

Um modelo de supervisão reflexivo: contribuição para o projeto de socialização profissional de estudantes no Mestrado em Educação Pré-escolar em Portugal¹

Ivone Neves²
Rui Trindade³

Resumo

Este estudo situa-se no âmbito da supervisão do estágio profissionalizante que envolveu dez estagiários finalistas do Mestrado em Educação Pré-escolar em Portugal. Tratou-se de uma pesquisa empírica enquadrada numa abordagem qualitativa, identificando-se com o paradigma fenomenológico-interpretativo. O modelo de supervisão ancorou-se no paradigma reflexivo e procurou compreender como os dispositivos de supervisão (autoscópias e heteroscópias) poderiam contribuir para o desenvolvimento de competências de reflexão dos estudantes, geradores de desenvolvimento pessoal e profissional. Para tal, analisamos as reflexões escritas, produzidas pelas estagiárias, que integravam os seus portfólios reflexivos sobre as intervenções pedagógicas que foram protagonizadas durante o estágio profissionalizante. Concluiu-se que a reflexão foi um elemento estruturador de novas aprendizagens dos estudantes que se tornaram mais críticos e reflexivos sobre suas práticas. Elas também revelaram que foi importante a ação questionadora do supervisor, bem como a criação de ambientes colaborativos de aprendizagem entre o supervisor e as estudantes.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica. Desenvolvimento pessoal e profissional. Reflexão.

Abstract

This study is part of the supervision of the vocational internship that involved ten finalist interns of the Master's in Pre-school Education in Portugal. It was an empirical research framed in a qualitative approach, identifying itself with the phenomenological-interpretative paradigm. The model of supervision was anchored in the reflexive paradigm and sought to understand how the supervisory devices (autoscopies and heteroscopies) could contribute to the development of reflection skills of the students, generators of personal and professional development. For this, we analyze the written reflections, produced by the trainees, that integrated their reflective portfolios on the pedagogical interventions that they carried out during the professional intership. It was concluded that the reflection was a structuring element of the new students' learning that became more critical and reflexive of their practices. They also revealed that the supervisor's questioning was important, as well as the creation of collaborative learning environments between the supervisor and the students.

Keywords: Pedagogical supervision. Personal and professional development. Reflection.

1 Este artigo é resumo da Tese de Doutoramento em Educação, defendida em 20.02.2017, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Lisboa, Portugal, sob orientação do Prof. Dr. Rui Trindade.

2 Doutora em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Porto, Portugal e mestre em Educação Multicultural e Envolvimento Parental pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), Porto. E-mail: ivoneneves@esepf.pt

3 Doutor e mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE), Porto. Professor auxiliar na FPCE. E-mail: trindade@fpce.up.pt

Artigo recebido em 19.04.2018 e aceito em 01.07.2018.

1 Introdução

Uma escola projeta-se e desenvolve-se através do seu projeto educativo, da caracterização das suas potencialidades, das suas metas e finalidades e das suas estratégias de ação. Nesse sentido:

Requer-se que a escola se pense a si própria, tenha um projeto específico e contextualizado no seu ambiente histórico, geográfico e sócio-cultural e se responsabilize pelo seu cumprimento e pela avaliação da qualidade da sua concessão e realização (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p.131).

Desse modo, a escola vai revelando a sua identidade como organização e instituição formadora. É através dos seus membros e das interações que se estabelecem entre eles, que as aprendizagens individuais e coletivas vão assumindo novos contornos, contribuindo, assim, para que os atores, independentemente do papel que desempenham, se desenvolvam e se beneficiem mutuamente.

Nessa linha de pensamento, consideramos que a riqueza, resultante da diversidade e diferenças, que nos caracteriza como sujeitos, está presente na escola, mas nem sempre é vista como uma vantagem pela comunidade educativa, colocando múltiplos desafios e exigências aos diferentes parceiros educativos. Consideramos que, mesmo existindo interesses divergentes no espaço educativo, é possível pela participação de todos, promover uma escola que preconize:

[...] o saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1975, p. 83).

Que nos transporta para a importância da escola se afirmar como comunidade educativa aprendente, onde os seus atores sociais vão desenvolver estratégias, traçando o seu modo de estar e participar (TRINDADE, 2012).

A supervisão, no quadro teórico da escola reflexiva, faz parte do coletivo da escola, por isso é necessário que os supervisores estabeleçam, de forma colaborativa, relações com os professores. É importante que a supervisão seja uma atividade de *empowerment*, refletindo a consciência que tem sobre o seu poder e, simultaneamente, a existência de relações de *co-agency* (partilha de relações e colaboração), afastando-se, portanto, da função de inspeção e avaliação (ALARCÃO; TAVARES 2003).

A resolução cooperativa dos problemas representa um fator de aprendizagem e coesão organizacional (ALARCÃO; TAVARES, 2003), mas para que se concretize é necessário criar condições, para que a escola funcione como um espaço, onde “ (...) os professores exercem a sua influência e não apenas como local que influencia os professores”. (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 153).

Os professores são atores sociais com grande responsabilidade na implementação e construção de uma escola reflexiva, sendo determinante que, no seu desempenho profissional, se afirmem como sujeitos práticos, com capacidades para refletir, investigar e produzir saberes, decorrentes da sua ação educativa (FORMOSINHO; NIZA, 2002). Para a realização desse objetivo, é necessário investir em programas de formação inicial e contínua de professores, que contemplem a reflexão como objetivo e, simultaneamente, como elemento estruturador.

2 Formação profissional para a docência

O projeto de educação escolar delineado e o conjunto de desafios inerentes ao mesmo, do ponto de vista da ação profissional dos professores, teria que ter implicações inevitáveis na conceitualização e implementação de projetos de formação de professores.

É necessário abordar essa proposta, a partir das propriedades e dos pressupostos que defendemos para pensar a escola como uma instituição que se afasta do paradigma da instrução, e, também, afirmar a importância de alguns princípios relacionados com o projeto de formação de professores. Nesse sentido, defendemos que a formação deve contribuir, para que os sujeitos sejam protagonistas do processo educativo em que se encontram envolvidos, na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional (NÓVOA, 1991), reconhecendo que os adultos são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida.

São vários os sentidos atribuídos à palavra formar. Formar pode ser conformar, o que significa que o indivíduo abdica de si mesmo, da sua capacidade de autonomia e crítica, sujeitando-se à obediência passiva e ao conformismo com as situações, com um plano de vida e atividades que outros lhe definiram (ZABALZA, 2004). A rigidez em que o educador se coloca, como o detentor

do saber, e, o educando, por sua vez, como o que nada sabe, leva a que o educador se afirme perante os educandos como “a sua antinomia necessária” (FREIRE, 1975, p. 83).

Para contrariar essa perspectiva, Bourdieu (2003) refere que é necessário mexer no *habitus*, suscitando uma reflexão sobre as práticas vividas nos contextos, de forma a conseguir-se alterar o inconsciente prático dos professores (NEVES, 2015), levando-os a abandonar a sua zona de conforto e a tornarem-se mais abertos às mudanças que ocorrem nas escolas. Mas os ajustamentos:

[...] que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação a situações novas e imprevistas, podem determinar transformações duradouras do *habitus*, mas que permanecem dentro de certos limites: entre outras razões, porque o *habitus* define a percepção de quem o determina (NEVES, 2015, p. 141).

Estando, por isso, associado à história individual e identidade de cada sujeito.

É necessário haver uma conscientização das práticas, através de uma formação de qualidade, de tipo apropriativo (LESNE, 1984), que transforme os professores em investigadores, tornando-se agentes da sua própria formação e, ao mesmo tempo, mais interventivos como produtores de projetos de ação educativa.

Comungando desse quadro teórico, defendemos que a formação inicial deve contribuir para a formação de professores críticos e reflexivos, com capacidades de “mudança social” (LESNE, 1984) e apostar no eixo do desenvolvimento pessoal (NÓVOA, 2002), de forma a que o indivíduo assuma uma maior autonomia e protagonismo no âmbito do seu processo formativo. Essa concessão de formação remete para um paradigma escolar que privilegia o formar-se, em detrimento do formar (como um processo exterior independentemente do sujeito em causa). Preconizamos um projeto formativo com grande qualificação ética, onde se invista na formação pessoal e social dos indivíduos, desenvolvendo-se competências para cooperar e trabalhar em equipe e apostando-se, assim, na qualificação das pessoas para o exercício das suas funções profissionais (COSME, 2010). A formação, na nossa perspectiva, deve estar vinculada ao crescimento e melhoria das

pessoas, não se limitando à mera aquisição de conhecimentos ou ao desenvolvimento de destrezas técnicas.

3 Supervisão pedagógica

Nesta investigação, analisaremos especificamente a dimensão da supervisão na formação de professores, ou seja, a supervisão formativa ou pedagógica, como meio para a promoção do desenvolvimento profissional, sabendo que estamos perante uma atividade que se encontra ligada à orientação da prática pedagógica por alguém, em princípio, mais experiente e mais informado (ALARCÃO; TAVARES, 2003). Essa experiência pode ser em nível da formação inicial de professores, nomeadamente, nos estágios e na formação especializada, seja na formação contínua de professores.

3.1 O papel do supervisor: contributo para uma reflexão

É a partir do conceito de homologia formativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2005) que encontramos os fundamentos para configurar o papel do supervisor, à medida que tal conceito permite valorizar a ideia em função da qual se defende que a possibilidade dos futuros professores e educadores assumirem o papel de interlocutores qualificados (COSME, 2009), depende da possibilidade deles terem vivido experiências prévias, nos contextos de formação inicial, com docentes que tenham assumido um papel, o que lhes permite compreender, de forma mais plena, as condições e as implicações decorrentes desse modo de estar na profissão. Não sendo essas as únicas referências de caráter conceitual e ético que poderão explicar a valorização do conceito de homologia formativa, importa valorizar apenas a necessidade de um projeto de formação ser congruente, do ponto de vista da sua operacionalização, com os princípios formativos que, explicitamente, se promovem. Nesse sentido, o conceito de homologia formativa terá que ser compreendido em função da sua articulação com o conjunto de princípios que defendemos e justificamos.

De um modo abreviado, considera-se que são as representações e as experiências dos estudantes que deverão constituir uma condição

necessária, ainda que não suficiente, para ativar o seu processo de formação. Se esse é o primeiro dos princípios que configuram esse processo, há um outro princípio decisivo que tem a ver com a necessidade de se desenvolver uma relação inteligente e significativa com os quadros teóricos estabelecidos, os instrumentos e os procedimentos validados, no âmbito de um processo, onde eles deixam de ser vistos como um fim, mas como um dispositivo de suporte à reflexão consequente dos estudantes e à sua intervenção sustentada no mundo e nos contextos que habitamos.

A partir desse conjunto de pressupostos, o papel do supervisor se concretiza não tanto em função de uma ação formativa de natureza instrutiva, mas antes, por via de uma atividade que consiste em ajudar o estagiário a aprender, promovendo a sua autonomia e o desenvolvimento das suas competências e possibilidades como profissional reflexivo. Ainda que esse processo não possa ser visto como uma etapa que se circunscreve, apenas ao momento dos estágios profissionalizantes, é neles se adquire uma maior visibilidade.

4 Metodologia

4.1 Racionalidade heurística que orienta o estudo

Este é um estudo que poderá ser identificado com o que, usualmente, se denomina por paradigma fenomenológico-interpretativo, o qual tende a entender o ato de investigação como um ato que se define por compreender as crenças, representações, perspectivas e concessões que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, nas interações com os outros e com os contextos (AMADO, 2014).

A estratégia de investigação escolhida para implementar esta pesquisa foi o Estudo de Caso definido por Stake (2012) como o estudo que visa revelar a complexidade de uma situação singular. O estudo empírico surge dos interesses da investigadora, da docente ligada à formação inicial e da supervisora de estágios em educação pré-escolar. A investigação que se apresenta procura analisar o contributo de um projeto de supervisão, no âmbito do desenvolvimento da reflexão de dez estudantes finalistas do Mestrado em Educação Pré-escolar,

no âmbito do estágio profissional que realizavam em três jardins de infância diferentes.

As estratégias de coleta de dados e os dispositivos e instrumentos, que foram utilizados na operacionalização do Estudo de Caso, concretizam-se através de diversos instrumentos. Neste artigo, apresentaremos os dados resultantes da análise das reflexões escritas que integravam o portfólio reflexivo construído por cada estagiária, decorrentes das autoscopias e heteroscopias realizadas com as dez estagiárias finalistas envolvidas neste estudo.

4.2 Autoscopias e heteroscopias

Num breve olhar, produzido de forma retrospectiva sobre a autoscopia, gostaríamos de valorizar, pela sua importância, os trabalhos de alguns investigadores.

Gomes (2005) utilizou a técnica da autoscopia e da heteroscopia, como estratégia de formação e instrumento de coleta de dados, bem como o vídeo, através do qual se fornece o *feedback* aos formandos, num projeto de formação de educadores. Nesse sentido, concordamos que:

[...] a autoscopia deve assumir uma forma de análise crítica, levando ao reconhecimento de aspectos antes desconhecidos, através de um processo reflexivo que instigue a procura de novos conhecimentos (SILVA, 2015, p. 33).

Essa técnica levanta, contudo, algumas questões que nos obrigam a discutir se a auto e heteroscopia serve para avaliar, se ela serve para promover autoavaliações ou se constitui uma etapa prévia da avaliação. Gomes (2005) concluiu que a autoscopia está mais próxima de uma avaliação formativa. Pensamos que a autoscopia/heteroscopia, tanto promove a autoavaliação como a avaliação formativa, concordando que uma das vantagens da autoscopia se prende com o fato de o formando recolher os dados relacionados com as suas práticas, através de vídeo e por poder repetir a sua visualização, tantas vezes quantas desejar, para analisar e desconstruir situações não visualizadas numa primeira análise (GOMES, 2005).

Vários estudos têm ainda revelado que a análise de vídeos, através da partilha e reflexão das situações pedagógicas, vivenciadas pelos próprios docentes e seus pares, fomenta a articulação teoria-prática (SEIDEL *et al.*, 2011; KLEINKNECHT; SCHNEIDER, 2013).

Concordamos com Silva (2015) que o recurso à gravação em vídeo da intervenção educativa e a sua análise, através da autoscopia e heteroscopia:

[...] podem trazer benefícios aos profissionais da educação e levar mesmo a alterações da sua prática docente e, conseqüentemente, se constituir como uma estratégia que promova o conhecimento profissional (SILVA, 2015, p. 33).

Essa constatação converge com a perspectiva de Gomes (2005), ao considerar que:

[...] a reflexão pela auto e heteroscopia é uma avaliação contínua das práticas, mas uma avaliação formativa que implica uma investigação-ação permanente, numa dialética de superação constante do estágio anterior do saber-fazer (GOMES, 2005, p. 132).

A auto e heteroscopia estão mais próximas de uma avaliação formativa, já que se trata de reflexão sobre si, sobre a sua ação, identificando erros e soluções para ultrapassar dificuldades, decorrentes da intervenção educativa.

4.3 O percurso investigativo

Nesta investigação, propusemos a cada estudante que efetuasse duas filmagens com duas intervenções pedagógicas, vividas temporalmente, em momentos distanciados, com o seu grupo de crianças. A atividade pedagógica selecionada para a realização da filmagem ficava ao critério de cada estagiária. A primeira filmagem ocorreu, intencionalmente, no primeiro semestre do estágio, para dar tempo às estagiárias de se adaptarem ao grupo de crianças, à equipe pedagógica a se integrarem na dinâmica institucional. A segunda filmagem aconteceu, no segundo semestre do ano letivo, para que as estudantes pudessem reformular e melhorar a sua intervenção em função da auto e heteroscopia realizada.

Esse espaço temporal permitiu à supervisora acompanhar, avaliar as possíveis mudanças ocorridas do primeiro momento de intervenção para o segundo momento, mais distanciado no tempo e nas visitas ao estágio. Todo esse processo de reflexão conjunta entre a supervisora e as estagiárias, a partir das filmagens, envolveu espirais de ação e reflexão, constituindo-se em momentos de formação.

A visualização dos registos em vídeo foi objeto

de análise e reflexão crítica pela estagiária interveniente, pela supervisora e pelas outras nove estagiárias, nos momentos destinados à orientação tutorial (OT) na instituição de formação inicial, dando lugar assim às primeiras e às segundas autoscopias/heteroscopias das quais resultaram reflexões escritas, produzidas pelas estagiárias, que integraram o seu portfólio reflexivo e que foram objeto de análise categorial.

Houve a preocupação de que as apresentações das autoscopias fossem realizadas por estudantes pertencentes ao mesmo centro de estágio, o que está de acordo com o que defende Gomes (2005), quando esse refere que a reflexão com os pares, que intitula de heteroscopia, deve ser feita por um grupo de colegas (mínimo de três), com objetivos comuns, na tentativa de melhorar as atitudes na orientação das atividades. Esses vídeos funcionaram, então, como meios de autorreflexão e simultaneamente como uma estratégia promotora da reflexão cooperada. Assim:

[...] o vídeo é apenas um instrumento de recolha de dados. Não é um elemento insubstituível para a reflexão. A sua vantagem, o que defendemos perante todos os formandos, é que seja de formação contínua como a da inicial, é a de permitir voltar atrás, recuperar uma imagem que, se não foi gravada, se dissipou e alterou, moldando-se um pouco tanto à personalidade de quem fez a autoscopia como quem fez heteroscopia (GOMES, 2005, p. 133).

Gomes (2005) argumenta que algumas investigações apontam riscos para a autoscopia, se não for seguida de uma heteroscopia. A heteroscopia constitui, assim, uma forma de avaliação recíproca continuada, a qual envolve uma constante troca de papéis e constitui uma forma de interajuda no processo formativo, em que, ora sou sujeito de autoscopia, como em seguida, sou sujeito de heteroscopia, o que, de algum modo, promove o exercício da autoavaliação regulada (SANTOS, 2002).

A heteroscopia é "(...) crítica relativamente aos processos (...)" (GOMES, 2005, p. 135), mas respeita a individualidade de quem os realizou. Representa uma interajuda no processo formativo, tem como matriz a reciprocidade, assenta na partilha da experiência pessoal

e na aceitação da experiência dos outros como influenciadora da nossa (GOMES, 2005). Esse tipo de autoavaliação levou cada estagiária a efetuar uma reflexão e análise mais consciente da sua ação e do modo como agiu. Através de um processo de reflexão e de autoquestionamento, as formandas foram impelidas a formular questões para si mesmas. Nesse processo, o supervisor e os pares podem ter um papel fundamental na motivação para a realização dessa avaliação (GOMES, 2005), se houver uma abordagem proativa do erro. De acordo com essa perspectiva, o erro é entendido como uma forma de aprendizagem, o que exige do formador/supervisor a capacidade de “ (...) interpretar o seu significado, formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno, para poder orientá-lo” (SANTOS, 2002, p. 80), mais do que corrigi-lo. Defendemos, enquanto formadores, que a questão central na valorização do erro, como forma de aprendizagem, é a de saber como se gere o erro como um desafio pedagógico, simultaneamente, inevitável e expectável no nosso quotidiano na base da autonomia e da criatividade.

Através das auto e heteroscopias pretendíamos: (i) ter uma percepção mais ampla e pormenorizada do contributo dessa estratégia de supervisão para o processo de formação em curso; (ii) compreender quais as maiores preocupações das estagiárias e como essas preocupações evoluíram da primeira para a segunda autoscopia e (iii) analisar de que forma a autoscopia e heteroscopia contribuem para o desenvolvimento de competências de reflexão e desenvolvimento profissional. Dessa forma, com a realização das auto e heteroscopias, pretendeu-se recolher dados que permitissem dar resposta aos seguinte objetivo: analisar de que forma a construção de dispositivos de supervisão da ação educativa contribui para o desenvolvimento de competências de reflexão geradoras de desenvolvimento pessoal e profissional. Para dar resposta a esse objetivo, procedemos à análise de conteúdo dos dados obtidos, através das reflexões escritas individuais que as estagiárias realizaram a propósito das auto e heteroscopias.

Os tópicos orientadores da reflexão das auto e heteroscopias foram os seguintes: (i) intencionalidade educativa; (ii) estratégias

pedagógicas; (iii) recursos (humanos e materiais); (iv) interação (adulto-criança; criança-criança; criança-objeto); (v) identificação dos aspectos positivos da atividade a nível das aprendizagens das crianças, atitude do educador; participação das crianças; espaço e tempo; (vi) propostas de melhoria.

Relativamente ao processo de análise de conteúdo das reflexões escritas, decorrentes das duas autoscopias e heteroscopias realizadas pelas dez estagiárias, importa referir que se traduziu nos seguintes passos: (i) análise individual e pormenorizada de cada reflexão; (ii) primeira categorização individual do conteúdo de cada uma das reflexões e (iii) definição de sub-categorias e indicadores, tendo por base uma segunda análise de conteúdo de cada uma das reflexões que permitiu a constituição de vários quadros de análise.

O processo de codificação teve por base a organização dos conteúdos num sistema de categorias que traduziam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise, levando a:

[...] espalhar os textos, nas unidades de sentido que se considerarem pertinentes em função das características do material [...] dos objetivos do estudo (AMADO; COSTA; CRUSOE, 2014, p. 313).

Tendo como referência os objetivos de investigação e o quadro teórico referencial, definimos, *a priori*, a categoria – desenvolvimento pessoal e profissional. Posteriormente, as informações provenientes dos discursos das estagiárias foram sendo objeto de análise e interpretação, tendo emergido as seguintes categorias: avaliação da relação com as crianças; gestão curricular e pedagógica; auto e heteroscopias e relações com as colegas de estágio.

5 Resultados e discussão

De modo a dar resposta aos objetivos definidos, procedemos à análise e à interpretação dos resultados da investigação, de forma profunda e continuada, por meio da procura de relações entre os dados obtidos, produzindo a análise das reflexões, decorrentes da observação das primeiras e segundas autoscopias e heteroscopias, realizadas pelas dez (10) estagiárias, confrontando com o quadro teórico de referência.

5.1 As reflexões das estagiárias sobre as intervenções que foram protagonizando no decurso do estágio

Numa primeira leitura do trabalho de análise realizado, relativo às primeiras auto e heteroscopias (1 AH), conseguiu-se identificar as seguintes categorias: avaliação da relação com as crianças; gestão curricular e pedagógica; relações com as colegas de estágio; desenvolvimento pessoal e profissional; auto e heteroscopia.

Por sua vez, a análise de conteúdo das segundas auto e heteroscopias (2AH) revelou que as preocupações das estagiárias, nas primeiras auto e heteroscopias, com a avaliação e relação com as crianças, com a gestão curricular e pedagógica, com o desenvolvimento pessoal e profissional e com a própria autoscopia continuam presentes naquelas, tendo emergido, em toda a sua plenitude, as categorias: relações com as colegas de estágio e auto e heteroscopias.

Na análise e discussão dos resultados e pela impossibilidade de, aqui, apresentar todos os dados recolhidos, analisaremos apenas algumas das categorias acima enunciadas, bem como alguns dos excertos das reflexões.

5.1.1 Avaliação da relação com as crianças

Tal como se havia anunciado, confrontaremos os depoimentos, produzidos nas primeiras e nas segundas auto e heteroscopias, no que diz respeito à relação com as crianças. No primeiro momento, valorizou-se a necessidade de se promover o protagonismo das crianças como preocupação primeira das estagiárias, tal como se infere dos três depoimentos que passamos a transcrever:

[...] considerar sempre a voz da criança nas atividades; entre outras [...] é necessário ter o máximo cuidado na preparação e execução das atividades planeadas, para que as aprendizagens sejam apreendidas e assimiladas por todas as crianças do grupo [...] (excerto reflexão-1AH, estagiária MB, 11/02/2014).

[...] no decorrer de qualquer atividade com o grupo não devemos desvalorizar qualquer comentário da criança, tentando sempre lhe dar alguma resposta (excerto reflexão-1AH, estagiária J, 15/01/2014).

[...] no filme referente ao conto, a colega não valorizou os comentários proferidos pelas crianças. Devemos deixar que a criança exponha sempre o que pensa, o que acha. Essa tem o direito de se expressar, logo devemos valorizar o que diz, bem como ajudá-la na construção do saber, assim que necessário (excerto reflexão-1AH, estagiária H, 19/02/2014).

No segundo momento das auto e heteroscopias, os discursos não só se expandem como se focalizam em questões mais específicas. Reitera-se, assim, o protagonismo das crianças, como se comprova a seguir:

Na minha autoscopia em concreto, ao visualizar a filmagens [...] fez-me ver que tenho que me colocar do lado das crianças [...]. Uma vez que não valorizei esta resposta da criança poderia ter desencadeado uma desmotivação para a realização da atividade (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 26/05/2014).

É de salientar a importância da participação das crianças na atividade e articulação com outras áreas como a matemática, captando a sua atenção (excerto reflexão-2AH, estagiária J, 10/03/2014).

Essa é uma constatação que poderá ser comprovada pelos depoimentos recolhidos no decurso das reflexões, produzidas a propósito das segundas auto e heteroscopias, a começar pelos depoimentos que valorizam a necessidade das atividades se adequarem ao desenvolvimento das crianças:

Depois de visualizar a terceira autoscopia, tenho que refletir em todas as atividades, que já realizei, se estavam adequadas ou não à idade do meu público-alvo, pois é um cuidado que nós temos que ter, ou seja, quando preparamos uma atividade devemos ter sempre em conta o nível de conhecimento das crianças (excerto reflexão-2AH, estagiária JM, 21/03/2014).

A eficácia da ação de um educador depende, em grande parte, da sua capacidade de observar para conhecer o desenvolvimento de cada criança, as suas características e suas competências, de modo a criar situações desafiadoras, apoiadas por adultos, em que as crianças possam desenvolver as suas competências e saberes presentes em níveis mais altos. Esses pressupostos levam-nos a convocar Vasconcelos (2012), quando refere:

[...] o conceito de *scaffolding*, significa ‘colocar andaimes’, foi introduzido por Wood, Bruner e Ross em 1976 (Vasconcelos, 2000) para indicar situações apoiadas por adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competências e saber (VASCONCELOS, 2012, p. 7).

Concluimos que há uma inequívoca evolução do processo de reflexão das estagiárias, quer do ponto de vista da mobilização dos conceitos, quer do ponto de vista do processo de enunciação das ideias, o que exprime que estamos perante o desenvolvimento das competências de reflexão das envolvidas.

Entendemos que o desenvolvimento da capacidade de reflexão e o questionamento de um educador decorre dos saberes que possuem e dos métodos que dominam. Isso não é só por si suficiente, se não existir vontade de compreender o que acontece; se existirem forças para recusar o menos bom; se não houver coragem para enfrentar as nossas ambivalências ou, se não soubermos lidar com as resistências e constrangimentos (PERRENOUD, 2005).

O que a análise dos dados nos mostra é que o processo de reflexão sobre as suas práticas se modificou entre as primeiras e as segundas auto e heteroscopias, o que tem a ver, certamente, com o próprio desenvolvimento da experiência profissional vivido pelas estagiárias, mas também, com a importância que a reflexão assumiu como fator capaz de conduzir à resignificação dessa mesma experiência. De algum modo, configura-se por essa via como a reflexão pode constituir um fator formativo, quando resulta da dialética entre pensamento e ação, no âmbito do qual a estagiária seleciona e interpela os seus saberes teóricos para reinterpretar a sua prática e, assim, melhorar a qualidade das oportunidades de aprendizagens das crianças. Aspectos que vêm sublinhar os princípios subjacentes ao processo de homologia formativa. Por outro lado, releva-se ainda que as experiências dos estudantes constituíram uma condição necessária para ativar o seu processo de formação.

5.1.2 Relações com as colegas de estágio

Através dessa categoria, organizamos os discursos, onde se releva a importância que as

estagiárias atribuíram às interações com os seus pares e as vantagens que daí resultaram. Trata-se de discursos que emergem, sobretudo, nas segundas auto e heteroscopias, sendo possível destacar-se a importância que no âmbito daquelas interações se atribui: i) à partilha de medos e erros; ii) à partilha de conhecimentos e aprendizagens; iii) à cooperação com as colegas.

As auto e heteroscopias assentaram na análise das propostas pedagógicas, desenvolvidas por cada estagiária, originando momentos de exposição individual das inseguranças e fragilidades pessoais o que, naturalmente, pode causar constrangimentos e ser inibidor de experienciar propostas pedagógicas desafiantes, que se afastem da zona de conforto de cada um, já que a possibilidade de exposição ao erro é maior. É essa situação que constitui o objeto de reflexão de uma das estagiárias na 1AH:

[...] fez-me refletir sobre a forma como abordei estas questões, ou seja, quando estou sujeita à avaliação, tendo a ir para a minha área de conforto.[...] Assim, no futuro, devo [...] demonstrar mais as minhas fraquezas de modo a poder aprender com os erros, melhorando as minhas capacidades como profissional (excerto reflexão-1AH, estagiária V, 19/02/2014).

Não é possível dissociar essas reflexões da circunstância de estarmos perante momentos de partilha e aprendizagem entre colegas, resultantes da análise e reflexão das visualizações das atividades filmadas. Afirma-se que:

O processo de visualização de autoscopias permite uma troca de aprendizagens e conhecimentos capaz de abrir horizontes (excerto reflexão-2AH, estagiária S, 21/05/2014).

A autoscopia é um método precioso para um educador. O facto de podermos rever as atividades que dinamizamos e identificar os aspectos que falharam faz-nos crescer a nível pessoal e profissional. Alerta-nos para estarmos mais atentas e melhorar progressivamente a nossa prática diária (excerto reflexão-2AH, estagiária MB, 7/03/2014).

Se a partilha de conhecimentos e as aprendizagens subsequentes constituíram um aspecto relevante do ciclo formativo, onde se enquadram as auto e heteroscopias, interessa valorizar, nesse âmbito, a experiência de cooperação que tal

situação configura. Trata-se de um aspecto do processo de supervisão que é valorizado por uma das estagiárias.

A visualização de autoscopias de outras colegas permite uma cooperação, ou seja, é possível observar a postura das colegas e aprendendo com elas, melhorando assim a nossa prática (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 9/04/2014).

Foi, provavelmente, o clima de cooperação e o ambiente de apoio e de ajuda mútua, suscitado pelo mesmo, fortalecendo o estabelecimento de redes de suporte emocional no interior do grupo, constituído pelas dez estagiárias e a supervisora, que explica quer a possibilidade de aprendizagem, já referida, quer, nesse âmbito, a possibilidade de superar os medos, decorrentes da partilha dos erros.

Ambientes marcados pela colaboração e cooperação promovem relações interpessoais positivas. Essa premissa aplica-se ao clima e à rede de suporte emocional, criado no interior do grupo, constituído pelas dez (10) estagiárias e uma (1) supervisora, tendo-se aproximado das características das comunidades de aprendizagem.

Concluimos que as auto e heteroscopias permitiram que as estagiárias reconhecessem as vantagens da partilha, bem como a similitude dos desafios e dificuldades que a iniciação à prática profissional lhes coloca. É evidente nas suas reflexões, o impacto formativo ao nível da sua forma de estar como pessoa e como futuras educadoras, através do confronto com as dificuldades e os medos experimentados, que terão que ser compreendidos como fatores a considerar no âmbito do seu processo de socialização profissional. Ou melhor, como fatores que terão que ser geridos no decurso do processo.

A esse propósito, convocamos o estudo de Lacey (1988), relativo ao processo de socialização dos futuros professores, quando confrontados com os desafios inerentes ao estágio e que nos serve de lente para compreender as mudanças, decorrentes da transição estatutária de estudante a estagiária que aconteceram com as estagiárias envolvidas neste estudo. Identifica-se, assim, quatro momentos que traduzem as diversas formas de adaptação dos estagiários: (i) lua de mel (o estagiário sente que tudo está a correr no bom sentido); (ii) realismo (o

estagiário apercebe-se das competências que necessita e consciencializa-se de que tem de selecionar os métodos adequados às intervenções); (iii) fase de crise (quando o estagiário começa a experienciar momentos de insucesso, frustrantes e sente dificuldades em lidar com a complexidade do ato educativo) e (iv) fase de maior maturidade (o estagiário aprende a enfrentar a complexidade e lida melhor com os insucessos) (LACEY, 1988).

Podemos afirmar que se evidenciaram esses momentos ao longo do estágio, tendo-se observado várias estagiárias a conseguir revelar a “fase de maior maturidade” (LACEY, 1988), ainda que apenas no final do seu estágio.

Por fim, pelo fato dessa dimensão das narrativas das estagiárias ter emergido com mais plenitude nas segundas auto e heteroscopias é algo que, de algum modo, pode expressar, o quanto o grupo se constitui como comunidade, o quanto a qualidade da reflexão foi evoluindo, no que diz respeito aos temas, quer no que diz respeito às possibilidades de exprimir pontos de vista, a partir dos vínculos que se foram estabelecidos entre os membros do grupo de estágio.

A dimensão, através da qual se articula as possibilidades de aprender por reflexão e por ela ocorrer no seio de um grupo que se afirma como uma comunidade, constitui um fator relevante, quer para explicar a importância do dispositivo de formação que as auto e as heteroscopias mostraram ser, quer para contribuir para a reflexão sobre as condições do processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores de infância.

5.1.3 Desenvolvimento pessoal e profissional

Nessa categoria, explicitam-se as percepções das estagiárias, relativo aos ganhos e conquistas pessoais e profissionais que ocorreram durante o estágio. Numa primeira leitura dos dados, referentes aos dois momentos dedicados às auto e às heteroscopias, confirma-se que os discursos se tornam mais focalizados nas experiências profissionais vividas, tal como tentaremos demonstrar pela análise que se passa a propor.

Assim, os discursos que poderão ser enquadrados nas primeiras auto e heteroscopias poderão ser organizados em função do modo como contribuíram, para que as estagiárias: (i) se conscientizassem dos erros e dos aspectos a

melhorar; (ii) se conscientizassem da importância da postura, tom de voz ou posição física do educador; (iii) valorizassem as oportunidades de auto e heteroavaliação, suscitadas pelas auto e heteroscopias e (iv) refletissem sobre a contribuição desse dispositivo como instrumento capaz de contribuir para a construção/desconstrução do pensamento profissional.

Os momentos de partilha, de análise crítica e de reflexão em grupo, a julgar pelos discursos que apresentamos parecem ter oferecido, a cada estagiária, a possibilidade de se confrontar com as suas crenças, a sua imagem, os seus erros, as suas práticas, mas também as crenças, as imagens, os erros e as práticas dos outros. Poderemos concluir que foi necessário mexer no *habitus* de cada estudante para alavancar o processo de mudança da sua intervenção educativa e promover o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais (NEVES, 2015).

As autoscopias foram momentos propulsores da autorreflexão cooperada que permitiram a cada estagiária refletir sobre o que viu, ouviu e discutiu em grupo, de forma a reformular estratégias e atividades, perspetivando novas possibilidades de ação. Como advoga Perrenoud (2005):

Para que a reflexão não seja um sofrimento ou uma fonte de angústia, mas antes, de desenvolvimento pessoal e de domínio do real, importa que a pessoa encontre o seu modo “egoísta” de existir, porque refletir confere sentido, significado e valor à vida profissional (PERRENOUD, 2005, p.3).

Encarar o erro como algo positivo, encarar as falhas como possibilidade de reflexão e de aprendizagem são aspectos referidos por algumas estagiárias e que já mencionamos neste artigo:

Uma vez que aprendemos com os erros, após a visualização das autoscopias, encontrei lacunas a ter atenção na minha prática profissional (excerto reflexão -1AH, estagiária H, 19/02/2014).

[...] uma forma de aprendermos uns com os outros, ou seja, por vezes, os erros dos outros podem ser os nossos (excerto reflexão -1AH, estagiária A, 21/01/2014).

O objetivo principal da autoscopia é termos a percepção real do nosso comportamento e desempenho. Na prática do exercício

educativo, normalmente agimos de uma forma natural e, muitas vezes, não nos apercebemos dos erros cometidos [...]. Posso dizer que essa autoscopia correu muito mal. Mas isso tem um lado positivo, pois me permitiu aperceber das minhas falhas e lacunas e, por isso, poder evitá-las no futuro (excerto reflexão-1AH, estagiária MP, 22/01/2014).

Foi possível identificar os erros e inseguranças como oportunidades de aprendizagem e condição do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais das estagiárias, graças à leitura pessoal e partilhada das diferentes situações visualizadas que o processo de formação desenvolveu, como um processo de reflexão em torno de práticas de auto e heteroavaliação.

Esse foi um resultado decorrente das auto e heteroscopias, reconhecido pelas estagiárias pelo impacto no seu processo de aprendizagem profissional. A análise partilhada, entre as estagiárias e a supervisora, incentivou a avaliação, permitindo a construção de significados sobre a ação desenvolvida.

Por fim, é de referir a importância de momentos de partilha e reflexão conjunta para que possamos desenvolver o nosso espírito de auto e heteroavaliação e para recolhermos diferentes opiniões e pontos de vista [...]. Essa análise conjunta permite-nos refletir sobre a nossa conduta, recebendo as diferentes críticas e apropriando-nos de diferentes sugestões e visões a incorporar em futuras atividades (excerto reflexão-1AH, estagiária S, 1/01/2014).

Cada visualização assistida determinou a auto conscientização do trabalho realizado [...] (excerto reflexão-1AH, estagiária H, 19/02/2014).

[...] acho que essa forma de autoavaliar a nossa intervenção e a dos colegas nos avaliarem, demonstrou ser de extrema importância (excerto reflexão-1AH, estagiária I, 15/01/2014).

[...] todas as colegas observaram a sua própria metodologia e, automaticamente, realizaram uma autoanálise e uma autoavaliação de forma a corrigir aspectos significativos e arranjar novas estratégias para melhorar a atividade e a interação com o grupo (excerto reflexão-1AH, estagiária F, 19/02/2014).

A partir desse conjunto de discursos sobre a importância de criar condições para se realizarem processos de reflexão que permitam aos estudantes tomar consciência dos erros e partilhá-los de forma a encontrar soluções para superar os mesmos, que poderá compreender os discursos sobre a contribuição das auto e heteroscopias na construção do pensamento profissional desses estudantes.

A visualização dessa autoscopia foi extremamente importante. Ela permitiu que eu crescesse, tanto no aspecto pessoal, como profissional. Tomei consciência do meu comportamento [...], das minhas falhas e dos meus erros. Dessa forma, posso corrigi-los e tentar melhorar (excerto reflexão-1AH, estagiária MP, 22/01/2014).

Tal como já havíamos referido, os discursos resultantes da reflexão sobre as segundas autoscopias ampliam-se, diversificam-se e focalizam-se. Por isso, é que os enquadrámos num conjunto de subcategorias que, de algum modo, confirma essa análise:

- a) expansão e reflexão para reformular a intervenção;
- b) evolução do desempenho profissional;
- c) desenvolvimento do pensamento divergente e da reflexão crítica;
- d) pró-atividade para encarar as diversas críticas como oportunidades de mudança / desenvolvimento pessoal e profissional;
- e) abordagem de novos conceitos e metodologias;
- f) conscientização da importância da postura, tom de voz, posição física do educador.

Confrontando com a categorização, referente às primeiras auto e heteroscopias, observa-se que a categoria (f) se encontra, igualmente, presente na segunda auto e heteroscopia. Assim como, é possível estabelecer pontes entre as subcategorias, referidas na alínea (a) e a circunstância, referida anteriormente, nas autoscopias e heteroscopias. Isso permitiu que as estagiárias tomassem consciência dos erros e dos aspectos a melhorar. A valorização da possibilidade do dispositivo em análise ser um instrumento capaz de contribuir para a construção/desconstrução do pensamento profissional, referido na análise das primeiras auto e heteroscopias, pode ser visto, finalmente, como uma

problemática que é objeto de reflexão, também na alínea (d). Mesmo assim, importa reconhecer que a reflexão do segundo momento é, não só mais prolixa, como mais focalizada nos desafios profissionais que têm a ver com as salas de aula.

Concordamos com Campeão (2000), para quem a melhoria da intervenção resulta, em grande parte, do processo de tomada de consciência individual dos pontos fortes e das fragilidades e não é um mero exercício de descrição das ações realizadas. Uma concepção que está presente nos discursos das estagiárias, as quais, de um modo geral, consideram que a reflexão constitui uma condição para reformular a intervenção.

A visualização das autoscopias, da qual vou falar mais à frente, permite-me refletir sobre os aspectos que eu considero poder mudar, durante a minha intervenção, apesar de nenhuma autoscopia ter sido a minha, foi importante para eu conseguir perceber o que tenho de mudar, quando faço atividades semelhantes às atividades das autoscopias que foram apresentadas pelas minhas colegas (excerto reflexão-2AH, estagiária JM, 6/03/2014).

Essas autoscopias e avaliações são de extrema importância, pois é possível fazer uma análise dos comportamentos a corrigir no futuro (excerto reflexão-2AH, estagiária MP, 26/05/2014).

Considero as autoscopias como instrumento essencial para minha formação. Essas têm uma função de autoavaliar, à medida que implica a contemplação e consequentemente a reflexão sobre o meu próprio comportamento (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 20/05/2014).

Pelos testemunhos das estagiárias, concluímos que, ao longo do estágio, desenvolveram competências de reflexão, fruto da experiência e hábito de refletir com os pares, mas também, do aprofundamento do seu nível pessoal de reflexão que ultrapassou o nível da mera descrição dos fatos (nível um) para se aproximar do nível do questionamento das práticas (nível três), tal como propõe Sá-Chaves (2002). Especificando essa hierarquização dos níveis de qualidade da reflexão, é possível identificar três níveis de lógica reflexiva: o nível um, que se traduz na descrição de episódios epistemicamente relevantes; o nível

dois, que representa a reflexão sobre os fatos narrados nos episódios e o nível três, que espelha a reflexão sobre si, o questionamento sobre os seus próprios papéis, funções, desempenhos e saberes (SÁ-CHAVES, 2002).

Considero que olhei para essas autoscopias com uma outra capacidade crítica e observei diferentes aspectos não realçando apenas aspectos negativos ou positivos para as minhas colegas, ou, para mim, relativo à minha autoscopia (excerto reflexão-2AH, estagiária J, 27/05/2014).

Ao verem as filmagens das colegas, perceberam, na minha opinião, a importância que essas têm para o nosso aperfeiçoamento na prática, desenvolvimento profissional e, ainda, o desenvolvimento da capacidade reflexiva, uma vez que observamos, comentamos, argumentamos, proferimos aspectos positivos e negativos e, ainda, damos sugestões para aquelas determinadas atividades (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 30/04/2014).

A visualização das autoscopias torna-se positiva no sentido em que enriquece o meu perfil, quer pessoal, quer profissional (excerto reflexão-2AH, estagiária H, 30/04/2014).

Como releva Bolívar (2012):

[...] é melhor concentrarmo-nos na melhoria das habilidades e conhecimentos dos professores de modo a poderem obter uma incidência direta no modo de ensinar e dos alunos aprenderem. (BOLÍVAR, 2012, p. 202).

Tal constatação recoloca no debate a necessidade do projeto de formação inicial promover o desenvolvimento de competências que permitam aos futuros educadores mobilizar o seu saber, o saber fazer, e o ser, na resolução de problemas no seu quotidiano.

Confirmamos que, para além das aprendizagens geradas pela partilha de experiências, técnicas e estratégias e do *feedback* das colegas, também se registou um processo de desenvolvimento pessoal, o que as motivou e possibilitou a aceitação da crítica como oportunidades de aprendizagem profissional e pessoal.

[...] as autoscopias permitem a confrontação pela imagem que cada uma de nós tem de si, permitindo uma mudança de atitude,

assim como a possibilidade de modificação, a partir de vários pontos de vista (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 20/05/2014).

[...] importa mencionar a evolução das estagiárias que apresentaram as autoscopias, demonstrando preocupação em corrigir erros passados. Nesse sentido, não só elas cresceram como futuras educadoras, como nós, como espectadoras retiramos proveitosos dividendos para o nosso futuro profissional (excerto reflexão-2AH, estagiária S, 21/05/2014).

A opinião das estagiárias é consensual, quanto ao reconhecimento da evolução do seu desempenho profissional. Reconhecer os progressos, por via das duas auto e heteroscopias realizadas, bem como de ser capaz de melhorar o desempenho, alimenta e reforça a satisfação pessoal e a realização profissional de cada estagiária, tal como se pode entender, através dos depoimentos que se transcrevem.

No que se refere às segundas visualizações das autoscopias, é possível verificar uma evolução do desempenho e dos cuidados a ter na realização de atividades de umas colegas para as outras (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 10/03/2014).

Apesar da grande melhoria que se faz sentir no desenvolvimento de todas as alunas, ainda podemos destacar aspectos tanto positivos como negativos que devemos ter em conta no nosso futuro profissional e pessoal (excerto reflexão-2AH, estagiária J, 27/05/2014).

É apontado o impacto da reflexão no processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional da estagiária, a consciência das mudanças que ocorreram em nível das suas competências pessoais. Segue-se a reflexão do portfólio de uma estagiária que evidencia essa ideia.

Sem dúvida, estou a construir a minha identidade profissional e pessoal e só quando parei para refletir é que percebi como mudei. Esta percepção não existiria se não tivesse refletido sobre esse processo, sobre o meu percurso [...]. Mas assim que comecei a escrever, percebi o impacto do projeto em mim própria, no meu desenvolvimento pessoal. E passei a refletir sobre o quanto a minha maneira de ser mudou, desde o início de estágio até agora, como me tornei mais confiante, mais

assertiva, como cresci (excerto reflexão, estagiária V, 28/03/2014).

Ao reconhecerem o papel assumido pelas auto e heteroscopias no desenvolvimento do seu processo de socialização profissional, as estagiárias tendem a articular o desenvolvimento à apropriação de novos conceitos e metodologias, o que está de acordo com o que Perrenoud (2005) defende:

Certamente que um professor reflexivo: – dirige a sua reflexão aos saberes que o constituem como profissional, apoiando-se numa cultura de base disciplinar que não dispensa o conhecimento da didática e das ciências sociais; – mobiliza um “saber-analisar” que lhe permite, no fluxo por vezes caótico dos acontecimentos, isola os dados significativos e interroga-os; – passa, com frequência, de uma reflexão na ação dirigida para o seu êxito, para uma reflexão sobre as práticas, fazendo uma releitura da experiência e a sua transformação em conhecimento. (PERRENOUD, 2005, p. 2).

A reflexão, o pensamento crítico e a autonomia reflexiva implicam que o educador, perante a especificidade de cada situação educativa, faça uma releitura da experiência, sustentada em lentes teóricas que lhe permitem atribuir significado e a sua transformação em conhecimentos e aprendizagens significativas.

A ideia de práticas reflexivas encontra, aqui, apoios, à medida que a sua efetivação exige mais do que uma mera aplicação de instrumentos ou mobilização de técnicas uniformizadas, o que remete para a pertinência do paradigma pedagógico da comunicação (TRINDADE; COSME, 2010) e para a centralidade da interação que o estudante e professor estabelecem com os saberes.

Nesse sentido, como salienta uma estagiária, as autoscopias despertaram novos conceitos e metodologias.

O processo de visualização de autoscopias permite [...] despertar para novos conceitos e metodologias (excerto reflexão-2AH, estagiária S, 21/05/2014).

Esse testemunho evidencia ainda, como a prática pode interrogar a teoria e, por sua vez, questionar e enriquecer a prática.

Como alerta Cortesão (2002), a qualidade da formação docente depende, em grande parte, da

capacidade de refletir, questionar e analisar as práticas sustentadas em saberes teóricos.

Do complexo *puzzle* que compõe a formação de um professor, não poderão estar ausentes componentes que o habilitem a uma prática educativa fertilizada, questionada, por capacidades de escutar, interrogar e analisar criticamente, portanto de investigar, o seu contexto de trabalho, apoiadas em conhecimentos sólidos. (CORTESÃO, 2002, p. 731-732).

5.1.4 Auto e heteroscopias

Na primeira auto e heteroscopia, uma estagiária assinalou que a autoscopia, como uma técnica que lhe permitiu a auto-observação do seu desempenho profissional, e a colocou perante uma realidade, da qual não poderia escapar.

Afinal, durante o estágio, eu sou observada todos os dias pelas crianças, pelo corpo docente e por todos aqueles que entram na sala. Assim, a máquina de filmar é apenas mais uma forma de observação que, nesse caso, permitiu que também eu me pudesse observar (excerto reflexão-1AH, estagiária MP, 22/01/2014).

Como se depreende, esse tipo de referência à autoscopia adequa-se ao primeiro momento da sua utilização como dispositivo de supervisão. É uma referência fugaz e defensiva. Daí a importância das reflexões posteriores, referentes ao segundo momento da utilização das auto e heteroscopias. Reflexões que foram enquadradas, fruto da análise de conteúdo, em três subcategorias: autoscopia como instrumento de coleta de dados; importância da observação de momentos que escapam à observação direta; o reconhecimento da autoscopia, como um método a utilizar no futuro, para avaliar o desempenho profissional.

As auto e heteroscopias foram entendidas por uma estagiária como um instrumento de coleta de dados, desencadeador de autoavaliação e posterior reflexão sobre a ação, tendo em vista a melhoria da qualidade da intervenção.

A autoscopia caracteriza-se como um instrumento de recolha de dados. Nesse sentido, ela é um recurso de vídeo-gravação de uma prática que permite que seja auto-avaliada. Para além da avaliação individual, leva a uma reflexão sobre a ação. Assim, considero a autoscopia com um potencial na formação

de profissionais da educação (excerto reflexão-2AH, estagiária A, 30/04/2014).

Por outro lado, como é referido por outra estagiária:

A autoscopia é um método precioso para um educador. Podermos rever as atividades que dinamizamos e os aspectos que falharam, faz-nos crescer pessoal e profissional com a autoscopia [...] podemos visualizar tudo o que acontece e melhorar esses aspectos numa próxima vez (excerto reflexão-2AH, estagiária MB, 7/03/2014).

Como se constata, a auto e heteroscopia é vista pelas duas estagiárias, atrás referidas, como um dispositivo de formação necessário. Assim, as auto e as heteroscopias foram reconhecidas pelas estagiárias como dispositivos capazes de criar momentos de aprendizagem profissional, por via do processo de autoavaliação da intervenção pedagógica que suscita e justifica, como já o defendemos, poder constituir um recurso a mobilizar no exercício futuro da atividade profissional.

[...] no futuro, tentarei realizar a filmagem de certas atividades realizadas para ter a oportunidade de detectar aspectos positivos bem como os menos positivos (excerto reflexão-2AH, estagiária F, 21/05/2014).

Considero que seria importante que as educadoras efetuassem algumas autoscopias ao longo dos anos, para que possam avaliar melhor toda a sua prática e ter uma visão muito mais ampla de como as coisas correram e até mesmo aspectos que estão por de trás, que são fulcrais e que nessas filmagens estão patentes (excerto reflexão-2AH, estagiária I, 26/05/2014).

Como futura profissional, acho que esse é um método que irei utilizar várias vezes, analisando assim o meu desempenho (excerto da reflexão-2AH, estagiária MP, 26/05/2014).

Comparando com o depoimento da primeira autoscopia, já relacionados com a segunda, mostram como a experiência foi significativa do ponto de vista do seu impacto na formação das estagiárias.

6 Conclusão

As narrativas das estagiárias, tal como foi sendo refletido e analisado, ao longo deste artigo,

são reveladores de como auto e heteroscopias promoveram o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva, por via da interação, partilha, entreajuda e cooperação estabelecida no seio do grupo de trabalho. Nesse sentido, aquele dispositivo assumiu um papel decisivo no âmbito do processo de supervisão, através do qual se tentou criar as condições para se promover o empoderamento profissional das jovens estagiárias, utilizando-se e incentivando-se a utilização do *feedback* positivo na reflexão e avaliação das atividades apresentadas pelas estagiárias

O desenvolvimento pessoal e profissional acabou por ser, também, a expressão do processo de reflexão conjunta, desenvolvido entre estagiárias e a supervisora.

Em suma, os processos de reflexão crítica, suscitados, a partir da visualização dos vídeos das diferentes situações educativas, vivenciadas pelas estagiárias, promoveram a autorreflexão e, simultaneamente, a reflexão cooperada, segundo Gomes (2005). A supervisão pedagógica desenvolvida colocou em evidência a importância de projetos de formação inicial transformadores e do comprometimento dos formadores na construção de práticas democráticas que contrariem a visão do formando como reproduzidor do conhecimento académico. Os dados reforçaram, igualmente:

[...] o papel da criticidade nos processos de construção do conhecimento profissional, em três domínios de desenvolvimento: conhecer, ser e agir. (VIEIRA, 2014, p. 15).

Referências

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014. p. 19-72.

_____; COSTA, A. P.; CRUSOE, N. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, J. (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2014. p. 301-352.

- BOLÍVAR, A. **Melhorar os processos e os resultados educativos: o que nos ensina a investigação.** Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2012.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia.** Lisboa: Fim de Século, 2003.
- CAMPEÃO, I. Aprender a aprender. **O Professor**, v. 70, p. 24-26, 2000.
- CORTESÃO, L. Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). **Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas.** Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2002. p. 37-42.
- COSME, A. Aprendemos uns com os outros mediados pela nossa relação com o mundo. **Revista: a página da educação**, v. 2, n. 190, p. 12-19, 2010.
- _____. **Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada.** Porto: Livpsic, 2009.
- FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Anexo à recomendação sobre iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In: INSTITUTO NACIONAL DE ACREDITAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Recomendação sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores.** Lisboa: ME, 2002. p. 9-30.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 2. ed. Porto: Afrontamento, 1975.
- GOMES, F. A. Reflexão (auto e heteroscopia): avaliação da prática pedagógica na formação de educadores. **Infância e Educação: Investigação e Práticas**, v. 7, 132-136, 2005.
- KLEINKNECHT, M.; SCHNEIDER, J. What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? **Teaching and Teacher Education**, v. 33, p. 13-23, 2013.
- LACEY, C. Professional socialization of teachers. In: DUNKIN, M. J. (Ed.). **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.** Oxford: Pergamon, 1988. p. 634-645.
- LESNE, M. **Trabalho pedagógico e formação de adultos.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.
- NEVES, I. Um olhar sobre a escola e a ação docente na sociedade contemporânea: dilemas e desafios. **Tendências Pedagógicas**, n. 26, p. 237-252, 2015.
- NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, v. 4, n. 1, p. 63-76, 1991.
- _____. **A formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Da formação dos professores de crianças pequenas: o ciclo da homologia formativa. In: GUIMARÃES, C. (Org.). **Perspectivas para educação infantil: formação profissional e práticas educativas.** São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 3-31.
- PERRENOUD, P. Assumir (e construir) uma identidade reflexiva. **Correio da Educação**, n. 287, p. 1-3, 2005.
- SÁ-CHAVES, I. **A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- SANTOS, L. Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). **Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas.** Lisboa: ME-DEB, 2002. p. 75-84.
- SEIDEL, T. *et al.* Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 2, p. 259-267, 2011.
- SILVA, R. **Conhecimento profissional docente: uma experiência de auto-supervisão.** 2015. 251 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão) – Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015.
- STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.
- TRINDADE, R. **O Movimento da educação nova e a reinvenção da escola: da afirmação de uma**

necessidade aos equívocos de um desejo. Porto: Universidade do Porto, 2012.

_____; COSME, A. **Educar e aprender na escola**: questões, desafios e respostas pedagógicas. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

VASCONCELOS, T. (Coord.). **Trabalho por projetos na educação de infância**: mapear aprendizagens: integrar metodologias. Lisboa: ME-DGIDC, 2012.

_____. Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de *scaffolding* (pôr, colocar andaimes). Implicações para a intervenção em educação pré-escolar. **Revista Inovação**, v. 12, n. 2, p. 7-24, 2000.

VIEIRA, F. (Org.). **Re-conhecendo e transformando a pedagogia**: histórias de supervisão. St Tirso: De Facto, 2014.

ZABALZA, M. **La enseñanza universitaria**: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2004.