

ANÁLISE DO EMPENHAMENTO DO EDUCADOR: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO E SUPERVISÃO NO CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Helena Luís

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
helena.luis@sapo.pt

Maria José Calheiros

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

Resumo

O estudo que aqui se apresenta pretende descrever um processo de construção da qualidade no âmbito da supervisão da prática pedagógica reconhecendo a interação como elemento central na aprendizagem (crianças e adultos). Partimos do perfil do empenhamento do adulto tal como definido por Laevers (1991) e utilizamos a escala de empenhamento do adulto para observar/medir/avaliar a interação educativa entre adultos e crianças (Pascal e Bertram, 1999). Os resultados permitem obter dados de natureza quantitativa mas medem sobretudo os aspectos qualitativos do processo ensinar-aprender. Foram analisadas as potencialidades e dificuldades na utilização deste instrumento no âmbito da supervisão da prática pedagógica da formação inicial na perspectiva dos participantes. Considerou-se que esta estratégia de supervisão, tendo como ponto de partida a escala de empenhamento do adulto, na medida em que abriu caminho a um processo de formação profissional e pessoal (estagiárias e educadoras), contribuiu simultaneamente para um desenvolvimento qualitativo da instituição.

Palavras-chave: Formação inicial de educadores; Supervisão pedagógica; Empenhamento .

Abstract

This study aims to describe a practice of pedagogical supervision of young children educators on their initial training, recognizing interaction between adults and



children as a central element in learning. We used the Laevers concept of “*engagement*” and the Adult Engagement Scale (Pascal and Bertram, 1999) to observe/measure/evaluate the educative interaction between adults and children. The potentialities and difficulties of using this instrument in pedagogical supervision were analyzed. It was considered that this strategy of supervision, having as starting point the Adult Engagement Scale, contributed positively to the a process of professional learning (trainees and educators) and also for a qualitative development of the institution.

Keywords: Initial teacher training; Teacher education; Engagement.

“... quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”
(Freire, 2007, p. 23)

Introdução

Este trabalho surge no âmbito do Projecto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias – DQP, promovido pela Direcção-Geral de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. O DQP centra-se num modelo de Avaliação e de Desenvolvimento da Qualidade e tem dois enfoques: “*a qualidade da relação educativa entre a criança e o adulto e ajudar os profissionais da educação de infância a olharem para o processo de ensino/aprendizagem de uma forma crítica, reflectida e informada*” (Pascal e Bertram, 2000, p. 21).

Trata-se de um estudo de caso desenvolvido em duas salas de um jardim-de-infância da rede pública, insere-se num projecto de investigação-acção com envolvimento de toda a equipa: as crianças, as educadoras, as estagiárias da formação inicial, as professoras da Escola Superior de Educação, as auxiliares, pais e comunidade. Procura descrever um processo de construção da qualidade no campo da supervisão da prática pedagógica – formação inicial, utilizando como uma das estratégias a Escala de Observação de Empenhamento do Adulto. Trata-se de um instrumento para 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. Nesta perspectiva privilegia-se uma supervisão da prática pedagógica de uma forma alargada de modo “*a incluir para além da formação inicial também a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de todos quantos nela trabalham*” (Alarcão, 2002, p. 231).

O enfoque do estudo de caso centrou-se na promoção da autonomia e do trabalho colaborativo entre as crianças. Entendendo-se a autonomia da criança como potenciadora da co-construção do conhecimento e da identidade própria e dos outros, numa “*pedagogia de relacionamentos*” (Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p.82).

Os resultados de natureza quantitativa e qualitativa medem aspectos do processo ensinar-aprender. Foram ainda analisadas as potencialidades e dificuldades na utilização deste instrumento no âmbito da supervisão da prática pedagógica da formação inicial.

Trata-se de um relato, sustentado no questionamento, na partilha, na análise e na reflexão crítica. Um caminho de progressivo desenvolvimento pessoal e profissional, interactivo ecológico e cooperativo.

Contexto

O jardim-de-infância onde se desenvolveu o estudo de caso fica situado numa pequena vila na planície ribatejana com tradições rurais particularmente ligadas à cultura da vinha, do olival e dos cereais. Actualmente a vinicultura e a olivicultura continuam a ter relevância numa economia local, mas foram surgindo outras culturas determinantes e a criação de gado. Algumas pequenas indústrias proporcionam um número considerável de postos de trabalho. Grande parte da população activa residente trabalha fora da vila, na cidade mais próxima, no comércio ou nos serviços.

A vila constitui para a maioria dos seus naturais, não só o espaço de residência, como também de sociabilidade. Este facto poderá contribuir para a manutenção de Associações que desenvolvem actividades que promovem o convívio entre a população, a solidariedade e têm a preocupação de preservar e divulgar determinadas tradições.

Em relação a aspectos demográficos é importante referir que, de acordo com dados da Junta de Freguesia, embora se tenha registado algum envelhecimento



populacional, também têm havido um número significativo de nascimentos, o que indica uma inversão das tendências das duas últimas décadas. A inversão agora registada resulta também da crescente fixação na vila, quer da população natural, quer de algumas pessoas provenientes de outros locais do país e do estrangeiro.

O jardim-de-infância é um estabelecimento da rede pública que está sob a tutela conjunta dos Ministérios da Educação e Solidariedade Social. Este estabelecimento funciona há cerca de vinte anos, numa construção de raiz.

Frequentaram no ano lectivo 2007/08, quarenta crianças, divididas por duas salas em grupos etários heterogéneos com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos: sendo sete de 3 anos, quinze de 4 anos, dezassete de 5 anos e uma com 6 anos. Quanto ao agregado familiar, verifica-se que a maioria dos pais tem entre 31/35 anos, imediatamente seguido pela faixa etária 36/40. As famílias têm na sua maioria dois filhos, verificando-se no entanto um elevado número de famílias só com um filho. Há mais pessoas a trabalhar no sector de comércio e serviços. Quanto ao nível de instrução a maioria dos pais têm o 6º ano de escolaridade.

O horário de funcionamento do estabelecimento é das 8.30 às 17.00, funcionando a componente lectiva das 9.00 às 12.30 e das 13.30 às 15.00.

No que diz respeito à gestão do jardim-de-infância, estando este na dependência do agrupamento de escolas é gerido pelos órgãos competentes do mesmo. Neste jardim exercem funções docentes duas educadoras de infância. As funções não docentes são desempenhadas por duas auxiliares de acção educativa dependentes do Ministério da Educação e da Câmara Municipal havendo ainda uma funcionária, colocada neste ano lectivo, pelo Centro de Emprego. O jardim-de-infância tem colaborado sistematicamente com a Escola Superior de Educação e constitui um local de estágio dos educadores em formação.

Avaliação da Qualidade e Supervisão Pedagógica

Este estudo de caso pretende descrever um processo de construção da qualidade no âmbito da supervisão da prática pedagógica reconhecendo a interacção como elemento central na aprendizagem (crianças e adultos). Partimos do perfil do empenhamento do adulto tal como definido por Laevers (cf. p. 1) e utilizamos a escala de empenhamento do adulto para observar/medir/avaliar a interacção educativa entre

adultos e crianças (Pascal e Bertram, 1999). Embora de natureza quantitativa estes dados medem sobretudo os aspectos qualitativos do processo ensinar-aprender.

A utilização desta Escala de Avaliação insere-se no projecto EEL-DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias) que teve início em 1993 no Reino Unido sob a direcção de Christine Pascal e Antony Bertram. Surgiu da necessidade de se encontrarem formas que tornassem mais eficaz a avaliação e a melhoria da qualidade nos diferentes contextos educativo. A qualidade numa perspectiva sócio-construtivista, como diz Oliveira-Formosinho (sd, p. 173), *“não é conceptualizada, observada e medida externamente; pelo contrário, é construída, face a face, nas interacções educacionais e nas relações interpessoais que se estabelecem entre os actores chave e o seu significado é progressivamente clarificado”*. Oliveira-Formosinho (sd), citando Brofenbrenner, Garbarino e Ganzel fala de uma concepção ecológica da qualidade porque se refere ao contexto, aos papéis dos actores dos contextos e às suas interacções. Um dos seus principais objectivos é desenvolver e melhorar a qualidade e a eficácia da aprendizagem das crianças em idade pré-escolar. Basicamente visa provocar a mudança e o melhoramento na educação pré-escolar e ao mesmo tempo desenvolver as competências de todos os que trabalham neste nível de ensino, *“através da implementação de um processo de auto-avaliação externamente validada que conduz directamente ao planeamento da acção e ao melhoramento”* (Pascal e Bertram, 2000, p. 18). Pretende igualmente autenticar um conjunto de instrumentos e de metodologias de investigação permitindo a posterior avaliação comparativamente de diferentes tipos de contextos.

A Escala de Observação de Empenhamento do Adulto¹ (Laevers, 1996; Bertram, 1996) é um instrumento para observar a interacção educativa entre adultos e crianças (o estilo do educador) ou seja pretende descrever *“o conjunto das qualidades pessoais que afectam a capacidade do adulto para motivar, alargar, promover e implicar a criança no processo de aprendizagem”* (Laevers, 1991). 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 e Bertram, 1999). Este conceito de empenhamento tem os seus fundamentos nas *“atitudes facilitadoras”* de Carl Rogers (1985) e centra-se em três aspectos, que vão definir a qualidade dessas interacções:

¹ A escala foi construída por Leavers e posteriormente adaptada por Bertram.



Sensibilidade - refere-se aos comportamentos do educador face às necessidades e motivações das crianças (afecto, atenção, segurança, apoio);

Estimulação – reporta-se à forma como o educador concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e ao conteúdo dessa mesma intervenção;

Autonomia – trata-se do grau e liberdade que o educador dá à criança para escolher, experimentar, exprimir ideias, negociar.

Para cada uma destas categorias de acção, o empenhamento do adulto é aferido numa escala 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.

Processo e Enfoque Central do Estudo de Caso

Este estudo partiu da análise do estilo de interacção das estagiárias, em dois momentos do seu estágio profissional. Assim em termos procedimentais, foram observadas/filmadas as quatro estagiárias com recurso à escala de empenhamento do adulto, que se descreveu anteriormente. Estas observações foram feitas pelas educadoras, treinadas em observação das crianças, das educadoras e dos contextos de educação de infância e especificamente treinadas na escala do empenhamento durante a rotina diária da vida no jardim-de-infância. A metodologia de observação foi a seguinte:

- Cada observação teve a duração de dois minutos sendo efectuadas cinco no período da manhã e cinco no período da tarde;
- O horário das observações foi pré-determinado e em dois dias separados;
- Foram realizadas vinte observações por estagiária;
- Para além do registo filmado também foi feito o registo na Ficha do Empenhamento do Adulto, onde se assinalou o nome do observador, do observado, se foi feita no período da manhã ou da tarde, a que horas e um breve resumo do que o adulto fez durante o período observado, sempre referente às três categorias da acção: Sensibilidade, Estimulação e Autonomia, atendendo às características destas atitudes, expressas no referencial DQP;

- Em caso de não serem observados comportamentos relativos a qualquer uma das categorias – “SP” (Sem Prova);
- Depois de cada observação procedeu-se à classificação.

Com o recurso às filmagens efectuadas, as educadoras viram os vídeos, tomaram notas, trocaram impressões e assinalaram interacções que por algum motivo consideraram pertinentes para a discussão em grupo. Foi pedido às estagiárias que revissem os seus “momentos” e fizessem uma reflexão crítica sobre eles. Esta é uma das vantagens da utilização do vídeo, rever a acção de uma forma distanciada, permitir repensar os comportamentos, atitudes e formas de actuar. Em seguida e em equipa (supervisora da ESES, cooperantes e estagiárias) foram visionados momentos mais significativos tanto na perspectiva das supervisoras como na perspectiva das estagiárias, e aconteceu a reflexão sobre a acção referida por Schön, a supervisão reflexiva que Idália Sá-Chaves (2002, p. 73) 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”*.

Feita a análise e o tratamento de dados do primeiro momento de observações, optou-se, neste relato, por não indicar os valores obtidos. Foi mais importante para a equipa usar esta escala numa perspectiva qualitativa, em que o processo e os resultados serviram como reguladores, como molas propulsoras para reconstrução da acção, a reflexão sobre a reflexão na acção de Schön citado por Alarcão (1996, p. 17). Fez-se uso de uma combinação de metodologias quantitativa/qualitativa com vista a captar a essência do fenómeno educativo, o *“sentido do problema”* de Bachelard (1971).

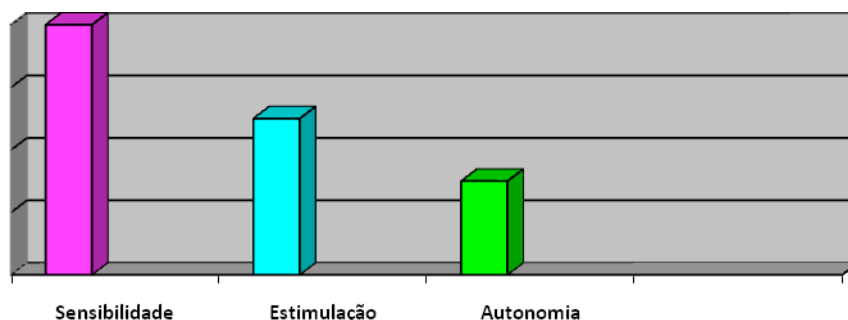
Assim relativamente à Sensibilidade verificou-se que foi o indicador mais cotado, o que evidenciou a sensibilidade das estagiárias através de manifestações de empatia com as necessidades de segurança e de afecto das crianças. Foram frequentes os comportamentos de encorajamento, elogio e apoio em relação às necessidades de valorização das crianças.

Quanto à Estimulação observou-se igualmente um nível elevado (embora ligeiramente abaixo da dimensão Sensibilidade) o que é revelador de que o adulto utilizou todas 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 observa um nível um pouco mais baixo e mais próximo de comportamentos neutros, indiciando que esta dimensão precisa de ser mais cuidada.

Gráfico 1 – Escala de Empenhamento do Adulto (resultados de Janeiro)



Face aos resultados da primeira observação (Janeiro), considerou-se pertinente construir outro instrumento de avaliação para o adulto (para os desejados efeitos da supervisão) num segundo momento de observação a realizar em Abril. Deste modo, cada estagiária definiu os objectivos para a sua própria intervenção futura (no âmbito da dimensão Autonomia, uma vez que foi esta que apresentou resultados mais baixos). O registo de observação foi feito através de notas de campo com o registo e a descrição das situações que evidenciassem os objectivos inicialmente definidos. As notas de campo permitem “...registar ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem...” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150). Optou-se por fotografar as situações seleccionadas, possibilitando uma maior liberdade de acção, menos constrangimentos e assim um rentabilizar das interações e inter-relações observáveis. Permitiu fixar dados descritivos, constituindo um suporte de apoio à análise. Este instrumento foi construído mas manteve o enfoque no empenhamento do adulto. Foi uma mais-valia e facilitou o emergir dos aspectos mais significativos, o cruzamento de olhares, a combinação da teoria com a prática. Foi neste quefazer² de Paulo Freire (2006, p. 141), nestes processos “*intensos*” de diálogo e cooperação que aconteceu a aprendizagem efectiva de Vygotsky (Pascal e Bertram, 1999). Aconteceu na reflexão e já tinha acontecido na prática, quando as estagiárias tornaram a sua acção educativa intencional no que se refere à promoção da autonomia, dando mais

² “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.”



tempo às crianças para experimentar, escolher, negociar, falar, resolver problemas e conflitos.

Resultados e Reflexão sobre o Processo de Supervisão

Neste Jardim de Infância, os educadores conscientes das mudanças sociais e educativas que obrigam a novas conceptualizações e práticas de supervisão *“reconhecem a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados”* (Alarcão e Roldão, 2008, p. 54). Reconhecem a supervisão como suporte da construção do conhecimento pessoal e profissional, em que todos estão entrelaçados nesta rede de interacções e inter-relações (educadores/supervisores e educadores em formação inicial). Como refere Oliveira-Formosinho (2002) trata-se de uma supervisão colaborativa de carácter ecológico, onde as práticas supervisivas têm uma natureza sistemática e a interacção entre os seus intervenientes precisa de ser muito cuidada.

Mantendo um ambiente onde se procure maximizar as oportunidades desses relacionamentos, oportunidades para que as crianças explorem, desenvolvam, treinem a independência, a autonomia, fazendo escolhas, experimentando, dando ideias, criticando, assumindo responsabilidades num processo em que a criança se vai construindo com os outros. Existe ainda preocupação de propor situações de aprendizagem que sejam suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que atinja níveis de realização a que não chegaria tão rapidamente por si mesma. Este princípio não se aplica apenas à criança mas também à equipa docente que trabalha em total cooperação resultando daí uma aprendizagem efectiva e um desenvolvimento pessoal e profissional. A chave desta aprendizagem efectiva é a zona de desenvolvimento próximo ou potencial – ZDP (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007, p. 225, citando Vygotsky, 1987, 1991):

“A ZDP... implica a relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente – e o nível de desenvolvimento potencial – em que se encontram as funções em processo e amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas. Por isso, a ZDP determina que a aprendizagem ocorre sempre em função de acções em parceria, pelo auxílio de outra pessoa mais experiente,



capaz de propor desafios, questionar, apresentar modelos, fornecer pistas e indicar soluções possíveis.”

Como refere Bertram e Pascal (1999) cabe ao educador reconhecer quando as crianças estão a “operar” nesta zona (nos limites das suas capacidades). Pode assim intervir para apoiar e alargar os conhecimentos das crianças sempre que tal lhes pareça apropriado. A capacidade do adulto para reconhecer esta zona é fundamental para construir um trabalho significativo e promotor da aprendizagem da criança.

Propiciar uma vivência às estagiárias, assente nestas práticas construtivistas foi o grande propósito deste processo supervisivo, 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, activismo”* (Paulo Freire, 2007, p. 22).

Conclusões

As conclusões da nossa análise apontam para uma eficácia da utilização destes instrumentos na supervisão da prática pedagógica. Inicialmente surgiram alguns constrangimentos, nomeadamente no momento das gravações e no visionamento das mesmas:

“...é muito difícil observarmo-nos e avaliarmo-nos de forma tão directa. A minha grande dificuldade foi conseguir ser precisa na minha observação.” (estagiária C)

“Fiquei estranha... é olhar para mim mesma!” (estagiária M)

“... as primeiras vezes em que senti a câmara apontada na minha direcção perdi toda a naturalidade e toda espontaneidade que me caracteriza...” (estagiária A)

Facilmente foram ultrapassados 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).

O valor formativo desta estratégia de formação/supervisão permitiu a todos a *conscientização*³ da acção educativa:

“É a partir dela (reflexão), que considero e revejo a minha intervenção e que parto para a renovação das minhas práticas. Ao reflectir questiono a minha

³ A *conscientização* referida por Paulo Freire, como desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um processo e como tal lento exigindo muita paciência e trabalho.



prestação e procuro justificá-la. A partir das reflexões tenho oportunidade de transformar, enriquecer e aperfeiçoar a minha acção.” (estagiária C)

“Ao observar os outros questionamos a nossa acção educativa há como que uma devolução da consciência, que nos sacode!” (educadora A)

“... ao visualizar as observações senti que me demonstrei um pouco inactiva, no entanto e como já referi foi minha intenção deixar as crianças explorarem e descobrirem mais sobre elas e sobre os outros”. (estagiária A)

Possibilitou ultrapassar o *deficit* na promoção da autonomia das crianças pelos educadores estagiários:

“A autonomia foi, como já referi anteriormente, a minha principal preocupação durante a semana em que decorreram as observações. Dado este aspecto e após ter observado a recolha dos momentos reflecti que dei tempo às crianças para estas explorarem materiais apesar de algumas actividades serem dirigidas, no entanto as crianças puderam autonomamente escolher os materiais a aplicar.” (estagiária C)

O exemplo que de seguida se apresenta ilustra bem a intencionalidade na promoção da autonomia. A estagiária C estava numa mesa com uma criança de 3 anos. A mesa tem materiais diversos, cola, pincel e a caixa de cartão. A actividade é a decoração de uma caixa de cartão. A estagiária fala com a criança por forma a entender as suas intenções. Procura num saco outros materiais, para a criança fazer as suas escolhas. O diálogo começa:

E – Olha aqui, já viste este papel? (um bocadinho de lixa) Toca aqui! (a estagiária faz passar o dedo da criança no pedaço de lixa).

C – Arranha!

E – E este? (um bocadinho de papel veludo)

(Desta vez a criança toma a iniciativa e passa ela o dedinho no papel, e sente a diferença.)

E – Já escolheste o que queres pôr?

(A criança não responde pega numa serpentina com uma mão e com a outra aponta o sítio onde a quer colar.)

E – Ah é aí que queres colar a fitinha? Então pega no pincel da cola... molha no frasco... Vá!



(A criança põe a cola, olha para a estagiária):

E – Isso! Isso mesmo vá agora põe a fita, aperta-a para colar bem!

(A criança, com o seu tempo, demora o dedinho na fita!)

E – Queres escolher outra coisa para colar?

(A criança escolhe outra coisa, cola-a, vai olhando, vira a cabeça para apreciar a sua “obra”...).

Permitiu que a equipa verificasse a centralidade das interacções educativas:

“O trabalho do educador é tão complexo e desafiante que não consiste apenas em proporcionar às crianças diversos tipos de experiências e aprendizagens, como também o seu trabalho passa pela interacção. A interacção vai possibilitar o desenvolvimento da socialização, da facilidade na resolução de problemas, uma maior construção do conhecimento, da auto-estima e do auto-conceito, levando à autonomia.” (estagiária C)

Promoveu o trabalho colaborativo entre as crianças e os adultos:

[Todas as crianças estão a trabalhar nas diferentes áreas, conforme as suas escolhas. A estagiária A está na mesa onde três crianças fazem “lógico-primo”.]

C – A. Não sei fazer este jogo! – Estão duas crianças a trabalhar no computador.

E – Não sabes? Pede ao H. que está contigo. Ele ajuda-te!

C – Não ajuda nada, não vês que ele é dos 4? Este jogo... ele ainda não conhece...

E – Quem é que pode ajudar o P? Diz a estagiária em voz alta.

Outra C – Eu quero, eu quero! Logo a seguir, oferecem-se mais crianças!

E – Pronto, Pronto é só preciso uma pessoa, vai a M. que foi a primeira.

(A M. deixa o livro que estava a ler na biblioteca e corre para o computador...)

E – Obrigada M. olha não te esqueças de arrumar o livro!

“... é importante todo este trabalho em colaboração, envolvendo tantas pessoas diferentes com diferentes saberes... ‘crescemos’ todos!” (educadora A)

“... foi um caminho com todos... CHEIO! que ainda agora começou...”
(educadora B)

Parece que esta estratégia de supervisão, tendo como ponto de partida a escala de empenhamento do adulto, na medida em que abriu caminho a um processo de formação profissional e pessoal (estagiárias e educadoras), contribuiu simultaneamente para um desenvolvimento qualitativo da instituição.

O enfoque nas questões da autonomia da criança e da forma mais eficaz de a promover intencionalmente foram fundamentais para potenciar a qualidade das interacções. Considerou-se a promoção da autonomia 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, sd, p. 98). Considerou-se ainda a promoção da autonomia da criança como geradora de um ambiente educativo onde o adulto numa atitude de cooperação e apoio lhe permite ter tempo para fazer, experimentar, escolher, opinar, assumir responsabilidades, ter ideias próprias, em interacção com ela, com as outras crianças e com os adultos. No dizer de Malaguzzi:

“A auto-aprendizagem e a co-aprendizagem (construção de conhecimento pelo self e co-construção de conhecimento com os outros) das crianças, apoiada por experiências interactivas construídas com a ajuda de adultos, determina a selecção e a organização de processos e estratégias que são parte de – e coerentes com – os objectivos gerais da educação da primeira infância...”
(Malaguzzi, 1993a, citado por Dahlberg, Moss e Pence, 2003, p. 82).

Este foi um processo que foi imergindo e emergindo do quotidiano do jardim-de-infância, um processo ainda em construção.

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. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Bachelard, G. (1971). *Epistemologie – Textes Choisis*. Paris: PUF.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.



- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Oliveira-Formosinho (Org.). (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho (Org.)(2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. & Pinazza, M. A. (Org.)(2007). *Pedagogia(s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (sd). A visão de qualidade da associação criança: Contributos para uma definição. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs), *Associação criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 166-180). Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (sd). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança. In J. Oliveira-Formosinho & J. Formosinho (Orgs), *Associação criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 80-98). Braga: Livraria Minho.
- Pascal, C., Bertram, A. D., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M. & Mould, C. (1996). *Evaluating and developing quality in early childhood settings: a professional development programme*. Worcester: Amber Publications.
- Pascal, C. & Bertram, T (1998). *Avaliação e desenvolvimento da qualidade nos estabelecimentos de educação pré-escolar: Um programa de desenvolvimento profissional*. Lisboa: DEB.
- Pascal, C. & Bertram, T. (1999). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2000). O Projecto “Desenvolvendo a qualidade em parcerias” – Sucessos e reflexões. *Revista Infância Educação e Práticas*, 4, 17-30.
- Rogers, Carl. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.
- Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: Tempo e memórias de formação. *Infância e Educação; Investigação e Práticas* (Revista de Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), 4, 70-78.