

PORTEFÓLIOS REFLEXIVOS: TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL PRÁTICA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

Cristina Parente

Universidade do Minho/Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

cristinap@ie.uminho.pt

Nesta comunicação procura-se apresentar e discutir, através da voz de estagiários de educação de infância, as aprendizagens profissionais construídas durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na Universidade do Minho em Braga, Portugal.

No decurso da PES, os estagiários constroem um portefólio reflexivo a partir das vivências e dos significados atribuídos no quotidiano das práticas em salas de creche e de jardim-de-infância. A análise e interpretação dos portefólios reflexivos, que se apresenta, torna possível conhecer o trajeto das aprendizagens pessoais e profissionais dos estagiários. Segundo Sá- Chaves «o portfólio tem uma função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoais e profissionais» (1998, p. 140)

A complexidade da profissão docente e os desafios que a realidade educativa, sempre em transformação envolvem aponta para a necessidade de uma abordagem de formação reflexiva dos professores e educadores, ressaltada a partir dos trabalhos de Schon (1998), e para a emergência de novos instrumentos, como o portefólio reflexivo, capaz de favorecer a articulação entre o conhecimento teórico e o conhecimento que emerge da prática através de processos reflexivos.

O portefólio é entendido não apenas como um instrumento que estimula o pensamento reflexivo do professor, mas também como uma oportunidade para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem (Sá-Chaves, 2000).

Ao acompanhar o processo de aprendizagem do futuro educador/professor o portefólio vai mostrando, através das evidências nele incluídas e refletidas, as transformações que vão acontecendo ao nível da sua ação e do seu pensamento, os constrangimentos sentidos, as conquistas e sucessos conseguidos, o seu processo de crescimento pessoal e profissional. O carácter singular que assume cada um destes aspetos no portefólio de cada formando faz dele um documento pessoal e único. (Sá-Chaves, 2000, 2005).

INTRODUÇÃO

A formação inicial é a primeira etapa da formação profissional. Formosinho e Niza definem formação profissional inicial como a formação que tem por finalidade "proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação, dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da

função de professor (2001, p.4). É, portanto um período de aquisição de saberes básicos, competências e de socialização na profissão.

Assim, no contexto da formação inicial de professores destaca-se, pela sua importância, a componente da formação prática. A prática pedagógica, assumida sob a forma de unidade curricular do plano de estudos tem a finalidade explícita de «iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente» (Formosinho, 2001:53) e constitui uma oportunidade para o futuro professor construir um conjunto de conhecimentos, competências e atitudes associadas ao desempenho da profissão (Formosinho e Niza, 2001).

Vários estudos identificam um conjunto de dificuldades existentes no âmbito desta componente de formação que importa analisar e compreender. Explicitam dificuldades no âmbito da integração entre teoria e a prática (Alarcão, 1996), uma ténue articulação entre a componente da prática e as outras componentes de formação (Alarcão 1996; Canário, 2002) e as dificuldades associadas à supervisão destacando-se a falta de qualificação para o desempenho da função e o hiato existente entre a universidade e os contextos de prática pedagógica (Alarcão, 1996, Canário, 2002, Oliveira-Formosinho, 1998).

A identificação deste conjunto de dificuldades remete para a necessidade de se repensar a conceção e a organização da Prática de Ensino Supervisionada na formação dos educadores de infância através da introdução e posterior avaliação de melhorias ao nível da sua estrutura e organização. Também convida a repensar as estratégias de ensino e aprendizagem visando a formação de profissionais competentes.

PORTEFÓLIO REFLEXIVO

É, neste enquadramento que surgem os portefólios reflexivos como uma estratégia possível para promover processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Os portefólios reflexivos têm vindo a ser utilizados na formação de professores, nomeadamente pela vantagem que os processos de construção de portefólios apresentam na estimulação e estruturação dos processos reflexivos dos seus atores (Sá- chaves, 2000).

Construir portefólios apresenta-se como uma potente experiência reflexiva de aprendizagem (Lyons, 1999) que favorece o esclarecimento das próprias ideias, da filosofia de ensino, uma melhor compreensão das estratégias de ensino e aprendizagem e das opções ao nível da pedagogia adotada.

Portefólios são documentos personalizados, ricos e contextuais da jornada de aprendizagem do seu autor. Eles contem documentação organizada com um propósito claro de demonstrar conhecimentos específicos, competências, disposições e realizações adquiridas ao longo do tempo. Portefólios revelam as ligações estabelecidas entre ações e crenças,

pensamentos e ações. Eles são um meio para a reflexão através da qual o seu autor constrói significados, torna o processo de aprendizagem transparente e as aprendizagens visíveis, cristaliza *insights* e antecipa direções futuras (Jones e Shelton, 2006, p.18).

Através da construção de portefólios pretende-se captar simultaneamente as dimensões do processo e do produto que são entendidas como interdependentes e complementares. O processo subjacente ao desenvolvimento do portefólio é tão importante como o produto em si, uma vez que é através do processo que a aprendizagem ocorre.

Os portefólios são neste estudo «vistos e utilizados como instrumentos de estimulação e como fatores de ativação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de autorreflexão, permitem que este último aja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de auto-direcionamento e de reorientação, em síntese de autodesenvolvimento». (Sá-Chaves, 200, p, 15).

Pretende-se, com esta estratégia de formação favorecer a construção de conhecimento em torno da profissão a partir da análise da prática partilhada com a equipa educativa e com o supervisor da prática de Ensino Supervisionada por forma a favorecer os processos de reflexão sobre a prática, sobre as teorias, crenças e valores que suportam e promovem a construção da identidade e da autonomia profissionais.

METODOLOGIA

O estudo, de natureza exploratória e interpretativa, tem como objetivo conhecer e compreender o percurso das aprendizagens profissionais práticas construídas pelos estagiários, com base na reflexão sobre a aprendizagem experiencial em contexto de creche e de jardim-de-infância referida aos organizadores do processo de formação, a saber: o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (Decreto-Lei 241/2001); as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997); e “Aspetos centrais da Pedagogia da Infância” (Oliveira-Formosinho, 2001-2011¹), a partir da análise dos portefólios reflexivos.

Os estagiários do Mestrado em Educação Pré-escolar realizam a Prática de Ensino Supervisionada (PES), durante um semestre nos contextos de creche (0-3 anos) e de jardim-de-infância (3-6 anos) e elaboram um portefólio

¹As dimensões da Pedagogia de Infância (Oliveira-Formosinho, 1998-2011) dizem respeito à organização do espaço e materiais, do tempo educativo, às interações educativas, ao ciclo observação-documentação-planificação-avaliação, a projetos e atividades, à organização dos grupos e à relação com os pais e comunidade.

reflexivo. O portefólio reflexivo da prática profissional é um elemento da avaliação formativa da PES. (Vieira, et al, 2013).

Foi realizada uma análise de conteúdo de cada portefólio tendo em conta os organizadores do processo de formação acima referidos. Foi feita uma leitura flutuante dos portefólios para identificar os temas emergentes e identificadas as competências adquiridas pelos estudantes com a utilização do portefólio como instrumento de aprendizagem, com base nos organizadores do processo de formação antes enunciados.

PARTICIPANTES

Foram analisados integralmente um *corpus* de 8 portefólios reflexivos de estagiários do Mestrado em Educação Pré-Escolar entre os anos de 2011 e 2014. Foram selecionados, ao acaso, 2 portefólios de cada ano letivo de estudantes supervisionados pela autora. O processo de construção do portefólio ocorreu no decurso da Prática de Ensino Supervisionada e foi acompanhada pela autora.

RESULTADOS

A leitura dos portefólios permite identificar que os estagiários começam por apresentar o seu portefólio explicitando os objetivos específicos do mesmo. Estes objetivos estão associados a uma narrativa pessoal do percurso de aprendizagem profissional prática e, em alguns casos, à explicitação dos referenciais de suporte para esse processo, como ilustram as transcrições que se se seguem:

O objetivo do portefólio é de evidenciar o fluir do meu percurso de desenvolvimento profissional através da narração e da reflexão do meu percurso de crescimento e de construção do perfil específico de conhecimentos e competências e de construção da minha identidade profissional. ... Ao longo deste portefólio tenho ainda como objetivo refletir acerca das competências profissionais ainda não adquiridas, para que no futuro sejam referência para que me possa proporcionar às crianças e às famílias contextos educativos de qualidade. (R)

Este portefólio terá, então, como principal objetivo narrar o meu percurso de desenvolvimento profissional ... será um registo do meu processo de formação e crescimento como futura educadora, que procura manter uma constante reflexão sobre as práticas, tendo com o alicerce os referenciais teóricos aprendidos durante o meu percurso de formação. ... É minha intenção que este seja, ainda, um espaço importante na promoção do meu desenvolvimento reflexivo, garantindo um mecanismo de aprofundamento concetual continuado, importante para a minha vida futura (A).

Em alguns casos os objetivos do portefólio incluem referências explícitas aos organizadores do processo de formação proposto no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) como revela a transcrição que se segue:

Desta forma, aspiro experienciar as dimensões do quotidiano da profissão em creche e jardim-de-infância, mobilizar os conhecimentos adquiridos para fundamentar a ação e reconstruí-los no quotidiano, refletir sobre a ação, antes, durante e depois e construir conhecimento profissional prático, vivenciar a importância da colaboração com os outros adultos para o sucesso da ação educativa, desenvolver referenciais éticos e deontológicos para o exercício da profissão e adquirir competências de ação profissional. ... Pretendo alcançar aprendizagens na dimensão profissional, social e ética, na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. ... Ambiciono concretizar aprendizagens na dimensão pedagógica do tempo, do espaço e materiais, num clima de escuta e de interação como promoção da participação guiada pela observação e documentação como garantes da presença das culturas das crianças no ato educativo. Desejo também efetuar aprendizagens a nível da planificação como criação da intencionalidade educativa e da avaliação das aprendizagens como regulação do processo de ensino e aprendizagem e do contexto educativo como requisito para a avaliação das crianças. Ainda, pretendo realizar aprendizagens a nível dos projetos como experiência de pesquisa colaborativa da criança e das atividades como jogo educativo. Também pretendo aprender estratégias de organização e gestão de grupos como garantia de uma pedagogia diferenciada. (C)

Ao explicitar os objetivos específicos do seu portefólio os estagiários aludem a uma narrativa pessoal das experiências, das dificuldades e dos receios, das dúvidas e interrogações, mas também das descobertas e conquistas construídas no contexto da prática e suportada pela análise e reflexão sobre a ação.

Poder intervir num contexto real de prática profissional permitiu-me desenvolver capacidades de resposta a situações mais ou menos complexas, contactar com uma realidade em grande parte desconhecida, ligar teoria e prática, e, principalmente perceber que ser educador de infância é ter uma profissão sem respostas acabadas e em constante mudança. (P).

A continuação da leitura dos portefólios torna possível identificar um outro tópico – a entrada no contexto da prática - com menção aos receios relativos à receção por parte da educadora, à integração na instituição e no grupo, bem como às suas próprias competências para responder adequadamente a todas as solicitações e desafios que o estágio comporta. Surgem também alusões relativas à importância de o estagiário observar a

criança (características e interesses), o grupo (espaço, rotina e as interações), assim como as práticas da educadora (interações adulto-criança, estratégias adotadas) para poder compreender melhor o contexto e facilitar o processo de adaptação e integração.

Confesso que estou um pouco apreensiva relativamente ao início do estágio, principalmente no que diz respeito ao meu desempenho, às minhas interações com as crianças e à minha integração na Instituição, mais concretamente na equipa educativa. Será que estou suficientemente preparada para esta etapa? Serei capaz de articular a teoria com a prática? Será que vou conseguir agir da melhor forma num tempo tão curto da Prática? Será que vou ser capaz de participar e colaborar de forma positiva para as crianças nas salas? Será que vou ser capaz de interagir e me envolver ativamente nas brincadeiras das crianças? Será que vou ter o apoio e a colaboração dos adultos da sala? Será que as educadoras estarão dispostas a refletir comigo, pelo menos uma vez por semana? (R.)

Um tema que emerge em todos os portefólios é o empenho por compreender a organização dos espaços e dos materiais com referências explícitas a aprendizagens construídas ao nível da importância do estagiário observar e compreender o espaço de aprendizagem, de observar/identificar a organização das áreas de atividades e os respetivos materiais e de observar as escolhas das crianças e a forma como cada criança utiliza o espaço da sala atendendo às características únicas e individuais de cada criança. Os estagiários afirmam ter aprendido a importância de haver em cada área materiais, estruturados e não estruturados, acessíveis às crianças, em quantidade e variedade suficiente, organizados e etiquetados e, essencialmente a possibilidade de fazer do espaço físico um desafio constante capaz de promover novas e estimulantes experiências de aprendizagem. Nesta compreensão, alguns estagiários afirmam ter também construído aprendizagens acerca da importância fundamental da seleção criteriosa dos materiais quando planificam atividades ou projetos.

Outra aprendizagem explicitada reporta-se ao entendimento do espaço exterior como uma extensão das oportunidades de experiências de aprendizagem diversas e como uma mais-valia para o processo de aprendizagem das crianças pequenas

Neste sentido, a minha tarefa primeira foi observar atentamente de forma cuidada todo o espaço da sala, a sua visibilidade, o acesso, a sua funcionalidade e as interações que lá se estabeleciam. Iniciei um processo de documentação do espaço através do registo fotográfico, bem como, através de incidentes críticos decorridos nele com o objetivo de começar a delinear ideias e alterações a fazer no espaço. De um modo simples ver o que era e não era funcional no espaço e o que não estava a ser aproveitado do melhor modo, observar o espaço exterior e ver como ele podia contribuir para o que estava a pensar propor para o grupo. ... A par da organização do espaço é

crucial pensar na organização e escolha dos materiais. É preciso pensar em materiais abertos, multifuncionais, seguros e higiênicos que não limitem as possibilidades de exploração das crianças e que sejam de natureza diversas. ... Também é necessário pensar na organização dos materiais, localização, etiquetagem e sua renovação (L.)

A leitura dos portefólios mostram muitas referências a uma outra área de intervenção curricular do educador de infância que é a organização do tempo pedagógico. Nesta dimensão os estagiários referem aprendizagens ao nível da compreensão da rotina como uma sucessão repetida de atividades que se desenvolvem ao longo do dia numa sequência, consistente mas flexível, que proporciona à criança um clima de segurança e bem-estar e capaz de promover a aprendizagem ativa e favorecer o desenvolvimento da autonomia e a iniciativa da criança.

Os estagiários reportam ainda aprendizagens fundamentais ao nível dos diferentes tempos que compõem uma rotina de creche e de jardim-de-infância e sobre as finalidades, objetivos e intenções dos vários tempos da rotina (momento de grande grupo, de pequeno grupo, de recreio, tempo de escolha e para planear e seguir as suas intenções, tempo dos cuidados corporais, descansar e comer, momentos de transição) por forma a poderem adequar as suas propostas pedagógicas e os respetivos desafios, em cada momento da rotina diária.

A rotina diária consistente é como “marcas de pegadas num caminho” é composta por uma sequência de acontecimentos que permite à criança, com o tempo, entendê-la como um conjunto de ações que pode seguir, permitindo à criança ter conhecimento do que acontece nos vários momentos do dia, saber o que vem a seguir, favorecendo a segurança e o sentimento de autocontrolo. ... Para os adultos a rotina é imprescindível, uma vez que lhes permite organizar o tempo de forma a proporcionar oportunidades de aprendizagem ativas. (A.F.)

Na leitura dos portefólios sobressai um outro tema - as interações. Relativamente a esta dimensão os estagiários reportam aprendizagens construídas ao nível da interação adulto criança e da interação adulto-adulto mas também, explicitam algumas dificuldades.

Os estagiários reportam aprendizagens relevantes ao nível da necessidade de o educador de infância ser capaz de criar um clima e ambiente de apoio que favoreça o bem-estar, a segurança e autonomia da criança e ao nível do papel primordial do adulto em ser capaz de organizar o espaço e os materiais da sala, estabelecer uma rotina e um clima positivo que constitua um verdadeiro apoio ao desenvolvimento da criança. Ainda, que o educador seja capaz de construir com a criança uma relação verdadeira que permita identificar e encorajar os seus interesses e talentos, valorizar a ação e a participação ativa da criança e apoiar a criança na resolução, de forma independente, dos problemas que surgem no dia-a-dia.

Confesso que para iniciar o trabalho com o grupo de crianças senti a necessidade de recorrer a referenciais teóricos relativamente à importância das interações positivas entre adultos e crianças como forma de criar um clima de apoio. ... Estabelecer um clima de interações sociais positivas e apoiantes foi sempre um dos meus objetivos quando iniciei o trabalho com o grupo. Tal implicou não só um questionamento aberto e genuíno, mas também esperar e dar tempo às crianças porque cada criança tem o seu ritmo, devendo ser respeitado pelo educador. Tentei, também, encorajar as iniciativas das crianças e a resolução de problemas. Contudo, tal tornou-se complicado, visto que tinha receio de intervir cedo demais, não proporcionando tempo suficiente ao grupo para se envolver na definição de estratégias e/ou soluções. (A.)

Esta foi, sem dúvida a dimensão mais difícil e mais complexa que vivenciei. Foi extremamente complicado conjugar respeito pela criança e apoio; saber até quando dar espaço à criança e quando apoiar. ... No jardim-de-infância aprendi que tinha e devia mostrar ao grupo que estou verdadeiramente interessada nas interações que mantenho com eles, mas também existem limites e esse é o primeiro organizador da vida da criança. Só assim posso criar um clima de apoio propício ao trabalho e desenvolvimento do grupo ... Na creche sabia que era essencial desenvolver um clima social positivo onde a criança se sinta segura, confiante e onde possa experienciar e explorar com segurança e confiança. Contudo, as interações construídas com as crianças neste contexto não foram nada fáceis. De início tinha receio em interagir com as crianças, dada a sua natureza sincera. Confesso que tinha mesmo medo de interagir com elas, com receio que eles me rejeitassem ao tentar entrar na sua brincadeira. ... Mas com o apoio da educadora, este receio foi-se esbatendo. Foi nesta dimensão, efetivamente, que mais competências construí em termos profissionais, em ambos os contextos (F.)

Percebi que na creche, os principais momentos não eram o das atividades planeadas, ainda que adequadas à faixa etária, mas sim as rotinas e os tempos de atividades livres. De facto eram nos tempos de higiene que eram criadas inúmeras oportunidades de interação com a criança envolvendo a linguagem, o contacto afetivo e todo o tipo de atenção que deve ser dada à mesma. Ao dar atenção à criança, quer no tempo dos cuidados quer no tempo de brincadeira estamos a contribuir para o bem-estar e desenvolvimento das crianças. Tal como Magda Gerber defende, todo este tempo em que os educadores se mostram disponíveis e presentes nas brincadeiras das crianças é chamado um “tempo de qualidade” (1979, p:92). No entanto uma das dificuldades que senti ocorreu exatamente nesse âmbito, pois por vezes apesar de

tentar acompanhar ao máximo todas as brincadeiras das crianças, acabava por de forma não intencional, tornar-me diretiva. Em algumas interações que estabelecia com o grupo tentava sempre perceber se sabiam coisas como as cores, por exemplo. Agora olhando para trás percebo o quanto é importante colocar a criança no meio dos brinquedos/materiais e deixá-la explorar o espaço não intervindo nesse controle e exploração. Outra das aprendizagens que construí foi nunca subestimar as crianças relativamente às suas formas de comunicação. Foi a partir da ligação e conhecimento (construído através da observação) que tive das crianças, que consegui perceber o que elas desejavam comunicar-me, mesmo quando em grande parte das vezes essa comunicação era feita por gestos/sinais. (P.)

Dado que ainda me encontro numa fase de desenvolvimento da minha identidade como futura profissional, a reflexão quotidiana sobre o impacto causado pelas minhas interações nas ações das crianças foi uma atitude que, na minha perspetiva, possibilitou enriquecer o meu leque de escolhas e aquilo que são as minhas crenças e valores relativamente à criança como sujeito de direitos, capaz de construir conhecimentos ativamente. Contudo, neste âmbito, muitas dúvidas/dificuldades também emergiram. A primeira diz respeito ao tempo que dei às crianças. Muitas vezes me questionava: será que devo intervir neste momento ou a criança precisa de mais tempo para levar a cabo a sua intenção? Será que estou a interagir da melhor maneira? Será que estou a desafiar a criança segundo os meus interesses e não de acordo com as suas motivações? A resposta a estas questões relacionou-se com a necessidade de reagir em função dos interesses das crianças o que implicou o conhecimento do grupo em geral e de cada criança em particular. Contudo esta dificuldade passa a ser uma competência, quando realmente estamos embrenhadas na prática profissional e já definimos o lugar que temos perante a nossa profissão. Neste sentido a Prática de Ensino Supervisionada contribuiu, em grande parte, para desenvolver esta capacidade que vai estar sempre presente na minha ação futura. Ao integrar o quotidiano do jardim-de-infância e da creche passei a encarar a presente unidade curricular como parte da minha vida e como a minha futura profissão. (A.)

O trabalho em equipa entre os diversos adultos da sala (educadora, auxiliar pedagógica, estagiária) faz parte das narrativas dos portefólios destes estagiários. Os estagiários compreendem a importância do trabalho em equipa porque favorece a partilha da mesma abordagem pedagógica, a troca de informações relevantes, nomeadamente observações, sobre as crianças, o planeamento de estratégias e de atividades adequadas aos interesses e necessidades das crianças, o aprofundamento da compreensão quer das

crianças quer dos adultos. Um dos portefólios selecionados é de uma estagiária que, no contexto de jardim-de-infância, esteve com outra estagiária na mesma sala, o que é objeto de alusão por parte dela como se mostra no excerto que se segue:

As interações de qualidade também se estenderam à relação de colaboração com a educadora e com a minha colega de estágio. A minha integração no grupo, bem como o desenvolvimento de competências profissionais devem-se à relação construída com a educadora. Aprendi que o trabalho em equipa permite aprender e ensinar uns com os outros. A relação de cooperação construída pela educadora foi uma mais-valia na aquisição de aprendizagens práticas porque planeava connosco as atividades, dava-nos o feedback no fim de cada atividade. ... Também os encontros de supervisões realizados todas as semanas me permitiram partilhar as experiências que estava a ter e a refletir em conjunto sobre as dificuldades sentidas e isso ajudou-me, em conjunto com a educadora e a colega, a esclarecer algumas compreensões sobre a nossa profissão e a partilhar as observações das crianças para podermos planear atividades em conjunto. ... A minha relação com minha colega e o facto de irmos as duas para o mesmo contexto foi uma mais-valia e uma forma de ganhar autoconfiança. Porque partilhávamos as observações, as conquistas, os desafios, sugeríamos alterações nos trabalhos uma da outra, analisávamos as dificuldades e através de um apoio mútuo construímos uma relação da equipa com a educadora que nos possibilitou crescer como profissionais. ... Também a auxiliar de ação educativa demonstrava muito afeto pelas crianças e ajudou-nos muito no conhecimento das mesmas, através das informações que nos dava. (F.)

Ao longo da PES vivenciei e compreendi aspetos relevantes na interação entre adultos. Compreendi a importância inestimável da relação entre adultos e o modo como isso influencia o ambiente educativo. Compreendi a importância de uma comunicação aberta de cooperação para partilhar ideias, pontos de vista, observações para atender às necessidades e interesses das crianças. Apercebi-me da importância da reunião de supervisão semanal para sustentar este processo colaborativo e para assegurar a qualidade a partir de uma perspetiva coletiva. (J.)

Observação, escuta, planificação e avaliação é outra dimensão pedagógica que emerge com muita intensidade em todos os portefólios dos estagiários. Os estagiários referem ter aprendido a relevância da observação e escuta da criança para a planificação de atividades e projetos interessantes, desafiadores e provocadores de novas aprendizagem das crianças que depois se revelam na avaliação das aprendizagens das crianças quando se utilizam

estratégias e procedimentos de avaliação adequados às suas características específicas.

Compreendi que a observação, escuta e a avaliação são dimensões pedagógicas indissociáveis e que proporcionam oportunidades de reflexão para a educadora e a possibilidade de proporcionar um clima de apoio à criança. (C.)

Efetivamente uma observação contínua e atenta é a competência mais poderosa que um educador tem para responder às necessidades do grupo. Observando o que a criança sabe e é capaz de fazer, que interesses demonstram e que dificuldades apresentam, constitui o alicerce de todas as planificações do educador, de modo a desenvolver as potencialidades de cada uma. Após observar, registrar e analisar as observações o educador está capaz de planejar novas propostas com intencionalidade. ... Foi esta competência poderosíssima que constituiu a base do meu projeto de intervenção no jardim-de-infância e o fundamento da diferenciação pedagógica e o suporte de todas as interações construídas em contexto de creche. (AF.)

Quanto às observações desenvolvidas sou de opinião que foi uma das dimensões da atuação pedagógica na qual cresci imenso. Digo isto comparando aquilo que foi o meu percurso de estágio: no início registava tudo o que observava tendo de fazer uma seleção depois; no fim já conseguia observar as crianças e fazer no momento a seleção do que registava. Confesso até que, por vezes, observava uma dada situação e já estava a pensar nas experiências-chave e nos indicadores chave de desenvolvimento que ali estavam envolvidos. Um fator que me deu segurança no desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica foi sustentar nas observações. (A.)

Como avalio as aprendizagens das crianças? A resposta a esta questão não é simples. A avaliação deve ter em conta quer as intenções educativas, quer um plano sobre os aspetos que o educador pretende avaliar. Ainda, a avaliação deve recorrer a referenciais teóricos que abram caminho à problematização. Assim esta dimensão pedagógica assume-se como um exercício de tomada de consciência, de interpretação e de reflexão. Daí a importância de registos sistematicamente realizados. (J.)

Alguns estagiários abordam, ainda nos seus portefólios a documentação pedagógica como uma forma de narrar as experiências e actividades que a criança realiza no quotidiano do sala e que torna possível incluir de forma organizada a escuta da criança, as observações e registos das ações e produções das crianças através de vários registos de observação, imagens, de registos áudio e vídeo. Os estagiários apreendem a documentação como uma

estratégia simultaneamente de revelação das aprendizagens das crianças e reflexão sobre a prática e de avaliação da ação do educador.

A integração das diversas aprendizagens profissionais práticas explicitadas pelos estagiários nos seus portefólios emergem de forma integrada e articulada nas narrativas construídas em torno dos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos em contexto de creche e de jardim-de-infância, como se pode ler na transcrição que se segue:

Quando se inicia uma intervenção pedagógica, um dos primeiros impactos é o confronto com a realidade, colocando em comparação todas as teorias e ideias aprendidas, durante a minha formação, com a sua real aplicabilidade. Foi, por isso, bastante interessante observar e verificar a ponte entre o que aprendi e a sua aplicação, na prática. Conseguir colocar em ação os princípios que me foram apresentados e ensinados foi um desafio cativante e, simultaneamente, enriquecedor.

Olhando para toda a viagem realizada, é possível observar a forma como foram edificadas aprendizagens não só pelas crianças, mas, também por mim. Acredito que toda a minha intervenção contribuiu para a construção de um projeto coerente, que possibilitou o desenvolvimento de inúmeras e variadas competências pela criança, em todos os domínios. A observação e o registo realizados permitiram-me ver isso. O entusiasmo e o questionamento constante das crianças ajudou-me a compreender e a verificar que o nosso trabalho e a nossa intervenção tiveram impacto, no seu quotidiano, de forma positiva. Considero que foram proporcionados às crianças momentos lúdicos e estruturados, onde o objetivo de promover as experiências-chave foi desenvolvido de um modo intencional, integrado e encadeado.

Também eu, como já disse, anteriormente, cresci e aprendi bastante com todo este processo. Por exemplo, ao longo de toda a intervenção, edifiquei várias aprendizagens, em relação à gestão de grupo. Nem sempre foi fácil trabalhar e coordenar o grupo nas atividades em grande grupo. Estou consciente de que, ao longo do processo, fui adquirindo confiança e segurança na minha postura e ação, principalmente, porque nunca tive medo de tentar e de me lançar neste desafio, aproveitando todos os momentos para me inserir, neste tempo da rotina diária. Este aspeto resultou numa melhoria do meu trabalho e, também, da minha relação com o grupo. Este constituía um dos meus maiores receios, no início do estágio, devido ao elevado número de crianças e às suas características. Este grupo é bastante heterogéneo e possui crianças muito ativas e animadas. Pessoalmente, estas características atraem-me imenso, no entanto, por vezes, tornam a gestão mais complicada, visto que são necessárias

algumas regras construídas, em conjunto, para as atividades funcionarem, da melhor forma.

Ao longo da minha prática, fui-me sentido cada vez mais à vontade, nos momentos de grande grupo, tendo conquistado, progressivamente, o seu respeito e, principalmente, a sua confiança. Fui notando que as crianças iam-me conhecendo, reconhecendo, assim, quando eram os momentos de brincar, descontraidamente, e aqueles em que era necessário ‘trabalhar’, adequando a sua postura aos mesmos. Nem todos os dias foram fáceis, mas somos todos diferentes e é preciso respeitar essa disparidade. Fui aprendendo a viver com ela e a respeitá-la e deu-me um prazer verdadeiro trabalhar, diariamente, com estas crianças, conversando com elas e escutando-as, sempre. Penso que elas notaram e sentiram o respeito que sempre tive por elas e pelas suas capacidades e isso reviu-se na relação que fomos construindo, continuamente. Senti que elas me encararam como uma companheira e isso deu-me um grande sorriso e muita satisfação, ao longo de todo o processo. Considero que fui superando, diariamente, os vários desafios e fui aprendendo, constantemente, com as crianças a ser melhor para elas. Um dos meus maiores desejos, para o futuro, é que este processo de aprendizagem perdure e que eu tenha sempre a capacidade de retirar o melhor de mim para despertar o melhor das crianças, tal e qual elas o revelam em mim. (J.)

CONCLUSÕES

A leitura e análise dos portefólios seleccionados mostra que cada portefólio revela um percurso de aprendizagem individual, em contextos de práticas particulares (creche e jardim de infância) envolvendo cada um deles uma equipa educativa e um grupo de crianças específicos. Também mostra uma grande diversidade de aprendizagens e competências construídas pelos estagiários. Ainda que com estruturas diversas os estagiários organizam os seus portefólios a partir das dimensões da Pedagogia da Infância e das competências profissionais explicitadas no Perfil de Desempenho do Educador de Infância.

A leitura e análise dos portefólios permite verificar que os principais conteúdos das narrativas dos estagiários se reportam à descoberta das possibilidades da organização dos espaços e dos materiais para as aprendizagens das crianças, à relevância das rotinas educativas, ao entendimento da importância da criação e desenvolvimento de interações educativas de qualidade e à compreensão da centralidade do ciclo observação, planificação e avaliação que se operacionalizam no desenvolvimento, implementação e avaliação de um projeto de intervenção pedagógica em contexto de creche e de jardim-de-infância.

Assim e em síntese os resultados mostram que os estagiários explicitam aprendizagens construídas no domínio da organização dos espaços de aprendizagem, nomeadamente uma maior compreensão dos benefícios da organização do espaço e dos materiais para favorecer as aprendizagens das crianças, bem como sobre a importância das relações entre o espaços e os atores do processo educativo; aprendizagens em torno da importância da gestão das rotinas educativas e a descoberta do potencial dos tempos de cuidados e do brincar para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, nomeadamente, no contexto de creche. Ao nível das interações referem aprendizagens relativas à competência da criança, mesmo das mais novas, bem como os desafios de construir e desenvolver interações sensíveis e capazes de favorecer a autonomia e a estimulação das crianças. Finalmente, os estagiários referem aprendizagens em torno do ciclo observação, planificação e avaliação para garantir a intencionalidade do processo educativo, explicitando a importância de desenvolver competências de observação e escuta da criança, bem como de documentação como base da planificação de atividades curriculares adequadas a cada criança e ao grupo. Os estagiários também identificam dificuldades e constrangimentos e explicitam áreas de desenvolvimento profissional a desenvolver no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Al- Hassan, O., Al- Barakat, A. & Al- Hassan, Y. (2012). Pre-service teachers' reflections during field experience. *Journal of Education of Teachers*, Vol.38, Nº4, 419-434.
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro (s)? In Afonso, N. e Canário, R. (2002). *Estudos sobre a situação de formação inicial de professores*. Porto: INAFOP/Porto Editora.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação, á prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1, 37-54.
- Formosinho, J; e Niza, S. (2001). *Iniciação à prática profissional: a Prática pedagógica na formação inicial de professores*. Projecto de recomendação. Lisboa: INAFOP
- Jones, M & Shelton, M. (2006). *Developing your portfolio. Enhancing your learning and showing your stuff*. New York: Routledge.
- Lyons, N. (1999). Possibilidades del portafolio: propuestas para um Nuevo profesionalismo docente. In, N. Lyons (comp.), *El uso de portafolios. Propuestas para un nuevo profesionalismo docente*, (pp. 29-43). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ministério da Educação - DGE (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Autor.

- Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: Um estudo de caso*. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- Sá- Chaves, I. (1998). *Portfolios Reflexivos. Estratégia de Formação e de Supervisão*. Aveiro: Centro Integrado de Formação de Professores da Universidade de Aveiro.
- Sá- Chaves, I. (2000). *Supervisão: concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actuám*. Barcelona: Paidós.
- Vieira, Flávia et al. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. Silva et al. (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação da Universidade do Minho, CD-ROM. ISBN: 978-989-8525-22-2
- Decreto-Lei nº. 240/01 de 30 de Agosto – Perfil geral de desempenho profissional de educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº. 241/01 de 30 de Agosto – Perfis de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.