting the accomplishments of expert teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 200-212.
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and teacher education*, 25(1), 118–127.
- Campos, J. (2008). Professional knowledge construction through reflective practice and tutorial supervision. *Revista Interações*, 8, 60-79.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância – formação e desenvolvimento profissional*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: teacher images in action*. Nova Iorque: Falmer Press.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910/1933). *How we think*.

- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43,168–182.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11, 43–71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975). *Becoming a teacher*. National Society for the Study of Education.
- Galveias, F. (2008). Prática Pedagógica: cenário de formação profissional. *Revista Interações*. 8, 6-17.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mcgraw-Hill de Portugal.
- Howey, K. R., & Zimpher, N. L. (1994). *Informing faculty development for teacher educators*. Greenwood Publishing Group.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *The Teachers College Record*, 91(1), 31–57.
- Katz, L. G. (2006). Perspetivas actuais sobre aprendizagem na Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 77, 11–17.
- Levin, B., & He, Y. 2008. Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59 (1), 55–68.
- Luis, H. (2016). Teorias Práticas em profissionais de educação de infância. Papel da formação, supervisão e contextos de trabalho na construção do conhecimento profissional. Universidade Católica Portuguesa. Tese de Doutoramento.
- Meijer, P. C., Zanting, A., & Verloop, N. (2002). How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions, and significance. *Journal of Teacher education*, 53(5), 406–419.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from " Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Nilsson, P., & van Driel, J. (2010). Teaching together and learning together—Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1309-1318.
- Ministério da Educação (1997). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.
- Ministério da Educação (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Despacho 9180/2016. DR 137/2016, II, de 19-07-2016)
- Nolan, J. & Francis, P. (1982). Changing perspectives in curriculum and instruction. In C. D. Glickam (Ed.), *Supervision in transition*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 44–60.
- Novak, J. D. (1977). *A theory of education*. Ithaca. NewYork: Cornell University Press.

- OECD (2006). Starting Strong II.
- Oliveira-Formosinho, J. (2000). A profissionalidade específica da Educação de Infância e os estilos de interação adulto/ criança. *Infância e educação. Investigação e práticas, 1*, 153–173.
- Pape, S. L. (1992). Personal theorizing of an intern teacher. *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research*, 67–81.
- Pascal C., & Bertram A.D. (1995). *Evaluating and developing quality in early childhood settings: A professional development programme*. Worcester: Amber.
- Reis, P. (2008). *Investigar e descobrir. Atividades para a educação em ciências nas primeiras idades*. Chamusca: Cosmos.
- Roldão, M. C., (2000). A Escola Como Instância de Decisão Curricular, in Alarcão, I. (org) (2000) *Escola Reflexiva e Supervisão*, (pp.69-76). Porto: Porto Editora
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In L. Alonso & M. C. Roldão (Eds.), *Ser professor do 1.o Ciclo: construindo a profissão* (pp. 13–26). Coimbra: Edições Almedina.
- Roldão, M. C., Hamido, G., & Galveias, F (2004). *A prática profissional como eixo estruturador da formação: Reorganização de um curso de professores do 1º ciclo numa instituição portuguesa de formação*. In Actas do II Congresso CIDInE, I Congresso Internacional Luso, Brasileiro, Florianópolis, Brasil, 5–7 April, 2004.
- Roldão, M. C., Figueiredo, M. P., Luís, H., & Campos, J. (2009). O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1(2), 138–177.
- Schön, D. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. Nyor: Basic Books
- Schön D. (1992). “Formar professores como profissionais reflexivos”, In A. Nóvoa (Ed.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/III, pp. 77–92
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.
- Taylor, C. (1977). What is human agency? In T. Michael (Ed.) *The self: Psychological and philosophical issues*. Oxford: Oxford University Press.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática pedagógica sustentada: Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Ed. Colibri. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vygotsky, L.S. (1933/ 1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.
- Wood, D. J. (1989). Social interaction as tutoring. In M. H. Berstein & J. S. Bruner (Eds.), *Interaction in human development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zeichner, K. M. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teaching and teacher education*, 9(1), 1–13.