

## POR DENTRO DE UMA PRÁTICA DE JARDIM DE INFÂNCIA A ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

**Manuela Duarte Rosa**

*Escola Superior de Educação de Lisboa*  
manueladr@eselx.ipl.pt

**Isabel Lopes da Silva**

*Professora do Ensino Superior; aposentada*  
ilopesdasilva@clix.pt

---

43

### **Introdução**

Este artigo apresenta um estudo realizado no âmbito de um mestrado em Educação de Infância que foi desenvolvido em contexto de jardim de infância, e que incidiu sobre a própria prática do educador de infância.

A razão da escolha deste estudo prende-se com o facto de a primeira autora deste estudo ter estado afastada do trabalho directo com crianças durante oito anos. Em seis desses oito anos, a autora integrou-se grupos de estudo e de divulgação, que em 1997 concretizou a rede Nacional para a Educação Pré-Escolar. Foi um período rico em troca de ideias, esclarecimento de conceitos, reflexão e teorização sobre a prática.

Seguiram-se mais dois anos de Coordenação de Estabelecimento, onde se pôde pôr em prática a imagem de profissional e de escola construída nos anos anteriores. A imagem de escola é a de uma organização que aprende, onde, como nos diz Bolivar (1997), os “indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração colectiva fica em liberdade e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto” (pp 83 e 84). Esta visão de “organização que aprende” norteia a participação dentro da escola. Esta é a escola que se gostaria de ajudar a criar, pois nela se experiencia, de forma contextualizada, a complexidade social, sentindo-se que a acção de cada um é importante, influencia a tomada de decisões, sendo que essa acção é também influenciada pelos outros, ajustando-se as deliberações à finalidade comum.

Quando se regressa ao trabalho directo com as crianças cria-se a expectativa

---

de pôr em prática o que nos anos anteriores se tinha defendido no próprio discurso educativo.

Nasce, assim, um projecto para se reflectir sobre a própria prática de forma a tomar consciência dos valores que emergem da acção educativa e das fragilidades dessa acção; para justificar de forma fundamentada as necessidades de mudança percebidas; para implementar essas mudanças com acréscimo de capacidade reflexiva sobre a prática.

Sá-Chaves (2002) dá-lhe o sentido, quando afirma: “a profissionalidade que as novas condições sociais exigem é a capacidade de assumir uma perspectiva crítica que, trabalhando com conhecimentos actualizados, permita enfrentar com sabedoria os problemas complexos, tomar decisões oportunas e adequadas e implementar soluções socialmente negociadas que possam transformar positivamente as realidades de cada contexto” (p. 52).

Assim, a relevância deste estudo prende-se com o desenvolvimento da profissionalidade do educador de infância que é simultaneamente investigador e autor do estudo.

### **Uma investigação sobre a própria prática**

Sendo este trabalho uma investigação sobre a própria prática, o que, e segundo vários autores, Sanches (2005), Ponte (2004), Silva (1996), Lessard-Hébert (1996), Bogdan e Biklen (1994), Thurler (1994), Ebbut (1985) recomendam é que se recorra à metodologia de investigação-acção, pois é aquela que mais se adequa.

Neste tipo de investigação-acção sobre a própria prática, o professor que questiona as suas práticas e os contextos ou ambientes educativos de aprendizagem, em constante reflexão-acção-reflexão, processa a recolha de informação que lhe valida e fundamenta as estratégias ou actividades de aprendizagem desenvolvidas e a desenvolver, permitindo cientificar o seu acto educativo, tornando-o, por isso, mais informado, mais sistemático e mais rigoroso (Sanches, 2005, p 129) .

Mas, uma prática educativa apresenta-se como demasiado vasta e complexa para poder constituir um objecto de investigação. Tratava-se, assim, de encontrar um enfoque que pudesse constituir o ponto de partida e o fulcro de todo o processo de investigação.

Ao longo da nossa vida profissional tinha sido uma constante a importância dada à organização do ambiente educativo, como suporte à acção do educador. A definição dos espaços de trabalho na sala, o tipo de materiais, a sua disposição e a organização de todo o funcionamento da sala seriam ou não motivadores das escolhas e das aprendizagens das crianças.

Assim, partiu-se da seguinte questão de investigação: de que modo a organização do ambiente educativo serve de suporte ao desenvolvimento curricular numa acção educativa em metodologia de projecto?

### **A recolha de dados**

Numa investigação-acção, a recolha de dados é integrada na acção e prevê três momentos: no início do projecto, no desenvolvimento do processo e no final do projecto tendo em conta os seus efeitos.

Os dados a recolher no início do projecto serviram para caracterizar o contexto e a situação, ficando-se a conhecer o conjunto dinâmico de características da situação, apreendidas por observação directa, tornando possível a sua descrição e a sua análise objectiva (Estrela, 1986).

A elaboração escrita do projecto curricular serve para orientar a acção, mas constitui também ele um objecto de análise para fins de investigação.

No desenvolvimento do processo foi utilizada a estratégia de construção de narrativas de vários tipos para suporte à reflexão da prática: - Diário de aula - como diz Zabalza (1994), citando Berk (1980), “é através do diário que uma pessoa desenvolve a consciência individual da sua própria experiência” (p. 10). Citando Butt (1986), o mesmo autor continua dizendo: “através dos diários, pode explorar-se o pensamento do professor e as suas relações com a acção” (p. 10); - Incidentes críticos – Estrela (1986) define incidentes críticos como sendo toda a actividade humana observável, completa em si mesma, e a partir dela é possível estabelecer previsões acerca do indivíduo que desenvolveu a acção, a qual se produziu numa situação em que a sua intenção é bastante evidente. Ainda segundo o mesmo autor (1986), na aplicação desta técnica em sala de aula, os comportamentos a registar são os que se consideram característicos ou pouco habituais de determinado aluno, utilizando-se descrições detalhadas e precisas, devendo-se rever estes registos com regularidade.

### Recolha de outros documentos

Para além desta recolha sistemática, todos os outros documentos e registos produzidos ao longo do processo foram utilizados para a avaliação do projecto. Como afirma Pine (1981), citado por Silva (1996), a documentação que “inclui a recolha, a produção, a organização, a síntese, a análise, a explicação, a utilização e a disseminação da informação, (...) com a finalidade de ir desenvolvendo um registo permanente, um processo em evolução e uma apreciação contínua do programa em implementação (...) constitui o *sine qua non* da avaliação e da investigação-acção” (p. 498).

Assim, ao longo do processo educativo, foram utilizados para análise materiais diversos, como fonte de dados (relatório do projecto curricular de turma, diário de sala, registo de observações, sínteses de reuniões, etc.), como as produções das crianças, fotografias, plantas da sala e outras que se consideram elucidativas para o trabalho.

### **Tratamento dos dados**

O volume de registos produzidos ao longo do processo educativo foi considerável, visto que o estudo decorreu ao longo de dois anos lectivos.

A análise dos dados seguiu algumas pistas de análise. Começou-se por seguir as pistas que, como considera Silva (1989), constituem os quatro componentes fundamentais que um modelo curricular deverá ter: - valores e teorias científicas em que se baseia; - as características do ambiente institucional em que se desenvolve; - conteúdos e métodos utilizados; - formas de avaliação (p. 6).

Tendo sempre em conta a articulação entre teoria e prática, os dados foram sendo revistos e analisados de forma a retirar os aspectos essenciais que suportavam a acção e o modo como esta evoluía.

No primeiro ano em que se reiniciou o trabalho directo com crianças tentou-se pôr em prática as convicções em que se foi acreditando ao longo do tempo, mas esta tentativa nem sempre foi conseguida. O funcionamento da sala nem sempre cumpriu a função de suporte do trabalho da educadora. Ao longo deste primeiro ano foram-se introduzindo alterações na sala, e, de uma forma tacteante, procurando perceber o que estava bem e o que era necessário alterar. Surgiu assim uma forma mais específica de organização dos dados que suportavam essas alterações:

- organização do grupo “heterogéneo” de idades e os modos como se estabelecia o trabalho de todo o grupo, em pequenos grupos e pares;
- organização do espaço e dos materiais, a partir da elaboração de mapas da sala, mostrando-se, localizando e classificando os diversos materiais;
- registo da distribuição do tempo;
- a quem cabe a iniciativa das actividades, ao educador, às crianças ou ainda se as actividades são propostas e depois negociadas pelo grupo onde está incluído o educador.

Este foi um processo de aprendizagem, que se desenrolou durante o primeiro ano de trabalho. Passamos a saber justificar de forma fundamentada as razões das opções da organização do espaço e do funcionamento da sala, o que vem a ser determinante na organização da sala no segundo ano de trabalho. Visto este ter beneficiado com a aprendizagem feita ao longo do primeiro ano, os dados recolhidos abrangem os dois anos. Incidimos a apresentação dos dados mais concretamente no segundo ano e os dados do primeiro ano são apresentados de uma forma mais sumária.

### **À procura de uma fundamentação para a prática**

A necessidade de consciência do que influencia a prática determinou a clarificação dos pressupostos teóricos que a orientam.

#### *A perspectiva de projecto*

Iniciou-se com a reflexão sobre Currículo como Projecto, para enquadrar e justificar o que é um projecto pedagógico.

Do conhecimento adquirido através da leitura de vários autores, Roldão (2003, 1999, 1999b), Pacheco e Morgado (2002), Sacristán (2000), Leite (2000), Nóvoa (1999), Boutinet (1996), Barbier (1996), Canário (1992), Barroso (1992), Macedo (1991), acreditamos que o currículo é um projecto de vários

actores. Começa por ser um projecto de uma sociedade, através do currículo nacional, e torna-se operacionalizável passando para um território através do projecto curricular de escola, sendo aplicado através do projecto curricular de turma.

No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, e visto que este nível de educação está inserido e faz parte integrante dos agrupamentos de escolas, o projecto educativo e o projecto curricular de escola são exactamente os mesmos que para os outros níveis de educação. O projecto curricular de turma/sala, apesar de usualmente ser denominado por projecto pedagógico, na sua elaboração e conteúdo é em tudo semelhante, como podemos verificar na definição que de seguida se apresenta:

“... O projecto do educador é um projecto educativo/pedagógico que diz respeito ao grupo e contempla as opções e intenções educativas do educador e as formas como prevê orientar as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem de um grupo... Os pais e outros membros da comunidade podem também participar no projecto educativo do educador.” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pp. 44 e 45).

Projecto profissional é o projecto onde se expressa o quadro teórico que norteia a prática, onde se analisam as crenças e convicções do educador, para uma aproximação à acção idealizada.

Fazem parte deste quadro teórico diversas abordagens, como a filosofia educativa, a tendência metodológica, as teorias de desenvolvimento e aprendizagem e intenções educativas.

### *Filosofia Educativa*

Na filosofia educativa reflectiu-se sobre o que se considera prioritário em educação. Que indivíduo se idealiza na sociedade futura, isto é, como se deve educar o ser humano para integrar com sucesso a sociedade complexa de futuro. Da leitura feita de vários autores, Savater (2006), Pourtois e Desmet (1999), Paulo Freire (1997), Paul Ricoeur (1993) conclui-se que educar é preparar cidadãos livres, sabedores, críticos e participativos para viverem em sociedades democráticas, de forma a poderem intervir em consciência.

A experiência social dentro de uma escola, e mais especificamente dentro da sala de aula, passa por vivenciar experiências num ambiente humano, onde o humano é a primeira condição que nos une e o afecto caracteriza as relações próximas nesta condição. Afecto esse que nos leva ao sentimento de pertença, da sala, da escola, tal como, antes de pertencermos a um grupo escolar, já pertencíamos a um grupo familiar.

### *Tendência metodológica*

Pensar na tendência metodológica estruturante da acção educativa demonstrou-se um exercício desafiador, pois por características pessoais sempre houve dificuldade em optar por um modelo já organizado ( como o MEM, ou Highscope, ou outros).

Autores como Pacheco e Morgado (2002), Sacristán (2000), Roldão (1999), Spodek (1996), Silva (1989) levaram-nos a concluir que um modelo curricular é a estruturação de determinada prática pedagógica, que está baseada numa teoria filosófica, pois inclui o ideal de sujeito que se pensa necessário para a evolução e manutenção de determinada ordem social, bem como em teorias do desenvolvimento e aprendizagem que vão fundamentar a forma como se apresenta a matéria que se quer fazer aprender e que se destina a atingir as finalidades educativas que fazem sentido em determinado contexto político e social.

Assim, identificaram-se os seguintes aspectos onde nos revíamos: os fundamentos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:

- o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis,
- o reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo – o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens,
- a construção articulada do saber – o que implica que as diferentes áreas a contemplar não deverão ser vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de uma forma globalizante e integrada,
- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido no grupo.

Estes fundamentos remetem-nos para os princípios de aprendizagem activa, que segundo Sylva e Siraj-Blatchford (1995) citadas por Siraj-Blatchford (2004), são os seguintes: -“ Fornecer às crianças actividades baseadas na experiência e que auxiliem a aprendizagem do currículo; - As actividades devem ser planeadas tendo em conta os grupos específicos de crianças (em função de língua, idade, capacidades); - Encorajar e desenvolver a aprendizagem cooperativa; - Estimular a resolução de problemas baseada na observação directa do meio ambiente local; - Trabalhar cooperativamente com os pais e a comunidade; - Observar e avaliar o alcance da aprendizagem; Desenvolver a responsabilidade social das crianças através da estrutura da sala de aula e regras negociadas; - Criar, dentro da sala de aula, um ambiente organizado, atractivo e entusiasmante” (p. 17).

Os quatro fundamentos das Orientações Curriculares orientam as opções metodológicas que se enquadram no chamado currículo aberto (Weikart, 1972). Este currículo caracteriza-se por a iniciativa tanto poder partir da criança como do educador. A iniciativa cabe à criança quando está directamente envolvida na experiência dos vários objectos, através da manipulação dos diversos materiais e na realização de diversas actividades (dedica-se a todos os tipos de jogos

de fazer de conta); o planeamento das possíveis actividades é feito com as crianças, que negociam os vários interesses, determinando assim o que vai fazer na sala.; a sala está preparada para dar resposta aos diversos interesses das crianças e os materiais são os necessários às tarefas combinadas, ou servem de estímulo a diversas escolhas. Há equilíbrio entre as interações educador – criança, criança – criança e criança – material. O desejo e empenhamento em aprender vêm da criança.

### *Teorias do Desenvolvimento e Aprendizagem*

As teorias do desenvolvimento e aprendizagem permitem enquadrar e justificar os comportamentos que se observam nas crianças. Elas orientam e suportam também opções educativas.

O construtivismo é a teoria que se identificou como orientadora da prática, pois, segundo Costa (2007), “o indivíduo, enquanto aprendiz, desempenha um papel activo, é responsável pela sua própria aprendizagem e é interveniente directo na construção de conhecimento, à medida que reflecte sobre as suas experiências e interage em situações de aprendizagem significativas e contextualizadas. O impacto da teoria construtivista na aprendizagem começa logo com o currículo. O construtivismo apela à eliminação de um currículo padronizado, promovendo, por outro lado, a construção de currículos alternativos e flexíveis, baseados nos conhecimentos prévios dos aprendentes e na realidade destes. Para além disso, esta perspectiva valoriza igualmente a prática e construção de saber activo entre intervenientes com diferentes níveis de conhecimento” (pp 90 e 91).

Os autores do construtivismo que se teve como referência são: • Piaget – O sujeito, activamente, conhece e compreende o mundo à sua volta, constrói categorias de pensamento através de acções sobre os objectos. Interpreta os estímulos através da sua transformação pelos sistemas de assimilação. O centro do processo de aprendizagem é o sujeito, visto que a obtenção de conhecimento é o resultado da sua própria actividade. • Bruner – No acto de aprendizagem existem três processos simultâneos: aquisição de nova matéria; transformação; avaliação. Há quatro aspectos para acontecer aprendizagem: motivação (relacional; cultural; cognitiva); conhecimento da estrutura de uma matéria (apresentação; economia; poder); sequência; reforço. • Vygotsky – O construtivismo social atribui especial importância à cultura e ao contexto em que ocorre a aprendizagem, sendo determinante na aquisição e construção do saber. Sublinha a importância da interacção social na aprendizagem. Defende a teoria de ensino como “representação assistida” a que chamou zona de desenvolvimento próximo, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas individuais, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de adultos ou em colaboração com pares mais aptos.

### *Metodologia de trabalho de projecto*

Para pôr em prática todos estes pressupostos teóricos é a metodologia de trabalho de projecto que parece mais adequada. Ela permite diferentes níveis de aprendizagem e as fases da metodologia de projecto são organizadoras do pensamento e ajudam o educador e as crianças a criar uma atitude questionante face ao saber e à vida (Vasconcelos, 1998).

### *Planificação da acção*

No que diz respeito à planificação, o que nos parece importante reflectir é perceber quais são as intenções do educador quando planifica a acção. Assim, é a intencionalidade educativa que nos merece a nossa atenção.

Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “esta intencionalidade exige que o educador reflecta sobre a sua acção e a forma como a adequa às necessidades das crianças e, ainda, sobre os valores e intenções que lhe estão subjacentes. Esta reflexão é anterior à acção no sentido de a adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da acção, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos” (p.93).

A intencionalidade do educador tem subjacente a necessidade de organizar as acções em torno da educação de todos os alunos, e para isso é preciso ter claro quais as intenções educativas que presidem às respectivas actividades, sejam elas propostas pelas crianças sejam elas propostas pelo educador. Neste sentido terão que se fazer opções quanto a conteúdos, a actividades e ao modo como são desenvolvidas, quanto à distribuição do tempo e à escolha da avaliação. Assim, consideramos que as intenções educativas são uma orientação para a prática pedagógica, garantindo a coerência no processo de ensino que o educador faz com seus alunos e as aprendizagens que lhes pretende proporcionar.

Assim, a planificação da acção pedagógica deverá conter as intenções educativas em cada área de conteúdo, ficando expresso o que irá orientar a acção do educador quando intervem e ao que dá prioridade no processo de aprendizagem. A planificação da acção deverá, ainda, conter os conteúdos operacionais de cada área de conteúdo, a acção do educador ou as actividades possíveis onde esses conteúdos se operacionalizam e quais as aprendizagens que se prevêm na criança.

### **Um processo de auto-formação**

O processo formativo que se desenvolveu ao longo deste estudo teve várias fases.

A primeira fase representa a tentativa de aplicar a teoria na prática – todo o conhecimento teórico, que representa as convicções com que se inicia a prática. Nesta fase vive-se a expectativa de ser capaz de pôr em prática esse referencial teórico:

---

“O sentimento é de expectativa e receio. Serei capaz de, novamente, promover e controlar o desenvolvimento e aprendizagem, dentro da dinâmica de um grupo de crianças ? (...)Terminei este meu primeiro dia dentro da sala que vai ser “minha”. Enquanto estive sozinha, tentei imaginar a sala em funcionamento, com as crianças e os espaços de actividades que pretendo propor (Diário de sala, de Setembro).

As convicções do educador são as suas crenças e mantêm-se ao longo de todo o estudo.

A 2ª fase deste processo formativo é a fase em que se procurou a prática idealizada. Fase de experimentação, de confrontações comigo própria, de recuos e avanços.

“Sinto-me muito preocupada em pôr em prática os aspectos teóricos que nestes últimos anos tenho estudado. Este facto tira-me espontaneidade e não tiro partido de estar com as crianças” (Diário de Sala, Outubro, 2005).

Fase em que não se perde o referencial teórico, que se põe apenas um pouco de lado para se poder experimentar sem compromissos.

“Por outro lado, sinto que há dias que venho tão “dorida” com o que se está a passar na instituição, ou desanimada com a minha actuação, que corro o risco de tornar este registo “o registo das lamentações”. Nem todos os dias sou capaz de reconhecer que estou a errar, sendo necessário para mim criar alguma inconsciência, pelo menos por agora, de forma a continuar a reflectir com seriedade nos aspectos que me parecem mais relevantes, para não desistir deste trabalho a que me propus. Para já estou a viver um diálogo comigo mesma, tentando ter alguma condescendência com o que pode ser menos grave.” (Diário de sala, Novembro, 2005).

Para demonstrar o que se sentia nesta segunda fase recorreu-se à afirmação de Sá-Chaves (2002) em que constata que “o professor é, também ele, um aprendente que no lugar das certezas instala uma atitude de dúvida para poder permanecer crescendo”( p. 139).

É a 3ª fase do processo formativo deste estudo, é a fase da teorização da prática. Agora a prática recorre à teoria para a justificar. Explicitando o que é a teorização da prática. Silva (1996) cita Gillet dizendo que a teorização da prática resulta de uma primeira escolha que decorre de uma intenção que é a de produzir um trabalho científico, baseando-se este processo em três factores: o primeiro, “a reflexividade, que se reconhece pelo seu carácter de reflexão sobre a prática e não relato ou descrição da acção; o segundo a intervenção

---

de “explicadores”, que constituem uma rede conceptual cujo relacionamento permite a emergência de um discurso teórico refutável e, finalmente, a intenção de produzir uma obra académica” (p. 244).

Recomeça-se o segundo ano de trabalho identificando diversas aprendizagens, decorrentes da experimentação ao longo do primeiro ano do estudo, e da sua consequente teorização:

- O espaço é determinante para a forma como se vive na sala – verificou-se que, para desenvolver a acção educativa dentro de uma metodologia de projecto, a sala tinha que ser o seu suporte:

“Fiquei entusiasmada com a resposta do grupo às novas propostas de trabalho e apesar de inicialmente não ter consciência de que um dos resultados que poderia aproveitar, nesta nova dinâmica, era não ser tão proponente de actividades e passar a supervisionar mais as suas opções” (Rosa, 2007, p. 69).

- Para que surjam e se desenvolvam os projectos das crianças é necessário o educador reflectir de forma sistemática na organização e funcionamento da sala, na intervenção que irá ter, pois referimo-nos tanto a projectos individuais, que podem ser uma construção, um desenho, como a uma ideia que, partilhada com todos, passa a ser do grupo e em que cada um colabora com a sua especificidade:

“Estavam a surgir uma série de materiais ligados à natureza, era necessário arranjar um espaço equipado para os colocar e as crianças poderem mexer, observar e brincar com eles. O espaço equipado com um expositor pequeno, pensado para pôr os materiais da mercearia e uma mesa, que tirei ao conjunto de mesas junto ao quadro negro, com duas cadeiras, pois previ que as actividades neste espaço seriam feitas a pares, para conversarem sobre o que observavam. Como material de apoio pus lápis, borrachas, folhas de papel pequenas e grandes, pensando que as pequenas se destinavam às observações e as grandes seriam para fazerem desenhos. Lupas, tabuleiros, frascos e recipientes para a germinação foram outros materiais que ficaram à disposição das crianças.” (Diário de sala, Outubro, 2005, in Rosa, 2007, p. 59)

“Algumas crianças diziam com uma certa frequência que ainda não os tinha ensinado a ler e a escrever. Apesar de tentar explicar-lhes que o que estavam a aprender também servia para aprender a ler e a escrever, não ficaram satisfeitos. Assim, para dar resposta a estes pedidos, apareceu na sala o espaço da escrita” (Rosa, 2007, p. 61).

- Para uma acção em metodologia de projecto é necessário que o educador crie a capacidade de se disponibilizar para a ideia do outro, e estar atento para aproveitar aquilo que se pode formular em projecto, pois nem sempre as crianças têm essa capacidade:

---

“Esta actividade com o retroprojector deixou-me uma sensação de satisfação, no entanto talvez as crianças pudessem ter uma participação mais activa, visto ter sido eu que fui pondo todos os materiais e conduzi a experiência. Sinto que tenho a preocupação de estar sempre a propor coisas novas. Parece que estou num “frenesim de ideias”. Isto não está bem. Sei que, no princípio do ano, terei que fazer eu mais propostas, mas se se mantém este “frenesim”, não dou hipóteses às crianças. O grupo é pouco tranquilo, parece que rapidamente se fartam das actividades, pelo menos os elementos que são mais inquietos, como o G., o F., o Fa. É necessário os materiais estarem mais à vista das crianças.” (Diário de sala, Novembro, 2005, in Rosa, 2007, p. 62).

- O educador não pode perder de vista o que pretende ensinar. Ao planificar as suas intenções e organizar o espaço como oferta curricular, sabe que a aprendizagem acontece:

“Quando as crianças optavam pelas diversas actividades, passaram a denominar o espaço, ou seja, em vez de dizer que iam para a pintura diziam que queriam ir para a expressão plástica, sabendo que enquanto estavam naquele espaço poderiam desenvolver diversas actividades (pintura, colagem, moldagem, etc.), assim como nos outros espaços. Este foi o primeiro sinal em como estavam a perceber e a apropriar-se do funcionamento da sala” (Rosa, 2007, p. 68).

- Inicia-se o ano com uma proposta de organização da sala por parte do educador, no entanto tem de haver a disponibilidade de essa proposta ser alterada para incluir as propostas e interesses das crianças. A definição clara dos espaços e materiais não pode ser impeditiva de reorganizações necessárias ao longo do ano:

“Uma das actividades que as crianças solicitavam com frequência era o desenho em folha de acetato e depois queriam vê-lo projectado. A projecção e a exploração livre do retroprojector tornava-se por vezes complicada, pois colidia com o que outras crianças estavam a fazer. Por outro lado, desde que uma criança tinha levado um pequeno teatro de fantoches para a sala, as crianças começaram a mostrar interesse em fazer teatro de fantoches. Eu tinha levado de casa vários fantoches de dedo e queria pô-los à disposição das crianças. Sempre que as crianças queriam fazer fantoches ou teatro era necessário desmanchar a sala para criar o espaço de teatro. Além de ser cansativo mudar regularmente a sala, estas actividades colidiam com actividades que as outras crianças estavam a desenvolver na sala. Era então necessário pensar numa solução de carácter definitivo, mas também flexível, de forma que a expressão dramática pudesse coexistir com as outras actividades. Lembrei-me de fixar um fio à largura da sala, com uma cortina, que

ficava apertada por um fio quando não estava a ser usada. Foram fixadas duas alturas, uma para os adultos poderem andar ou fazer fantoches e outra altura para as crianças. Sempre que era necessário a cortina era aberta na zona da sala que menos incomodava, que normalmente era junto à área de expressão plástica. Esta cortina resolveu o problema das actividades no retroprojector, de fantoches, de teatro e as sombras chinesas” (Rosa, 2007, p. 66 e 67).

- Para que um grupo sirva de apoio e estímulo à aprendizagem de todos os seus elementos é necessário que o educador ouça, observe e esteja atento a cada criança, de forma a potencializar o saber de cada um:

“Para se sinalizar o número de crianças por espaço de trabalho, voluntariaram-se quatro crianças para desenharem quatro meninos, para a elaboração do cartaz a pôr na garagem, visto que se acordou que só podiam ir brincar quatro meninos de cada vez para este espaço. As crianças eram a CF com 5 anos e 10 meses; a S com 5 anos e 9 meses; a C com 5 anos e 6 meses e a T com 4 e 11 meses. Estas quatro crianças já tinham frequentado este jardim de infância. A estratégia de trabalho era cada criança fazer um boneco, que recortava e colava na cartolina, que ia servir de cartaz. As crianças começaram a fazer o trabalho e a T. chamou-me e disse-me: - Olha, Manela, elas não perceberam! Pergunto: - Porque achas que não perceberam? - Porque é só para fazer um boneco e elas estão a fazer muitos. Olhei para as folhas das outras três crianças e realmente estavam desenhados dois e três bonecos em cada folha. A folha da T tinha só um boneco. E agora como fazemos T? Elas só recortam um boneco e depois colamos na cartolina até fazer os quatro. Parece-me bem, vocês concordam com a T? Sim – responderam” (Diário de sala, Outubro 2006, in Rosa, 2007, p. 91).

- Tomou-se consciência de como a caracterização dos contextos serve para adequar e orientar a organização do ambiente educativo, bem como justifica opções do educador:

“...O primeiro ano de trabalho foi desenvolvido numa zona de grande densidade populacional recente, com uma população jovem, sem outros apoios à organização familiar que as instituições para a guarda das crianças.

No segundo ano a zona geográfica caracteriza-se por uma população mais envelhecida, que dá apoio à organização familiar”(R, 2007, p. 73).

- Na reflexão do tempo, o educador situa as suas prioridades e intenções, ao longo do ano, da semana e do tempo diário, onde encontra os respectivos momentos para planificar com as crianças, tempo onde podem surgir ideias para projectos, para o desenvolvimento de actividades e para avaliação do

que se fez. Além de ser estruturante para o quotidiano da criança, a reflexão do tempo permite criar os momentos para que cada criança rentabilize o seu saber a favor de todo o grupo, e para isso o educador deverá potencializar a participação das crianças quando estão em grupo, através do conhecimento prévio do que cada um fez.

“- Tempo de grande grupo: - 9h – 9:45h ... Quando já está um número significativo de crianças passamos ao acolhimento (ouvir o que as crianças têm para contar). Antes da apresentação das ideias de trabalho elegem-se os responsáveis das tarefas para esse dia. Passamos depois à apresentação e discussão das ideias que há para o trabalho do dia. Depois de anotadas todas as ideias passa-se à planificação. Aqui elabora-se o plano de trabalho onde se escolhe aquilo a que é possível de imediato dar início, as crianças distribuem-se pelas diversas tarefas surgidas e pelas actividades propostas na organização da sala.

Neste tempo o educador tem o papel de moderar a discussão, dando a palavra de forma ordenada a quem quer intervir, estimulando quem tem mais dificuldade em partilhar o que pensa, propor ideias. De seguida, deverá apoiar e orientar as escolhas, de forma a possibilitar a concretização das ideias, anotando aquelas que de imediato não forem viáveis, mas que podem ficar como “bolsa de ideias” para mais tarde se voltarem a discutir. Tem ainda o papel de apoio às crianças que ou têm dificuldade de fazer escolhas ou habitualmente escolhem sempre o mesmo espaço de trabalho

- Tempo de avaliar: 14:50h – 15:h – É o tempo em que pomos em comum o que foi realizado nos diversos grupo e individualmente, partilhando com todo o grupo o que aprendemos, dando ideias sobre trabalhos que outros podem realizar. Verifica-se se o plano estabelecido de manhã foi cumprido, o que passa para o dia seguinte. As ideias que surgem neste momento registam-se para mais tarde serem discutidas e se decidir o que fazer.

O educador volta a ter um papel de moderador neste tempo. Além de dar a palavra, de estimular e de registar, aproveita este tempo para valorizar os trabalhos apresentados, de forma empática, alegra-se com os resultados conseguidos, reforçando soluções encontradas para determinado problema...”( Rosa, 2007, p. 86 e 87).

- O facto de ter a auxiliar de acção educativa na sala em permanência levou a reflectir na forma de rentabilizar este recurso. Era necessário que ela entendesse quais as intenções na organização da sala e no tipo de abordagem às crianças. Assim, partilhou-se com a auxiliar as intenções e ouviu-se os seus pontos de vista, possibilitando o seu bem estar e sentimento de pertença ao grupo.

“Depois de reflexão feita sobre a forma como se tinha conseguido o envolvimento da auxiliar no trabalho do educador, resolvemos, ao longo do ano, dar a conhecer à auxiliar as intenções educativas e as formas

de acção que se iriam privilegiar.

Foram-se fazendo pontos de situação sobre a organização e funcionamento da sala, e, ouvindo as suas sugestões, efectuavam-se as alterações necessárias para melhorar a vida dentro da sala.

Fomos pedindo, gradualmente, a intervenção da auxiliar no acompanhamento de algumas actividades de alguns grupos de crianças e verificando-se uma intervenção que tão naturalmente dava suporte à actividade das crianças, a partir do terceiro período, propôs-se à auxiliar que anotasse aspectos do comportamento que observava nas crianças e que considerasse importantes. Explicou-se que as anotações deveriam ser escritas com os acontecimentos tal e qual eles ocorressem. O exemplo de um registo do acompanhamento no jogo de formas com três crianças:

“O B e o R a jogar o jogo das formas começaram pelo 1º que era o mais fácil. Expliquei que tinham que colocar as peças em cima do desenho delas.

O B percebeu logo e fez vários sozinho. O R procurou as peças bem mas não conseguiu montar. Disse-lhe para tentar rodar a peça até encaixar, mas não conseguiu. Tentámos outro e expliquei novamente como se fazia; sem muita confiança conseguiu fazer o carro do bebé.

O D a fazer, também, o carro do bebé encontrou bem as peças e só lhe disse que tinha que as encaixar, o que conseguiu, logo à primeira, rodar até encaixar...” (Registo do dia 16.5.2007).

Estes registos, além de nos darem informação de como aquelas crianças resolviam o jogo, serviam também para, em conversa informal, reflectirmos sobre a melhor forma de actuar com cada criança.

Pensamos que para a auxiliar ser um recurso efectivo para as crianças, a educadora deverá envolver-la nas suas preocupações e intenções para que assim resulte uma actuação aferida pelas duas, podendo, a responsável pela sala, estar confiante, que quando a auxiliar é solicitada pelas crianças, esta reage dentro das mesmas intenções” (Rosa, 2007, p. 92).

- Quando se desenvolve a acção em metodologia de projecto em que a sala é a oferta curricular, é necessário, de forma intencional e planificada, demonstrar-se que o que se passa na sala é ensino e que as crianças aprendem a brincar. Foi por isso necessário junto dos pais explicitar claramente como e quando as crianças aprendiam e como estes podiam participar na sua aprendizagem.

“Houve uma grande adesão de pais às reuniões (+ - 90%) e terminavam com um sentimento de satisfação: Muito obrigado. Estou completamente esclarecida da forma como vai ensinar as crianças. Nunca tinha pensado que a sala arranjada da forma como vocês têm as salas servia para eles aprenderem, pensei que era só para brincarem! (Diário de Sala - Novembro de 2006).

Apesar destes comentários era-me dito nas entrevistas que as crianças

em casa tinham uns “caderninhos para fazerem uns trabalhos” (Diário de Sala – Outubro de 2006), o que demonstrava que, no fundo, continuavam a acreditar que para haver aprendizagem era necessário fazer exercícios. A este propósito uma mãe perguntou-me: Não acha que em casa era bom ele ter um livro de trabalhos para ele fazer, para se habituar a estudar, visto ele ir para o 1º ciclo, para o ano? (Diário de sala – Dezembro de 2006).

Para ir acabando com as dúvidas que persistiam, preparou-se a reunião seguinte com material que recolhi das crianças, bem como uma série de fotografias ilustrativas das crianças em actividade por forma a demonstrar as aprendizagens feitas. Foi também apresentado o que as crianças pensavam sobre o que era ler e escrever, para se verificar, na reunião final, se havia alterações no pensamento das crianças sobre esta área da aprendizagem após a leitura em casa.

Na reunião final sentiu-se que os pais tinham percebido que os filhos tinham aprendido, pois houve comentários como este:

“Ela anda a querer ler tudo, mas acho que também anda a querer fazer contas, porque se põe a contar e diz: eu, o mano, o pai e a mãe somos 4” (Diário de sala – Junho 2007, in Rosa, 2007, p. 96 e 97).

Em conclusão, na primeira parte do estudo, faz-se a reflexão sobre os fundamentos onde vamos buscar suporte para a acção educativa, criando uma base de entendimento da ligação teoria/prática, possibilitando maior clareza da intencionalidade educativa com o grupo de crianças e a justificação de opções na acção, junto da auxiliar de acção educativa, dos pais e da equipa de educadoras.

As limitações deste estudo prendem-se com a dificuldade em generalizar as conclusões para outras situações profissionais equivalentes, dado que é um estudo qualitativo situado numa prática específica. No entanto, é útil para compreender em determinado contexto o desenvolvimento da profissionalidade. Estas aprendizagens servem agora de ponto de partida para outras incertezas que se nos levantam: quais os efeitos de um processo reflexivo sobre a prática do próprio educador, nas aprendizagens das crianças? A sala deverá manter-se com a mesma organização no início do ano lectivo quando parte do grupo de crianças se mantém?

### **Da análise da própria prática ao processo de supervisão**

Ao reflectirmos no trabalho que se realizou, verificámos que teve um início solitário, apesar de não ser o que se defende:

“Continuo sem conseguir discutir as minhas incertezas e receios com as outras colegas. Sempre defendi que as equipas seriam óptimas para nos apoiarmos nas dificuldades que íamos sentindo, mas tenho receio de me expor” (Diário de sala – Outubro 2005, in Rosa, 2007, p. 59).

Esta incapacidade de partilhar as dificuldades provocou uma procura de resolução para as dificuldades mais compreendida, pois era necessário experimentar para ter a certeza que resultava e porquê.

Servimo-nos, assim, do quadro teórico, referencial da prática idealizada, como o crivo por onde passavam as reflexões que se iam fazendo, certificando-nos do que já se tinha conseguido e procurando a melhor estratégia para emendar o que era necessário melhorar.

Este processo de auto-formação produziu um conhecimento identificado por Sá-Chaves (2002) como conhecimento profissional não standard, o qual é defendido pela autora como a “competência de, face a cada momento e a cada circunstância, recolher dela toda a informação pertinente, processá-la cognitivamente, ensaiar hipóteses e consequências de curto e a longo prazo, para que, no confronto com os conhecimentos, as crenças e os valores que já detém, possa seleccionar o curso de acção que lhe parece oferecer maiores garantias de sucesso” (p.146).

Especifica esta autora (2002) que sendo um tipo de conhecimento particular e complexo, não é transmissível mas é ensinável. As dificuldades inicialmente experimentadas depois de ter estado afastada da prática facilitavam a compreensão do que sente quem começa a trabalhar com crianças, constituindo um suporte para o trabalho de supervisão.

Na situação de professor cooperante, em que se recebem estagiários, há um primeiro tempo de observação. Alarcão e Tavares (2003), na apresentação dos vários cenários de supervisão, referem o *cenário da aprendizagem pela descoberta guiada* em que o objectivo da observação é o de perceber a maneira como o professor e o estagiário reagem um ao outro. Estes autores (2003), aludindo ao pensamento de J. Dewey quanto à formação de professores, demonstram-no quando sugerem que “a prática pedagógica se seguisse à teoria e fosse gradual, começando pela simples observação e integrando actividades progressivamente mais complexas, como a participação nalgumas tarefas de ensino e a selecção e organização de algumas unidades, até chegar à responsabilidade total pelo ensino prático, actividade que, todavia, não devia ser sujeita a uma supervisão muito rígida para permitir que o professor desse largas à sua capacidade de imaginação e desenvolvesse o espírito de auto-crítica” (p 20).

Parece-nos que, para que este processo permita o aparecimento gradual do sentimento de competência no estagiário, que vai experimentando a acção dentro de uma sala cuja organização é o suporte curricular do educador cooperante, o educador em formação tem que ser esclarecido das intenções de cada espaço da sala, bem como da sua organização. Além de ter acesso a todos os documentos de planificação do educador cooperante, o estagiário no final de cada dia deverá tornar explícitas as razões das opções que orientaram a resolução das situações que foram surgindo ao longo do dia.

Quando o estagiário passa a ser o responsável pela totalidade do ensino, recorre-

se à supervisão clínica nas fases definidas como o encontro de pré-observação e observação e análise de dados e estratégia da discussão. O encontro de pré-observação, como dizem Alarcão e Tavares (2003), “visa fundamentalmente identificar o problema em estudo e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, como e quando observar”(p 27). O educador e estagiário vêm a partilhar momentos de reflexão da prática desde o primeiro tempo do estágio, de modo a permitir uma relação de trabalho. Segundo os autores (2003), “para que a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre professor e supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades” (p 28). Assim, no encontro de pré-observação o estagiário identifica qual o momento da sua intervenção que quer que seja objecto sobre que incide a observação.

Na apresentação dos dados recolhidos na observação ao estagiário privilegia-se um cenário de supervisão reflexivo, pois este é mais abrangente, isto é, partindo-se dos dados de determinada observação, prevê-se uma discussão mais holística da situação profissional, do que só daquela acção em si mesma. Como afirmam Alarcão e Tavares (2003) quanto ao cenário de supervisão reflexivo, “baseia-se no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional que se apelidou de epistemologia da prática. A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva” (p 35).

É neste momento que o que se aprendeu com o estudo que se levou a cabo faz sentido, em que este processo, como se disse atrás, não é transmissível mas é ensinável.

Partindo de determinada acção observável ensina-se a forma de a analisar face ao quadro teórico que se defende, passando-se um saber reflexivo que tem que se tornar pessoal e que será desenvolvido ao longo da vida profissional. Recorrendo ainda a Alarcão e Tavares (2003) e ao cenário de supervisão reflexivo onde se especifica que “no cenário reflexivo, o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interação entre acção e pensamento. Para utilizar expressões schönianas que se tornaram bem conhecidas, o supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Se as duas primeiras dimensões se situam ao nível essencialmente cognitivo, a reflexão na acção (e poderíamos acrescentar sobre a acção) remete-nos para uma dimensão metacognitiva, fundamentalmente para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero-supervisão se transformar em auto-supervisão” (p 35 e 36).

## Bibliografia

- Alarcão, I e Tavares, J (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina. 2ª Edição
- Barbier, J-M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1992). – Fazer da Escola Um Projecto – in *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Org. de Rui Canário. Lisboa: Educa. Pp: 17 – 55.
- Beaudichon, J.; Varba, M. e Wimykamen, F. (1988). *Interaction Sociales et Aquisition de Connaissances Chez L' Enfant. Une Approche Pluridimensionnelle*. Paris: Revue Internationale de Psychologie Sociale. Nº 1.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Canário, M. B. (1992). *Construir o Projecto Educativo Local: relato de uma Experiência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa.
- Costa, C. (2007). *O Currículo numa Comunidade de Prática*. SÍSIFO/ Revista de Ciências de Educação. Nº 3 Mai/Ago.
- DEB, ME (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- DEB, ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação.
- DEB, ME (1997). *Legislação*. Departamento da Educação Básica, Núcleo de Educação Pré Escolar. Ministério da Educação.
- Ebbut, D. (1985). *Educational Action Researc : Some General Concepts and Specific Quibbles*. In R. Burgess (Ed) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. Lewes, East Sussex: The Falmer Press. Pags 152 – 174
-

- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica. 2ª Edição.
- Forneiro, L. I. (1998). Organização dos Espaços em Educação Infantil. In Zabalza M. A., *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Fosnot, C. T. (1999). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2000). *Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma – O que têm em comum? O que os distingue?* Documento policopiado.
- Macedo, B. (1991). Projecto Educativo de Escola – do Porquê Construí-lo à Génese da Construção. Lisboa: IIE - Inovação, vol. 4, nº 2-3, pp 127 -139.
- Martins. M. (1998). *Conhecimentos Precoces sobre a Linguagem Escrita e Aprendizagem da Leitura*. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXII, nº 1, 1998. Pp. 57 – 79.
- Nóvoa, A. (1999). *Para uma Análise das Instituições Escolares*. In Nóvoa, A. (coord.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote e IIE.
- Pacheco, J. A. (2006). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pacheco, J. A., e Morgado, J. C. (2002). *Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.
- Ricoeur, P. (1993). É Importante Manter, desde o Início, a Dimensão Política da Educação. In Kechikian, A. (org.) *Os Filósofos e a Educação*. Lisboa: Edições Colibri. 69 - 76
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença. 2ª Edição.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito Discursos e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

- Roldão, M. C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Rosa, M. (2007). *Por Dentro de Uma Prática do Jardim de Infância – A Organização do Ambiente Educativo*. Tese de Mestrado não publicado. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sacristán, J. G. (2000). *O Currículo, uma Reflexão sobre Prática*. Porto Alegre: Artemed Editora. 3ª Edição.
- Savater, F. (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: D. Quixote.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação. N° 5. P: 127 – 142. <http://www.rleducação.ulusofona.pt/Educação05/artigos-isabelsanches.pdf>
- Silva, I. L. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes – Metodologia de Investigação-Ação*. Lisboa: IIE.
- Silva, I. L. (1989). *Para nos começarmos a entender*. APEI. Cadernos de Educação de Infância n° 12 pp 5 a 7.
- Siraj-Blatchford I. (2004). Critérios para Determinar a Qualidade na Aprendizagem das Crianças Entre os Três e os Seis Anos. In Siraj-Blatchford (Coor.) *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). *A Relação entre as Teorias do Desenvolvimento da Criança e o Currículo Pré-Escolar*. Documento apresentado na 8ª Conferência Europeia da Associação para a Investigação da Educação Pré-Escolar. Santiago de Compostela: Espanha, 2-5 de Setembro.
- Spodek, B. e Brown, P. (1996). Alternativas Curriculares na Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Júlia O. Formosinho (Org). Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.
-

## Resumo

O regresso ao trabalho directo com crianças faz nascer a necessidade de reflectir sobre a própria prática de forma a ter presente os valores e fragilidades dessa acção educativa. Surge, assim, um projecto de investigação-acção centrado na própria prática.

Sendo a prática educativa um campo demasiado vasto e complexo para se constituir como objecto de investigação, situou-se o enfoque da investigação na organização do ambiente educativo como suporte da acção do educador.

É apresentado o projecto profissional que assenta num quadro teórico com diferentes vertentes, crivo por onde passaram as reflexões que se iam fazendo, analisando o que já se tinha conseguido e procurando as estratégias necessárias para melhorar a acção.

Deste processo de auto-formação nasce um conhecimento identificado como um conhecimento profissional não *standard*, um tipo de conhecimento particular e complexo que, não sendo transmissível, é ensinável.

Como cooperante, o que se aprendeu ao longo deste estudo adquire todo o sentido no processo de supervisão, em que se procura incentivar um saber reflexivo, que tem de se tornar pessoal e que deverá ser desenvolvido ao longo da vida profissional.

Palavras chave: Investigação-acção; reflexão; supervisão.

## Abstract

Coming back to direct work with young children creates the need to reflect about our own practice, in order to have in mind the values and fragilities of that same educational action. This led to the design of a research-action project centred on the first author's own practice. Accepting that educational practice is a too large and complex field on which to base a whole research project, the study was focused on the organization of educational environment as a support for the role of the early childhood teacher.

A professional project based on a theoretical framework with two main lines which were used to judge the written reflections that were being made, analyzing what had been achieved and trying to identify the necessary strategies to improve action. From this process of self-education emerges a type of non standard knowledge, a particular and complex one which, not being transmissible, can be taught.

As a cooperating teacher what the first author learned along this study acquires a main relevance in the supervision process, in which a reflective knowledge has to become personal and should be developed (all) across professional life.

Key words: research-action; reflexive knowledge; supervision; professional practice autoscopia.