



**Instituto Politécnico de Lisboa**

**Escola Superior de Educação de Lisboa**

**Supervisão da Prática Pedagógica:  
Que Perfil de Competências para o Orientador Cooperante?**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialidade Supervisão em  
Educação

Isabel Cristina Salgado Matos da Silva

2011

**Instituto Politécnico de Lisboa**  
**Escola Superior de Educação de Lisboa**

**Supervisão da Prática Pedagógica:**  
**Que Perfil de Competências para o Orientador Cooperante?**

Sob a orientação de: Professora Doutora Conceição Figueira

Isabel Cristina Salgado Matos da Silva

2011

## **Resumo**

Esta investigação insere-se no contexto de supervisão da intervenção educativa nos cursos de formação inicial da licenciatura em Educação de Infância na ESEIx. Tem como objectivo principal caracterizar o processo de supervisão desenvolvido pelas orientadoras cooperantes e identificar um perfil de competências do orientador cooperante que se revele, para os estudantes, facilitador do processo de aprendizagem da profissão.

No que respeita às opções metodológicas, caracteriza-se por um estudo de natureza qualitativa, de cariz interpretativo.

A análise dos dados, seguiu os passos recomendados para a análise de conteúdo, tendo as categorias de análise emergido dos discursos das participantes

Os resultados do estudo evidenciam a supervisão como uma actividade ligada ao apoio, à orientação e à formação do estudante. Identificam um perfil de competências para o orientador cooperante no qual são contempladas competências pessoais e profissionais, constituindo-se as competências relacionais e de comunicação mais valorizadas e determinantes no desenvolvimento do processo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Supervisão; Perfil de Competências; Desenvolvimento Profissional; Orientador Cooperante.

## **Abstract**

This research is framed within the context of supervisory practices of the initial training courses. Its main objective is to characterize the process of supervision developed by the cooperating teachers and to identify a profile of skills that will prove facilitator of the profession learning process.

With respect to the applied methodology, this one is characterized by a qualitative study of interpretive nature.

The data analysis followed the steps recommended for the analysis of substance and categories of analysis emerged from the speeches of the participants

The study results show supervision as an activity linked to the support, guidance and training of the student. Identify competency profile for cooperating teachers in which personal and professional skills are addressed, being communication and relational skills most valued and determinant in the process development.

**KEYWORDS:** Supervision; Competencies Profile; Professional Development; Cooperative Teacher.

## **Agradecimentos**

A realização deste trabalho só foi possível graças a todo um conjunto de pessoas que no decorrer do processo de realização colaboraram e apoiaram de forma inestimável, a todos agradeço.

À minha orientadora, Professora Doutora Conceição Figueira pela forma competente como orientou este estudo, bem como a pertinência das observações, críticas e conselhos cedidos, que permitiram ultrapassar as dificuldades que foram sentidas na realização deste trabalho. Também não posso deixar de salientar o apoio, a disponibilidade e o incentivo que se constituíram fundamentais nos momentos mais difíceis.

Aos Professores e colegas do Mestrado, por partilharem os seus saberes e experiências.

Às minhas colegas Educadoras, à Supervisora Institucional e às Estudantes, cujo compromisso de confidencialidade me impede de identificar, pela disponibilidade e partilha de experiências.

Ao Pedro, pelo apoio incondicional, o suporte afectivo e emocional fundamental ao meu equilíbrio no decorrer de todo este processo.

À minha família, aos meus pais e ao meu irmão, que me ajudaram a chegar até aqui e a ser aquilo que sou.

# Índice

Resumo .....	i
Abstract .....	ii
Agradecimentos .....	iii
Índice .....	iv
Índice de Figuras .....	viii
Índice de Tabelas .....	ix
Organização do Estudo .....	1
Problemática e Questões do Estudo .....	2
Parte 1 – Enquadramento Teórico .....	5
1. O Desenvolvimento Profissional dos Professores .....	5
2. Supervisão e Desenvolvimento Profissional .....	7
2.1. Abordagem Histórica .....	7
2.1.1. O Conceito de Supervisão .....	7
2.2. O Processo de Supervisão .....	9
2.2.1. O Ciclo da Supervisão .....	14
2.2.2. Funções e Competências do Orientador Cooperante .....	16
2.2.3. A Reflexão no Processo de Supervisão .....	19
2.3. Modelos de Supervisão .....	21
2.3.1. O Modelo Ecológico de Supervisão .....	26
2.4. A Supervisão e o Conceito de Scaffolding .....	28
2.5. A Formação Especializada na Área da Supervisão .....	29
Parte 2 – Estudo Empírico .....	31
1. Metodologia .....	31
1.1. Natureza do Estudo .....	32
2. Opções e Procedimentos Metodológicos .....	33
2.1. Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados .....	33

2.1.1. A Entrevista.....	34
2.1.1.1. Elaboração do Guião das Entrevistas .....	34
2.1.1.2. Realização das Entrevistas .....	35
2.1.2. Pesquisa Documental.....	36
2.2. Análise e Interpretação dos Dados .....	36
2.3. Cuidados Éticos e Deontológicos do Investigador.....	38
2.4. Participantes no Estudo .....	40
Parte 3 – Apresentação dos Resultados.....	42
1. Orientadoras Cooperantes .....	42
1.1. Processo de Supervisão Pedagógica.....	42
1.1.1. Papel/Funções do Orientador Cooperante .....	43
1.1.2. Expectativas Pessoais Face ao Trabalho de Supervisão .....	46
1.1.3. Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante.....	46
1.1.4. Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão .....	48
1.1.5. Proposta de Mudança no Processo de Supervisão .....	49
1.1.6. Perfil de Competências do Orientador Cooperante .....	50
1.2. Critérios de Selecção do Orientador Cooperante.....	52
1.3. Importância Atribuída à Formação Específica para o Desempenho da Função de Supervisão.....	53
2. Supervisora Institucional .....	55
2.1. Processo de Supervisão Pedagógica.....	55
2.1.1. Papel/Funções do Orientador Cooperante .....	56
2.1.2. Expectativas Pessoais Face ao Trabalho de Supervisão .....	59
2.1.3. Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante.....	59
2.1.4. Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão .....	60
2.1.5. Proposta de Mudança no Processo de Supervisão .....	62

2.1.6. Perfil de Competências do Orientador Cooperante .....	62
2.2. Critérios de Selecção dos Orientadores Cooperantes.....	65
2.3. Importância Atribuída à Formação Específica para o Desempenho da Função de Supervisão.....	66
3. Estudantes .....	67
3.1. Processo de Supervisão Pedagógica.....	67
3.1.1. Papel/Funções do Orientador Cooperante .....	68
3.1.2. Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante.....	70
3.1.3. Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão .....	71
3.1.4. Proposta de Mudança no Processo de Supervisão .....	72
3.1.5. Perfil de Competências do Orientador Cooperante .....	73
3.2. Critérios de Selecção dos Orientadores Cooperantes.....	76
3.3. Importância Atribuída à Formação Específica para o Desempenho da Função de Supervisão.....	76
Parte 4 – Discussão dos Resultados .....	78
1. Processo de Supervisão.....	78
1.1. Papel/Funções do Orientador Cooperante.....	78
1.2. Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante.....	82
1.3. Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão.....	85
1.4. Proposta de Mudança no Processo de Supervisão.....	87
1.5. Perfil de Competências do Orientador Cooperante.....	88
2. Critérios de Selecção dos Orientadores Cooperantes .....	92
3. Importância Atribuída à Formação Específica para o Desempenho da Função de Supervisão .....	94
Conclusão.....	97
Considerações finais.....	100

Bibliografia.....	101
Anexos .....	104
Anexo 1 – Guião de Entrevista Exploratória às Orientadores Cooperantes.....	105
Anexo 2 – Guião de Entrevista Exploratória à Supervisora institucional.....	107
Anexo 3 – Guião de Entrevista Exploratória às Estudantes.....	108

## Índice de Figuras

Figura 1 – Relevância das Competências Pessoais/Profissionais.....	46
Figura 2 – Relevância das Competências Pessoais e Profissionais no Perfil de Competências do Orientador Cooperante.....	52
Figura 3 – Relevância das Competências Pessoais/Profissionais.....	59
Figura 4 – Relevância das Competências Pessoais/Profissionais no Perfil de Competências.....	64
Figura 5 – Relevância das Competências Pessoais/Profissionais no Processo de Supervisão.....	70
Figura 6 – Relevância das Competências Pessoais/Profissionais no Perfil de Competências.....	75
Figura 7 – A Supervisão como um Processo de Desenvolvimento e de Aprendizagem .....	84
Figura 8 – Relevância das Competências Pessoais/Profissionais no Perfil de Competências.....	91

## Índice de Tabelas

Tabela 1 – Caracterização das Orientadoras Cooperantes.....	41
Tabela 2 – O Processo de Supervisão.....	42
Tabela 3 – Competências Pessoais.....	44
Tabela 4 – Competências Profissionais .....	45
Tabela 5 – Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante.....	47
Tabela 6 – Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão .....	49
Tabela 7 – Proposta de Mudança no Processo de Supervisão.....	50
Tabela 8 – Competências Pessoais.....	51
Tabela 9 – Competências Profissionais .....	51
Tabela 10 – Critérios de Selecção do Orientador Cooperante .....	53
Tabela 11 – Processo de Supervisão .....	55
Tabela 12 – Competências Pessoais.....	56
Tabela 13 – Competências Profissionais .....	57
Tabela 14 – Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante .....	60
Tabela 15 – Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão .....	61
Tabela 16 – Competências Pessoais.....	63
Tabela 17 – Competências Profissionais .....	64
Tabela 18 – Critérios de Selecção dos Orientadores Cooperantes.....	65
Tabela 19 – Processo de Supervisão .....	68
Tabela 20 – Competências Pessoais.....	69
Tabela 21 – Competências Profissionais .....	69
Tabela 22 – Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante .....	71
Tabela 23 – Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão .....	72
Tabela 24 – Proposta de Mudança no Processo de Supervisão.....	73

Tabela 25 – Competências Pessoais.....	74
Tabela 26 – Competências Profissionais .....	74
Tabela 27 – Critérios de Seleção do Orientador Cooperante .....	76
Tabela 28 – Competências Pessoais.....	79
Tabela 29 – Competências Profissionais .....	81
Tabela 30 – Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante .....	83
Tabela 31 – Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão .....	86
Tabela 32 – Proposta de Mudança no Processo de Supervisão.....	87
Tabela 33 – Competências Pessoais.....	88
Tabela 34 – Competências Profissionais .....	90
Tabela 35 – Identificação de um Perfil de Competências para o Orientador Cooperante .....	92
Tabela 36 – Critérios de Seleção dos Orientadores Cooperantes.....	92
Tabela 37 – Importância Atribuída à Formação Específica para o Desempenho da Função de Supervisão.....	94

## Organização do Estudo

Em termos estruturais organizamos a dissertação em cinco partes. Após a introdução e apresentação da problemática e questões do estudo, inicia-se a primeira parte do trabalho com a revisão da literatura. Abordamos o desenvolvimento profissional dos professores e a supervisão num contexto de desenvolvimento profissional. Neste contexto, tornou-se necessário fazer uma breve resenha histórica acerca da evolução do conceito de supervisão, abordando o processo de supervisão e o papel do orientador cooperante neste mesmo processo, os modelos de supervisão, enfatizando o modelo ecológico de supervisão defendido por Bronfenbrenner, a supervisão e o conceito de *scaffolding* e a importância da formação especializada na área da supervisão.

A segunda parte corresponde à sua dimensão empírica, na qual é feita a apresentação e descrição de todo o processo metodológico usado na investigação. Apresentam-se os pressupostos teóricos/metodológicos, os objectivos e as questões de pesquisa, as participantes do estudo, bem como as opções e procedimentos metodológicos.

Na terceira parte procede-se à apresentação da análise dos dados e na quarta parte à discussão dos resultados obtidos.

Na quinta parte apresentam-se as conclusões do estudo sob a forma de respostas às como formuladas no estudo.

As considerações finais decorrentes de todo o processo de investigação, são constituídas pelos limites e relevância do estudo e pelos contributos pessoais e profissionais do mesmo.

## **Problemática e Questões do Estudo**

A supervisão, acompanhando os desafios e as concepções de educação e orientação das práticas na formação inicial, desenvolveu-se na medida em que repensou o seu papel e as suas funções. Alargou o seu campo de actuação, para além da sala de aula em contexto de formação inicial de professores, abrindo-se ao desenvolvimento da organização escolar e à formação contínua de professores.

Com o desenvolvimento do campo da supervisão, assistimos à necessidade dos professores se estabelecerem como sujeitos e objectos de formação e pesquisa no quadro do desenvolvimento da prática profissional, não assente apenas nos saberes disciplinares, mas como refere Couceiro (1998) “num quadro interpretativo pessoal, construído através de múltiplos factores que tem a ver com a história de vida, e que constitui um modo próprio de ver, sentir, pensar e agir” (p.539). Considera-se assim o professor como sujeito que planifica e realiza a acção educativa, tornando-se crítico e investigador de si próprio.

No que respeita à formação inicial de professores, perspectiva a formação dos futuros profissionais como dinâmica, na medida em que coloca o estudante como sujeito activo e investigador das suas próprias práticas, como prática, dado que é a partir da mesma que o estudante constrói e reconstrói o seu saber, e como relacional, pois é através da relação que estabelece com o orientador cooperante e com os demais membros da instituição escolar, num clima saudável, que o estudante cresce e se desenvolve pessoal e profissionalmente.

De acordo com Alarcão e Tavares (1996) “a supervisão deve assentar em concepções humanistas e desenvolvimentistas” (p.30) na medida em que reconhece o estudante como uma pessoa que se desenvolve num processo contínuo e dinâmico no processo de construção do seu próprio conhecimento.

Como tal, é fundamental que os orientadores cooperantes proporcionem situações ao estudante no contexto da sua prática, geradoras de desenvolvimento e de aprendizagem. É no contexto da prática pedagógica, lugar privilegiado, onde o estudante questiona, mobiliza e pesquisa os seus saberes e onde os saberes disciplinares ganham sentido que constrói a sua identidade e se desenvolve pessoal e profissionalmente.

Neste contexto assumem particular relevância os orientadores cooperantes, que na perspectiva de Marcelo (1999) “devem ser pessoas com certas características pessoais (empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade, sensibilidade) e profissionais (experiência demonstrada nas suas classes, habilidade na gestão da classe, disciplina e comunicação com os colegas, iniciativa para planificar e organizar) ” (p.127). O autor considera ainda como fundamentais as relações que se estabelecem com o estudante, bem como o trabalho conjunto e colaborativo como forma de potenciar o seu desenvolvimento. Com efeito, os orientadores cooperantes, no desempenho da sua função, adoptam práticas e atitudes que irão certamente desencadear processos mais ou menos dinâmicos e construtivos, geradores de novas experiências e saberes nos estudantes. Partindo deste pressuposto, é fundamental que no seu percurso profissional, o orientador cooperante tenha adquirido formação especializada na área da supervisão. A formação, constituindo-se como uma actividade de aprendizagem e desenvolvimento profissional, capacita o orientador cooperante com competências que lhe permitem exercer a função de supervisão e orientação das práticas com mais qualidade, suportado por um quadro teórico e experiencial que o torna capaz de ajudar o estudante a construir o seu saber profissional.

É neste quadro conceptual que se insere o tema que nos propomos desenvolver, o qual tem como objectivo caracterizar o processo de supervisão e identificar um perfil de competências do orientador cooperante que se revele para o estudante, facilitador do processo de aprendizagem da profissão. O nosso interesse e motivação pelo tema resultam da experiência em prática de supervisão nos cursos de formação inicial de educadores de infância e do reconhecimento da importância que as experiências de prática pedagógica ao longo da formação inicial se constituem como uma etapa muito formativa e o primeiro momento de aproximação à profissão. Neste percurso, a supervisão constitui-se como uma componente fundamental na formação dos futuros profissionais. Tendo em conta a problemática do estudo, colocamos em seguida, algumas questões que consideramos fundamentais nesta pesquisa:

- Quais as concepções das Orientadoras Cooperantes acerca do processo de supervisão pedagógica, nos cursos de formação inicial de Educadoras de Infância?
- Quais as concepções da Supervisora Institucional acerca do processo de supervisão pedagógica, nos cursos de formação inicial de Educadoras de Infância?

- Quais as concepções das Estudantes acerca do processo de supervisão pedagógica, nos cursos de formação inicial de Educadoras de Infância?
- Que competências são identificadas, pelas Orientadoras Cooperantes, como indispensáveis para o desempenho da função de supervisão pedagógica?
- Que competências são identificadas pela Instituição de Formação (Supervisora Institucional), para a selecção dos Orientadores Cooperantes?
- Que competências são identificadas, pelas Estudantes do curso de formação inicial em Educação de Infância no Orientador Cooperante, que se constituem facilitadoras do processo de supervisão pedagógica e de aprendizagem da profissão?

Assumindo como referência as questões apresentadas, constituem-se como objectivos específicos deste estudo:

- Caracterizar o processo de supervisão pedagógica do ponto de vista das Orientadoras Cooperantes;
- Caracterizar o processo de supervisão pedagógica do ponto de vista da Supervisora Institucional;
- Caracterizar o processo de supervisão pedagógica do ponto de vista das Estudantes;
- Caracterizar o perfil de competências considerado pelas Orientadoras Cooperantes indispensável ao desempenho da função de supervisão;
- Caracterizar o perfil de competências considerado pela instituição de formação para a selecção das Orientadoras Cooperantes;
- Caracterizar o perfil de competências do Orientador Cooperante considerado pelas Estudantes facilitador do processo de supervisão e de aprendizagem da profissão;
- Analisar/confrontar os perfis de competências do Orientador Cooperante identificados (pelas Orientadoras Cooperantes, Estudantes e Supervisora Institucional), com os perfis referenciados no quadro teórico.

## **Parte 1 – Enquadramento Teórico**

### **1. O Desenvolvimento Profissional dos Professores**

A escola e os professores encontram-se inseridos num mundo caracterizado pela mudança, pela incerteza e pela crescente complexidade, na medida em que têm que assumir o compromisso com a educação para todos, pelo reconhecimento da importância da formação ao longo da vida, a ênfase no trabalho em equipa e na cooperação e, por outro lado, com o aumento das desigualdades sociais, com o abandono escolar, com políticas que atribuem cada vez menos recursos (económicos, humanos) à educação. Confrontados por um lado, com novos desafios e, por outro, com constrangimentos que exigem dos professores um novo agir profissional, através do qual, segundo Day (2001) “os professores (re) analisem e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos “morais” básicos” (p.25). Ou seja, não basta ser profissional, tem que se agir como profissional. Contudo, é natural que sem um desenvolvimento profissional contínuo, as concepções sobre si próprios enquanto professores/educadores seja visto de forma redutora, no qual não se operam processos de mudança.

Sabemos que, para o exercício da função docente é condição necessária ter obtido uma qualificação profissional. Contudo, esta é uma condição insuficiente, é necessário desenvolver-se de forma contínua ao longo de toda uma carreira profissional, subentendendo “desenvolver-se” como evolução e continuidade no decorrer do processo de formação que deverá ser perspectivado ao longo da vida.

Desta forma, a formação contínua de professores, diferencia-se de outros conceitos como a reciclagem, na medida em que não assume um carácter pontual e de actualização, mas, e de acordo com Garcia Alvarez (1987 citado em Marcelo, 1999) é uma “actividade que o professor realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo conducente a um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou de preparação para o desempenho de novas tarefas” (p.136).

Defensores de um desenvolvimento profissional de professores centrado na escola, Canário (1987), Marcelo (1999), Day (2001) e Thurler (2002), consideram que o desenvolvimento profissional ocorre no contexto de desenvolvimento da organização

em que os professores trabalham, por contraste a uma oferta de formação, formalizada e descontextualizada. O saber profissional dos professores só pode ser construído a partir da experiência vivida no contexto onde se encontra inserido e da reflexão crítica dessa mesma experiência, conduzindo desta forma à realização de novas aprendizagens. O desenvolvimento profissional passa por superar a concepção individualista das práticas de formação, para se inserir num contexto de desenvolvimento organizacional.

Tomando como referência Howey (1985 citado em Marcelo, 1999), o autor destaca seis dimensões do desenvolvimento profissional: o *desenvolvimento pedagógico*, ou seja, o aperfeiçoamento do ensino do professor através de actividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe. O *Conhecimento e compreensão de si mesmo*, que pretende que o professor tenha uma imagem equilibrada e de auto realização de si próprio. O *desenvolvimento cognitivo*, que se refere à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. O *desenvolvimento teórico*, baseado na reflexão do professor sobre a sua prática docente. O *desenvolvimento profissional* através da investigação e o *desenvolvimento da carreira* mediante a adopção de novos papéis docentes. Actualmente, os professores deparam-se com inúmeros desafios, entre os quais, o de reinventar a escola enquanto local de trabalho e a si próprios, enquanto membros de uma classe profissional. Terão que reinventar novas práticas pedagógicas, no sentido de melhor responder à heterogeneidade das necessidades dos alunos, reinventar as suas relações profissionais, quer com colegas, quer na organização do trabalho no interior da sua escola. É fundamental, hoje em dia, os professores não continuarem a ser vistos como executores, mas como nos refere Thurler (2002) “atores plenos de um sistema que eles devem contribuir para transformar, no qual devem engajar-se activamente, mobilizando o máximo de competências a curto ou médio prazo” (p.90).

Os professores aprendem ao longo de toda a sua carreira, contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiência poderá limitar o seu desenvolvimento profissional, pelo que se torna fundamental que no decurso da sua carreira tenham oportunidades de participar em actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção, repercutindo-se na melhoria da qualidade do ensino, das escolas e dos próprios.

## **2. Supervisão e Desenvolvimento Profissional**

### **2.1. Abordagem Histórica**

A história da supervisão em Portugal é relativamente recente. O conceito surgiu e começou a ser usado como alternativa à designação utilizada por “orientação da prática pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2007). Se inicialmente não teve adeptos, em parte por estar ligado ao poder que alguém exercia sobre o outro, a inspecção, fiscalização, com o decorrer dos anos, esta concepção de supervisão foi-se alterando, modificando. Hoje pensamos a supervisão como um processo de acompanhamento, de ajuda, de colaboração e desenvolvimento do professor em formação. Embora o conceito tenha surgido como alternativa ao acompanhamento de estágios em formação inicial de professores, depressa desenvolveu o seu campo, nomeadamente a partir da década de 90, com a abertura de cursos especializados nesta área, bem como o surgimento de legislação que incluiu a área de supervisão pedagógica, como uma área a necessitar de qualificação profissional (Alarcão & Tavares, 2007), lançando um novo olhar sobre a supervisão. Este olhar passa essencialmente por um processo de colaboração, de partilha, de ajuda entre o estudante e o orientador ou, como nos refere Sá-Chaves (2004) “uma concepção de supervisão que, simultaneamente, abra a possibilidade do conhecimento mas, sobretudo, instaure a possibilidade do afecto, redimensionando e requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação” (p.127), através de processos reflexivos da prática pedagógica.

O campo da supervisão conheceu assim um grande desenvolvimento, ganhou uma dimensão auto reflexiva e auto formativo, na medida em que os professores começaram a valorizar o conhecimento profissional e a tornarem-se investigadores da sua própria prática. Estendeu-se a outras áreas, além da formação inicial de professores, nomeadamente à formação contínua, aceitando novos desafios, o de uma supervisão institucional, que pensa numa escola como instituição que se auto questiona e auto avalia, de forma a melhorar a sua qualidade.

#### **2.1.1. O Conceito de Supervisão**

A área da supervisão tem vindo a constituir-se nas últimas décadas como uma área fundamental no contexto de formação de professores, tendo sido objecto de estudo de vários investigadores (Alarcão & Tavares, 1987; Flávia Vieira, 1993; Glickman, 2002), os quais têm contribuído para o seu conhecimento e desenvolvimento.

Importa agora definir o conceito de supervisão, na perspectiva de vários autores e perceber o âmbito em que os mesmos o contextualizam.

Referir-nos-emos em primeiro lugar à definição do conceito que nos é apresentada no dicionário da Língua Portuguesa. Neste contexto a supervisão é entendida como uma “Visão superior à normal”. Consideramos oportuno, dada a definição que nos foi apresentada, tomar como referência o pensamento de Stones sobre a definição que este nos apresenta de Supervisão.

“Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre Supervisão, quando a máquina soluçou e produziu *super-visão*. De repente, percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser Supervisor era a *super-visão*. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com *super-visão* teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula. Depois necessitaria de *introvisão* para compreender o significado do que lá acontece, *antevisão* para ver o que poderia estar a acontecer, *retrovisão* para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e *segunda - visão* para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa.”

(Stones, 1984:VII in Vieira, 1993)

O autor considera assim, que a supervisão é uma actividade complexa para a qual é necessária uma visão apurada, na qual o Supervisor deverá possuir um olhar atento que possibilite a compreensão dos fenómenos que ocorrem. Sob o ponto de vista de Sá-Chaves (2004) “a supervisão e a atitude supervisiva pressupõe um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (p.127). Podemos concluir que, quer a definição que nos é apresentada no dicionário, quer o pensamento apresentado por estes dois autores, parecem apresentar pontos de vista concordantes no que se refere ao conceito de supervisão, considerando que este implica um olhar que permite ver para além do observável. É mais profundo e sistematizador. Contempla o lado pessoal e profissional, tentando integrar simultaneamente o conhecimento e o afecto, com o

objectivo de criar um clima positivo à aprendizagem e ao desenvolvimento do professor em formação.

Esta perspectiva de supervisão deixa clara a ideia da necessidade de se fazer uma supervisão séria, atenta e responsável por parte de quem supervisiona, de forma a tornar compreensíveis os fenómenos que ocorrem no contexto educativo na formação inicial de professores.

Por seu lado, Alarcão & Tavares (2007) consideram a supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16).

Para Vieira (1993) o conceito de Supervisão num contexto de formação é entendido “como uma monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (p.28).

Uma outra perspectiva do conceito de Supervisão é apresentada por Glickman (1985 in Formosinho, 2002) na qual o autor alarga o âmbito da supervisão ao contexto escolar e à formação contínua de professores, deixando de ter apenas como espaço de actuação a sala de aula, perspectivado pelos autores anteriores. Glickman define assim supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação - acção” (p.23,II).

Nesta mesma linha de pensamento, Formosinho (2002) refere que “a supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo - comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com a abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes” (p.116).

## **2.2. O Processo de Supervisão**

A supervisão da prática pedagógica conquistou um espaço fundamental na formação inicial de professores, afastando-se de conotações negativas ligadas ao poder e à fiscalização, *ganhando uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa* (Alarcão e Roldão 2008).

A supervisão, para Alarcão & Tavares (2007) “implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois (...)” (p.45).

Para Sá – Chaves (2004), o conceito de *supervisionar* não prevê uma hierarquia de poderes e de saberes por parte do supervisor, mas sim “o conceito de distanciamento entre observador e observado” (p.125), que nos permite interpretar e compreender melhor os fenómenos educativos e uma melhor *compreensão sistémica e contextualizada*. É neste processo, que se prevê que seja conjunto, colaborativo e dialógico, que se torna fundamental que o estudante em colaboração com o orientador cooperante tome consciência da sua actuação e construa o seu saber, que deverá ser crítico e sustentado pela reflexão da prática. É também nesta linha de pensamento que Formosinho (2002) defende que “a Supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado” (p.12,l).

A supervisão tem assim, em nosso entender, como objectivo fundamental o desenvolvimento profissional do estudante, o qual deverá ser analisado ao longo de todo um processo e não apenas o resultado final ou o produto. Para Alarcão & Tavares (2007) sobressaem aqui três ideias chave da supervisão de professores: a ideia do estudante como pessoa, o estudante como pessoa que aprende a ensinar e por fim o orientador cooperante como pessoa que ajuda outro a aprender e que influencia indirectamente a aprendizagem dos alunos do estudante. Na mesma linha de pensamento, Paulo Freire (2008) refere “(...) Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (p.23). Reportando esta ideia para a supervisão das práticas na formação inicial de professores, importa olharmos a supervisão das práticas como uma actividade ligada à formação, à aprendizagem e ao desenvolvimento, quer do estudante, quer do orientador, pois este também se desenvolve e aprende no decorrer do processo supervisivo. A supervisão torna-se, desta forma, num processo positivo e de crescimento, dinâmico, reflexivo, gerador de conhecimento e de transformação das práticas.

Retomando as três ideias chave mencionadas por Alarcão & Tavares (2007) desenvolveremos em seguida o papel da supervisão na dinâmica e no desenvolvimento do ensino aprendizagem entre orientador cooperante, estudante e alunos.

Segundo os autores o processo de desenvolvimento e aprendizagem baseia-se numa dinâmica “helicoidal” e “espiralada” (2007) entre o orientador, o estudante e alunos, em que o orientador ajuda o estudante a tomar consciência da prática, através de processos de reflexão e questionamento, ajudando-o a crescer e a desenvolver enquanto pessoa e profissional e ao desenvolvimento dos seus alunos, pois o estudante deverá melhorar a sua intervenção, adequando as acções ao ensino e à aprendizagem dos seus alunos. Por sua vez o orientador também se encontra inserido num processo de aprendizagem e de desenvolvimento.

Esta nova visão sobre as práticas inerentes ao processo de supervisão, ou seja a mediação como forma de construção da aprendizagem profissional do estudante, implica que cada elemento que constitui o processo de supervisão trabalhe colaborativamente, e não de forma isolada. Tomando como referência Formosinho (2002) “a Supervisora Cooperante e a (s) estagiária (s) formam uma equipa educacional, uma díade ou uma tríade, que trabalhará colaborativamente com a equipa universitária no projecto de aprendizagem profissional da estagiária” (p.114, l). Desta forma, a aprendizagem realizada pelo estudante, passa por um processo de envolvimento dos sujeitos na tomada de consciência das suas acções, através de um clima afectivo relacional positivo, acompanhada de uma nova perspectiva ecológica da aprendizagem, passando do individualismo da sala de aula para trabalhar colaborativamente na equipa escolar.

Para que possamos entender o processo de ensino/aprendizagem do estudante e a supervisão, Alarcão & Tavares (2007) destacam *quatro elementos*: os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento, as tarefas a realizar, a atmosfera afectivo – relacional envolvente e, por último, os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar.

Relativamente ao *primeiro elemento*, os autores referem-se particularmente ao orientador e ao estudante, sujeitos ligados directamente no processo de supervisão da prática. Abordam a importância do estágio de desenvolvimento do estudante na aquisição de competências. O desenvolvimento do estado psíquico, do *self*, como factores essenciais ao desenvolvimento da formação do estudante. Neste sentido

Formosinho (2002) refere que “dada a complexidade do trabalho do professor, a natureza das suas decisões e os modelos que proporciona aos alunos, é muito importante que a supervisão dê atenção a questões como a maturidade do *ego*, os princípios de raciocínio moral e ético e a complexidade conceptual” (p.67).

O estudante, ao longo do seu crescimento e desenvolvimento humano, vai criando as estruturas necessárias, físicas, biológicas, psíquicas e sociais, através de um processo progressivo de interiorização de esquemas operatórios que servirão de suporte às mais diversas actividades com que o sujeito se irá deparar no decorrer da sua vida pessoal e profissional. Estas estruturas vão permitir ao estudante agir de acordo com aquilo que são as suas ideologias, a sua forma de estar e de pensar, dando resposta aos problemas e incertezas com que se vai deparar no decorrer do seu percurso profissional.

É neste processo que a supervisão da prática deve perceber o que é que preocupa o estudante, e deve procurar ajudar, colaborar num processo que visa ser dinâmico e de suporte.

Para Alarcão & Tavares (2007) “ (...) desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser na realidade, não apenas o objectivo fundamental das actividades da supervisão da prática pedagógica, mas também a tarefa principal a realizar” (p. 53).

No que respeita ao *segundo elemento* inerente ao processo supervisivo, as tarefas a realizar pelo orientador e estudante, os autores referem que sejam quais forem as tarefas a desenvolver quer pelo estudante quer pelo orientador, uma palavra se afigura em qualquer uma delas, *ajudar*. O orientador ajuda o estudante a desenvolver-se e a crescer e, por outro lado, o estudante ajuda os seus alunos a aprender. De seguida iremos apresentar algumas das tarefas do orientador, que na perspectiva dos autores são fundamentais no processo de supervisão:

- Estabelecer e manter um bom clima afectivo – relacional;
- Criar condições de trabalho e de interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;
- Desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração;

- Planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- Determinar os aspectos a observar e sobre os quais reflectir e estabelecer estratégias adequadas;
- Observar;
- Analisar e interpretar os dados observados;
- Avaliar os processos de ensino e aprendizagem;
- Definir os planos de acção a seguir;

Na perspectiva dos autores, as actividades do orientador e do estudante são semelhantes e ao mesmo tempo diferentes. Aproximam-se com as do orientador no que respeita à criação de um clima relacional positivo mas distanciam-se na tarefa, pois a tarefa do orientador passa essencialmente por ajudar o estudante a crescer e a ensinar os seus alunos a aprenderem para que estes se desenvolvam. Neste sentido Sá-Chaves (2004) corrobora esta posição afirmando que “estruturadas as questões da formação numa relação entre formador e formando que os iguala na dimensão da personalidade antes de os diferenciar na dimensão da profissionalidade (...)” (p.163).

Enquanto a tarefa do orientador recai sobre ajudar o estudante, a deste recai em ensinar os seus alunos, embora também deva ser entendida como ajuda à aprendizagem dos alunos.

O *terceiro elemento*, fundamental no processo superviso é a *atmosfera afectivo-relacional envolvente*. Este constitui um factor determinante no desenvolvimento positivo ou negativo do processo superviso. Este deverá desenvolver-se dentro de um clima afectivo relacional positivo, honesto, empático, aberto e de entreajuda. Para tal, orientador e estudante deverão colocar à disposição os recursos necessários (conhecimentos, estratégias alternativas, entre outros) para que os problemas que vão surgindo no decorrer do processo superviso sejam identificados, analisados e resolvidos. Deverão manifestar desta forma, um espírito de abertura, de diálogo, lealdade, empatia, de *feedback* por parte do orientador sobre as várias situações, afastados de posturas hierarquizantes, que empobrecem o ensino e a relação. Este

será verdadeiramente o espírito, para que se possam atingir os objectivos e os *skills* necessários ao desempenho da profissão.

Por último, surge o *quarto elemento*, o *Conhecimento*, elemento essencial ao desenvolvimento do professor. O conhecimento é algo que se encontra em constante mutação e, como tal, o professor deve estar preparado para estas alterações que o novo conhecimento que a investigação científica e tecnológica nos trazem. Perspectivam-se novas modalidades de ensino, aprendizagem e dos processos de supervisão e, como tal, a dimensão do conhecimento é muito importante para o professor em formação, bem como para o orientador, pois é importante que tome conhecimento da alteração e mudanças que possam ocorrer, para que se encontre preparado para responder de forma positiva aos novos desafios.

Tal como tem sido referido, supervisionar as práticas, implica estabelecer uma relação positiva com o supervisionado, implica também fazer emergir todos os fenómenos educativos que acontecem, como nos referencia Alarcão & Tavares (2007) “através do desenvolvimento da capacidade de pesquisa, de auto-conhecimento e auto - reflexão, e de tomada de consciência da ética das posições assumidas, porque o ensino é uma actividade pessoal, como bem acentua Zahoric (1992 citado em Alarcão & Tavares, 2007), e intransmissível, acrescentaríamos nós” (p.71).

Orientador cooperante e estudante constituem, desta forma, elementos imprescindíveis no processo de supervisão, processo este que, segundo Alarcão & Tavares (2007) “é uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (p.80).

É num processo contínuo e cíclico que o estudante se irá desenvolver profissionalmente. Contínuo, porque é um processo que nunca acaba, e cíclico, porque volta sempre ao ponto de partida. O orientador ao analisar as práticas com o estudante numa perspectiva de construção do conhecimento deverá promover no mesmo atitudes de análise, questionamento e indagação da prática realizada. Este processo pressupõe a investigação e reflexão dos fenómenos que ocorrem como uma estratégia de aprendizagem e de produção de conhecimento.

### **2.2.1. O Ciclo da Supervisão**

O crescimento profissional do estudante deve ser acompanhado de perto pelo orientador numa ligação estreita à prática profissional desenvolvida pelo estudante, num clima de diálogo, de interpretação e análise dos fenómenos educativos.

É nesta perspectiva, de crescimento e desenvolvimento do estudante, que tomamos como referência o ciclo de supervisão apresentado por Alarcão & Tavares (2007), composto por *cinco fases*, encontro pré observação, observação propriamente dita, análise dos dados, encontro pós observação e, por último, a análise e avaliação do processo realizado e dos efeitos obtidos.

No *encontro pré observação* entre orientador e estudante, o primeiro ajuda o segundo a analisar e a definir as situações problema, e a decidir sobre que aspecto irá incidir a observação. É ao estudante que cabe a tarefa de identificar o problema, devendo o orientador delinear as estratégias necessárias, para que o estudante atinja os objectivos, que incidem fundamentalmente em dois aspectos: primeiro, em ajudar o estudante na análise e tentativa de resolução dos problemas que se lhe deparam, como por exemplo: o modo de preparar uma aula, de disciplinar os alunos na sala de aula. Segundo, decidir que aspectos vão ser analisados, na tentativa de resolver os problemas.

O orientador deverá ter o cuidado de estabelecer uma comunicação positiva com o estudante, explicando-lhe o papel que cada um tem no processo, para evitar situações de *stress* e de ansiedade. Tal como já referimos, é o orientador que define as estratégias a utilizar e os fenómenos a observar e, como tal, adoptará aquela que melhor se adequar ao estudante, que em princípio será, segundo os autores, de *colaboração*.

A fase seguinte reporta a *observação propriamente dita*, em que o orientador observa através de grelhas ou de registos o fenómeno que se propôs observar, com objectivo de recolher dados sobre o que passa no processo ensino/aprendizagem que permitam ser analisados posteriormente, de forma a compreender o problema. Este pode recair no aluno, no professor, nas interacções aluno – professor, nos conteúdos entre outros.

No que respeita à *análise dos dados*, o orientador, após a observação, tem consigo um conjunto de dados que terá de ordenar e analisar que será mais ou menos morosa, dependendo do tipo de abordagem realizada. Enquanto numa abordagem de tipo quantitativo, os resultados são expressos em percentagens, numa abordagem de tipo qualitativo, procuram-se registar os comportamentos constantes e os incidentes críticos, ou seja, os aspectos mais significativos da situação problema.

No *encontro pós observação* o estudante deverá reflectir sobre aquilo que se passou na sua interacção com os seus alunos e identificar aspectos a melhorar. Neste sentido

o estudante está a contribuir para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento profissional, tornando-se num sujeito activo deste processo. O orientador deverá ajudar a olhar a realidade para além dos números das categorias e dos incidentes críticos. Através dos dados que recolheu na observação e da interpretação que lhes deu, discute-as com o estudante, bem como as estratégias que melhor se adequam para o desenvolvimento do estudante. Ou seja, ajuda o estudante na análise dos dados e a atribuir-lhe significado.

A quinta fase respeita à *análise do ciclo da supervisão*. Nem sempre esta parte do ciclo da supervisão é tida em conta ou realizada, mas também é fundamental que o orientador analise como decorreu o ciclo, ou seja, que analise todo o processo realizado e os efeitos obtidos, com o objectivo de este ser melhorado.

O processo de supervisão das práticas requer, da parte do orientador, a capacidade de desenvolver no estudante atitudes, conhecimentos e competências que contemplem a dimensão pessoal e a dimensão profissional, integrando o “eu” pessoal e o “eu” profissional ajudando-o a criar a sua identidade profissional. Para tal, deverá segundo Freire, (2005) promover uma *educação problematizadora*, na qual o estudante toma consciência da sua acção através do diálogo com o orientador cooperante e da reflexão sobre a acção desenvolvida.

### **2.2.2. Funções e Competências do Orientador Cooperante**

Constituindo-se como um elemento fundamental no processo de supervisão, a função do orientador consiste, fundamentalmente, segundo Alarcão & Tavares (2007) “em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais.” (p.59)

Nesta linha de pensamento, Vieira (1993) considera que a tarefa do orientador se desenvolve em duas dimensões fundamentais da supervisão. Por um lado, “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica e, por outro, a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção entre os sujeitos envolvidos na monitoração da prática pedagógica.” (p.29)

Desta forma, o orientador cooperante deverá ser alguém, à partida com mais experiência, com mais conhecimentos sobre as situações reais da prática, *como aquele que aconselha* (Sá-Chaves, 2004) e que possibilita ao estudante, através da ajuda, de colaboração, da reflexão e de indagação das práticas, o seu

desenvolvimento pessoal e profissional. O orientador deverá assumir a postura de um colega, numa relação aberta, dialogante, leal, para que o estudante sinta que tem ali alguém com quem pode contar. Mas, para que o orientador desempenhe um papel positivo e sério, não basta dominar apenas os conteúdos programáticos, deverá também possuir segundo Alarcão & Tavares (2007) “uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didácticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de *skills* específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso” (p. 59). Conjugando, na figura do orientador, todas estas características, é assegurar a qualidade, não só das práticas como a melhoria de todo um contexto de ensino. Por sua vez, na perspectiva dos autores, o estudante deverá assumir uma postura dinâmica e interventiva, colaborando com o orientador na resolução de problemas, com o objectivo de melhorar as suas práticas e o ensino dos seus alunos.

A supervisão deve ser entendida como um processo regulador, em que orientador e estudante estejam envolvidos num processo de mútua colaboração, e que esta relação dual se perspetive numa relação colectiva, que passe do contexto micro de sala de aula para outros contextos – meso - mais alargados, em que o estudante interage, estabelece relações que propiciam o seu desenvolvimento.

Blumberg (1976 citado em Alarcão & Tavares, 2007) apresenta um estudo realizado nos Estados Unidos onde identifica o Supervisor real e o Supervisor ideal, concluindo que os primeiros aparecem mais distantes, em que não é fácil estabelecer contacto, criando no estudante uma relação de hierarquia e tensões. O segundo surge, como pessoas mais abertas, que colocam ao professor em formação desafios e oportunidades de se desenvolverem. No seu estudo, Blumberg concluiu que, os professores preferem supervisores que sugerem, que criticam construtivamente, que pedem informações e opiniões. Contudo, apontam negativamente aqueles que apresentem uma atitude demasiado passiva ou que falem muito.

Mosher e Purpel (1972 citado em Alarcão & Tavares, 2007) identificaram algumas características que o orientador deverá manifestar, como sensibilidade para os problemas, capacidade de análise, capacidade para estabelecer uma comunicação positiva, competências ao nível do ensino, *skills* de relacionamento interpessoal, responsabilidade social, as quais já foram referidas anteriormente.

Glickman (1985 citado em Alarcão & Tavares, 2007), identificam dez categorias sobre as atitudes do orientador relativamente ao professor em formação: *prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar*. Glickman refere que a predominância de determinada atitude define o estilo de supervisão, a qual poderá recair num tipo *não directivo, de colaboração e directivo*. Para o autor, um Supervisor de tipo não directivo, *é aquele que manifesta desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas*. O de tipo colaborativo, *verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los*. O de tipo directivo, *concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor*.

Tomar partido por qualquer um destes estilos de supervisão, pode ter a ver com a realidade do contexto e das pessoas que se encontram inseridas no processo de supervisão. Dado que as pessoas não são todas iguais e apresentam posturas e níveis de desenvolvimento diferentes, o orientador terá que adoptar, consoante o contexto e a pessoa, estilos diferentes. Estes podem variar ao longo do tempo, umas vezes mais directivos, outras vezes mais colaborativos ou, até mesmo, menos directivos, determinados por atitudes e posturas observadas ao estudante.

Tendo em conta a evolução da concepção da figura e dos papéis do supervisor, as competências que irão ser apresentadas, não prevêem apenas o supervisor na orientação de professores em formação inicial, prevêem a nova concepção do Supervisor, a qual requer um alargamento das suas competências, na medida em que deixou de actuar apenas no espaço de sala de aula, passando a fazer parte de um colectivo de professores inserido numa comunidade escolar, trabalhando em equipa para o desenvolvimento e melhoramento da instituição escolar.

Segundo Alarcão (2002) o orientador cooperante deverá ser possuidor de determinadas competências, por ser um profissional que trabalha com pessoas e com factos. Os autores destacam assim, quatro competências: a) Competências interpretativas; b) Competências de análise e avaliação; c) Competências de dinamização da formação; d) Competências relacionais.

No que respeita às *competências interpretativas* o supervisor deverá ter a capacidade de fazer uma leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa

e a capacidade para, antecipadamente, detectar os desafios emergentes no que respeita à escola e à educação e formação. As *competências de análise e avaliação*, abrangem situações, iniciativas, projectos e desempenhos individuais e institucionais. As *competências de dinamização da formação*, são indispensáveis ao apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão de saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido. E por fim, as *competências de comunicação* e de relacionamento interpessoal, sem as quais é muito difícil, na perspectiva dos autores, mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.

Assim, Alarcão (2002) considera que ser supervisor e fazer supervisão, não é um processo meramente técnico, implica ser possuidor de determinados conhecimentos e capacidades relacionais. Implica que, na sua missão de formar profissionais “o Supervisor deve ter ele próprio, desenvolvido as competências profissionais, também para ser Supervisor de profissionais em permanente aprendizagem e desenvolvimento, deve ter interiorizado a atitude de, continuamente, se encontrar em formação.” (p.235)

### **2.2.3. A Reflexão no Processo de Supervisão**

O exercício pleno da profissionalidade pressupõe a necessidade e a capacidade do profissional questionar e reflectir sobre a função que desempenha, de a analisar, de questionar as acções e as opções tomadas em vista ao seu melhoramento. Será neste âmbito que o supervisor deverá criar em si próprio, atitudes reflexivas sobre tudo aquilo que realiza e que venha a realizar, de forma a continuar o seu processo de desenvolvimento. Estas atitudes deverão também ser desenvolvidas nos estudantes que apoia, como forma de os ajudar a desenvolver-se no início da sua carreira profissional. Assim o processo de supervisão pressupõe na perspectiva de Alarcão (1996) “(...) a interacção consigo e com os outros, devendo incluir processos de observação, reflexão e acção do e com o professor. Este, por sua vez, deverá também observar – o Supervisor, a si próprio, os alunos – deverá reflectir sobre o que observou, questionar o observado; receber *feedback* do Supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e a melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional” (p.94).

Supervisionar as práticas de alguém que se encontra num processo de aprendizagem, implica que o orientador ajude o estudante a criar um novo olhar, mais apurado, mais profundo sobre a realidade, levando-o a tomar consciência das suas acções e do seu agir nas mais diversas situações. Por sua vez o estudante não deverá simplesmente reflectir sobre o que foi realizado, mas também perceber como foi, como poderia ter sido, e como fazer para que os problemas e os dilemas com que é confrontado possam ser resolvidos.

Pensamos, não poder continuar a falar na importância da reflexão como forma de compreensão e de mudança dos fenómenos educativos sem tomarmos como referência alguns dos seus defensores: Donald Schön (1987), Zeichner (1993) e Perrenoud (1999). Schön, autor da corrente que perspectiva a prática profissional como reflexiva, ou seja, centrada na reflexão na acção, sobre a acção e na reflexão sobre a reflexão na acção, na qual o contexto e as situações relativas à prática são discutidas e reflectidas num processo de colaboração, onde o ensino/aprendizagem é objecto de reflexão e de questionamento com vista à mudança. Só assim, defende o autor, é que o futuro profissional poderá desenvolver capacidades que lhe permitam enfrentar as situações que ocorrem na vida real, tomando decisões de forma a solucionar os problemas. Sob o mesmo ponto de vista, Perrenoud (1999) defende que “um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Reflecte sobre sua própria relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias, o tempo que passa, a cooperação, tanto quanto sobre o modo de superar as limitações ou de tornar seus gestos técnicos mais eficazes” (p.9). Esta pedagogia de autonomia e emancipação profissional em que os estudantes e o próprio orientador se tornam “críticos e produtores criativos de saberes” (Vieira *et al*, 2010:19) responsabiliza-os pelo seu próprio desenvolvimento profissional. A este respeito, Paulo Freire (2008) defende o abandono de uma prática pedagógica transmissiva, que se limita à mera reprodução, valorizando antes uma prática reflexiva, problematizadora, referindo que “Para o Educador – Educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos – mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada” (p.96).

Esta nova dinâmica na educação vem trazer um novo professor, o de investigador das suas próprias práticas. Um professor que reflecte, que pensa e questiona a prática para melhor agir.

Para Sá-Chaves (2004) a supervisão da construção do conhecimento como acto formativo deverá privilegiar na sua acção a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

Ao valorizarmos o ensino reflexivo na formação de professores, deparamo-nos com a necessidade da aprendizagem do estudante não se limitar apenas ao contexto de sala, ao micro-sistema, mas sim num âmbito mais alargado, num contexto meso e macro sistémico, que passa a inserir a dimensão escola bem como as crenças e os valores que fazem parte do contexto no qual se encontra inserido.

Esta visão sistémica e integradora consistem, de acordo com Sá-Chaves, (2004) em “fazer a ligação entre a teoria e a prática, entre a acção e a cognição, entre as dimensões do desenvolvimento humano, entre o saber e saber fazer, entre este e o saber ser, entre o ensino e a aprendizagem, entre o professor e o aluno, entre a escola e a família (...) (p.182).

O orientador cooperante deverá, desta forma, acompanhar e apoiar a formação do estudante, ajudando-o a tomar consciência da prática, através de processos de reflexão e questionamento, ajudando-o a crescer e desenvolver enquanto pessoa e profissional e indirectamente os seus alunos, pois deverá melhorar a sua intervenção, adequando as acções ao ensino e à aprendizagem dos seus alunos, constituindo-se a reflexão como um meio de compreensão do real e um factor de mudança nas práticas de ensino.

### **2.3. Modelos de Supervisão**

Antes de apresentarmos os modelos de supervisão, tomaremos como referencia Sergiovanni e Starratt (1993 citado em Formosinho, 2002), os quais recorrem às metáforas de *Janelas* ou *Muros*, para se referirem aos benefícios ou perigos que advêm dos modelos de supervisão. Neste sentido, os autores referem-nos o seguinte:

“Os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem

para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas.”

(*Ibidem*, p. 26).

Os modelos por si só, não podem ser considerados bons ou maus, dependem muito da forma como são utilizados, podendo, por um lado, “abrir janelas”, novas formas de agir e pensar, ou “criar muros”.

Se no início da nossa prática profissional o recurso a um ou outro modelo poderá dar resposta às necessidades e interesses sentidos, com o decorrer do tempo outros poderão apresentar pressupostos que respondam melhor às situações e necessidades sentidas, quer a nível pessoal, quer a nível organizacional.

No exercício da supervisão poderemos, segundo Alarcão & Tavares (2007) encontrar várias práticas de supervisão, que os autores agruparam em nove cenários possíveis. Estes, não deverão ser vistos e entendidos como compartimentos estanques, mas como *coexistindo com frequência*. Apenas existem diferentes concepções relativamente a questões de formação em que, segundo os autores, questões como “relação entre teoria e prática, formação e investigação (...), noções de educação e de formação de professores (...)” (p.17), determinam muitas vezes as práticas supervisivas.

O sistema diferenciado de supervisão deixa que os professores decidam sobre que tipo de supervisão melhor se adequa à sua forma de estar e de pensar a educação.

Assim o *Cenário da Imitação Artesanal*, é baseado na figura do mestre como único detentor de conhecimento, no qual o aluno apenas tem que imitar, e praticar com ele. O saber é transmitido de geração em geração, não há inovação, o conhecimento é sempre o mesmo. Este é um cenário limitativo na supervisão, pois devemos ser inovadores da prática educativa.

O *Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada*, onde o aluno observa diferentes professores em diferentes situações antes de iniciar o seu estágio pedagógico, para que tenha conhecimento dos diferentes modelos a aplicar. Este modelo não está isento de problemas, *sendo um deles a integração da teoria e da prática*. Alarcão & Tavares, (2007) tomam como referência alguns aspectos do pensamento do pedagogo americano John Dewey o qual adverte para o perigo de se iniciar a prática pedagógica sem que antes tenha tido conhecimento da parte teórica. Dewey, (1974

citado em Alarcão & Tavares, 2007), propunha, “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 praticado, 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).

Este cenário, verifica-se em contextos de estágio, quando sentimos que o estudante apresenta dúvidas e hesitações e somos compelidos a indicar-lhes qual o caminho “se fizer desta forma, ou se procurar ir por aqui...” ou seja, estamos a promover a aprendizagem por descoberta guiada.

Outro cenário apresentado, o *Behaviorista*, no qual se definem determinadas competências de ensino e os professores apenas têm que treinar essas competências.

Todos os cenários até aqui apresentados valorizam o papel central do Supervisor/professor no qual se encontra concentrado todo o conhecimento. Assenta predominantemente num modelo de ensino de racionalidade técnica, de cariz positivista, onde os aspectos práticos do ensino não são valorizados. Teoria e prática, são afastados um do outro como campo do saber e do conhecimento. Neste sentido Roldão (2008) equaciona dois campos de saberes, o saber educacional e o saber educativo. Para a autora, saber educacional, fruto da investigação sobre educação em educação, é indissociável do saber associado à própria acção de educar – educativo – ainda que não sejam sobreponíveis nem indiscriminados estes dois modos do saber. Para a autora, estes dois campos de saber, permitem-nos interpretar, questionar e compreender melhor o campo da educação, como campo de conhecimento.

Na mesma linha de pensamento, Canário (1987) defende que, “uma epistemologia de raiz positivista que encara a prática como um momento de aplicação da teoria, tem estado na origem do modo de conceber o saber profissional (...) e que separar a teoria e a prática é uma visão *reductora e inadequada*” (p.2).

Desta forma o *cenário clínico* apresentado pelos autores, Alarcão & Tavares (2007) veio trazer uma resposta ao modelo tradicional de supervisão e valorizar o saber teórico e prático da educação. O professor assume um papel dinâmico, interventivo e de reflexão sobre as práticas realizadas. Este processo, implica uma atitude de colaboração e de ajuda entre orientador e o estudante que, conjuntamente, analisam

os fenómenos decorridos, através do questionamento e da indagação das práticas, com vista ao melhoramento das mesmas.

O cenário clínico resume-se apenas ao contexto de sala de aula. A observação dos fenómenos encontra-se limitada ao interior da sala. O cenário clínico na visão de Goldhammer (1980 citado em Alarcão & Tavares, 2007) é composto por cinco fases, o encontro pré – observação, a observação propriamente dita, a análise e planificação da estratégia de discussão, o encontro pós – observação e por último a análise ao ciclo da supervisão (p.26).

Não nos iremos alongar mais neste aspecto, dado que já foi apresentado anteriormente (ver 2.2.1) de forma mais aprofundada as cinco fases da supervisão clínica, num contexto de desenvolvimento e aprendizagem do professor.

Um outro cenário possível, é o *cenário psicopedagógico*, proposto por Stones no início dos anos 80, onde se defende que, independentemente da área ou faixa etária que se leccione, o orientador para além de ajudar a desenvolver capacidades e competências, deve preparar o estudante para a tomada de decisões e para a resolução de problemas.

O cenário *peçoalista* de supervisão refere a importância do desenvolvimento da pessoa do estudante. Baseando-se em estudos já realizados, defende que o desenvolvimento e maturidade do estudante influenciam a sua actuação pedagógica. Por outro lado, este cenário vê a pessoa do estudante um pouco isolada, fechada em si própria.

O *cenário reflexivo*, de acordo com o qual Shön, (1983, 1987) inspirado no pensamento de Dewey e na observação reflexiva sobre o modo como os profissionais actuam, defendeu uma abordagem reflexiva na formação de professores baseada *na reflexão na e sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção*, com vista à construção situada do conhecimento. Este processo formativo visa a construção partilhada do conhecimento, a qual deve ser encorajada pelo orientador.

Sendo a abordagem reflexiva de natureza construtivista, a actuação do estudante assenta essencialmente na imprevisibilidade dos contextos nos quais realiza a sua acção profissional, na qual tenta compreender a sua actividade profissional de forma inteligente, situada e reflexiva.

Neste tipo de abordagem reflexiva, o estudante desenvolve a sua actividade num contexto marcado pela imprevisibilidade, no qual, o currículo não está pré definido, constrói-se e onde são valorizados os processos e o percurso formativo de cada um.

O *cenário dialógico* coloca a ênfase no papel que a linguagem e o diálogo crítico assumem no desenvolvimento do estudante. O estudante é visto no colectivo, no sentido em que a ênfase é colocada no diálogo que ele estabelece em situações de ensino e não no individual. A acção supervisiva recai mais na análise dos contextos do que propriamente na análise do estudante.

Dos cenários apresentados, nenhum se sobrepõe a outro, antes pelo contrário, todos eles se combinam, embora histórica e culturalmente situados, a tornar o papel da supervisão segundo Alarcão & Tavares (2007) “como um processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas” (p.41).

Por fim os autores apresentam *um outro cenário possível*, no qual o orientador é alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante, como aquele que não dá receitas de como fazer, mas que, cria junto do mesmo um espírito de investigação - acção, dentro de um clima positivo, que propícia o desenvolvimento do estudante enquanto pessoa e profissional.

Ao cenário possível de Alarcão & Tavares (1987), Sá-Chaves (2004) chamou-lhe de cenário integrador, desenvolvendo um conceito de supervisão não *standard*, na qual não existe nenhuma prática modelo, ela deve obedecer à pessoa e aos contextos em que se situa e nos quais se encontra inserido.

Considerando o indivíduo e futuro professor como um elemento que cresce e se desenvolve em interacção e correlação com os outros, Alarcão & Tavares (1994) e Formosinho (1997), conceberam uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros professores, inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), que permite compreender, de que forma, o ambiente e os contextos em que o futuro professor se encontra, poderão constituir-se como determinantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. De seguida, iremos apresentar de forma mais aprofundada o *cenário ecológico de supervisão*, perspectivado pelos autores.

### 2.3.1. O Modelo Ecológico de Supervisão

Em Portugal, Alarcão & Tavares (1994) e posteriormente Formosinho (1997), defendem modelos de supervisão que assentem numa perspectiva ecológica, que visem o desenvolvimento do estudante em interacção com o ambiente sempre em transformação. Neste contexto, a supervisão é, segundo Formosinho (2002) “(...) um processo para promover processos (...), que se desenvolve não em laboratório asséptico, mas numa sala e numa instituição de educação de infância, no contexto de uma sociedade que tem uma tradição cultural que envolve saberes, normas, crenças e valores” (p.117).

A supervisão neste cenário deverá proporcionar experiências diversificadas aos estudantes e facilitar a ocorrência de transições ecológicas, levando os estudantes a desempenhar novas tarefas e a assumir novos papéis e a interagir com pessoas, até então desconhecidas. Estes constituem-se factores determinantes para o desenvolvimento humano e profissional do estudante.

Na perspectiva de Alarcão & Tavares (2007) “o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (p.39).

Tomando como referência o conceito de ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, (1979) na qual o comportamento de um indivíduo não pode ser interpretado à margem do contexto no qual está inserido, ou seja, baseado num conceito interaccionista, o desenvolvimento de um indivíduo depende dos contextos e do ambiente no qual está integrado. Reportando o conceito à supervisão de professores, o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante, depende das relações e dos processos de interacção que se estabelecem e que ocorrem nos vários contextos. Inspirando-se em Bronfenbrenner (1979), Formosinho (2002) refere que, “a ecologia do desenvolvimento profissional da estagiária, envolve o estudo do processo de interacção mútua e progressiva entre a *estagiária*, activa e em crescimento, e o ambiente em transformação em que ela está a operacionalizar-se, sendo este processo influenciado pelas inter-relações, quer entre os contextos mais imediatos, quer entre estes e os contextos mais vastos em que o estagiário interage (p.99, I). Consideramos que esta perspectiva ecológica de supervisão exerce uma influência directa no crescimento do potencial de desenvolvimento do estudante, pois como nos

refere Sá - Chaves (2007) “nos contextos em que participa, o indivíduo realiza actividades, desempenha papéis e estabelece relações interpessoais (...) determinantes no seu desenvolvimento (...)” (p.135). É nos contextos mais imediatos, designados por Bronfenbrenner de micro-sistema, que o estudante assume papéis e estabelece as relações mais directas, como por exemplo a escola. O meso-sistema, que compreende as inter-relações de dois ou mais meios nos quais a pessoa em desenvolvimento participa activamente (ex: para uma criança são as relações entre a família, a escola e os amigos do bairro; para um adulto, seriam as relações entre a família, o trabalho e a vida social). Constituem contextos menos imediatos os que o autor designa por exo - sistema que apesar de não incluírem a pessoa em desenvolvimento como participante activo, produzem acontecimentos que afectam o que acontece à sua volta, como por exemplo o sistema económico e político relativamente à escola.

Por último, ao nível do macro-sistema, Bronfenbrenner (*citado em Sá-Chaves, 2007*), influenciado por Vigotsky, reconhece que o desenvolvimento de um indivíduo também é condicionado pelo contexto histórico-cultural em que vive, sendo influenciado pelas crenças, pelos valores, pelos conceitos sobre a educação e o papel da família que actuam ao nível do macro-sistema e que vão influenciar os sujeitos noutros contextos.

Na supervisão de professores em formação inicial, as dimensões de interacção com a actividade e com os outros são fundamentais no processo de desenvolvimento do estudante, processando-se através de transições ecológicas que ocorrem quando uma pessoa desempenha uma nova tarefa ou assume um novo papel, passando por exemplo da observação de aulas do orientador cooperante, para assumir a responsabilidade do grupo.

O estudante, indivíduo único, cresce num meio onde encontra vários sistemas, e a escola, como organização, deve promover a interacção entre os diferentes intervenientes e entre as diversas organizações, numa perspectiva de colaboração, reflexão conjunta e partilhada de saberes, para que desta forma tudo cresça envolvido numa dinâmica permanente.

Neste sentido, a supervisão assume um papel formativo e facilitador entre as transições ecológicas, ou seja, entre os diferentes contextos, proporcionando aos estudantes o contacto com novos papéis e novas situações até então desconhecidas.

É na interacção entre os diversos contextos que o estudante se desenvolve de forma progressiva e autónoma. Esta interacção facilita a articulação em contexto de estágios, a instituição de formação inicial e a instituição onde se realiza o estágio, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas envolvidas, bem como as instituições, que aprendem e se desenvolvem.

#### **2.4. A Supervisão e o Conceito de Scaffolding**

Parece-nos importante, neste momento, abordar um conceito que tem sido utilizado na supervisão pedagógica, o conceito de *scaffolding* “colocação de andaimes”. Segundo Griffin & Cole (1984 citado em Vasconcelos, 2009) o conceito de *scaffolding* foi introduzido por Wood, Bruner & Ross, em 1976, defendendo que, quanto maior se revelassem as dificuldades de uma criança em atingir determinado objectivo, mais directa deveria ser a intervenção do adulto. Segundo Vasconcelos (1999) tomando como referência o pensamento de Vygotsky “o que hoje uma criança pode fazer em cooperação com outros, pode amanhã fazer sozinha” (p.9). De acordo com a perspectiva interaccionista, a pessoa desenvolve e cresce como pessoa e como profissional através das relações que estabelece com o outro, na comunidade. Sejam os adultos ou as crianças, é sempre visto na perspectiva de ajudar a “ir mais longe” (Vasconcelos, 1999).

Na supervisão de professores, o conceito de *scaffolding* “colocar andaimes” pode ser aplicado tal como nos propõe Vasconcelos (2009) na relação Supervisor – supervisando, em que o primeiro ajuda o segundo, à partida com mais dificuldade, a atingir determinados objectivos e a colaborar na resolução de determinados problemas, pois é na interacção com os outros que aprendemos, que nos desenvolvemos e crescemos como pessoas e como profissionais.

Vasconcelos (2009), toma como referência os cinco factores chave que Langer e Applebee (1986) consideraram ser o “*scaffolding*” efectivo:

*Ownership* da actividade a ser aprendida;

*Appropriateness* aos saberes presentes do estudante;

*Structure*, corporizando uma sequência “natural” de pensamento e acção;

*Collaboration* entre o professor e o estudante;

*Internalization*, através do retirar progressivo dos “andaimes”, transferindo o controlo;

O orientador cooperante detém um papel fundamental neste processo, pois a sua intervenção é no sentido de simplificar a tarefa ao estudante e não em diminuir o grau de dificuldade da mesma. Deverá amparar o estudante, sem no entanto deixar de lhe colocar desafios “andaimos” que o façam progredir e desenvolver-se.

## **2.5. A Formação Especializada na Área da Supervisão**

A partir dos anos 90, o conceito de supervisão teve, em Portugal, um desenvolvimento conceptual, na medida em que começou a ser reconhecida, como acompanhamento do processo formativo dos futuros professores, no entanto, a formação especializada na área da Supervisão em Portugal é relativamente recente.

A abertura de cursos de mestrado, pós-graduações e publicação de artigos científicos ligados à área da supervisão, em parte devido à necessidade de formação contínua e especializada por parte dos profissionais, deram ênfase ao conceito supervisão. Também a legislação publicada, tal como expresso no nº3 do Decreto-lei nº95/97 de 23 de Abril definiu a área da supervisão pedagógica e formação de formadores como área de formação especializada, “visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua de educadores e professores”. Neste sentido, Niza e Formosinho (2001) membros da comissão de estudos e pareceres do INAFOP<sup>1</sup> defendem a importância de uma formação especializada no campo da supervisão, destacando a necessidade da formação dos orientadores cooperantes por parte das instituições de formação de professores, no sentido de ajudar na formação de futuros profissionais. Tomando como referência *Os perfis de competências na formação especializada de professores*<sup>2</sup>, Niza e Formosinho (2001) referem que “a formação em supervisão pedagógica e formação de formadores deve visar competências de análise crítica da educação, da formação e da escola, de intervenção, de formação, supervisão e avaliação de professores e actividades de consultoria e assessoria a instituições de formação e centros de formação” (p.13).

Pelo seu lado, o Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro, define que “a qualidade do ensino e das aprendizagens está estreitamente articulado com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” sublinhando no ponto 2 do artigo 19º do

---

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (já extinto)

<sup>2</sup> Despacho conjunto nº 198/99 de 15 de Fevereiro, publicado no Diário da República, II Série, nº52 de 3 de Março de 1999

referido Decreto-Lei que “Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- a) Posse das competências adequadas às funções a desempenhar;
- b) Prática docente nas respectivas áreas curriculares ou disciplinas, nunca inferior a cinco anos.”

Salienta ainda no ponto 3 do mesmo artigo que, “na escolha do orientador cooperante é dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão” reconhecendo assim a importância de uma formação especializada para o desempenho da função de supervisão.

Neste sentido, a formação de orientadores cooperantes deverá constituir-se para as instituições de formação de professores uma tarefa vital, na medida em que deverão capacitar para o exercício da função de supervisão, professores, “de *valor acrescentado*”, (Alarcão & Tavares, 2007) que exercem um papel determinante no crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional de futuros professores, preparando-os para o exercício da sua vida profissional.

A formação destes futuros profissionais deverá ser exercida com responsabilidade e seriedade, devendo o orientador possuir determinadas características que o tornem capaz de realizar a função supervisiva com qualidade. Com efeito, e corroborando a perspectiva de Alarcão & Tavares (2007) “trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo - relacionais, observacionais-analíticas, hermenêuticas-interpretativas e avaliativas” (p.151).

Por outro lado, também os orientadores cooperantes deverão envolver-se em processos de formação contínua, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. A formação deverá passar essencialmente pela valorização dos saberes constituídos a partir da sua prática profissional, atribuindo desta forma um papel central ao indivíduo como gerador de teorias e de novos saberes. Só assim o orientador se torna num sujeito activo e dinâmico na supervisão das práticas, potencializando o sujeito em formação à aprendizagem de novos saberes.

## Parte 2 – Estudo Empírico

### 1. Metodologia

Com esta investigação pretendemos caracterizar o processo de supervisão e identificar um perfil de competências do orientador cooperante que se revele, para os estudantes, facilitador do processo de aprendizagem da profissão.

O interesse por este estudo decorre da nossa experiência em processos de supervisão e da necessidade de construir um conjunto de conhecimentos que nos permitam um desempenho mais informado no contexto da nossa função. Neste âmbito equacionamos algumas questões das quais destacamos:

- Quais as concepções das Orientadoras Cooperantes acerca do processo de supervisão pedagógica, nos cursos de Formação Inicial de Educadoras de Infância?
- Quais as concepções da Supervisora Institucional acerca do processo de supervisão pedagógica, nos cursos de Formação Inicial de Educadoras de Infância?
- Quais as concepções das Estudantes acerca do processo de supervisão pedagógica, nos cursos de Formação Inicial de Educadoras de Infância?
- Que competências são identificadas, pelas Orientadoras Cooperantes, como indispensáveis para o desempenho da função de supervisão pedagógica?
- Que competências são identificadas pela Instituição de Formação (Supervisora Institucional), para a selecção dos Orientadores Cooperantes?
- Que competências são identificadas, pelas Estudantes do curso de formação inicial em Educação de Infância no orientador cooperante, que se constituem facilitadoras do processo de supervisão pedagógica e de aprendizagem da profissão?

Assumindo como referência as questões apresentadas, constituem-se como objectivos específicos deste estudo:

- Caracterizar o processo de supervisão pedagógica do ponto de vista das Orientadoras Cooperantes;
- Caracterizar o processo de supervisão pedagógica do ponto de vista da Supervisora Institucional;

- Caracterizar o processo de supervisão pedagógica do ponto de vista das Estudantes;
- Caracterizar o perfil de competências considerado pelas Orientadoras Cooperantes indispensável ao desempenho da função de supervisão;
- Caracterizar o perfil de competências considerado pela Instituição de Formação para a selecção das Orientadoras Cooperantes;
- Caracterizar o perfil de competências do Orientador Cooperante considerado pelas Estudantes facilitador do processo de supervisão e de aprendizagem da profissão;
- Analisar/confrontar os perfis de Orientador Cooperante identificados (pelas Orientadoras Cooperantes, Estudantes e Supervisora Institucional), com os perfis referenciados no quadro teórico.

### **1.1. Natureza do Estudo**

A natureza do estudo é determinada, quer pelo quadro teórico, quer pelo conjunto de questões e objectivos que são colocados para investigar o problema. Desta forma e tendo em conta a temática que se pretende investigar, este é um estudo de natureza qualitativa e de cariz interpretativo.

Hébert, (2008) utiliza a “expressão «investigação interpretativa» para sublinhar que a «família» das abordagens assim designadas partilha um interesse fulcral pelo *significado*, conferido pelos «actores» às acções nas quais se empenharam” (p.32). Este estudo, distancia-se de uma abordagem de tipo quantitativo, pois pretende descrever e compreender os fenómenos e não o número de vezes em que os mesmos ocorrem. Tal como nos referem Bogdan & Biklen (1994) “na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma como estes foram registados ou transcritos” (p.48). No seguimento desta linha de pensamento, o recurso a uma metodologia de cariz qualitativo visa, essencialmente, perceber e analisar as perspectivas dos vários actores em estudo acerca do processo de supervisão e em particular a identificação do perfil de competências do orientador cooperante no processo de supervisão e orientação das práticas, acedendo assim ao modo como estas participantes interpretam as suas experiências e o modo como elas próprias estruturam o mundo social em que vivem (Bodgan & Biklen, 1994).

Uma metodologia de investigação qualitativa, privilegia as percepções dos sujeitos no terreno, a natureza do ensino na sua imprevisibilidade, de compreender e atribuir significado aos fenómenos que decorrem.

Poupart (1981 citado em Lessard-Hébert, 2008) “concebe a metodologia qualitativa como «um processo fundamentalmente indutivo» (...) o campo do estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão” (p.99), e é segundo Bogdan & Biklen (1994) “construído à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (p.50). Tomando como referência Ludovico (2007) “a investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, sendo privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, sendo os dados recolhidos em função de um contacto profundo com os indivíduos nos seus contextos ecológicos e naturais e na busca dos respectivos sentidos e significados” (p.82).

A investigação qualitativa é uma abordagem que permite ao investigador, através da redução, apresentação e interpretação dos dados recolhidos na investigação, uma melhor compreensão do real. Com efeito, as fases apresentadas também se verificam num estudo de cariz quantitativo mas, segundo Miles e Huberman (1984 citado em Lessard-Hébert, 2008) “a análise quantitativa é linear, enquanto a análise qualitativa é cíclica, ou interactiva, já que implica um vaivém entre as diversas componentes” (p.109).

## **2. Opções e Procedimentos Metodológicos**

### **2.1. Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados**

A natureza qualitativa e interpretativa do estudo determinou a opção pelas técnicas utilizadas para a recolha de dados – análise documental e entrevistas semi-estruturadas – suportada por um guião de natureza flexível para que fosse possível atingir os objectivos definidos.

Optou-se pela técnica de entrevista pela sua aproximação com o entrevistado e pelo facto de este procedimento permitir a comunicação entre ambos (entrevistador e entrevistado).

O tratamento dos dados obtidos foi efectuado com recurso à análise de conteúdo.

Na fase final do estudo, como forma de proceder ao cruzamento dos dados obtidos, recorreremos a procedimentos de triangulação dos dados através da análise documental. Severino (2007) tomando como referência Stake (1994), refere que a “triangulação foi geralmente considerada como um processo de usar múltiplas percepções para clarificar significados, verificando para tal, a ocorrência de uma observação ou interpretação” (p.102).

### **2.1.1. A Entrevista**

A entrevista semi-estruturada, ou, como nos refere Campenhoudt (2008) “semi-directiva (...) não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o entrevistador dispõe de uma série de perguntas - guias, relativamente abertas a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado (...). Tanto quanto possível, «deixará andar» o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (p.192).

Na perspectiva do autor, na entrevista semi-estruturada, o entrevistado poderá exprimir as suas ideias e tudo aquilo que achar pertinente, dependendo do tempo necessário para o fazer. Esta distingue-se na perspectiva de Lessard-Hébert (2008) da entrevista estruturada no sentido em que “visando igualmente a recolha de informações, não considera de modo absoluto a ordem de aparição das informações no desenvolvimento do processo” (p.162).

A técnica da entrevista semi-estruturada permitirá recolher informações sobre os sujeitos, os seus valores, o seu ponto de vista sobre o problema, as suas experiências e relações, tendo sempre como base o respeito pelo seu quadro de referência e a sua linguagem.

Outra das vantagens deste tipo de entrevista é o grau de profundidade das informações e dos vários elementos que irão ser recolhidos para análise. No decorrer das entrevistas tenta-se recolher o máximo de informação possível para que estes elementos possam ser posteriormente submetidos a uma análise rigorosa e sistemática do conteúdo. Os dados obtidos deverão pois constituir uma fonte de explicitação para o problema colocado inicialmente.

#### **2.1.1.1. Elaboração do Guião das Entrevistas**

A entrevista foi suportada por um guião de natureza flexível (Anexos I, II, III) para que no decorrer da sua realização fosse respeitada a liberdade e a opinião dos entrevistados.

O guião teve como principal objectivo caracterizar o processo de supervisão e identificar um perfil de competências do orientador cooperante que se revele facilitador do processo de aprendizagem da profissão.

Este encontra-se organizado de acordo com as seguintes dimensões:

### **Bloco A: Legitimação da entrevista e motivação das entrevistadas**

No primeiro bloco era nosso objectivo legitimar a entrevista, bem como motivar as entrevistadas para a mesma, informando-as sobre o trabalho no qual iriam colaborar e seus principais objectivos. Também lhes foi garantido o anonimato e confidencialidade das informações.

### **Bloco B: Caracterização das participantes**

Visava obter elementos que nos permitissem caracterizar as participantes do estudo

### **Bloco C: Concepção sobre o processo de supervisão da prática pedagógica**

Neste bloco tivemos como objectivo aceder às concepções das participantes sobre o processo de supervisão da prática pedagógica no curso de formação inicial de Educadores de Infância (sob o ponto de vista das orientadoras cooperante, das estudantes e da supervisora institucional).

### **Bloco D: Identificação do perfil de competências do orientador cooperante**

Neste bloco tivemos como principal objectivo aceder ao que consideram ser, estas participantes, o perfil ideal de desempenho do orientador cooperante.

#### **2.1.1.2. Realização das Entrevistas**

Para a realização das entrevistas foi muito importante a disponibilidade e o interesse demonstrado pelas intervenientes do estudo. Assim, todas as orientadoras cooperantes, estudantes e a supervisora institucional entrevistadas, foram contactadas pessoalmente e combinado o local, o dia e a hora para a realização das entrevistas. No início de cada entrevista houve sempre uma conversa com as entrevistadas de forma a criar um clima favorável e propício ao diálogo. Tendo o guião da entrevista

como referência, foram explicados os objectivos da investigação e a importância da sua participação no estudo.

Para o registo dos dados recorreremos com autorização das intervenientes à gravação áudio das entrevistas. Assim, as entrevistas decorreram dentro de um ambiente adequado, tendo as entrevistadas liberdade para se exprimirem e darem as suas opiniões sobre os temas lançados. Cada entrevista demorou cerca de 60 minutos.

Após a transcrição das entrevistas foi facultado a cada participante do estudo a transcrição da mesma para garantir o rigor das ideias apresentadas.

### **2.1.2. Pesquisa Documental**

Como técnica de recolha de dados, **a pesquisa documental**, baseia-se no recurso a dados já existentes, que não são da autoria do investigador e que constituem uma fonte de informação e de explicitação para o campo de análise. Segundo Campenhoudt (2008) na investigação social é frequente a “recolha de documentos de forma textual provenientes de instituições e de organismos públicos e privados (leis, estatutos e regulamentos, actas, publicações...)” (p.202).

Na perspectiva de Léssard-Hébert (2008) a análise documental é “uma técnica que tem com frequência, uma função de complementaridade na investigação qualitativa, isto é, que é utilizada para «triangular» os dados obtidos através de uma ou duas outras técnicas” (p.144). No que respeita ao estudo, a triangulação dos dados irá permitir comparar/aferir resultados obtidos através da análise ao Regulamento da Intervenção Educativa, da instituição de formação de ensino superior, com os dados recolhidos das entrevistas.

Este foi o procedimento utilizado neste estudo.

### **2.2. Análise e Interpretação dos Dados**

Realizadas as sete entrevistas procedemos à redacção na íntegra dos registos áudio obtidos.

Após a recolha de dados através da técnica de entrevista semi-directiva, procedeu-se à análise de conteúdo das transcrições das entrevistas e dos documentos que permitiram triangular os dados, de forma a encontrar evidências e informações relevantes para o estudo. Neste sentido, Bogdan & Biklen (1994) referem que “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrição

de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p.205). A análise dos dados permite ao investigador organizar os dados recolhidos e interpretá-los, tornando-os compreensíveis.

A análise das entrevistas efectuou-se através de uma redução progressiva dos dados dos quais emergiram os temas, as categorias e subcategorias dos discursos das entrevistadas.

Toda a informação foi sujeita a uma análise de conteúdo que segundo Stemler (2001 citado em Esteves, 2006) “a análise de conteúdo é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação” (p.107) obedecendo segundo Esteves (2006), a regras e princípios de *exclusão mútua* (o conteúdo de cada categoria não se sobrepõe ao conteúdo de outras categorias), a *homogeneidade* (refere a coerência de critérios que torne a categorização legível como um todo), *exaustividade* (significa que a categorização permite acolher todas as unidades de registo pertinentes para o objecto de pesquisa), a *pertinência* (se o sistema de categorias criado é defensável à luz das questões de investigação e ao quadro teórico que suporta o estudo), à *produtividade* (se o conjunto de categorias fornece resultados abundantes) e *objectividade* (uma unidade de registo só deve pertencer a uma dada categoria, independentemente do analista que faz a sua codificação), compreendendo as seguintes fases:

- Tratamento dos dados: foram seleccionados os aspectos pertinentes e relevantes do discurso das entrevistadas, tendo sido eliminadas algumas passagens do discurso proferido que não iam ao encontro dos objectivos definidos, ou seja, não tinham qualquer relação com o âmbito do estudo;
- Construção da grelha de categorização: no decorrer das leituras ao conjunto de informação recolhida foi elaborada uma grelha prévia de categorização dos dados, a qual foi sofrendo reajustes ao longo de todo o processo de análise. Assim os dados recolhidos foram sendo agrupados em temas, categorias e subcategorias com o objectivo de tornar os dados mais objectivos e claros ao âmbito do estudo.

Após as reformulações que se verificaram pertinentes no decorrer de todo o processo de análise resultou a versão final de análise que apresentaremos no capítulo seguinte.

### 2.3. Cuidados Éticos e Deontológicos do Investigador

Vivemos num mundo e numa sociedade na qual as pesquisas ocupam um lugar cada vez mais importante, assumindo um papel determinante nos avanços científicos e tecnológicos que têm vindo a ocorrer. Como tal, assistimos a um número cada vez maior e significativo de pesquisas e investigações realizadas por pessoas das mais variadas áreas científicas, no sentido de justificarem teorias e ideias, dando-lhes credibilidade. Contudo, esta é uma realidade fascinante e ao mesmo tempo perturbadora, na medida em que, se por um lado a investigação científica nos traz novos conhecimentos e novas formas de actuar, por outro as investigações se conduzidas de forma irresponsável podem-nos induzir em erro, colocando em causa a sua credibilidade e levantando ao investigador problemas éticos no processo como foi conduzida a investigação.

Consideramos oportuno tomar como referência o Dicionário da Língua Portuguesa, o qual define *ética* como o “conjunto de regras de conduta” a ter em conta pelo investigador no processo de investigação.

A realização de qualquer investigação pressupõe uma relação que envolve investigador e o sujeito da investigação, e exige por parte do primeiro o cumprimento de determinados princípios éticos, nomeadamente informar, respeitar e garantir os direitos daqueles que voluntariamente participam na investigação. Deverá também estabelecer acordos, explicitando as responsabilidades quer do investigador, quer do voluntário, assumindo protegê-lo de quaisquer danos físicos, morais ou profissionais.

Segundo o Relatório Belmont (1978 citado em Ávila de Lima, 2006) são estabelecidos alguns princípios éticos fundamentais e normas científicas que devem regular a pesquisa conduzida com seres humanos.

Um dos princípios estabelecidos é o *respeito pelas pessoas*, que visa a protecção e o respeito quer pela sua condição, quer pelas suas escolhas, bem como a preocupação com o seu bem-estar. A *Beneficência*, que visa a protecção do voluntário contra riscos e danos desnecessários que possam advir da pesquisa e a *Justiça* que visa a distribuição equitativa das vantagens e dos custos da investigação, na medida em que não é aceitável que uns sofram para que se obtenham conhecimentos válidos para beneficiar outros.

São igualmente identificadas seis normas de conduta que permitem traduzir os princípios anteriormente apresentados.

A primeira norma refere-se ao *desenho de investigação válido*, pois sem uma investigação válida, não existem resultados correctos, uma vez que não só não se produz conhecimento cientificamente aceitável como se pode originar informação danosa.

A segunda norma refere a *competência do investigador*, o qual deve ser capaz de implementar os procedimentos de pesquisa de uma forma válida, e encontrar formas adequadas de envolver os participantes.

A terceira norma aborda a *Identificação das consequências*, devendo para tal ser feita uma avaliação dos riscos e benefícios do estudo, tendo sempre em conta a privacidade dos participantes, assegurar a confidencialidade da informação fornecida e reduzir ao mínimo o risco inerente à participação do sujeito.

A quarta norma reporta à *selecção dos participantes*, que devem ser adequados aos propósitos do estudo e representativos da população que se julga beneficiar com ele e em número adequado.

A quinta norma refere o *consentimento informado*, que deve ser feito utilizando uma linguagem adequada com os participantes, de modo a que compreendam o que está em causa com o seu envolvimento na pesquisa.

A sexta norma, a *compensação pelos danos*, estabelece que o investigador é responsável por tudo o que acontece aos participantes no decurso de um estudo e deverá informá-los das compensações, caso ocorram danos.

As preocupações éticas deverão estar cada vez mais presentes nos estudos e pesquisas científicas, pois uma conduta de pesquisa eticamente incorrecta poderá prejudicar, para além dos participantes no estudo, toda uma comunidade científica, que espera resultados válidos e credíveis. Neste sentido o investigador deverá ter maturidade emocional e integridade moral que lhe permita conduzir a investigação de forma competente e eticamente responsável.

Importa salientar que na condução do estudo de investigação tivemos como referência os princípios e normas descritos.

## **2.4. Participantes no Estudo**

No estudo participam três Educadoras de Infância que se encontravam a exercer funções numa instituição privada de solidariedade social e que à data da investigação se encontravam envolvidas num protocolo de colaboração (orientadoras cooperantes) com uma instituição de formação de ensino superior; três Estudantes de uma instituição de formação de ensino superior e uma supervisora institucional da instituição de formação de ensino superior.

A selecção das orientadoras cooperantes baseou-se no facto de, no ano em que decorreu a investigação, todas estarem ligadas à supervisão da prática pedagógica, desempenhando o papel de orientadoras cooperantes de 4º ano da Licenciatura de Educação de Infância na instituição de formação.

As estudantes foram seleccionadas, tendo em conta a frequência do 4º ano do curso de Licenciatura em Educação de Infância, e pelo facto de se encontrarem a realizar estágio no contexto educativo das orientadoras cooperantes.

A supervisora institucional, por se encontrar directamente ligada à orientação e supervisão de estágios, no ano lectivo de 2009/2010 na instituição de formação de origem das estudantes.

Cada participante será a partir deste momento designada de acordo com a seguinte codificação. Com a letra “OC1, OC2 e OC3” as orientadoras cooperantes, com a letra “E1; E2 e E3” as estudantes e “SI” a supervisora institucional.

### **Orientadoras Cooperantes**

No que respeita às orientadoras cooperantes (OC1, OC2 e OC3), estas têm idades compreendidas entre os 38 e os 40 anos. Apresentam uma experiência profissional que se situa entre os 15 e os 18 anos.

No que se refere aos anos de experiência no processo de supervisão (orientadoras cooperantes), tal como podemos constatar na tabela 1, a experiência de supervisão de estágios das participantes deste estudo, situa-se entre os 7 e os 17 anos, sendo que 2 orientadoras dispõem de uma experiência profissional de 17 anos e uma orientadora de 7 anos.

Relativamente à formação inicial todas as orientadoras cooperantes terminaram a sua formação com Bacharelato.

**Tabela 1 – Caracterização das Orientadoras Cooperantes**

Orientadoras Cooperantes	OC1	OC2	OC3
<b>Idade</b>	40	38	40
<b>Anos de Docência</b>	18	15	17
<b>Anos de experiência como orientadoras cooperantes</b>	17	7	17
<b>Formação inicial</b>	Bacharelato em Educação de Infância	Bacharelato em Educação de Infância	Bacharelato em Educação de Infância
<b>Formação Académica</b>	- Licenciatura em Educação de infância - Pós graduação	- CESE em investigação em educação -pós graduação em Ilustração -frequência do mestrado em educação artística (1ºano)	- Licenciatura em educação de infância

Todavia, todas continuaram o seu percurso académico/profissional, sendo que 2 orientadoras tiraram a Licenciatura em Educação de Infância, uma um CESE em Investigação em Educação, 2 prosseguiram estudos e obtiveram uma pós graduação, sendo uma em Ilustração, e apenas uma frequenta um Mestrado em Educação Artística.

### **Estudantes**

As estudantes (E1; E2 e E3) apresentam idades compreendidas entre os 21 e os 23 anos. Todas frequentam o 4º ano do curso de Licenciatura em Educação de Infância numa mesma instituição de formação de ensino superior.

### **Supervisora Institucional**

A supervisora institucional (SI) tem 56 anos de idade e 21 anos de experiência como docente do ensino superior. Possui experiência de 13 anos como docente da Educação Pré-Escolar e 21 anos de experiência como supervisora de intervenção educativa nos cursos de Educação de Infância na instituição de ensino superior.

No que respeita à formação académica e profissional, a docente obteve um Bacharelato em Educação de Infância, uma Licenciatura em Ciências da Educação pela Universidade de Caen - França, um Mestrado em Ciências da Educação pela mesma universidade encontrando-se, neste momento, a frequentar a parte teórica do Doutoramento em Ciências da Educação na mesma universidade.

## Parte 3 – Apresentação dos Resultados

Numa primeira fase, iremos apresentar os dados que resultaram da análise de conteúdo às entrevistas realizadas às participantes do estudo (orientadoras cooperantes, estudantes e supervisora institucional). Numa segunda fase e após a apresentação dos dados, procedemos à discussão e interpretação dos mesmos, tomando como referencia o quadro conceptual que o suporta, bem como os objectivos e as questões de pesquisa que nos orientaram.

### 1. Orientadoras Cooperantes

#### 1.1. Processo de Supervisão Pedagógica

Da análise às entrevistas realizadas às orientadoras cooperantes emerge um conjunto de dados que organizámos em temas, categorias e subcategorias. É sobre eles que nos debruçaremos em seguida.

No que ao processo de supervisão pedagógica diz respeito, a análise dos dados permite destacar a emergência de categorias que se constituem de extrema relevância para os participantes no estudo, tal como expresso na tabela 2. São eles designadamente: Papel/funções do orientador cooperante; As expectativas pessoais face ao trabalho de supervisão; Impacto do desempenho da função de supervisão na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional da educadora cooperante; Os constrangimentos no desempenho da função de supervisão; Propostas de mudança no processo de supervisão, e ainda a identificação de um perfil de competências para o orientador cooperante.

**Tabela 2 – O Processo de Supervisão**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Papel/Funções do orientador cooperante</b>	Competências pessoais
	Competências profissionais
<b>Expectativas pessoais face ao trabalho de supervisão</b>	Crescer em conjunto
	Aprender em conjunto
	Ajudar na Formação de Adultos
<b>Impacto do desempenho da função de supervisão na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional da educadora cooperante</b>	No desenvolvimento profissional da educadora cooperante
	Na prática profissional da educadora com os alunos
	Na prática profissional da educadora com as colegas
<b>Constrangimentos no desempenho da função de supervisão</b>	No desenvolvimento do trabalho do orientador cooperante
	No desenvolvimento do trabalho do estudante
	De natureza temporal
	A Presença do estudante na sala
<b>Proposta de mudanças no processo de</b>	Na organização curricular da formação inicial

Categories	Subcategories
supervisão	No processo de supervisão
Perfil de competências do orientador cooperante	Competências pessoais
	Competências profissionais

### 1.1.1. Papel/Funções do Orientador Cooperante

No que diz respeito ao papel/funções do orientador cooperante, a análise dos dados permite destacar a importância que as participantes do estudo atribuem às **competências pessoais** e **competências profissionais** do orientador cooperante que, em sua opinião, se constituem fundamentais no processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional do estudante.

No que respeita às **competências pessoais** (tabela 3) a análise dos dados permite destacar a importância atribuída à capacidade de estabelecer uma relação positiva com o estudante, ou seja a capacidade de valorizar o estudante enquanto pessoa e profissional, como elemento que desenvolve um trabalho positivo na sala de aula, na equipa pedagógica e junto da comunidade educativa.

*(...) Tento colocá-las sempre na postura, não de estagiária que chega, mas (...) uma pessoa que é uma professora (...) que sintam, que fazem parte desta equipa, (...) que fazem parte do projecto, que são apresentadas aos pais que são valorizadas, (...) **OC1***

Destaca-se igualmente a importância da autonomia a conceder ao estudante para que o mesmo perceba que no contexto de sala, com o grupo, tem espaço para expor as suas ideias, experimentar para que no decorrer do processo de supervisão se torne cada vez mais autónomo na organização e gestão do grupo.

*"Tento sobretudo deixá-las perceber que têm espaço para elas próprias exporem as suas coisas e trabalharem de forma autónoma, não estarem sempre dependentes de mim." **OC2***

As participantes do estudo consideram ainda que no processo de supervisão, o estudante precisa de ser apoiado para poder crescer e para que esta aprendizagem de aproximação à profissão se possa efectivar com sucesso.

**Tabela 3 – Competências Pessoais**

Subcategoria	Indicadores	OC1	OC2	OC3	Total
Competências Pessoais	Capacidade de dar apoio ao estudante	X	X	X	3
	Capacidade de estabelecer uma relação positiva	X		X	2
	Capacidade de valorizar o estudante	X		X	2
	Capacidade de dar autonomia		X	X	2
	Capacidade de dar atenção		X	X	2
	Preocupação com o estudante	X	X		2
	Capacidade de dialogar com o estudante	X		X	2
	Capacidade de motivar		X	X	2
	Capacidade de conduzir	X		X	2
	Capacidade de se orgulhar do estudante	X			1

A análise dos dados permite-nos ainda evidenciar a preocupação com o bem-estar dos estudantes, dado considerarem este aspecto como fundamental para uma maior predisposição para a aprendizagem.

São ainda destacadas no âmbito das competências pessoais, a capacidade de dialogar, a capacidade de se orgulhar, a capacidade de dar atenção, de motivar e de conduzir.

No que respeita às **competências profissionais** a análise dos dados, tal como expresso na tabela 4, permite destacar a orientação na organização e gestão do trabalho ao nível da avaliação, realizada diária e semanalmente com o estudante incidindo sobre o trabalho por ele desenvolvido. Na avaliação desenvolvida, as orientadoras têm em conta determinados parâmetros que a Instituição de Formação considera pertinentes na avaliação realizada ao estudante, nomeadamente ao nível da autonomia e responsabilidade profissional, no trabalho com os pais e na apresentação de projectos, tal como o testemunho seguinte nos revela:

*“(...) eu tenho que ter uns determinados parâmetros que a escola me pede para fazer a avaliação (...) ela tem que ter autonomia no grupo, tem que saber estar no exterior, tem que saber estar com os pais, tem que saber apresentar os projectos (...). ”OC1*

As orientadoras cooperantes destacam ainda a importância da orientação na preparação do trabalho com os estudantes, nomeadamente ao nível do apoio na planificação da semana, pois consideram que este é um trabalho que deverá ser desenvolvido de forma colaborativa e em equipa. Embora concedam ao estudante a oportunidade de experimentar a responsabilidade de elaborar a planificação semanal, apoiam-no na prossecução dos objectivos definidos.

*“(...) Ajudo-a a planificar a semana que vem, (...) quem está a aprender não tem que fazê-lo sozinho, tem que caminhar em conjunto (...) eu dou-te a hipótese de seres tu a elaborar mas vou-te dando bases.” OC1*

Consideram de igual modo a importância das formas de acolhimento e a integração do estudante na instituição, descrevendo-lhes o contexto no qual se encontram inseridos, bem como a explicitação dos objectivos e do projecto curricular de turma.

A análise dos dados permite ainda salientar a importância do seu papel na orientação da articulação entre a teoria e a prática, dando indicações e sugestões ao estudante no sentido de facilitar a adequação dos conteúdos teóricos à prática, servindo muitas vezes de modelo, para que o estudante observe atitudes e posturas.

Não obstante, referem a importância de chamar a atenção do estudante para o trabalho a desenvolver em parceria, nomeadamente com as assistentes operacionais, com as colegas (estudantes e educadoras), sensibilizando-os para a importância da troca e partilha de saberes e para aspectos da atitude e comportamento.

*“Há estagiários que são mais organizados, há estagiários (...) que não planificam. Eu fico chateada perante um estagiário que há 6ªfeira estive com ele a orientá-lo para planificar, e chega à 2ªfeira não me traz nada planificado (...) da actividade que tínhamos proposto, fico chateada.” OC1*

Revelam ainda a preocupação de sensibilizar os estudantes para a diversidade de contextos e realidades nos quais poderão estar futuramente inseridos, contextos nos quais o trabalho em parceria poderá não ocorrer.

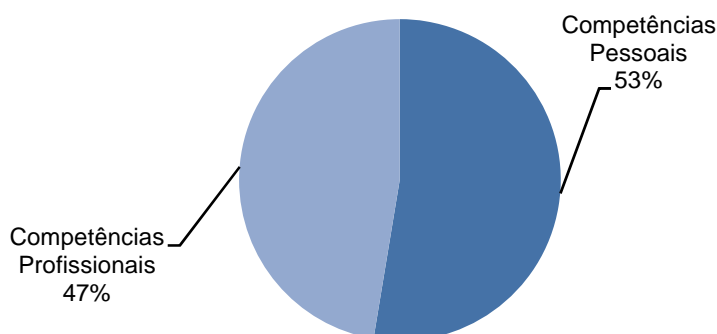
**Tabela 4 – Competências Profissionais**

Subcategoria	Indicadores	OC1	OC2	OC3	Total
Competências Profissionais	Orientação/organização e gestão do trabalho	X	X	X	3
	Orientação/articulação da teoria e prática	X	X	X	3
	Preocupação com o acolhimento do estudante	X	X	X	3
	Preocupação com a integração	X	X	X	3
	Capacidade de servir de modelo	X	X		2
	Capacidade de chamar a atenção	X		X	2
	Capacidade de dar sugestões		X		1
	Capacidade de ajudar a reflectir		X		1
Ajudar na adequação da linguagem	X			1	

A análise dos dados permite-nos igualmente evidenciar que, no trabalho desenvolvido com o estudante, o orientador cooperante considera a importância da capacidade de

dar sugestões, de ajudar o estudante a reflectir acerca da prática desenvolvida e a ajudar na adequação da linguagem ao grupo.

Na Figura 1 apresenta-se a percentagem de respostas, no que respeita às competências pessoais e profissionais, por parte das orientadoras cooperantes:



**Figura 1 – Relevância das Competências Pessoais/Profissionais**

Com base no exposto na Figura 1, é possível acrescentar que, no decorrer do processo de supervisão, as orientadoras cooperantes atribuem maior relevância às competências pessoais (53%), do que às competências profissionais (47%), muito embora a diferença não se revele significativa.

### **1.1.2. Expectativas Pessoais Face ao Trabalho de Supervisão**

A análise dos dados permite considerar que, na perspectiva das nossas participantes, a supervisão é encarada como um processo que lhes possibilita crescer e aprender em conjunto com o estudante, constituindo-se de igual modo numa oportunidade de realizarem um trabalho de orientação ligado à área da formação de adultos, dado ser uma área de interesse e, por conseguinte, ajudar na formação e crescimento de futuros profissionais.

*“ (...) É uma área que me interessa muito, a área de formação de adultos, (...) foi uma oportunidade de pôr em prática aquilo que eu queria experimentar há muito tempo.” OC2*

### **1.1.3. Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante.**

No que respeita ao impacto da supervisão na prática e no desenvolvimento profissional da educadora cooperante, identificam-se as seguintes subcategorias: **Na prática profissional da educadora com os alunos; Na prática profissional da**

**educadora com as colegas; No desenvolvimento profissional da educadora cooperante.**

As participantes salientam o impacto **na prática profissional da educadora com os alunos** (tabela 5), com o qual são desenvolvidas as actividades pedagógicas, incidindo fundamentalmente ao nível da organização do processo ensino e aprendizagem, salientando que o facto de existir mais um adulto na sala permite diversificar as actividades em pequeno grupo.

No que diz respeito ao impacto do desempenho da função de supervisão **na prática profissional da educadora com as colegas** destaca-se a oportunidade de um trabalho em parceria entre as colegas e os estudantes, constituindo-se as actividades e projectos desenvolvidos, como promotores de partilha e como um factor de enriquecimento, de aprendizagem e de valorização profissional.

*“(...) São os teatros em parceria, (...) apresentamos projectos de umas salas às outras, (...) acho que é para todas uma mais-valia.” OC1*

**Tabela 5 – Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante**

Subcategorias	Indicadores	OC1	OC2	OC3	Total
<b>No desenvolvimento profissional da educadora cooperante</b>	Enriquecimento profissional	X	X	X	3
	Actualização profissional	X	X	X	3
	Crescer em conjunto	X			1
	Repensar a pratica		X	X	2
<b>Na prática profissional da educadora com os alunos</b>	Organização do processo ensino e aprendizagem	X			1
<b>Na prática profissional da educadora com as colegas.</b>	Promoção do trabalho em parceria	X	X		2
	Possibilidade de partilha	X			1

No que se refere ao impacto da supervisão **no desenvolvimento profissional da educadora cooperante**, as participantes no estudo destacam o enriquecimento profissional do orientador cooperante, pois o facto de contactar com novas formas de actuar, agir e pensar, fruto da partilha com o estudante, faz com que se questionem e sejam levados a repensar a sua própria prática profissional. Consideram ainda que a presença do estudante na sua sala de aula se constitui uma forma de se actualizarem, pois o facto de colaborarem num processo de formação de futuros profissionais, suscita-lhes a necessidade de novas procuras e de consequente aprendizagem.

*“Nós também aprendemos com eles, (...) (...) vou enriquecendo (...) o trabalho é em parceria (...) as novidades que trazem, faz-me a mim ter que andar sempre à procura de coisas novas, (...).” OC1*

#### **1.1.4. Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão**

No que respeita aos constrangimentos no exercício da função de supervisão, a análise dos dados permite destacar a incidência de constrangimentos: **No desenvolvimento do trabalho do orientador cooperante; No desenvolvimento do trabalho do estudante; De natureza temporal.**

No que se refere ao **desenvolvimento do trabalho do orientador cooperante**, (tabela 6), destaca-se a necessidade de ter que adequar o seu trabalho ao estudante e à escola de formação, o que por vezes lhe retira alguma liberdade de acção.

*“Tem que ser o trabalho da educadora, também adequado às necessidades da escola e do estagiário.” OC1*

As participantes no estudo identificam igualmente constrangimentos ao nível da definição dos papéis desempenhados, pela orientadora cooperante e pela supervisora institucional, nomeadamente na intervenção que cada uma assume na prática e na avaliação do estudante. As orientadoras cooperantes revelam sentir dificuldade se num determinado momento o estudante revelar comportamentos ou posturas desadequadas, ou que o mesmo não corresponda em termos de perfil, se a intervenção deverá acontecer por parte da orientadora cooperante, se por parte da supervisora institucional. No que respeita à avaliação do estudante, consideram que, embora a sua opinião seja valorizada, a mesma não se constitui determinante para a avaliação do estudante, tendo que ser validada pela supervisora institucional.

*“ (...) A opinião como cooperantes é muito bem acolhida, mas não somos nós que estamos avaliar (...) são as tutoras (...) o que nós dizemos tem de ser validado pela pessoa que (...) vai dar a nota (...).” OC2*

As orientadoras cooperantes consideram que a presença do estudante na sala lhes “rouba” o seu tempo com o grupo de crianças, para além do facto de também alterarem a postura e o comportamento do grupo. Salientam que as crianças ficam mais agitadas e com comportamentos menos adequados, situação que não acontece quando está a educadora e a auxiliar.

**Tabela 6 – Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão**

Subcategorias	Indicadores	OC1	OC2	OC3	Total
No desenvolvimento do trabalho do orientador cooperante	Adequação do trabalho	X	X		2
	Definição dos papéis		X		1
	Presença do Estudante na sala		X	X	2
No desenvolvimento do trabalho do estudante	Medo de errar	X			1
De natureza temporal	Por parte do Orientador	X	X	X	3
	Por parte do estudante	X			1

No **desenvolvimento do trabalho do estudante**, a análise dos dados permite-nos destacar, que na perspectiva das orientadoras cooperantes, a insegurança e o medo de errar sentido por parte dos estudantes poderá retrai-los na apresentação de ideias e projectos.

*“Muitas vezes o medo de errar, (...) faz com que não levem ideias maravilhosas que elas (estudantes) têm.” OC1*

Nos constrangimentos de **natureza temporal** destaca-se a falta de tempo sentida por parte dos orientadores cooperantes no apoio ao estudante, justificado pelas inúmeras tarefas inerentes à sua função enquanto educadores, designadamente o atendimento aos pais e reuniões de preparação do trabalho.

#### **1.1.5. Proposta de Mudança no Processo de Supervisão**

No que respeita a uma proposta de mudança no processo de supervisão, a análise dos dados permite destacar um conjunto de propostas de natureza diversa: **Na organização curricular da formação inicial; No processo de supervisão.**

As orientadoras cooperantes consideram fundamental a ocorrência de mudanças ao nível da **organização curricular da formação inicial**, (tabela 7) identificando a importância do aumento do número de horas da prática no plano de estudos. Com as alterações ocorridas com a implementação do processo de Bolonha, consideram que o número de horas definidas para a componente prática, são reduzidas, repercutindo-se numa insuficiente preparação do estudante.

*“ (...) Os estágios são muito escassos. Durante o curso todo, têm uma semana de observação em creche (...) um mês no jardim-de-infância (...) (...) no último ano (...) têm agora os 4 meses de estágio.” OC1*

Acresce ainda, em seu entender, a necessidade de uma melhoria na preparação dos estudantes na área da didática das expressões por parte da instituição de formação, considerando que a mesma se revela insuficiente.

**Tabela 7 – Proposta de Mudança no Processo de Supervisão**

Subcategorias	Indicadores	OC1	OC2	OC3	Total
<b>Na organização curricular da Formação Inicial</b>	Aumento do número de horas da intervenção educativa no plano de estudos	X	X	X	3
	Melhoria na preparação na área da didática das expressões		X		1
<b>No processo de supervisão</b>	Maior presença da supervisora institucional no estágio		X	X	2

De igual modo, identificam a necessidade de mudanças ao nível do **processo de supervisão**, designadamente através de uma maior presença por parte da supervisora institucional na supervisão do estágio, devendo a mesma, em seu entender, manter uma presença mais assídua com a escola cooperante para observar de forma mais sistemática e formativa o trabalho desenvolvido pelas estudantes.

*“Traria as tutoras mais vezes para dentro da escola, acho que vêm pouco...”***OC2**

#### **1.1.6. Perfil de Competências do Orientador Cooperante**

O perfil de competências do orientador cooperante, em seu entender deverá contemplar **competências pessoais** e **competências profissionais** que deverão ser manifestadas no trabalho desenvolvido com o estudante no processo de supervisão.

No que respeita às **competências pessoais** (tabela 8), destacam a disponibilidade, a capacidade para apoiar e motivar os estudantes, ser capaz de guiar, de dar autonomia, de ouvir, revelando ser pessoas justas e calmas na condução do processo de supervisão.

Consideram igualmente a capacidade de acompanhar, de conduzir de estar atenta, de colocar o estudante à vontade, revelando coerência nas posições assumidas. A importância da capacidade de compreensão, preocupando-se com o sucesso dos estudantes, como determinantes na qualidade do processo de supervisão.

**Tabela 8 – Competências Pessoais**

Subcategoria	Indicadores	OC1	OC2	OC3	Total
Competências Pessoais	Pessoa disponível	X	X	X	3
	Capacidade para motivar os outros	X	X	X	3
	Capacidade de apoiar	X	X	X	3
	Pessoa justa	X		X	2
	Pessoa Calma	X		X	2
	Capaz de guiar o estudante	X		X	2
	Capacidade de dar autonomia		X	X	2
	Pessoa que sabe ouvir		X	X	2
	Capacidade de estar atenta	X		X	2
	Pessoa que põe à vontade		X	X	2
	Pessoa coerente		X	X	2
	Preocupada com o sucesso do estudante	X	X		2
	Capacidade de ser compreensivo	X	X		2
	Capaz de conduzir o estudante	X	X		2
	Capacidade de acompanhar		X	X	2
	Pessoa tolerante			X	1
	Pessoa respeitadora			X	1
	Capacidade de ser afável	X			1
	Capacidade de ser afirmativo	X			1

Como menos valorizadas surgem a capacidade de ser afável, afirmativo, tolerante e respeitador com o estudante.

No que diz respeito às **competências profissionais**, (tabela 9), as participantes identificam a experiência profissional do orientador cooperante, pois consideram que alguém que não possua os conhecimentos necessários ao nível da experiência e gestão curricular, assim como uma certa experiência profissional, dificilmente poderá desempenhar de forma positiva o seu papel no processo de acompanhamento e desenvolvimento do estudante.

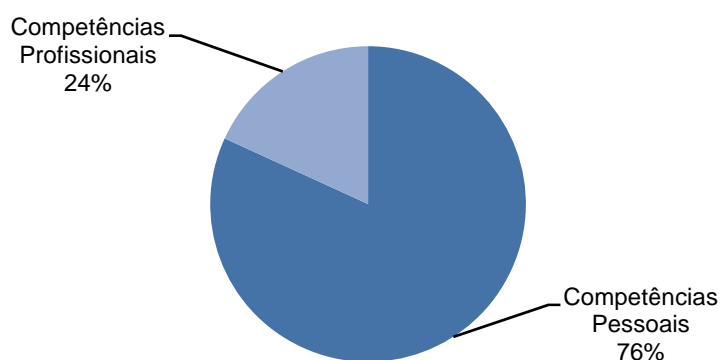
**Tabela 9 – Competências Profissionais**

Subcategoria	Indicadores	OC1	OC2	OC3	Total
Competências Profissionais	Pessoa experiente		X	X	2
	Pessoa exigente	X	X		2
	Capacidade de dar feedback positivo	X		X	2
	Capacidade de ajudar a crescer	X	X		2
	Proporcionar ao estudante um percurso de desenvolvimento		X	X	2
	Capacidade de dar alternativas	X		X	2

Destacam ainda por parte do orientador cooperante a capacidade de dar alternativas, de proporcionar ao estudante um percurso de desenvolvimento, de se manifestar uma

pessoa exigente com o estudante, de lhe transmitir *feedback* positivo para que o mesmo tenha consciência do trabalho que vai desenvolvendo e dos aspectos que são necessários melhorar, ajudando-o desta forma a crescer enquanto profissional.

Na Figura 2 apresenta-se um registo com as percentagens de resposta obtidas ao nível das competências pessoais e profissionais, que na opinião das nossas participantes do estudo deverão constituir o perfil de competências do orientador cooperante.



**Figura 2 – Relevância das Competências Pessoais e Profissionais no Perfil de Competências do Orientador Cooperante**

Um olhar mais atento aos dados apresentados na Figura 2, permite-nos acrescentar que, as orientadoras cooperantes atribuem, maior relevância às competências pessoais (76%), do que competências profissionais (24%) no perfil de competências do orientador cooperante na supervisão da intervenção educativa. Estas configuram-se diferenças bastante significativas.

## **1.2. Critérios de Selecção do Orientador Cooperante**

No que respeita aos critérios de selecção do orientador cooperante, as participantes no estudo consideram que este deverá ter em atenção: **O perfil do orientador cooperante e as características da instituição cooperante.**

Relativamente aos critérios de selecção **relacionados com o perfil do orientador cooperante**, (Tabela 10) consideram que a escolha deverá recair no perfil do orientador cooperante, destacando-se como indispensáveis as competências profissionais designadamente a qualidade do trabalho desenvolvido, o mérito da educadora, a experiência profissional, e competências pessoais destacando-se o perfil pessoal, humano de quem recebe os estudantes na instituição.

“ (...) Acho que a instituição tem um trabalho excelente (...) condições humanas de receber, acho que fazem um grande trabalho aqui.” **OC1**

**Tabela 10 – Critérios de Selecção do Orientador Cooperante**

Subcategorias	Indicadores	OC1	OC2	OC3	Total
Relacionadas com o perfil do orientador cooperante	Competências pessoais	X		X	2
	Competências profissionais	X			1
Relacionadas com as características da instituição cooperante	Condições físicas	X	X		2

Consideram igualmente que na realidade a selecção não incide propriamente na pessoa do orientador cooperante, mas surge **relacionada com as características da instituição cooperante**, pela qualidade das condições físicas que oferece.

“ (...) É escolhido o centro de estágio (...) e são vistas quantas salas estão disponíveis para receber estagiárias (...) não há uma escolha das educadoras.” **OC2**

### **1.3. Importância Atribuída à Formação Específica para o Desempenho da Função de Supervisão**

A análise dos dados permite considerar que estas participantes valorizam a formação específica para o desempenho da função de supervisão. Identificam como relevantes a abordagem de conteúdos metodológicos e do desenvolvimento infantil, de preferência orientada pela instituição de ensino superior (metodologia da matemática, língua portuguesa, expressões).

“(...) Para mim todos os conteúdos são importantes e todos devem ser abordados (...) na área do domínio da formação pessoal e social, na matemática, na literacia, nas expressões (...) depois também tem a ver com a faixa etária de cada criança da sala (...) pensar na transição para o 1ºciclo (...).” **OC1**

Não obstante, apesar de valorizarem uma formação específica em supervisão para o desempenho da função, referem não sentir necessidade de uma formação nesta área para o seu desempenho enquanto orientadoras cooperantes, pois consideram que a experiência e a formação contínua realizada se revelam suficientes. As participantes apenas equacionariam a hipótese de uma formação específica em supervisão, para dar aulas de supervisão pedagógica numa instituição de formação de ensino superior.

No que respeita à **preparação realizada** pelas orientadoras cooperantes para o desempenho da função de supervisão, salientam a importância da orientação dada pela instituição de formação no que respeita a aspectos organizacionais, nomeadamente na orientação do processo de supervisão, através de reuniões, no início de cada ano lectivo, nas quais recebem programas e regulamentos da prática pedagógica onde constam os papéis e funções do orientador cooperante, bem como documentos relativos à avaliação do estudante, ou seja os parâmetros em que os estudantes deverão ser avaliados. Destacam ainda a importância do papel da supervisora institucional na orientação/colaboração neste processo, valorizando as conversas informais quando a mesma se desloca aos centros de estágio.

*“ (...) a formação que nos deram em reuniões para ajudar a perceber como fazer a supervisão (...) e as conversas mais pessoais com as coordenadoras que vêm à nossa escola e que acompanham também as estagiárias (...) ajudam a fazer melhor o nosso trabalho (...).” OC1*

A análise dos dados permite ainda destacar a formação/preparação metodológica relacionada com métodos e processos de ensino mais adequados. A este respeito identifica-se a formação em matemática, trabalho de projecto, portefólio e em supervisão pedagógica.

As participantes consideram ainda a importância da instituição de formação promover a continuidade dos orientadores cooperantes no exercício da função de supervisão, pois constitui na sua perspectiva um factor de preparação e de aprendizagem.

De igual forma, as participantes no estudo destacam a preparação **decorrente da experiência profissional**, como um aspecto fundamental, constituindo-se as acções de formação promovidas pela coordenadora pedagógica do contexto de trabalho como fundamentais. Consideram ter obtido formação na área de supervisão em escalas de qualidade ECERS e ITERS<sup>3</sup>, como um factor de aprendizagem e melhoria do seu desempenho, permitindo-lhes avaliar o desempenho do trabalho do orientador e analisar se o mesmo se encontra preparado para a função de supervisão.

*“ (...) A minha escola tem dado muita formação (...) através da nossa coordenadora pedagógica (...).” OC3*

---

<sup>3</sup> ECERS e ITERS: Escalas de avaliação da qualidade do ambiente

Identifica-se igualmente como fundamental neste processo a partilha de experiências de supervisão com colegas de outras instituições do país, nomeadamente ao nível da análise de práticas, formas de avaliação e realização de registos das crianças. Esta partilha acontece ainda com estudantes e com colegas da própria instituição através da observação mútua de aulas com recurso às escalas ECERS e ITERS, constituindo-se, no seu entender, fundamentais para a sua preparação.

*“ (...) Estivemos em Vila do Conde, numa acção de troca de experiências. Como é que avaliamos, como é que fazemos os registos das nossas próprias crianças (...)” OC1*

As participantes salientam ainda a importância da experiência pessoal, atribuindo ao facto de ter mais idade, de ter sido mãe, a maturidade e a sabedoria da idade como factores que contribuíram para o seu crescimento como pessoa.

## 2. Supervisora Institucional

### 2.1. Processo de Supervisão Pedagógica

No que ao processo de supervisão pedagógica diz respeito, a análise dos dados permite destacar a emergência de categorias que se constituem de extrema relevância para a supervisora institucional (Tabela 11). Estas categorias são coincidentes com as identificadas no grupo das orientadoras cooperantes do estudo. São elas designadamente, Papel/funções do orientador cooperante; As expectativas pessoais face ao trabalho de supervisão; Impacto do desempenho da função de supervisão na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional da educadora cooperante; Os constrangimentos no desempenho da função de supervisão; Propostas de mudança no processo de supervisão, e ainda a identificação de um perfil de competências para o orientador cooperante.

**Tabela 11 – Processo de Supervisão**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Papel/Funções do orientador cooperante</b>	Competências pessoais
	Competências profissionais
<b>Expectativas pessoais face ao trabalho de supervisão</b>	Ajudar na formação de adultos
	Melhorar a prática profissional
<b>Impacto do desempenho da função de supervisão na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional do orientador cooperante</b>	No desenvolvimento profissional da educadora cooperante;
	Na prática profissional da educadora com as colegas.
<b>Constrangimentos no desempenho da função de supervisão</b>	Por parte do orientador cooperante
	De natureza temporal

Categories	Subcategories
	Por parte do estudante
	O estudante como um recurso
<b>Proposta de mudança no processo de supervisão</b>	A ocorrer por parte da Instituição de Formação
	A ocorrer por parte da Instituição Cooperante
<b>Perfil de competências do orientador cooperante</b>	Competências pessoais
	Competências profissionais

### 2.1.1. Papel/Funções do Orientador Cooperante

No que diz respeito ao papel/funções do Orientador Cooperante, (tabela 12) a análise dos dados permite destacar a importância que a protagonista atribui às **competências pessoais** e **competências profissionais**, que, em seu entender, se constituem fundamentais no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do estudante.

No que respeita às **competências pessoais**, a análise dos dados permite destacar a importância atribuída à capacidade do orientador cooperante conceder autonomia ao estudante para que o mesmo no decorrer do tempo vá adquirindo mais confiança, mais segurança na organização e gestão do grupo.

*“ (...) Eles (estudantes) a partir de certa altura assumem maior responsabilidade pelos momentos de grande grupo, pelas transições, pelas rotinas.”*

Considera ainda que é fundamental que o orientador cooperante permita ao estudante, espaço e tempo para que na gestão do grupo o mesmo seja confrontado com as dificuldades e receios inerentes à própria prática profissional.

**Tabela 12 – Competências Pessoais**

Subcategoria	Indicadores
<b>Competências Pessoais</b>	Capacidade de dar autonomia
	Capacidade de promover o trabalho em parceria
	Capacidade de dar espaço ao estudante
	Capacidade de dar tempo
	Capacidade de dialogar
	Pessoa que ouve o estudante
	Capacidade de acompanhar
	Capacidade de colaborar
	Capacidade de ajudar o estudante a ganhar autoconfiança

Destaca-se igualmente a importância da capacidade do orientador cooperante promover um trabalho em parceria, colaborativo com o estudante, nas actividades e projectos desenvolvidos e, por outro lado, com a supervisora institucional, na troca de

ideias sobre o percurso que o estudante está a desenvolver. Atribui ainda importância às capacidades de dialogar, ouvir, colaborar com o estudante, ajudando-o desta forma a prosseguir o seu percurso de aprendizagem e de construção.

Relativamente às **competências profissionais**, (tabela 13) a análise dos dados permite destacar as competências de orientação na organização e gestão do trabalho ao nível da planificação nomeadamente na gestão dos conteúdos, na gestão do grupo e da equipa da sala, bem como ao nível da gestão do espaço e dos materiais.

*“(...) Orientá-lo na planificação, que é para o aluno se dar conta do que é preciso, (...) todo o aspecto até de gestão também da equipa de sala, do grupo e muitas vezes institucional (...)”*

**Tabela 13 – Competências Profissionais**

Subcategoria	Indicadores
Competências Profissionais	Orientação na avaliação dos processos
	Orientação/organização e gestão do trabalho
	Orientação na articulação da teoria e prática
	Capacidade de dar feedback ao estudante
	Capacidade de servir de modelo
	Capacidade de integrar o estudante no contexto
	Capacidade de ajudar a identificar estratégias adequadas
	Capacidade de chamar a atenção
	Capacidade de ajudar na formação
	Capacidade de ajudar o estudante no estabelecimento das relações sociais
	Capacidade de dar indicações

Considera ainda a orientação na organização e gestão do trabalho ao nível da avaliação, na importância da mesma se realizar diariamente e semanalmente, dando feedback ao estudante do trabalho desenvolvido, do que fazem e como o fazem, bem como das reflexões escritas que os mesmos produzem sobre a prática desenvolvida, ajudando-o a reflectir e a analisar desta forma a sua prática e a tomar consciência dos seus próprios processos, bem como algumas posturas e atitudes assumidas pelo mesmo com a equipa, com o grupo de colegas e até com as famílias.

A supervisora institucional refere ainda a importância do orientador cooperante servir de modelo, para que o estudante possa observar, nomeadamente quando o mesmo revela dificuldade na condução do processo pedagógico. Considera que, apesar da diversidade de modelos, de trabalho e de perfis das orientadoras cooperantes que colaboram com a instituição de formação, existe por parte das mesmas a convicção e a preocupação em ajudar na estruturação de um bom profissional.

*“ (...) Apesar da diversidade que existe de estilos, de trabalho e de perfis de pessoas, (...) todas têm essa convicção e essa preocupação, de ajudar a estruturar um bom profissional.”*

Identifica-se igualmente como fundamental neste processo a capacidade do orientador cooperante dar indicações, identificar estratégias e apresentar a capacidade de chamar a atenção do estudante quando o mesmo demonstra perante o grupo atitudes e posturas menos adequadas.

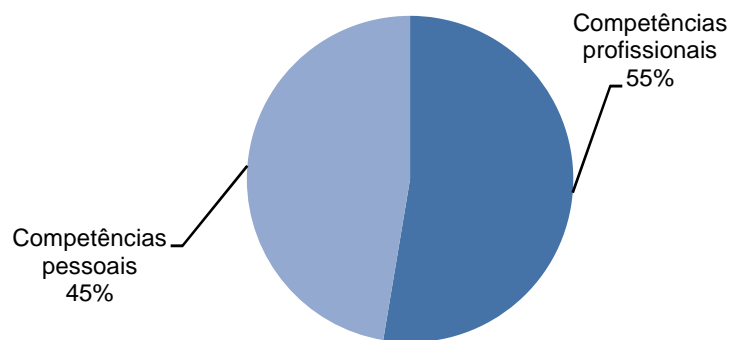
De igual forma destaca a importância do papel do orientador cooperante na articulação da teoria à prática, salientando que, embora a instituição de formação exerça um papel preponderante na formação do estudante, é ao nível da prática profissional que a formação do estudante se torna realmente consistente, visível e experienciada. Neste contexto considera que o orientador cooperante desempenha um papel fundamental na estruturação de saberes e competências profissionais do estudante.

*“ (...) O Educador cooperante tem um papel ao nível da formação do aluno diferente do nosso, (...) na prática é que essa formação se torna consistente, visível, experienciado (...) estamos a falar de formação efectiva em termos de prática profissional, (...) e de estruturação de saberes e competências profissionais.”*

Considera de igual modo a importância da capacidade do orientador em integrar e envolver o estudante a vários níveis, nomeadamente no contexto educativo, na preparação e realização de actividades com as crianças, na relação com as famílias, e em reuniões de pais.

*“ (...) O Educador integra o aluno a vários níveis, no contexto institucional, na relação com as famílias, com as crianças (...) em preparação de actividades, (...) acompanhamento de um grupo, (...) a participar, a organizar e a intervirem nas reuniões de pais (...).”*

Na Figura 3 apresenta-se um registo com as percentagens das respostas obtidas por parte da supervisora institucional ao nível das competências pessoais e profissionais.



**Figura 3 – Relevância das Competências Pessoais/Profissionais**

Com base no exposto na Figura 3 é possível acrescentar que, no entender da supervisora institucional, as orientadoras cooperantes manifestam em maior número competências profissionais (55%), do que competências pessoais (45%), muito embora a diferença não se revele significativa.

### **2.1.2. Expectativas Pessoais Face ao Trabalho de Supervisão**

A análise dos dados permite considerar que, na perspectiva da nossa participante, a supervisão é encarada pelas orientadoras cooperantes, como um processo de ajuda à formação e construção de saberes para o estudante, através da partilha de experiências, constituindo-se num dever ético para o educador receber alunos.

Não obstante, é um processo que lhes possibilita desenvolvimento profissional, pois quando as pessoas se encontram há muitos anos a desempenhar as mesmas funções receber e supervisionar estudantes pode configurar-se num processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

*“(...) É uma forma de renovarem as suas práticas (...) e quando as pessoas estão muitos anos no mesmo trabalho (...) pode tornar-se já pouco motivador, já não há desafios (...) ou procuram formação ou irem estagiários é uma forma de se renovarem.”*

### **2.1.3. Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante**

No que respeita ao impacto da supervisão na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional do educador, identificam-se as seguintes dimensões: **Na prática profissional da educadora com as colegas; No desenvolvimento profissional da educadora cooperante.**

No que se refere ao impacto do desempenho da função da supervisão **na prática profissional da educadora com as colegas** (Tabela 14), destaca a oportunidade para o desenvolvimento de um trabalho em equipa.

*“ (...) Acabam por mexer (...) na equipa e (...) são focos geradores de trabalho de equipa (...)”*

**Tabela 14 – Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante**

Subcategorias	Indicadores
No desenvolvimento profissional da educadora cooperante	Reflexão da prática
Na prática profissional da educadora com as colegas.	Promoção do trabalho em parceria

A análise dos dados permite ainda identificar o impacto da supervisão **no desenvolvimento profissional da educadora cooperante**, no enriquecimento profissional da mesma, pois o estudante, pelo que desenvolve na sua prática, proporciona ao orientador cooperante e aos restantes elementos da equipa, reflexão e transformação de práticas.

*“ (...) Os alunos (...) constituem um elemento naquele grupo, naquela equipa que proporciona reflexão sobre o que se faz, como se faz, o porque é que se faz, é um elemento dinamizador das práticas (...) pode levar os educadores a mudar ou a melhorar ou a aprofundar (...)”*

#### **2.1.4. Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão**

No que respeita aos constrangimentos no exercício da função de supervisão, a análise dos dados permite destacar constrangimentos: **Por parte do orientador cooperante; Por parte do estudante; De natureza Temporal; No desenvolvimento do trabalho do estudante.**

No que diz respeito aos constrangimentos ligados à pessoa do **orientador Cooperante** (tabela 15), a análise dos dados permite considerar as características pessoais evidenciadas, designadamente a pouca disponibilidade caracterizada pela ausência de envolvimento, motivação e disposição para o processo de supervisão. A participante considera que nestas circunstâncias, o orientador cooperante não desempenha as suas funções de forma positiva, contribuindo de forma negativa num processo que visa ser de construção profissional.

*“ (...) Acabam por não mostrar disponibilidade, interesse, motivação nem boa disposição, nem boa cara e quando é assim acho que não se é bom Educador cooperante.”*

Considera ainda a insegurança demonstrada pelo orientador cooperante na partilha do poder e protagonismo com o estudante, nomeadamente com o grupo, com as famílias, bem como o espaço concedido ao mesmo no decorrer do processo de supervisão. Salaria que esta insegurança advém de questões do perfil pessoal que, na perspectiva da nossa participante, não se encontram ainda amadurecidas.

*“Alguns (Orientadores Cooperantes), têm muito receio de partilhar o poder e o protagonismo com os estagiários (...) tem a ver com questões de perfil pessoal, que não estão ainda amadurecidas (...).”*

A participante destaca igualmente as competências profissionais do orientador cooperante, nomeadamente a insuficiente preparação do mesmo para o desempenho da função de supervisão, reflectindo-se na qualidade da condução do processo de supervisão. Considera ainda que os orientadores cooperantes por vezes colocam demasiadas exigências ao estudante, superiores ao que efectivamente num determinado momento poderão corresponder, gerando bloqueios ao desenvolvimento do trabalho.

**Tabela 15 – Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão**

Subcategorias	Indicadores
Por parte do orientador cooperante	Características pessoais
	Características profissionais
Por parte do estudante	Características pessoais
De natureza temporal	Insuficiência de tempo
No desenvolvimento do trabalho do estudante	O estudante como um recurso

No que diz respeito a constrangimentos **por parte dos estudantes**, a análise dos dados permite destacar as suas características pessoais, na medida em que iniciam a prática pedagógica com expectativas sobre si próprios demasiado elevadas. Revelam muitas vezes dificuldade na gestão do trabalho, medos e confrontados com uma realidade exigente, à qual não conseguem corresponder, entram em depressão.

A participante identifica ainda constrangimentos de **natureza temporal**, que ocorrem por parte do orientador cooperante, nomeadamente a insuficiência de tempo para o trabalho em equipa com os estudantes, para planificar, reflectir, para formação, para seminários e palestras.

*“(...) outra dificuldade é o tempo (...) para o trabalho com os alunos (estudantes) (...) o trabalho de equipa, planificação, reflexão, formação, sessões, seminários, palestras, (...)”*

Identifica ainda constrangimentos, **no desenvolvimento do trabalho do estudante**, quando o mesmo se constitui um recurso para a instituição cooperante, nomeadamente no desempenho de outros papéis, de ajuda e de apoio ao trabalho desenvolvido pelo orientador cooperante. Nestas situações, a supervisora institucional relembra à equipa que é fundamental que o estudante tenha oportunidade de desenvolver um percurso de construção e de aprendizagem na instituição.

*“ (...) Também surge associado (...) como apoio ao seu próprio trabalho (do Orientador Cooperante) (...) nós dizemos sempre: “O aluno não serve para isso” (...) tem que fazer o seu percurso, o seu processo.”*

#### **2.1.5. Proposta de Mudança no Processo de Supervisão**

A análise dos dados permite identificar propostas de mudança a ocorrer ao nível da **organização curricular da formação inicial** identificando a importância do aumento do número de horas de prática educativa supervisionada no plano de estudos.

A análise dos dados permite ainda acrescentar a necessidade de redução da componente lectiva para o orientador cooperante, para que deste modo este fique mais disponível para a preparação e condução do processo de supervisão.

*“Mexia (...) nas condições de trabalho dos próprios educadores, em relação à disponibilidade para reuniões, para formação.”*

#### **2.1.6. Perfil de Competências do Orientador Cooperante**

O perfil de competências do orientador cooperante deverá em seu entender contemplar **competências pessoais** e **competências profissionais** que deverão ser manifestadas no trabalho desenvolvido com o estudante no processo de supervisão.

No que respeita às **competências pessoais** (Tabela 16) destaca-se a importância do orientador cooperante manifestar capacidade de escuta, saber ouvir as opiniões e sugestões do estudante, demonstrando capacidade de se relacionar com os outros, de compreensão, de comunicação, ou seja, deverá ser alguém que transmite segurança.

*“Espero que tenham capacidade de escuta, (...) como lida com os outros, (...) a capacidade que tem de perceber o outro (...) de relação de comunicação (...) segurança (...)*

**Tabela 16 – Competências Pessoais**

Subcategoria	Indicadores
Competências Pessoais	Capacidade de escuta
	Capacidade de se relacionar com os outros
	Capacidade de compreender o outro
	Capacidade de comunicar
	Pessoa que transmite segurança
	Capacidade de motivar
	Pessoa disponível
	Capacidade de acompanhar os outros
	Capacidade para trabalhar em parceria
	Pessoa que dá espaço
	Capacidade de abertura às mudanças
	Capacidade de valorizar o trabalho do estudante
	Capacidade de colaborar
	Pessoa assertiva
	Capacidade de reconhecer dificuldades

Considera igualmente como fundamental a necessidade de ser uma pessoa que demonstre motivação e disponibilidade, quer para apoiar o estudante, quer para aprender com o mesmo, assumindo uma postura e uma atitude aberta às mudanças, para trabalhar em parceria (com o estudante e com a instituição de formação). A supervisora institucional destaca ainda como importante a assertividade e a capacidade de reconhecer as dificuldades do estudante, concedendo-lhe ao mesmo tempo, espaço para que possa aprender e experimentar, valorizando e reconhecendo todo o trabalho realizado pelo mesmo no decorrer do processo. Valoriza ainda a capacidade do orientador cooperante acompanhar e colaborar com o estudante nas propostas e actividades por ele desenvolvidas.

No que diz respeito às **competências profissionais** (Tabela 17) a análise dos dados permite destacar a importância que a participante atribui ao facto do orientador cooperante demonstrar capacidade de observar potencialidades e fragilidades no estudante, para que as suas competências possam ser potenciadas e desenvolvidas.

*“Saiba observar (...) as hesitações do aluno (...) as fragilidades (...) os seus pontos fortes e a sua criatividade e (...) as competências que o aluno tem, possam efectivamente operacionalizar-se (...)”*

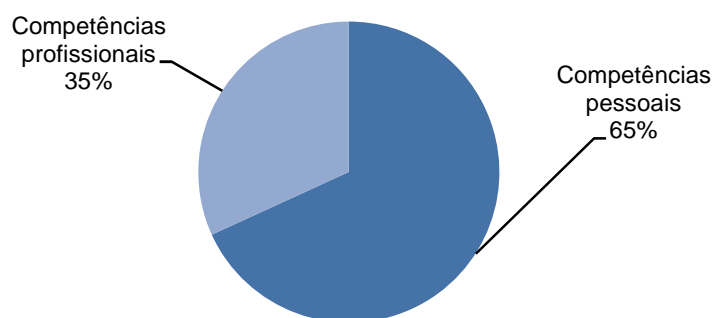
**Tabela 17 – Competências Profissionais**

Subcategoria	Indicadores
Competências Profissionais	Capacidade de observar
	Capacidade de proporcionar um percurso de desenvolvimento
	Capacidade de gerir situações
	Capacidade de dar alternativas
	Capacidade de reunir com o estudante
	Capacidade de dar feedback
	Capacidade de reflexão
	Capacidade de promover a reflexão com o estudante

A participante no estudo considera ainda a importância do orientador cooperante, para além de demonstrar capacidade em gerir situações relativas à prática, reunir com o estudante e dar-lhe feedback dos processos realizados, ajudando-o na reflexão da prática.

Não obstante, refere a importância do orientador cooperante reflectir acerca do seu próprio desempenho no processo de supervisão e da capacidade em reconhecer as dificuldades do estudante no decorrer do processo, ajudando-o a superá-las.

Na Figura 4 apresenta-se um registo com as percentagens de respostas obtidas ao nível das competências pessoais e profissionais, que na opinião da nossa participante do estudo deverão constituir o perfil de competências do orientador cooperante.



**Figura 4 – Relevância das Competências Pessoais/Profissionais no Perfil de Competências**

Os dados apresentados na Figura 4, permite-nos considerar que, a supervisora institucional atribui maior relevância às competências pessoais (65%), do que competências profissionais (35%) no perfil de competências do orientador cooperante, constituindo-se a diferença significativa.

## 2.2. Critérios de Selecção dos Orientadores Cooperantes

No que respeita aos critérios de selecção do orientador cooperante, a supervisora institucional considera que estes deverão ter em atenção **o perfil do orientador cooperante; o estudante; localização geográfica dos centros/instituição de formação e a diversidade de contextos.**

No que respeita aos critérios **relacionados com o perfil do orientador cooperante** (Tabela 18) considera que a escolha deverá recair nas suas características profissionais, designadamente na qualidade pedagógica do orientador bem como da equipa de profissionais que desempenham funções pedagógicas na instituição. No que respeita às características pessoais, considera aspectos como a disponibilidade e a motivação para a formação, a própria formação pessoal e a estabilidade emocional como factores determinantes na selecção dos orientadores cooperantes. Constituem-se, no seu entender, pessoas mais abertas e disponíveis para partilhar e para aprender com os outros.

No que se refere a critérios **relacionados com o estudante**, considera-se as características pessoais, designadamente o medo e a insegurança sentido pelo estudante, tornando-se na perspectiva da participante necessário procurar orientadores que correspondam em termos de perfil a essas mesmas necessidades.

*“Nós temos (...) como critério, as necessidades dos próprios alunos e procurar pessoas com o perfil que possa ajudar (...) aquela pessoa concreta.”*

**Tabela 18 – Critérios de Selecção dos Orientadores Cooperantes**

Subcategorias	Indicadores
Relacionadas com a pessoa do orientador	Características pessoais
	Características profissionais
Relacionadas com estudante	Características pessoais
Localização geográfica dos centros/Instituição formação	Insuficiência de tempo
Diversidade de contextos	Escolas públicas
	Escolas privadas

Considera igualmente como um factor determinante a **localização geográfica das instituições cooperantes em relação à instituição de formação**, destacando a dificuldade sentida pela supervisora institucional na gestão do tempo para apoiar os estudantes no decorrer da sua prática, tornando-se deste modo necessária uma maior proximidade de forma a rentabilizar o tempo e os recursos.

No que respeita aos critérios relacionados com aspectos da **diversidade de contextos**, considera fundamental que o estudante no decorrer da sua prática pedagógica realize estágios em contextos diversificados, designadamente, contextos de escolas públicas e privadas e em contextos sócio educativos, económicos e culturais diversificados, permitindo-lhes um conhecimento mais abrangente acerca das realidades e contextos educativos.

### **2.3. Importância Atribuída à Formação Específica para o Desempenho da Função de Supervisão**

A análise dos dados permite considerar que a participante considera a importância da formação específica e do perfil humano da pessoa para o desempenho da função de supervisão. Identifica como relevantes a abordagem de modelos pedagógicos, os diferentes modelos de supervisão e o desenvolvimento psicanalítico do orientador, para que este possa desenvolver um trabalho de qualidade ao nível da dimensão relacional.

No que respeita à **preparação realizada pelo orientador cooperante** destaca-se a orientação obtida através da instituição de formação a nível organizacional, com a realização de uma reunião onde são entregues documentos, programas e regulamentos da prática pedagógica aos orientadores cooperantes. Considera a importância de se promover nessas mesmas reuniões, discussão e partilha de experiências, como forma de valorizar o trabalho dos orientadores cooperantes e de os ajudar a compreender melhor os objectivos da supervisão e orientação de estágios.

A participante destaca ainda o seu papel na ajuda à integração de novos elementos nas equipas (educadores cooperantes pela primeira vez e assistentes operacionais) e o apoio concedido ao orientador cooperante na reflexão da sua acção e na forma como apoia os alunos.

*“ (...) O nosso papel (...) acaba por ser de formadores dos próprios educadores cooperantes (...) podemos trabalhar (...) a sua supervisão, em relação (...) à forma como está a apoiar os nossos alunos, (...) levá-la a uma reflexão sobre a acção.”*

Destaca igualmente a importância do seu papel na divulgação junto dos orientadores cooperantes, da oferta formativa da instituição de formação, nomeadamente: seminários, conferências e cursos de mestrado.

Acrescenta a importância da continuidade dos orientadores cooperantes no desempenho de funções de supervisão como um factor que contribui para o melhoramento do seu desempenho e como um factor de formação para a instituição de formação.

*“ (...) tentamos que essa colaboração seja continuada (...) porque no fundo estamos a investir (...) no aprofundar da formação em supervisão dos próprios educadores.”*

No que se refere aos aspectos metodológicos, destaca a importância da formação promovida na instituição cooperante dirigida a orientadores cooperantes e assistentes operacionais, centrada na discussão de um projecto já desenvolvido na própria instituição, na qual explica os objectivos pretendidos, e elucida a equipa sobre metodologia de trabalho de projecto.

*“ (...) fazemos uma reunião (...) centrada na discussão (...) de um projecto (...) e explicamos (...) o que é metodologia de trabalho de projecto (...)”*

De igual forma a supervisora institucional considera a preparação decorrente da **experiência profissional** como um aspecto fundamental, destacando a importância do envolvimento do orientador cooperante em processos de formação contínua, que lhe permite adquirir conhecimentos, de forma a desenvolver uma prática mais adequada e que o tornam capaz de compreender melhor o estudante, bem como o processo que os mesmos estão a viver. Embora não tenham adquirido uma formação específica em supervisão, o facto de investirem na sua própria formação, constitui-se para a participante num factor de preparação.

*“ (...) São pessoas que investem na sua própria formação (...) Mesmo que não tenham uma formação específica em supervisão, o facto de viverem (...) processos de formação pessoal, profissional, permite-lhes um outro olhar sobre os próprios alunos e sobre os processos que eles estão a viver.”*

### **3. Estudantes**

#### **3.1. Processo de Supervisão Pedagógica**

Da análise às entrevistas realizadas às estudantes emerge um conjunto de dados que organizámos em categorias e subcategorias. É sobre eles que nos debruçaremos em seguida.

No que ao processo de supervisão pedagógica diz respeito, a análise dos dados permite destacar a emergência de categorias que se constituem de extrema relevância para as participantes no estudo, tal como expresso na Tabela 19. São eles designadamente: Papel/funções do orientador cooperante; Impacto do desempenho da função de supervisão na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional da educadora cooperante; Constrangimentos no desempenho da função de supervisão; Proposta de mudança no processo de supervisão, e ainda a identificação de um perfil de competências para o orientador cooperante. As categorias (na sua maioria) são coincidentes com as identificadas no grupo das orientadoras cooperantes e no grupo da supervisora institucional.

**Tabela 19 – Processo de Supervisão**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Papel/Função do orientador cooperante</b>	Competências pessoais
	Competências profissionais
<b>Impacto do desempenho da função de supervisão na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional da educadora cooperante</b>	No desenvolvimento profissional da educadora cooperante
	Na prática profissional da educadora com os alunos
<b>Constrangimentos no exercício da função de supervisão</b>	Por parte do orientador cooperante
	Por parte da Instituição Cooperante
	No desenvolvimento do trabalho do estudante
	A Presença do estudante na sala
<b>Proposta de mudança no processo de supervisão</b>	No processo de supervisão
<b>Perfil de competências do orientador cooperante</b>	Competências pessoais
	Competências profissionais

### **3.1.1. Papel/Funções do Orientador Cooperante**

No que diz respeito ao papel/funções do orientador cooperante, a análise dos dados permite destacar a importância que as participantes atribuem às **competências pessoais** e **competências profissionais** do orientador cooperante que, em sua opinião, se constituem fundamentais no processo de desenvolvimento pessoal e profissional do estudante.

No que diz respeito às **competências pessoais** (Tabela 20) destaca-se a importância do apoio a dar ao estudante, da capacidade de colaborar e de estabelecer uma relação positiva, da autonomia e do desenvolvimento de um trabalho em parceria, de partilha como determinante para que o mesmo possa crescer e a aprendizagem se possa realmente efectivar com sucesso.

**Tabela 20 – Competências Pessoais**

Subcategoria	Indicadores	E1	E2	E3	Total
Competências pessoais	Capacidade de apoiar	X	X	X	3
	Capacidade de colaborar		X	X	2
	Capacidade de estabelecer relação com os outros		X	X	2
	Capacidade de dar autonomia	X	X		2
	Capacidade de promover o trabalho em equipa		X	X	2
	Capacidade de partilhar		X	X	2
	Pessoa flexível			X	1

Por outro lado, consideram a capacidade de ser uma pessoa flexível como a menos valorizada.

No que diz respeito às **competências profissionais** do orientador cooperante (Tabela 21) destacam a capacidade de orientação na articulação da teoria e prática, ajudando o estudante a integrar os conhecimentos adquiridos na parte teórica no desenvolvimento da prática.

*“ (...) A ponte que nos permite passar toda a teoria que nós trazemos (...) à prática que elas tão bem conhecem (...).” E1*

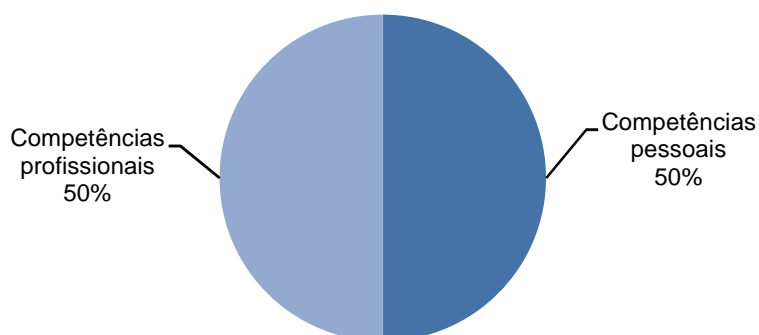
A análise dos dados permite igualmente destacar a importância da ajuda à integração do estudante no contexto institucional e na capacidade de o ajudar a identificar estratégias adequadas ao contexto, aconselhando-o acerca das dinâmicas a desenvolver no decorrer da prática pedagógica, permitindo-lhes a aquisição de competências necessárias para o desempenho futuro da profissão.

**Tabela 21 – Competências Profissionais**

Subcategoria	Indicadores	E1	E2	E3	Total
Competências Profissionais	Orientação na articulação teoria e prática	X	X	X	3
	Capacidade de ajudar na integração		X	X	2
	Capacidade de dar estratégias	X	X		2
	Pessoa que ajuda a crescer		X	X	2
	Pessoa que dá sugestões			X	1
	Capacidade de dar Indicações		X		1
	Pessoa exigente		X		1

Por outro lado, as participantes consideram a importância das sugestões, das indicações fornecidas pelo orientador cooperante, destacando como muito positivo o facto destes se constituírem pessoas rigorosas e exigentes.

Na Figura 5 apresenta-se um registo com as percentagens das respostas obtidas por parte das estudantes ao nível das competências pessoais e profissionais, manifestadas pelas orientadoras cooperantes:



**Figura 5 – Relevância das Competências Pessoais/Profissionais no Processo de Supervisão**

Com base no exposto na Figura 5, é possível acrescentar que, no decorrer do processo de supervisão, no entender das participantes, as orientadoras cooperantes atribuem igual relevância à importância de competências pessoais (50%), e competências profissionais (50%).

### **3.1.2. Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante.**

No que respeita ao impacto da supervisão na prática pedagógica e no desenvolvimento profissional da educadora cooperante, identifica-se as seguintes dimensões: **Na prática profissional da educadora com os alunos; No desenvolvimento profissional da educadora cooperante;**

Relativamente ao impacto **na prática profissional do educador com os alunos** (Tabela 22) as participantes consideram constituir-se numa mais valia ao nível da organização do processo ensino e aprendizagem, pois mais um adulto na sala representa maior apoio ao trabalho a desenvolver na sala.

**Tabela 22 – Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante**

Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	Total
No desenvolvimento profissional da educadora cooperante	Enriquecimento profissional	X	X	X	3
Na prática profissional da educadora com os alunos	Organização do processo ensino e aprendizagem		X	X	2

No que diz respeito ao impacto da supervisão **no desenvolvimento profissional da educadora cooperante** destaca-se o enriquecimento profissional, consequência da partilha de ideias, materiais, com o estudante e de observar formas de actuar e de agir que acabam por influenciar o desenvolvimento do trabalho do orientador cooperante. Não obstante, consideram que o enriquecimento é mútuo, pois também aprendem com o orientador cooperante.

### **3.1.3. Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão**

No que respeita aos constrangimentos no exercício da função de supervisão, a análise dos dados permite destacar constrangimentos: **Por parte do orientador cooperante; No desenvolvimento do trabalho do orientador cooperante; No desenvolvimento do trabalho do estudante; Por parte da instituição cooperante.**

No que se refere aos constrangimentos relacionados com o **orientador cooperante** (Tabela 23) destacam as suas características pessoais, a ausência de humildade no relacionamento com o estudante, a falta de espaço concedida para que o mesmo possa desenvolver o seu trabalho, falta de apoio, de colaboração, de integração na equipa, acabando o trabalho por ser desenvolvido separadamente por cada elemento, orientador e estudante.

Identificam igualmente as características profissionais do orientador cooperante, nomeadamente a insuficiente preparação por parte do mesmo para o exercício da função.

A análise dos dados permite ainda considerar constrangimentos **no desenvolvimento do trabalho do orientador cooperante**, nomeadamente na relevância do seu papel no grupo, pois o estudante para se poder afirmar e desenvolver, acaba por assumir um papel mais activo na dinâmica do grupo.

*“Influencia a educadora, porque muitas vezes tem de ficar um bocadinho atrás, para nós também nos podermos sobressair, (...).” E2*

**Tabela 23 – Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão**

Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	Total
<b>Por parte do orientador cooperante</b>	Competências pessoais	X	X	X	3
	Competências profissionais	X		X	2
<b>No desenvolvimento do trabalho do Orientador</b>	Papel desempenhado	X			2
<b>No desenvolvimento do trabalho do estudante</b>	Ser avaliado	X	X		2
	Adequação do trabalho		X		1
<b>Por parte da instituição cooperante</b>	Metodologia de trabalho			X	1

No que diz respeito ao **desenvolvimento do trabalho do estudante**, destaca-se a preocupação com a avaliação e a adequação do seu trabalho às exigências da orientadora cooperante e ao que lhe é solicitado pela escola de formação.

Surgem por outro lado, constrangimentos **por parte da instituição cooperante**. A metodologia de trabalho implementada pela instituição cooperante, nem sempre se encontra em harmonia com a metodologia desenvolvida na instituição de formação (metodologia de trabalho de projecto), criando bloqueios e ansiedades ao nível do desenvolvimento do trabalho do estudante.

*“Há instituições em que as estagiárias são obrigadas a trabalhar por temas ou não trabalham metodologias de trabalho de projecto e nós somos obrigadas a fazê-lo, porque é isso que a faculdade nos pede.” E3*

#### **3.1.4. Proposta de Mudança no Processo de Supervisão**

No que respeita a uma proposta de mudança no processo de supervisão, a análise dos dados permite destacar um conjunto de propostas, designadamente: **Nos critérios de selecção dos orientadores cooperantes; No processo de supervisão.**

As participantes consideram fundamental a ocorrência de mudanças **nos critérios de selecção dos orientadores cooperantes** (tabela 24) por parte da instituição de formação, destacando a importância de se valorizar um perfil de competências do orientador cooperante que contemple características profissionais, nomeadamente a experiência e características pessoais.

*“(…) Critérios de selecção (...) os anos de experiência, (...) e se calhar as pessoas perto de se reformarem, já não estão muito disponíveis (...)” E1*

A este respeito destacam a importância da substituição de orientadores cooperantes perto da reforma e pessoas com um perfil pessoal problemático, considerando que orientadores que tenham desencadeado por várias vezes problemas e atitudes menos

correctas com o estudante, deixem de assumir responsabilidades ao nível da formação de futuros profissionais.

**Tabela 24 – Proposta de Mudança no Processo de Supervisão**

Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	Total
<b>Por parte da instituição de formação</b>	Critérios de selecção dos orientadores cooperantes	X		X	2
<b>No processo de supervisão</b>	Presença mais assídua da supervisora institucional no estágio		X		1

A análise dos dados permite ainda destacar mudanças a ocorrer **no processo de supervisão**, nomeadamente na presença mais assídua e regular por parte dos supervisores institucionais nos centros de estágio.

*“Acho que a tutora devia (...) visitar este neste dia (...), este neste dia a esta hora (...) como conhece a educadora, (...) não vai (...).” E2*

### **3.1.5. Perfil de Competências do Orientador Cooperante**

O perfil de competências do orientador cooperante deverá no entender das participantes contemplar **competências pessoais** e **competências profissionais** que deverão ser manifestadas no trabalho desenvolvido com o estudante no processo de supervisão.

No que diz respeito às **competências pessoais** (Tabela 25) destacam a importância da capacidade de cooperação, de apoio de ajuda e disponibilidade por parte do orientador cooperante.

Referem ainda a importância de ser uma pessoa humilde, que revela espírito criativo e paciência com o estudante. As participantes referem ainda a importância de se dar espaço e liberdade ao estudante, para que o mesmo possa desenvolver um trabalho pedagógico com o grupo e ao mesmo tempo amparar em caso de errar.

*“Deve ter humildade, espírito criativo, muita paciência (...) deve dar espaço, amparar em caso de erro (...).” E1*

**Tabela 25 – Competências Pessoais**

Subcategoria	Indicadores	E1	E2	E3	Total
Competências Pessoais	Capacidade de cooperar	X	X	X	3
	Capacidade de apoiar	X	X	X	3
	Pessoa disponível	X	X	X	3
	Capacidade de ajudar	X	X	X	3
	Pessoa humilde	X	X		2
	Pessoa atenta		X	X	2
	Pessoa que compreende o estudante	X	X		2
	Capacidade de guiar	X		X	2
	Pessoa simpática		X	X	2
	Capacidade de dar espaço	X		X	2
	Capacidade de se relacionar com os outros	X	X		2
	Capacidade de Colaborar		X	X	2
	Capacidade de comunicar		X	X	2
	Capacidade de amparar	X		X	2
	Pessoa paciente	X	X		2
	Capacidade de dar liberdade	X			1
Pessoa com espírito criativo	X			1	
Pessoa acessível		X		1	

As participantes destacam ainda a importância do orientador cooperante revelar capacidade de se relacionar com os outros, de comunicar, de colaborar com o estudante, ser uma pessoa atenta, simpática, acessível, que entende o estudante, compreendendo o processo pelo qual ele está a passar e que seja capaz de o guiar de modo seguro no decorrer do processo de supervisão.

No que diz respeito às **competências profissionais** (Tabela 26) destaca-se a importância do trabalho em equipa, constituindo-se a partilha de ideias e as actividades realizadas em conjunto fundamentais, a capacidade de ajuda do orientador cooperante no desenvolvimento de competências que permitam ao estudante crescer na profissão, a capacidade de dar feedback acerca dos processos que o mesmo desenvolve, para que tome consciência do seu trabalho.

**Tabela 26 – Competências Profissionais**

Subcategoria	Indicadores	E1	E2	E3	Total
Competências profissionais	Capacidade de trabalhar em equipa	X	X	X	3
	Capacidade de ajudar a crescer na profissão	X	X	X	3
	Capacidade de dar <i>feedback</i>	X	X	X	3
	Capacidade de observar		X	X	2
	Capacidade de apontar erros	X	X		2
	Capacidade de dar indicações		X	X	2

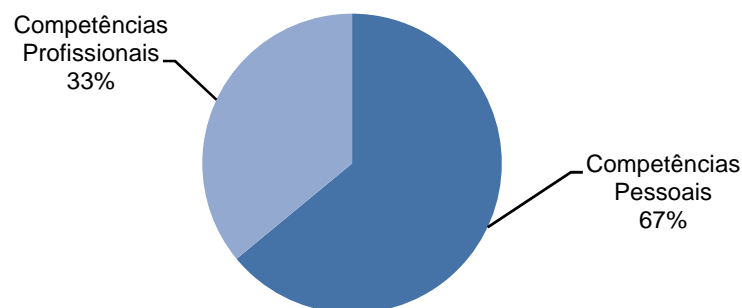
Subcategoria	Indicadores	E1	E2	E3	Total
	Capacidade de servir de modelo		X	X	2
	Capaz de contornar os problemas		X	X	2
	Pessoa conhecedora do currículo	X	X		2

Acresce ainda a capacidade de observar o estudante nas diversas rotinas, a capacidade de ajudar a desconstruir o erro ao estudante, e a capacidade de dar indicações/ orientação fundamentada.

As participantes consideram ainda a capacidade do orientador cooperante servir de modelo quando o estudante revela dificuldades, ou seja, mostrar como se faz, uma pessoa conhecedora do currículo do pré – escolar e uma pessoa capaz de contornar problemas que existem, como as menos valorizadas.

*“Uma pessoa que saiba contornar os problemas que existem (...).” E2*

Na Figura 6 apresenta-se um registo com as percentagens de respostas obtidas ao nível das competências pessoais e profissionais, que na opinião das participantes do estudo deverão constituir o perfil de competências do orientador cooperante.



**Figura 6 – Relevância das Competências Pessoais/Profissionais no Perfil de Competências**

A análise dos dados apresentados na Figura 6, permite-nos acrescentar que, as estudantes atribuem no perfil de competências, maior relevância à importância de competências pessoais (67%), do que competências profissionais (33%), constituindo-se a diferença significativa.

### 3.2. Critérios de Selecção dos Orientadores Cooperantes

No que respeita aos critérios de selecção do orientador cooperante, (Tabela 27) as participantes no estudo consideram que este deverá ter em atenção **o perfil do orientador cooperante e as características da instituição cooperante**.

No que diz respeito aos critérios relacionados com **o perfil do orientador cooperante** destaca-se as competências pessoais, designadamente a capacidade de ser uma pessoa disponível, que ajuda e que colabora com o estudante.

Consideram ainda critérios relacionadas com **as características da instituição cooperante** designadamente as condições físicas que o mesmo apresenta.

**Tabela 27 – Critérios de Selecção do Orientador Cooperante**

Subcategorias	Indicadores	E1	E2	E3	Total
Relacionados com o perfil do orientador cooperante	Características pessoais		X	X	2
Relacionadas com as características da instituição cooperante	Condições físicas	X	X	X	3

Não obstante, consideram que nos critérios de selecção da instituição de formação nem sempre é valorizado o perfil do orientador cooperante, mas as condições físicas da instituição cooperante, justificando que, a continuidade no exercício da função de supervisão de orientadores cooperantes que desenvolveram problemas e conflitos com o estudante, por várias vezes, é revelador que a escolha não recai na pessoa do orientador cooperante, mas na instituição cooperante.

*"É mais pela instituição do que propriamente pela orientadora. (...) há (...) educadoras que já deram problemas o ano passado, há dois anos e continuam este ano a ter estagiárias." E1*

### 3.3. Importância Atribuída à Formação Específica para o Desempenho da Função de Supervisão

No que respeita à **preparação realizada pelo orientador cooperante**, os estudantes destacam por um lado, a orientação dada pela instituição de formação, ao nível da avaliação na qual são dadas indicações, tópicos ao orientador cooperante sobre a forma como os estudantes deverão ser avaliadas, o que poderá conduzi-las e ajudá-las a melhorar aspectos ligados à prática educativa.

*" (...) se a escola dá uma indicação, tópicos de como nós somos avaliadas pode-nos conduzir, pode-nos ajudar a melhorar (...)." E1*

Não obstante, as participantes consideram igualmente importante a **decorrente da experiência profissional**, destacando os anos de serviço e a experiência prática do orientador cooperante como facilitadores na condução do processo de supervisão.

A análise dos dados permite ainda evidenciar a necessidade do orientador cooperante manter-se actualizado ao nível dos conhecimentos, através de formação contínua, e da importância de estar atento às alterações/actualizações ao nível da organização e desenvolvimento curricular, como factor de uma melhor preparação para o exercício da função de supervisão.

## Parte 4 – Discussão dos Resultados

### 1. Processo de Supervisão

#### 1.1. Papel/Funções do Orientador Cooperante

Constituindo-se um dos objectivos do estudo, caracterizar o processo de supervisão, importa, antes de mais, compreender que este é na perspectiva de Sá-Chaves (2007) “um processo mediador no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor podendo de acordo com a sua natureza da interacção criada, ser facilitado ou inibido” (p.75).

Neste sentido, os resultados indicam-nos que no entender das participantes (orientadoras cooperantes, supervisora institucional e estudantes), este é um processo que se constitui fundamental para o desenvolvimento do estudante, e do próprio orientador cooperante, sendo que, no decorrer do mesmo, o orientador cooperante manifesta competências pessoais e competências profissionais que permitem ao estudante realizar um percurso de desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional. Esta posição vai ao encontro da defendida por Marcelo (1999) que refere que os Supervisores “devem ser pessoas com certas características pessoais (...) e profissionais (...)” (p.127).

Assim, no entender das participantes, o orientador cooperante manifesta no decorrer do processo de supervisão, **competências pessoais**, (tabela 28) corroborando a perspectiva de vários autores (Sá-Chaves, 2004; Alarcão & Tavares, 2007) destacando a importância de estabelecer uma relação positiva com o estudante, de o valorizar, apoiar, indo ao encontro da concepção de supervisão defendida por Sá-Chaves (2004) “uma concepção de supervisão que (...) instaure a possibilidade do afecto (...)” (p.127), valorizando-o enquanto pessoa e profissional no contexto de desenvolvimento de uma prática. Assume de acordo com Alarcão & Tavares (1996) “uma concepção humanista e desenvolvimentista” (p.30), na medida em que valoriza o outro enquanto pessoa e profissional em desenvolvimento, onde o orientador vai dando autonomia ao estudante de progressivamente assumir a responsabilidade na orientação das actividades e na dinâmica da sala, facilitando a ocorrência de transições ecológicas. Recorrendo ao conceito de *scaffolding*, Vasconcelos (1999) preconiza que o Supervisor ajuda o Supervisando a atingir determinados objectivos, pois é na interacção com os outros que aprendemos. Orientada por uma perspectiva

sócio construtivista, defendida por Vygotsky, refere que “o que hoje uma criança pode fazer em cooperação com outros, pode amanhã fazer sozinha” (p.9).

Assumem (orientadoras cooperantes e supervisora institucional) como determinante o trabalho conjunto e colaborativo promovido com o estudante, indo ao encontro do referido pelas estudantes, pois no seu entender, este constitui-se num factor que potencia o seu desenvolvimento.

**Tabela 28 – Competências Pessoais**

Competências Pessoais	OC1	OC2	OC3	SI	E1	E2	E3	Total
Capacidade de dar apoio ao estudante	x	X	X		X	X	X	6
Capacidade de dar autonomia ao estudante		X	X	X	X	X		5
Capacidade de estabelecer uma relação positiva	X		X			X	X	4
Capacidade de dialogar com o estudante	X		X	X				3
Capacidade de promover o trabalho em equipa				X		X	X	3
Capacidade de Colaborar com estudante				X		X	X	3
Capacidade de valorizar o estudante	X		X					2
Preocupação com estudante	X	X						2
Capacidade de dar atenção		X	X					2
Capacidade de motivar		X	X					2
Capacidade de conduzir	X		X					2
Capacidade de Partilhar						X	X	2
Capacidade de se orgulhar do estudante	X							1
Pessoa Flexível							X	1
Capacidade de dar espaço				X				1
Pessoa que acompanha				X				1
Capacidade de ajudar o estudante a ganhar confiança				X				1
Capacidade de dar tempo				X				1
Pessoa que ouve				X				1

O orientador cooperante constitui-se ainda no entender das participantes (orientadoras cooperantes, supervisora institucional e estudantes) uma pessoa que deve revelar competências de relação e de comunicação com o estudante, promovendo desta forma situações de aprendizagem no contexto da sua prática, geradoras de desenvolvimento e de aprendizagem no estudante.

No que diz respeito às **competências profissionais**, (tabela 29) as participantes (orientadoras cooperantes, supervisora institucional e estudantes) assumem a importância da capacidade do orientador cooperante integrar o estudante como factor que possibilita ao estudante maior predisposição para a aprendizagem, influenciando desta forma o seu crescimento. Por outro lado, destacam a orientação na organização dada ao estudante, constituindo-se numa das atitudes defendidas por Glickman (1985

citado em Alarcão & Tavares, 2007) do orientador cooperante relativamente ao professor em formação.

As participantes referem a importância da orientação ao nível da articulação da teoria que os estudantes adquirem na Instituição de Formação com a prática que desenvolvem na Instituição Cooperante, ajudando-os na mobilização desses mesmos conhecimentos. De acordo com Sá-Chaves (2004) esta visão integradora consiste em “fazer a ligação entre a teoria e a prática, entre a acção e cognição (...) entre o saber e o saber-fazer (...)” (p:182) de forma a mobilizar os conhecimentos disciplinares em saberes práticos. A supervisora institucional considera o papel determinante do orientador cooperante nesta dinâmica, referindo que embora a instituição de formação assuma um papel determinante na formação do estudante, é ao nível da prática profissional que a formação se torna realmente visível e experienciada. Neste sentido, verificamos uma transição ecológica na medida em que o contexto da prática e a teoria se encontram em interacção e o saber se encontra em permanente construção e questionamento, que na perspectiva de Alarcão e Roldão (2008) “da visão da teoria susceptível à aplicação linear, passa-se a uma visão que coloca a realidade e a teoria em interacção” (p.42) a teoria mobiliza a prática e a prática gera teorias.

Ficou evidente no estudo, a preocupação por parte dos orientadores cooperantes ao nível da avaliação do trabalho desenvolvido pelo estudante, como nos refere uma participante “ (...) alguma coisa que não está bem chamo a atenção no fim do dia (...) e no fim da semana” OC1 e que no entender das participantes do estudo, a mesma obedece a parâmetros definidos pela instituição de formação responsável pelos estudantes.

Percebemos que é realizada uma avaliação ao trabalho desenvolvido pelo estudante, contudo ficou evidente que apenas uma das orientadoras valoriza no decorrer dessa avaliação aspectos relacionados com a reflexão da prática desenvolvida pelo estudante, mas que, na perspectiva de Schön (1987) deverá ser uma reflexão centrada na reflexão na acção, sobre a acção e na reflexão sobre a reflexão na acção. Embora a avaliação assuma uma perspectiva formativa na medida em que prevê a melhoria das práticas pedagógicas do estudante, não poderá descurar a análise e reflexão crítica dessa mesma prática para que possa tomar consciência do que fez, porque fez e como o fez. Por seu lado, a supervisora institucional refere que na avaliação, o orientador dá feedback do trabalho desenvolvido e promove a reflexão da prática constituindo-se num factor de regulação dessa mesma prática, pois permite ao

estudante tomar consciência do trabalho que desenvolve, constituindo-se segundo Freire (2005) numa “educação problematizadora” que procura no diálogo e na reflexão, a tomada de consciência da sua acção. Assim os estudantes tornam-se segundo Vieira et al (2010) “críticos e produtores criativos de saberes” (p.19), como forma de melhorar a sua intervenção com os alunos. A supervisora institucional refere que a tomada de consciência ocorre sobre os aspectos que correram bem e os que correram menos bem com os alunos e sobre algumas posturas e atitudes assumidas, com a equipa, com o grupo de colegas e até com as famílias. Embora o estudo nos revele a preocupação sentida pelos orientadores cooperantes em chamar a atenção do estudante para os aspectos referidos pela supervisora institucional, em nosso entender, a reflexão da prática como tomada de consciência dos processos desenvolvidos pelo estudante parece-nos pouco valorizado pela maioria dos orientadores cooperantes e pelos estudantes.

Na perspectiva das participantes, a orientação dada pelo orientador cooperante ao nível da preparação e planificação do trabalho, de forma colaborativa e em equipa, mostra-nos uma supervisão pedagógica afastada de conotações negativas ligadas ao poder e à fiscalização, mas segundo Alarcão e Roldão (2008), a uma supervisão que ganhou uma dimensão colaborativa, tal como nos refere uma das participantes que, *“quem está a aprender não tem que fazê-lo sozinho, tem que caminhar em conjunto”*. **OC1**

**Tabela 29 – Competências Profissionais**

Competências profissionais	OC1	OC2	OC3	SI	E1	E2	E3	Total
Capacidade de integrar	X	X	X	X		X	X	7
Orientação da articulação da teoria e prática	X	X	X	X	X	X	X	7
Orientação/organização e gestão do trabalho	X	X	X	X				4
Preocupação com o acolhimento	X	X	X					3
Capacidade de servir de modelo	X	X		X				3
Capacidade de chamar a atenção	X		X	X				3
Capacidade de identificar estratégias mais adequadas				X	X	X		3
Pessoa que Ajuda a Crescer						X	X	2
Capacidade de promover a reflexão		X		X				2
Capacidade de dar Indicações				X		X		2
Capacidade de dar sugestões		X						1
Ajudar a usar uma linguagem adequada	X							1
Capacidade de dar <i>Feedback</i>				X				1
Capacidade de ajudar a estruturar um bom profissional				X				1
Ajudar assumir posturas correctas				X				1
Pessoa que dá Ideias							X	1
Pessoa exigente						X		1
Capacidade de ajudar na formação				X				1

O estudo indica que as orientadoras cooperantes manifestam no decorrer do processo de supervisão competências pessoais e profissionais, corroborando a perspectiva defendida por Vieira (1993) segundo a qual, a tarefa do Supervisor desenvolve-se em duas dimensões fundamentais da Supervisão “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica e, por outro, a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção entre os sujeitos envolvidos na monitoração da prática pedagógica” (p.29).

O estudo mostra-nos ainda que no decorrer do processo de supervisão, as orientadoras cooperantes atribuem maior relevância à importância de competências pessoais (53%), do que competências profissionais (47%), muito embora a diferença não se revele significativa. Para a supervisora institucional, é atribuída uma maior relevância às competências profissionais (55%) do que às competências pessoais (45%). Em nosso entender, esta posição é justificada pela preocupação sentida por parte da instituição de formação para que o estudante aprenda e desenvolva as estruturas necessárias para desempenhar a profissão com sucesso. Embora considere determinantes no perfil do orientador cooperante as competências pessoais para a boa ambiência dos contextos, as competências profissionais assumem-se determinantes na aprendizagem da profissão por parte do estudante. Não obstante, as estudantes consideram que no decorrer do processo, as orientadoras cooperantes atribuem igual relevância às competências pessoais (50%) e profissionais (50%). Em nosso entender justificado pelo facto das mesmas valorizarem por um lado as relações interpessoais no contexto de estágio, factor que potencia o diálogo e a partilha entre o orientador e o estudante, e por outro, as aprendizagens realizadas, condição necessária ao seu desenvolvimento na profissão.

## **1.2. Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante**

Constituindo-se a Supervisão como um processo ligado à formação, à aprendizagem e ao desenvolvimento do estudante, foi notório no entender das participantes no estudo, que este processo também influencia o orientador cooperante, pois segundo Freire (2008) “ (...) quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (p.23). Neste sentido, a supervisão da prática pedagógica constitui-se para o orientador cooperante, no entender das participantes, um factor de enriquecimento e de aprendizagem profissional, tal como nos refere uma das participantes “ (...) elas

aprendem connosco, mas nós também aprendemos com elas” E1, promovendo o trabalho em equipa e a partilha entre as equipas. É revelador que as orientadoras Cooperantes demonstram espírito de abertura para aprender com o estudante, afastando-se de posturas hierarquizantes, indo neste sentido de encontro ao terceiro elemento – atmosfera afectivo relacional - apresentado por Alarcão & Tavares (2007) como fundamental no processo de supervisão. Por outro lado permite-nos considerar que pelo facto de se encontrar num processo de formação de futuros profissionais, o orientador cooperante tem necessidade de realizar novas procuras de forma a manter-se actualizado, como nos refere uma participante *“Nós também aprendemos com eles, (...) vou enriquecendo (...) o trabalho é em parceria (...) as novidades que trazem, faz-me a mim ter que andar sempre à procura de coisas novas (...).” OC1*

Surge um outro elemento – O conhecimento – preconizado por Alarcão & Tavares (2007), como sendo fundamental no processo de Supervisão, no qual perspectivam que o conhecimento do Supervisor deve manter-se actualizado de forma a dar uma resposta adequada às necessidades decorrentes da prática. Julgamos que está bem visível a ideia defendida por Alarcão & Tavares (2007), de que o Supervisor se encontra ele próprio num processo de desenvolvimento e aprendizagem.

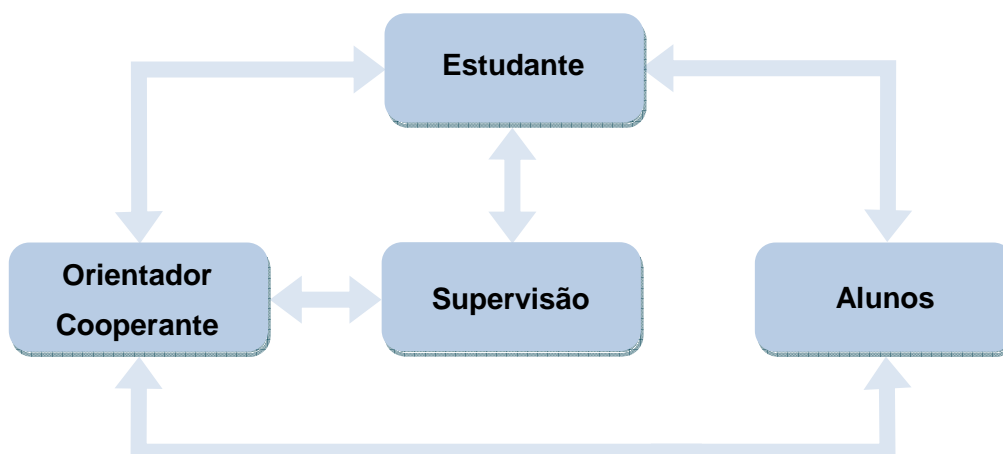
**Tabela 30 – Impacto do Desempenho da Função de Supervisão na Prática Pedagógica e no Desenvolvimento Profissional da Educadora Cooperante**

Subcategorias	Indicadores	OC1	OC2	OC3	SI	E1	E2	E3	Total
Na prática da educadora cooperante	Enriquecimento profissional	X	X	X		X	X	X	6
	Actualização profissional	X							1
	Crescer em conjunto	X							1
	Repensar a pratica		X						1
	Reflexão da prática				X				1
No grupo de crianças	Organização do processo ensino e aprendizagem	X				X	X	X	4
	Desenvolvimento curricular	X							1
Nas outras educadoras da Instituição Cooperante	Promoção do trabalho em parceria	X	X		X				3
	Partilha	X							1

O estudo mostra-nos que a actividade de Supervisão influencia os sujeitos que intervêm directamente no processo de supervisão – Orientador e Estudante – pois continuam em desenvolvimento e conseqüentemente o grupo de alunos com o qual o estudante desenvolve a sua prática. Neste sentido, Alarcão & Tavares (2007) referem que “desenvolver-se e aprender para poder ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos, parece ser, na realidade, não apenas o objectivo fundamental das

actividades de supervisão da prática pedagógica, mas também a tarefa principal a realizar” (p.53)

A Figura 7 apresenta a Supervisão como um processo de desenvolvimento e de aprendizagem, numa relação entre o orientador, o estudante e os alunos.



**Figura 7 – A Supervisão como um Processo de Desenvolvimento e de Aprendizagem**

Neste sentido, o orientador ajuda o estudante na melhoria da sua intervenção, adequando as acções ao ensino e à aprendizagem, levando-o à construção de um percurso profissional e por sua vez ao desenvolvimento dos seus alunos. O estudante por sua vez, pela dinâmica que implementa, influencia o orientador, pois este também se encontra num processo de desenvolvimento.

Neste sentido, as expectativas sentidas pelas orientadoras cooperantes, no entender das nossas participantes, vão ao encontro da influência que o processo de supervisão exerce nos próprios orientadores cooperantes, na medida em que proporciona ao mesmo e à equipa do centro de estágio aprendizagem, reflexão, conduzindo ao melhoramento e até mesmo à mudança de práticas. Esta postura vai ao encontro da perspectiva defendida por Alarcão & Tavares, (2007) na qual Supervisor e Formando são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender, perspectivada por uma prática profissional reflexiva (Shön, 1987), na qual as situações relativas à prática são discutidas com vista à mudança e melhoramento. A influência passa também na promoção de um trabalho em equipa, colaborativo, em que a aprendizagem do saber se constrói na interacção e relacionamento com os outros (Vigotsky, 1996).

### **1.3. Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão**

O estudo revela-nos um conjunto de constrangimentos que dificultam a realização do trabalho de supervisão e conseqüentemente a qualidade da Supervisão desenvolvida.

É perceptível que um dos constrangimentos sentidos quer pela supervisora institucional, quer pelas estudantes, (tabela 31) prende-se com aspectos ligados às características pessoais dos orientadores cooperantes. Uma supervisão caracterizada pela ausência de envolvimento, disponibilidade, vontade por parte do orientador cooperante, é um processo que não poderá contribuir para o desenvolvimento e construção do conhecimento por parte do estudante, pois o mesmo deverá constituir-se num processo de aprendizagem partilhada e colaborativa.

Esta situação, leva-nos a questionar, qual a qualidade da supervisão praticada e se não estará em causa o processo de supervisão desenvolvido?

A insegurança demonstrada pelos orientadores cooperantes no decorrer do processo, nomeadamente o “receio de partilhar o poder e o protagonismo com os estagiários”, é na perspectiva da supervisora institucional atribuído a questões do perfil pessoal, a alguma imaturidade. Julgamos que esta dificuldade para além de questões do perfil pessoal, surge relacionada com constrangimentos ao nível das competências profissionais, nas quais as estudantes referem “a insuficiente preparação do orientador cooperante”, o que em nosso entender se repercute na qualidade da condução do processo de supervisão. Segundo a supervisora institucional, a elevada exigência, colocada ao estudante, ao grupo de alunos, gera bloqueios no desenvolvimento do trabalho. Depreendemos que uma supervisão caracterizada por estes factores é uma supervisão inibidora e não facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, que para além de se repercutir no desenvolvimento do estudante, influencia negativamente o grupo de crianças.

No entender das orientadoras cooperantes e das estudantes, emergiram, com a presença do estudante na sala de aula, constrangimentos no desenvolvimento do trabalho do orientador cooperante, acabando este por assumir um papel mais passivo no grupo em relação ao estudante. Em nosso entender, será um constrangimento ou uma situação natural que acontece a quem partilha a gestão do espaço, do grupo, de aprendizagem e desenvolvimento curricular. Por outro lado, a orientadora, ao aceitar supervisionar a prática pedagógica, sabe que deverá proporcionar oportunidades de

aprendizagem ao estudante e como tal, deverá dar espaço e tempo para que isso aconteça.

As orientadoras cooperantes e a supervisora institucional referem constrangimentos por parte do estudante, ao nível das suas características pessoais, medo e expectativas demasiado elevadas, influenciando o desenvolvimento do seu trabalho. Em nosso entender, é natural que o estudante tenha expectativas elevadas acerca da prática pedagógica, e sinta alguma insegurança no início dessa mesma prática. Contudo, na actuação supervisiva é fundamental que o orientador cooperante compreenda as pessoas e os contextos em que se encontra inserido, e se constitua num facilitador da aprendizagem e que na sua actuação não desenvolva um processo inibidor, mas antes facilitador dessa mesma aprendizagem. Por outro lado, o estudante surge, no entender da supervisora institucional, como um recurso para a própria instituição cooperante o que em nosso entender coloca a supervisão da prática como um processo redutor, pois não é visto e encarado como um processo de desenvolvimento e aprendizagem. Uma prática de supervisão caracterizada como apoio ao trabalho do orientador, não vai ao encontro dos propósitos e finalidades da mesma.

**Tabela 31 – Constrangimentos no Desempenho da Função de Supervisão**

Subcategorias	Indicadores	OC1	OC2	OC3	SI	E1	E2	E3	Total
<b>Por parte do orientador cooperante</b>	Características pessoais				X	X	X	X	4
	Características profissionais				X	X			2
<b>No desenvolvimento do trabalho do Orientador</b>	Adequação do trabalho	X	X						2
	Definição dos papéis		X						1
	Presença do Estudante na sala		X	X					2
	Desempenho de um papel menos visível no grupo					X			1
<b>Por parte do estudante</b>	Características pessoais				X				1
<b>No desenvolvimento do trabalho do estudante</b>	Medo de errar	X							1
	Ser avaliado					X			1
	Adequação do trabalho						X		1
<b>O estudante como um recurso</b>	Desempenho de outros papéis				X				1
<b>De natureza temporal</b>	Por parte do Orientador	X	X	X	X				4
	Por parte do Formando	X							1
<b>Por parte da instituição cooperante</b>	Metodologia de trabalho							X	1

As participantes destacam igualmente constrangimentos de natureza temporal “para o trabalho com os estudantes”, “para trabalho de equipa”, “para planificar”, “para reflectir com o estudante”, “para formação, seminários, palestras”. Estas dificuldades sentidas poderão derivar, em nosso entender, dos contextos nos quais se encontram inseridas – designadamente das dinâmicas de trabalho implementadas e recursos humanos existentes – que em nosso entender poderão condicionar a disponibilidade para o trabalhar do orientador com os estudantes.

#### 1.4. Proposta de Mudança no Processo de Supervisão

Reconhecendo a importância que a prática assume na formação dos estudantes, as participantes apresentam uma proposta de mudança no processo de Supervisão (Tabela 32).

**Tabela 32 – Proposta de Mudança no Processo de Supervisão**

Subcategorias	Indicadores	OC1	OC2	OC3	SI	E1	E2	E3	Total
Na organização curricular da FI	Aumento do número de horas da prática no plano de estudos	X	X	X	X				4
	Melhoria na preparação na área das expressões		X						1
No processo de supervisão	Maior presença da supervisora institucional no estágio		X	X			X		3
Por parte da instituição de formação	Critérios de selecção dos orientadores cooperantes					X		X	2
	Distribuição do número de alunos por Supervisor institucional				X				1
Por parte da instituição cooperante	Conceder maior disponibilidade ao OC				X				1

Nesta dimensão as orientadoras cooperantes e a supervisora institucional sugerem a importância de mudanças ao nível da organização curricular da formação inicial, designadamente ao nível do aumento do número de horas de prática pedagógica no plano de estudo, considerando que esta medida se repercutiria na qualidade da formação do estudante. Por outro lado, as orientadoras cooperantes e as estudantes consideram a necessidade de mudanças ao nível do próprio processo de supervisão, particularmente numa maior presença por parte da supervisora institucional nos centros de estágio, que por vezes consideram manifestamente insuficiente dado a exiguidade de visitas que fazem às estudantes. Esta situação deve-se no entender da supervisora institucional à insuficiência de tempo, e ao elevado número de estudantes.

Neste sentido propõe a redução do número de alunos que cada supervisor institucional deverá orientar e acompanhar.

### 1.5. Perfil de Competências do Orientador Cooperante

Constituindo-se um dos objectivos do nosso estudo identificar um perfil de competências do orientador cooperante, foi possível no decorrer do mesmo identificar um conjunto de competências pessoais e profissionais que, no entender das participantes, se revelam facilitadoras no processo de desenvolvimento e aprendizagem da profissão por parte do estudante.

As participantes (orientadoras cooperantes, supervisora institucional e estudantes) valorizam no perfil do orientador cooperante as **competências pessoais** (Tabela 33) assumindo-se a disponibilidade, o apoio, a capacidade de compreensão, motivação, a capacidade de guiar o estudante e a importância da capacidade de promover um trabalho em equipa com os estudantes, como os indicadores mais valorizados. Torna-se assim visível a importância que as participantes atribuem à comunicação e à relação estabelecida entre o orientador e o estudante no decorrer do processo de Supervisão, como um factor que poderá condicionar o crescimento do estudante. Neste sentido o estudo revela-nos que para o desempenho da função é fundamental que o orientador possua determinados *skills* de relacionamento interpessoal (Alarcão & Tavares, 2007), que promovam a estabilidade emocional e o favorecimento das aprendizagens do estudante.

**Tabela 33 – Competências Pessoais**

Subcategoria	Indicadores	OC1	OC2	OC3	SI	E1	E2	E3	Total
Competências Pessoais	Pessoa disponível	X	X	X	X	X	X	X	7
	Capacidade de apoiar	X	X	X		X	X	X	6
	Capacidade de ser compreensivo	X	X		X	X	X		5
	Capacidade para motivar os outros	X	X	X	X				4
	Capaz de guiar o estudante	X		X		X		X	4
	Capacidade de estar atenta	X		X			X	X	4
	Capacidade de trabalhar em parceria				X	X	X	X	4
	Capacidade de dar autonomia		X	X		X			3
	Pessoa que sabe ouvir		X	X	X				3
	Pessoa que dá espaço				X	X		X	3
	Capacidade de ajudar					X	X	X	3
	Capacidade de cooperar					X	X	X	3
	Capacidade de se relacionar com os outros				X	X	X		3
	Capacidade de acompanhar os outros		X	X	X				3
	Capacidade de colaborar				X		X	X	3
	Capacidade de comunicar				X		X	X	3

Subcategoria	Indicadores	OC1	OC2	OC3	SI	E1	E2	E3	Total
	Pessoa justa	X		X					2
	Pessoa calma	X		X					2
	Preocupada com o sucesso do estudante	X	X						2
	Pessoa humilde					X	X		2
	Pessoa simpática						X	X	2
	Capaz de conduzir o estudante	X	X						2
	Pessoa que põe à vontade		X	X					2
	Capacidade de amparar					X		X	2
	Pessoa paciente					X	X		2
	Pessoa coerente			X					1
	Pessoa tolerante			X					1
	Pessoa respeitadora			X					1
	Capacidade de ser afável	X							1
	Capacidade de ser afirmativo	X							1
	Pessoa que transmite segurança				X				1
	Capacidade de abertura às mudanças				X				1
	Capacidade de valorizar o trabalho do estudante				X				1
	Pessoa assertiva				X				1
	Capacidade de reconhecer dificuldades				X				1
	Pessoa com espírito criativo					X			1
	Capacidade de dar liberdade					X			1
	Pessoa acessível						X		1

Consideram igualmente no Perfil do orientador cooperante a importância de **competências profissionais** (Tabela 34) designadamente a “capacidade de dar feedback ao estudante”, de o “ajudar a crescer na profissão”, observando para tal no entender da supervisora institucional as suas potencialidades e fragilidades. É visível a valorização por parte das estudantes no perfil do orientador cooperante, como uma pessoa que as ajude a crescer na profissão, ajudando-as a identificar as estratégias mais adequadas em cada situação, feedback acerca dos processos de ensino e aprendizagem que desenvolvem, como forma de mudança para uma prática mais adequada. Denota-se uma preocupação por parte das mesmas pelo seu desenvolvimento profissional, constituindo-se o orientador cooperante uma peça fundamental, um mediador no percurso de construção do seu conhecimento. Neste sentido Alarcão (1996) refere que o processo de supervisão pressupõe “(...) receber feedback do Supervisor e dos alunos; reflectir sobre esses dados, auto-avaliando-se constantemente de modo a corrigir e a melhorar as práticas pedagógicas para poder promover o sucesso educativo dos seus alunos e o seu próprio sucesso profissional” (P.94).

Não obstante, o orientador cooperante só poderá ajudar o estudante no seu desenvolvimento pessoal e profissional se possuir conhecimentos teóricos de gestão curricular e desenvolver uma prática inovadora. No entender de Alarcão Tavares, (2007) para desempenhar a função de supervisão pedagógica, o orientador deverá à partida ser uma pessoa mais *experiente* e mais *informada* caso contrário, dificilmente poderá colaborar de forma positiva no processo de formação do estudante. Deverá ainda na perspectiva da supervisora institucional ser uma pessoa que ajude a promover a capacidade de reflexão no estudante para que ele próprio desenvolva a capacidade de reflectir acerca da sua própria prática com vista ao seu melhoramento. É visível uma valorização por parte da supervisora institucional, para que na formação de futuros profissionais sejam tidos em conta processos reflexivos sobre a prática como tomada de consciência das acções praticadas, através da pesquisa e do autoconhecimento, pois segundo Zahoric o ensino é uma actividade pessoal (1992 citado em Alarcão & Tavares, 2007) e intransmissível (Alarcão & Tavares, 2007).

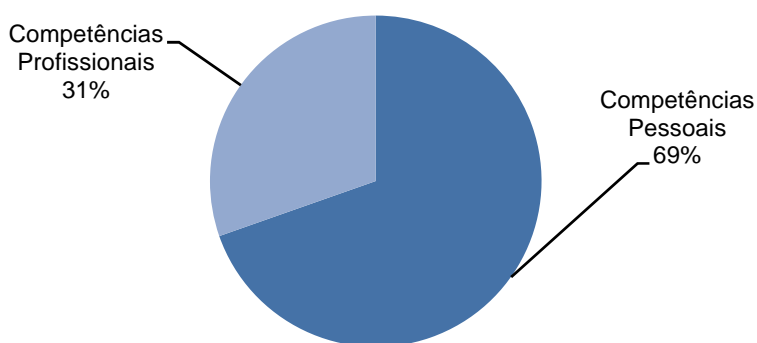
**Tabela 34 – Competências Profissionais**

Subcategoria	Indicadores	OC1	OC2	OC3	SI	E1	E2	E3	Total
Competências Profissionais	Capacidade de dar feedback positivo	X		X	X	X	X	X	6
	Capacidade de ajudar a crescer na profissão	X	X			X	X	X	5
	Capacidade de identificar estratégias adequadas					X	X	X	3
	Pessoa experiente		X	X					2
	Pessoa exigente	X	X						2
	Capacidade de observar				X		X		2
	Capacidade de apontar erros					X	X		2
	Pessoa que dá indicações						X	X	2
	Proporcionar ao estudante um percurso de desenvolvimento		X	X	X				3
	Capacidade de dar alternativas	X		X	X				3
	Capacidade de servir de modelo					X	X		2
	Capaz de contornar problemas						X	X	2
	Pessoa conhecedora do currículo					X	X		2
	Capacidade de reunir com o estudante				X				1
	Pessoa que reflecte				X				1
	Capacidade de promover a reflexão com o estudante				X				1
Capacidade de gerir situações				X				1	

O estudo mostra-nos que no perfil de competências identificado pelas participantes do estudo, as competências pessoais apresentam-se como as mais valorizadas pelas mesmas comparativamente às competências profissionais. Em nosso entender, as

participantes consideram tratar-se de um processo caracterizado essencialmente pela interacção e relações estabelecidas entre os sujeitos, sem as quais dificilmente o estudante poderá desenvolver as suas aprendizagens e conhecimentos acerca da profissão. Neste sentido Sá-Chaves (2007) defende “uma concepção de supervisão que, simultaneamente, abra a possibilidade do conhecimento mas, sobretudo, instaure a possibilidade do afecto, redimensionando e requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação” (p.119).

Na Figura 8 apresenta-se uma síntese que ilustra de modo sistematizado a importância atribuída às competências pessoais e profissionais, que deverão constituir o perfil de competências do orientador cooperante.



**Figura 8 – Relevância das Competências Pessoais/Profissionais no Perfil de Competências**

Assim com base nos dados expressos na Figura 8 é possível acrescentar que, no estudo, as participantes atribuem maior relevância às competências pessoais (69%), do que competências profissionais (31%), no perfil de competências do orientador cooperante, constituindo-se a diferença bastante significativa.

De acordo com o perfil de competências nos estudos apresentados por Alarcão (2002) o supervisor por ser um profissional que trabalha com pessoas, factos, contextos e relações deverá manifestar competências interpretativas, de análise e avaliação, de dinamização da formação e competências relacionais.

Neste sentido procuraremos estabelecer uma relação entre os dados identificados no nosso estudo e as propostas a este nível de Alarcão (2002), como forma de sistematizar um perfil de competências para o orientador cooperante.

**Tabela 35 – Identificação de um Perfil de Competências para o Orientador Cooperante**

<b>Alarcão (2002)</b>	<b>Competências manifestadas pelas orientadoras cooperantes</b>
<b>Competências Interpretativas</b>	Interpretação do contexto e da realidade educativa em que se encontram inseridos.
	Leitura e interpretação dos fenómenos educativos
<b>Competências de Análise e Avaliação</b>	Orienta a organização e gestão do trabalho ao nível da avaliação.
	Capacidade de dar feedback positivo, como tomada de consciência da sua prática;
	Capacidade de observar os fenómenos educativos;
	Capacidade de gerir as situações relativas à prática e de contornar os problemas;
	Capacidade de sugerir alternativas, indicações e estratégias ao estudante;
	Capacidade de reflectir acerca da sua supervisão como forma de melhoramento;
<b>Competências de Dinamização da Formação</b>	Pessoa experiente, exigente e conhecedora do currículo;
	Capacidade de ajudar o estudante a crescer na profissão, proporcionando-lhe um percurso de desenvolvimento;
	Capacidade de reunir com o estudante, promovendo a reflexão da prática;
	Capacidade de servir de modelo para o estudante.
<b>Competências de Comunicação Relacionamento Interpessoal</b>	Competências pessoais apresentadas na tabela nº33

Uma análise mais aprofundada permite-nos ainda acrescentar que no perfil de competências identificado, o orientador deverá manifestar um conjunto de competências – cívicas, técnicas e humanas (Alarcão & Tavares, 2007) que lhe permitam actuar dentro de uma organização escolar, dando resposta às situações que dela emergem.

## **2. Critérios de Selecção dos Orientadores Cooperantes**

A instituição de formação define no regulamento da intervenção educativa, no artigo 5º critérios de selecção dos centros de prática pedagógica, privilegiando na sua escolha critérios que visam o perfil de competências do orientador cooperante, “qualidade pedagógica do trabalho do orientador cooperante e da equipa, e a disponibilidade e motivação para a formação”. Esta perspectiva é corroborada pelas participantes, quando referem “a capacidade de ser uma pessoa disponível” **E2**, “a qualidade pedagógica e o mérito da orientadora” **OC1**, e “pessoa disponível e com motivação para a formação” **SI**

**Tabela 36 – Critérios de Selecção dos Orientadores Cooperantes**

Subcategorias	Indicadores	OC1	OC2	OC3	SI	E1	E2	E3	Total
Relacionadas com o perfil do orientador cooperante	Competências pessoais	X		X	X		X	X	5
	Competências profissionais	X			X				2
Relacionadas com as características da instituição cooperante	Condições físicas	X	X			X		X	4
Relacionadas com o estudante	Características pessoais				X				1
Localização geográfica dos centros/Instituição formação	Proximidade				X				1
Diversidade de contextos	Escolas públicas				X				1
	Escolas privadas				X				1

As orientadoras cooperantes e os estudantes, consideram ainda a importância das características da instituição cooperante “condições físicas do espaço”. Contudo, é visível um descontentamento por parte das mesmas, pois consideram que a instituição de formação nos seus critérios de selecção atribui maior relevância às características da instituição do que propriamente ao perfil do orientador cooperante, “é mais pela instituição do que propriamente pela orientadora” **E1**, “ (...) não há uma escolha das educadoras” **OC2**.

As estudantes acrescentam ainda a possibilidade de cessação de protocolos de cooperação institucional com orientadores cooperantes que desenvolvem há já vários anos problemas no processo de supervisão “ (...) há (...) educadoras que já deram problemas o ano passado, há dois anos e continuam este ano a ter estagiárias.” **E1**

Pensamos que este é um aspecto que não deixa de preocupar a supervisora institucional, como responsável pelas estudantes, pois a mesma salienta nos constrangimentos sentidos no decorrer do processo aspectos relacionados com as características profissionais “insuficiente preparação do orientador cooperante” e características pessoais “pouca disponibilidade e vontade” para colaborar no processo de formação.

Como ficará então assegurada a qualidade do processo de supervisão, quando as pessoas que supostamente deveriam ajudar na formação, não se encontram preparadas e alheias ao processo?

### 3. Importância Atribuída à Formação Específica para o Desempenho da Função de Supervisão

O estudo revela-nos a importância atribuída pelas participantes a uma formação específica para o desempenho da função de supervisão e orientação da prática pedagógica (tabela 37). Destacam a sua importância no melhoramento do desempenho do orientador cooperante na orientação do processo de supervisão através de processos de formação que o capacitassem para um trabalho de supervisão de maior qualidade. A supervisora institucional acrescenta a sua importância no desenvolvimento de um trabalho pessoal, de análise sobre si próprio por parte do orientador cooperante.

No processo de formação do estudante, consideram não sentirem necessidade de mais qualificação para o desempenho da função, pois em seu entender a experiência e as acções de formação realizadas, constituem-se suficientes para o desempenho dessa mesma função. Do nosso ponto de vista, parece ocorrer alguma desvalorização por parte das orientadoras cooperantes em relação à formação na área da supervisão pedagógica por considerarem que é um processo que se aprende na continuidade do seu exercício, esquecendo a dimensão teórica que fundamenta a prática, para além de se contradizerem quando defendem que uma formação específica contribuiria para o melhoramento do seu desempenho e na melhoria da compreensão do seu papel.

A este respeito Niza e Formosinho (2001) “que defendem a importância de uma formação especializada no campo da supervisão (...)” constituindo-se numa área que contempla saberes disciplinares e saberes práticos que o orientador cooperante com formação específica deverá saber mobilizar na orientação do processo de supervisão.

**Tabela 37 – Importância Atribuída à Formação Específica para o Desempenho da Função de Supervisão**

Subcategorias	Indicadores	OC1	OC2	OC3	SI	E1	E2	E3	Total
Valorização atribuída	Importante	X	X	X	X	X	X	X	7
Conteúdos abordar	a Conteúdos metodológicos	X		X	X				3
Preparação realizada	Orientada pela Instituição de Formação	X	X	X	X	X	X	X	7
	Decorrente da Experiência Profissional	X	X	X	X	X	X		6
	Decorrente da Experiência Pessoal	X							1

O estudo revela-nos ainda que no entender das participantes a preparação do orientador cooperante decorre por parte da Instituição de Formação responsável pelos estudantes, corroborando o exposto no ponto 4 do artigo 19º do Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro que define que (...) os estabelecimentos de ensino superior devem apoiar os (...) os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio de formação de futuros docentes.” Neste âmbito, consideramos existir uma preocupação por parte da Instituição de Formação no apoio e colaboração atribuídas ao orientador cooperante na sua preparação para a função, “orientação no processo de supervisão”, “proporcionar formação contínua”, pois a aprendizagem constitui-se numa perspectiva de formação ao longo da vida. Apontam assim para a importância de um trabalho colaborativo e de aprendizagem profissional, constituindo-se a supervisora institucional um recurso fundamental para as orientadoras cooperantes ao nível da formação, com consequente impacto na melhoria no desempenho na função de supervisão. Tal como nos refere uma participante “ (...) a formação que nos deram em reuniões para ajudar a perceber como fazer supervisão (...) e as conversas mais pessoais (...) ajudam a fazer melhor o nosso trabalho (...)” **OC1**

O estudo permite-nos acrescentar que as participantes (orientadoras cooperantes, supervisora institucional e estudantes) valorizam na preparação do orientador a sua experiência profissional, considerando para tal, a sua “experiência enquanto educadoras” e a “formação contínua desenvolvida”. Neste âmbito as orientadoras cooperantes destacam as ações de formação promovidas pela Coordenadora Pedagógica do contexto de trabalho no âmbito da Supervisão pedagógica, em escalas de qualidade ECERS e ITERS. As orientadoras cooperantes consideram que o recurso a estas escalas permite a partilha, entre colegas e estudantes, através da observação mútua de aulas, constituindo-se assim num factor de preparação. Contudo, esta perspectiva não se enquadra no âmbito da supervisão pedagógica, evidenciando-se em nosso entender algum desconhecimento por parte das participantes em referenciais teóricos, na medida em que as escalas ECERS e ITERS se constituem escalas de avaliação da qualidade do ambiente e dos contextos em que se encontram inseridas.

As orientadoras cooperantes valorizam ainda como factor de preparação, a continuidade do exercício da função de supervisão, corroborando a perspectiva da supervisora institucional quando a mesma refere “tentamos que essa colaboração seja

continuada (...) porque no fundo estamos a investir (...) no aprofundar da formação em supervisão dos próprios educadores.” Revela a preocupação sentida por parte da instituição de formação, para que no exercício da prática de supervisão se desenvolva um trabalho que possibilite ao estudante crescer profissionalmente, constituindo-se para tal fundamental o trabalho e a qualidade do trabalho desenvolvido pelos orientadores cooperantes.

Constituindo-se a formação específica na área de supervisão determinante preparação do orientador e na melhoria do desempenho do orientador cooperante, é de salientar que na perspectiva da supervisora institucional, este é um trabalho que deverá ser acompanhado de um exercício de trabalho pessoal, de análise sobre si próprio, no qual a componente pessoal do orientador cooperante é determinante para o processo.

A este respeito, as estudantes valorizam o conhecimento teórico/prático do orientador, considerando que, independentemente de manifestar competências pessoais, se o mesmo não possuir experiência profissional, dificilmente poderá desempenhar um papel relevante e que se configure de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

## Conclusão

*"Não podemos ensinar nada a um homem; podemos apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo"*

*(Galileu Galilei)*

Tendo em conta a problemática do estudo – caracterizar o processo de supervisão e identificar um perfil de competências do orientador cooperante que se revele facilitador do processo de aprendizagem da profissão – colocamos algumas questões que visavam compreender por um lado, as concepções das participantes (orientadoras cooperantes, supervisora institucional e estudantes) acerca do processo de supervisão pedagógica nos cursos de formação inicial de educadores de infância, e por outro, identificar as competências indispensáveis para o desempenho da função de supervisão pedagógica.

No que se refere às concepções das participantes acerca do processo de supervisão pedagógica nos cursos de formação inicial, o estudo revela-nos, uma supervisão caracterizada essencialmente como uma actividade ligada ao apoio, à orientação e à importância do estabelecimento de relações positivas estabelecidas entre o orientador cooperante e o estudante, na qual o orientador se assume como um mediador no processo de desenvolvimento e de crescimento do estudante.

O orientador surge como alguém que ajuda o estudante na aprendizagem da profissão, através da demonstração – servir de modelo - e que influencia o processo de socialização do estudante, integrando-o quer no contexto da sala, quer na comunidade educativa, que também dá espaço para o estudante experimentar o que aprende na instituição de formação, contribuindo desta forma para o seu alargamento da visão do ensino, proporcionando-lhe experiências diversificadas nesses mesmos contextos. A prática assume-se como o lugar privilegiado para a realização de novas aprendizagens, contudo o autoconhecimento e a reflexão sobre essas mesmas práticas, não surgem valorizadas pelas orientadoras cooperantes e pelas estudantes.

A supervisão assume-se ainda como um processo que proporciona desenvolvimento e crescimento profissional, quer ao estudante, quer ao orientador cooperante, através da partilha, da colaboração e do trabalho em equipa. Existe uma preocupação por parte das orientadoras cooperantes na actualização dos seus conhecimentos, de forma a dar uma resposta, o mais adequado possível às necessidades que emergem no

decorrer da prática. Não obstante, parecem existir por parte das orientadoras cooperantes uma desvalorização sobre a importância de formação específica em supervisão para o desempenho da função de supervisão e orientação pedagógica. A análise dos dados parece indicar a atribuição de uma maior importância a um processo de supervisão fundamentado apenas na experiência prática, fruto da continuidade no exercício da mesma, na ausência de referenciais teóricos que o sustentam.

As participantes no estudo (orientadoras cooperantes, supervisora institucional e estudantes) consideram a ocorrência de constrangimentos no decorrer do processo de supervisão que determinam a qualidade da mesma, deixando mesmo antever uma supervisão frágil nos seus propósitos e finalidades, quando são referidos constrangimentos ligados às características pessoais e profissionais do orientador cooperante – insuficiente preparação, ausência de motivação e disponibilidade para a função.

Esta situação parece demonstrar que nos processos de supervisão em curso, se encontram a cooperar orientadores sem competências adequadas para assumirem um processo que visa ser de formação e de aprendizagem.

Julgamos assim poder afirmar, que é fundamental que na selecção dos orientadores cooperantes por parte das instituições de formação responsáveis pela formação inicial, o perfil de competências do orientador cooperante se constitua determinante, e que no processo apenas participem profissionais preparados e capazes de conduzir o processo com segurança, com o objectivo de ajudar a construir no estudante um percurso de construção profissional.

Este aspecto remete-nos para as questões do estudo relacionadas com as competências identificadas pelas participantes como indispensáveis para o desempenho da função de supervisão pedagógica.

No que se refere à identificação de um perfil de competências para o orientador cooperante, o estudo remete-nos para a importância de um perfil que contemple competências pessoais e profissionais, denotando-se uma valorização das competências pessoais comparativamente às profissionais.

Com efeito, julgamos estar perante uma supervisão que se assume como um processo marcadamente ligado ao relacionamento interpessoal, à comunicação estabelecida entre orientador e estudante, e que embora a experiência e os conhecimentos do orientador cooperante sejam valorizados, a qualidade das relações estabelecidas constituem-se determinantes em todo o processo.

Pensamos ter identificado um perfil de competências para o orientador cooperante que, de acordo com a perspectiva de Alarcão (2002), manifeste competências interpretativas, de avaliação, de dinamização da formação e de comunicação e relacionamento interpessoal. Contudo, devemos referir ainda que as competências de dinamização da formação apresentam-se referenciadas em menor número em relação às restantes competências (de análise e avaliação e de relação e comunicação), de onde se pode depreender que estas são subvalorizadas no processo de supervisão.

A terminar, gostaríamos de reforçar a ideia da necessidade da continuidade de programas de formação de supervisores, para que a mesma seja exercida com qualidade e privilegiar a continuidade de protocolos de cooperação com instituições e orientadores cooperantes de reconhecida importância.

## **Considerações finais**

### **Limites e Relevância do Estudo**

Na realização deste estudo, fomos confrontados com determinados factores que dificultaram a sua elaboração. Salientamos o facto de a investigação ter sido desenvolvida em simultâneo com o desempenho da actividade profissional, situação que impediu que mais tempo fosse dedicado à mesma, dificultando a sua concretização.

Contudo, pensamos que a realização desta investigação poderá contribuir para que as orientadoras cooperantes possam olhar de outro modo seu papel junto do estudante no processo de supervisão que realizam e eventualmente no repensar de algumas práticas e posturas tidas em conta no decorrer do processo de supervisão.

Poderá contribuir também, tendo em conta as perspectivas e concepções definidas pelas participantes, para a definição daquele que poderá ser o perfil de desempenho do orientador cooperante, conduzindo assim à elaboração de um perfil geral do orientador cooperante a ser tido em conta no exercício da supervisão da prática realizada.

### **Contributos do Estudo, em termos pessoais e profissionais**

O estudo assume uma importância inegável na medida em que nos ajudou a aprofundar conhecimentos no âmbito da formação e da supervisão. Permitiu crescermos como pessoas e como profissionais, contribuindo certamente para o melhoramento do nosso desempenho, quer enquanto orientadoras da formação inicial, quer no trabalho desenvolvido em parceria com outras colegas. O presente estudo constitui ainda o confirmar da ideia que só numa atitude marcada pelo interesse, pelo saber e pela reflexão nos permite ver mais longe, ou como nos refere Alarcão (1995), ser “supervisores inteligentes, co-construtivos, inovadores, flexíveis, psicológica e profissionalmente desenvolvidos” (p.7). Este é o caminho da auto consciência e da verdadeira prática.

## Bibliografia

ALARCÃO, I. (Ed.). (1995). Supervisão de professores e inovação educacional. Aveiro: CIDInE.

ALARCÃO, I. (1996). Formação Reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J.O. Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola I*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I e TAVARES, J (2007,2ªed.). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina.

ALARCÃO, I e ROLDÃO, M.C. (2008). Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. Ramada: Edições Pedagogo.

BOGDAN, R e BIKLEN, S (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: porto Editora.

CANÁRIO, R. (1997). *A Escola: o lugar onde os professores aprendem*. I congresso nacional de Supervisão na Formação. Aveiro. Universidade de Aveiro.

CASPER, P. (2007). Ser Formador nos dias que correm: novos actores, novos espaços, novos tempos informação de adultos: políticas e práticas. Sísifo, revista da educação, 02, pp. 87,94.

DAY, C.(2001). Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

ESTEVES, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Ávila de Lima e Pacheco (Org.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J.O. (org.) (2002). A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola. Porto. Porto Editora.

FORMOSINHO, J.O. (org.) (2002). A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa. Porto. Porto Editora.

FORMOSINHO, J. SERGIO, N. (2001). Iniciação à prática profissional: A prática pedagógica na formação inicial de professores. Projecto de recomendação. INAFOP.

FREIRE, P. (47ªed.) (2008). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo. Editora Paz e Terra.

FREIRE, P. (2008). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo. Editora Paz e Terra.

HÉBERT, M. et al. (2008, 3ªed.). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LUDOVICO, O.M.T.A. (2007). *Educação Pré-escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

MARCELO, M.G. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (2007). O Regresso dos Professores. *In Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, Parque das Nações - Pavilhão Atlântico - Sala Nónio. 27 e 28 de Setembro de 2007. Universidade de Lisboa.

PERRENOUD, P (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação* Set.-Dez 1999, nº12, pp. 5-21.

QUVY, R. CAMPENHOUDT, L.V. (5ªed) (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva;

ROLDÃO, M.C. (2008). *Formação de professores, Currículo, Supervisão*. Textos seleccionados, gentilmente cedidos pela autora. Santarém. Escola Superior de Educação.

SÁ-CHAVES, I. (2004). *Supervisão Pedagógica*. Textos seleccionados, gentilmente cedidos pela autora. Aveiro: Universidade.

SÁ-CHAVES, I. (2007) (2ª ed.). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Edições Universidade de Aveiro.

SEVERINO, M.A.F. (2007). Supervisão em Educação de Infância. Supervisores e estilos de Supervisão. Penafiel: Editorial Novembro

THURLER, M.G. (2002). O desenvolvimento profissional dos Professores: Novos Paradigmas, novas práticas *in As competências para ensinar no século XXI: A Formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed.

VASCONCELOS, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O Conceito de “Scaffolding” (pôr, colocar andaimes): Implicações para a Intervenção em Educação Pré-Escolar *in Revista do Instituto educacional* (1999). Inovação, Vol. 12, Nº2, Dossier Branco;

VASCONCELOS, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri, Instituto Politécnico de Lisboa.

VIEIRA, F. (1993). Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Rio Tinto: Edições Asa.

VIEIRA, F. et al (2010) (2ªed.). No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia. Ramada: Edições Pedagogo.

VYGOTSKY, L.S. (1996). *A Formação social da Mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes;

Legislação Consultada:

Decreto – Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro

Decreto – Lei nº 95/97 de 23 de Abril

Despacho conjunto, nº189/99 de 15 de Fevereiro

Dicionário da Língua Portuguesa

## **Anexos**

## **Anexo 1 – Guião de Entrevista Exploratória às Orientadoras Cooperantes**

1. A colega aceitou colaborar com a ESE na realização desta tarefa de supervisão dos estágios do 4º ano da Licenciatura em Educação de Infância. Para desempenhar este trabalho, teve/tem alguma formação específica? Foi-lhe dada alguma orientação? Alguma explicação? Qual? Como? Quando?
2. Em que contexto (Onde?)
3. Em quê?
4. Dada por quem?
5. Quais as áreas científicas/conteúdos abordados?
6. Quem tomou a iniciativa da formação?
7. Quais os motivos por que fez a formação (com o objectivo de obter créditos ou desempenhar melhor a função, este trabalho?)
8. Essa formação foi suficiente. Porquê?
9. O que é que mudou/como mudou depois dessa formação?
10. Já tinha tido experiência como supervisora antes de ter frequentado essa formação?
11. Sente-se melhor preparada depois dessa formação/orientação/explicação? Em que aspectos?
12. E o que é que pensa sobre isso?
13. Acha que desempenha bem esse papel? Porquê? Como?
14. Sente necessidade de alguma preparação/formação específica para o desempenho desse trabalho?
15. Que tipo de formação? Em que áreas científicas / conteúdos? Aspectos?
16. Orientada por quem?
17. Quais as dificuldades que sente neste momento e que considera que seriam resolvidas com essa preparação/formação?
18. Essa formação poderia ajudar no quê?
19. Na sua opinião acha que as outras colegas cooperantes têm preparação para realizar este trabalho?
20. Na sua opinião as suas colegas cooperantes desempenham bem o seu papel? E a colega?
21. Na sua opinião qual é o papel do orientador cooperante? Como deve proceder com os estudantes?
22. Para si, o que é um bom orientador cooperante?
23. Considera-se uma boa orientadora cooperante?
24. Na sua opinião o que é que lhe falta para ser uma boa orientadora cooperante?
25. Na sua opinião, o que é um bom orientador cooperante para os estudantes?
26. Os estudantes vêm da escola de formação com as teorias e quando chegam aos locais de estágio vêm-se confrontados com a prática.
27. Qual é que acha que é o seu papel junto destes alunos? É importante? Porquê?
28. Na sua opinião, qual é o papel do orientador cooperante para com o estudante? É o mesmo ao longo do ano? Ou há mudanças?
29. Considera que o trabalho de supervisão influencia a sua prática?
30. Acha que acontece assim com todas as orientadoras cooperantes? Justifique.
31. Considera que o trabalho de acompanhamento que faz com as alunas pode mudar as suas práticas?

32. Porque é que aceitou colaborar com a ESELx na supervisão dos estágios?  
Considera este trabalho importante para si? O que ganha com ele? O que perde?
33. Existe alguma informação, orientação da escola de formação no sentido da preparação para o desempenho deste É feito pessoalmente ou por escrito?  
Comente?
34. Na sua opinião porque é que acha que foi seleccionada para este trabalho  
(competências, saberes práticos)
35. Quando começou a ser cooperante e a realizar este trabalho, quais eram as suas expectativas? Qual considerava ser o seu papel? E agora? Correspondeu às suas expectativas? Justifique. Comente.
36. Se tivesse poder o que mudaria neste processo?

## Anexo 2 – Guião de Entrevista Exploratória à Supervisora institucional

1. Como Supervisora institucional de Estágios da ESELx considera que para desempenhar a função de Orientadora Cooperante é necessária alguma formação específica?
2. Em que contexto (Onde?)
3. Em que temáticas/conteúdos?
4. Orientada por quem?
5. Acha que as Orientadoras Cooperantes ficariam melhor preparadas depois dessa formação/orientação/explicação? Porquê? Em que dimensões?
6. Como ajudaria essa formação? O que mudaria na prática de supervisão das orientadoras cooperantes?
7. Na sua opinião quais são as dificuldades que neste momento as orientadoras cooperantes sentem e que deixariam de sentir após essa formação?
8. Na sua opinião acha que as orientadoras cooperantes estão preparadas para desenvolver o trabalho de acompanhamento dos alunos estagiários?
9. Qual o papel/desempenho **que espera** que tenham as orientadoras cooperantes no acompanhamento aos alunos da ESELx?
10. Para si, o que é um bom orientador cooperante?
11. Considera que as orientadoras que colaboram com a ESE são boas orientadoras cooperantes?
12. O que é que lhes falta para serem boas orientadoras cooperantes?
13. Que formação lhes proporia? Em que áreas do saber? Com que estratégias?
14. Na sua opinião, o que é um bom orientador cooperante para os alunos estagiários?
15. Na sua opinião, qual é o papel que o educador **tem** com o estagiário?
16. É o mesmo ao longo do ano? Ou há mudanças?
17. Acha que o trabalho de supervisão que é feito com os alunos pode mudar as práticas do educador cooperante? Como? Porquê?
18. Do seu ponto de vista, porque será que as orientadoras aceitam o cargo de supervisão de estágios? Considera-o importante para elas? O que é que estas ganham com este trabalho? (do ponto de vista pessoal, profissional)
19. Quais os critérios que considera fundamentais para selecção das orientadoras cooperantes?
20. Existe alguma preocupação por parte da escola de formação na preparação do orientador cooperante para o trabalho de supervisão? Qual? Com que preocupações? É feito pessoalmente ou por escrito? Com que periodicidade? Que resultados tem esse trabalho/preocupação no desempenho do orientador cooperante?
21. Qual a relação da Escola de Formação com o orientador cooperante? Caracterize. Comente.
22. Se tiver poder legislativo o que mudaria em todo este processo?

### **Anexo 3 – Guião de Entrevista Exploratória às Estudantes**

1. Como aluna estagiária acha que para se desempenhar este trabalho, de orientação das práticas, é necessária formação específica?
2. Em que contexto (Onde?)
3. Em que áreas científicas/conteúdos?
4. Dada por quem?
5. O que é considera que poderia mudar no desempenho do orientador cooperante depois dessa formação?
6. Acha que as orientadoras cooperantes ficariam melhor preparadas depois dessa formação/orientação/explicação? Porquê? Em quê?
7. Dos encontros e conversas que tem tido com as outras colegas, acha que as orientadoras cooperantes estão preparadas para realizar este trabalho?
8. O que espera da pessoa que faz este trabalho? Qual o seu papel?
9. Para si, o que é um bom orientador cooperante? O que é que ele tem que ter/fazer/saber?
10. Como caracteriza o trabalho que a orientador cooperante realiza consigo?
11. Na sua opinião, o que é um bom orientador cooperante para os estagiários? O que é que tem que ter/saber/fazer?
12. Os estudantes vêm da escola de formação com as teorias e quando chegam aos locais de estágio, vêem-se confrontados com a prática.
13. Qual é que acha que é o papel das orientadoras cooperantes junto destes alunos? É importante? Porquê?
14. Na sua opinião, qual é o papel que o orientador deve assumir com o aluno estagiário? É o mesmo ao longo do ano? Ou há mudanças?
15. Acha que o trabalho que é feito no contexto do estágio também influencia a prática do Educador Cooperante? Como? Em que aspectos?
16. Acha que esta influência acontece com todas as educadoras cooperantes?
17. Porque é que acha que as orientadoras cooperantes aceitam as alunas estagiárias? Considera que este trabalho é importante para elas?
18. O que é que ganham com este trabalho?
19. Na sua opinião porque é que acha que a orientadora cooperante foi seleccionada para este trabalho (competências, saberes práticos)
20. Se mandasse ou fosse tutora mudaria alguma coisa no processo de supervisão dos estágios? O quê? Porquê?