



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**A EMERGÊNCIA DE PROCESSOS SUPERVISIVOS NO LANÇAMENTO DA
REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR:
MEMÓRIAS COLECTIVAS**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa
para obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação,
Especialidade em Supervisão em Educação.**

Orientação: Professora Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos

Susana Isabel Lopes Guerra Alves

Lisboa

2011

“A esperança é sempre a esperança de *plenitude*, mas o que mantém viva a esperança e assim conserva a existência aberta e em movimento é precisamente a sua *incompletude*”.

(Bauman, 2007: 77)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de investigação só foi possível devido à presença de algumas pessoas que, de diversas formas, contribuíram para a sua realização:

À Professora Doutora Teresa Vasconcelos, minha orientadora, por me indicar e encorajar a percorrer o caminho desta investigação, proporcionando um clima de compreensão, apoio e disponibilidade constante.

Aos Professores e colegas de Mestrado pela partilha de experiências e saberes que permitiram um “crescer” profissional e pessoal, principalmente à minha companheira de “luta”.

Às educadoras/supervisoras pela sua disponibilidade e confiança demonstrada quando “abriram” o livro das suas vidas e possibilitaram a recolha dos dados necessários para a realização deste estudo.

A uma pedagoga e mestra única, Professora Elisa Leandro que, enquanto pessoa e supervisora, me indicou o verdadeiro caminho da supervisão e, para sempre, permanecerá no meu ser profissional e pessoal.

Aos meus queridos pais, Mário e Nicha, que sempre acreditaram em mim e me transmitiram a coragem para prosseguir com os meus objectivos de vida.

Ao meu marido Marco, que comigo percorre o caminho da vida, pelo seu amor e apoio incondicional na realização deste projecto.

À minha família e amigos que compreenderam as minhas constantes ausências e se mantiveram presentes nesta jornada, com o seu permanente apoio, motivação e carinho.

A todos aqueles que me ajudaram a descobrir e percorrer o caminho da investigação, para uma supervisão e realidade educativa de qualidade.

RESUMO

No palco da sociedade contemporânea, as políticas educativas priorizam a adequação e a melhoria contínua da qualidade dos sistemas educativos, exigindo, por isso, uma permanente actualização profissional dos seus actores.

É atribuído ao papel da Supervisão, tema crucial e emergente das Ciências da Educação, uma dimensão de relevo na promoção da mudança e no desenvolvimento qualitativo da organização escolar.

Neste sentido, o presente estudo tem por objectivo analisar a emergência de práticas supervisivas, no apoio à criação e lançamento da educação pré-escolar na rede pública, como matéria de reflexão sobre as práticas supervisivas dos nossos dias, ou até, da sua ausência.

Em termos metodológicos recorreu-se ao paradigma qualitativo/interpretativo, baseado num conjunto de entrevistas semi-estruturadas, aplicadas a quatro personalidades que apoiaram e vivenciaram, na primeira pessoa, o processo da criação do pré-escolar, na rede pública.

Através da análise dos dados, consubstanciada pelo referencial teórico, torna-se claro que durante a criação da educação pré-escolar na rede pública, foram implementadas acções de apoio e de formação que nos remetem para os actuais conceitos de Supervisão.

Perante esta evidência, descreve-se um “modelo emergente de supervisão”, resultante das práticas desenvolvidas pelas participantes no estudo. Modelo esse que nos reporta para a dimensão de formação em contexto, tanto por parte do supervisionado, como por parte do próprio supervisor. A preconização deste modelo releva-nos, igualmente, para um processo que incorpora pressupostos de acção colaborativa e reflexiva.

Considerando as suas características, acreditamos que este estudo pode ser um instrumento de reflexão para um possível paradigma a ser concretizado na formação contínua e nas práticas educativas.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento profissional; práticas supervisivas; educação pré-escolar; rede pública; período pós-25 Abril

ABSTRACT

In the contemporary society, educational policies focus on the adequacy and continuous quality of the educational systems and, therefore, require a permanent professional updating of their actors. It is attributed to the role of Supervision, crucial theme and emerging issue of Science Education, a great deal of importance in promoting change and qualitative development of the school organization.

In this sense, the present study aims to analyse the development of supervised practice, within the time of creation and launch of the public preschool education, as a matter of reflection on the supervised practice of the present, or even on its absence.

In methodological terms, the interpretative/qualitative paradigm was followed, based on a set of semi-structured interviews, applied to the four subjects who supported and experienced, in the first person, the process of creation of the public preschool education.

Through the data analysis, embodied by the literature review, it is noticeable that during the period of the creation of the public preschool education, several actions of support and training were already implemented, leading us to the most recent concepts of Supervision.

Given this evidence, we describe an "emerging model of supervision," resultant from the practices carried out by the study participants, a model that takes us back to that time of contextualized training, both on the part of the supervisee, as well as on the part of the supervisor.

In advocating this model, we are also engaged with a process that incorporates the assumptions of reflective and collaborative actions.

Considering its characteristics, we believe that this study can be an instrument for reflection towards a possible paradigm that may be achieved within continuous training and in educational practices.

KEYWORDS: professional development; supervised practice; public preschool education; era post 25th of April

ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract	V
Índice de Gráficos	VIII
Índice de Quadros	VIII
Índice de Figuras	VIII
Introdução	1
Capítulo Introdutório – Pelos caminhos da investigação, um novo estudo emerge	5
Capítulo I – Enquadramento Teórico	7
1. Os começos da educação pré-escolar na rede pública: a produção legislativa entrelaçada com testemunhos na primeira pessoa	7
1.1.A Reforma de Veiga Simão	7
1.2.A sociedade e a educação pré-escolar no pós-25 de Abril	9
2. Supervisão em Educação.....	14
2.1. Como surgiu a supervisão no campo da educação?.....	14
2.2. Supervisão, o que é?.....	15
2.3. Supervisor... funções próprias no processo de supervisão?.....	16
2.4. Modalidades de supervisão evidentes no processo de formação contínua.....	18
2.5. Supervisão e inovação das práticas – Novas perspectivas reflexivas....	26
Capítulo II – Metodologia da investigação	29
1. Objectivos e opções metodológicas	29
1.1. Questões de Investigação	30
1.2. Fundamentação das opções metodológicas – Uma perspectiva interpretativa.....	31
2. Os sujeitos da investigação	33

3. Técnicas/Instrumentos e procedimentos	35
3.1. Técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados	35
3.1.1. Entrevistas – semi-estruturadas	36
3.2. Procedimentos.....	37
3.2.1. Procedimentos para a recolha de dados – Entrevistas semi-estruturadas.....	37
3.2.2. Procedimentos para a análise das entrevistas – Análise de Conteúdo.....	39
3.3. Ética da investigação.....	41
Capítulo III – Análise e Interpretação dos Dados à Luz da Supervisão	43
Capítulo IV – Considerações Finais: Um Modelo Supervisivo Emergente.....	73
Referências Bibliográficas	81
Referências Legislativas.....	89
Índice de Anexos.....	93

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº1: A Evolução da criação dos Jardins de Infância da rede pública (1978-1981).....	13
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº1: Síntese da caracterização dos sujeitos entrevistados.....	34
Quadro nº2: Duração das entrevistas realizadas	38

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº1: Modelo de Supervisão Emergente: Uma tentativa descritiva	74
----------------------------------------------------------------------------	----

Introdução

“Um aspecto negativo, olhe, acho que foi não termos escrito este processo, porque acho que foi (...), tão interessante (...)” (Entrevista B);

“E, também, tentar, (...), dar visibilidade a muitas coisas (...)” (Entrevista C);

“(...) é um trabalho inédito que a Susana está a fazer. (...) Eu acho que houve grandes retrocessos, (...) é importante que fique escrito, porque quando se anda para trás numas coisas, não quer dizer que não se ande para a frente noutras, mas se não ficar escrito o que se fez fica perdido, fica diluído.” (Entrevista D)

Ao longo dos tempos, temos vindo a assistir a mudanças constantes na sociedade e, por conseguinte, a repercussões visíveis nos sistemas educativos, relativamente à sua adequação e melhoria de qualidade. Deste modo, cabe aos profissionais procurarem uma permanente actualização dos seus conhecimentos.

Nesta óptica, o papel da supervisão na inovação das práticas, tanto na formação inicial como na contínua, tem tido uma dimensão de relevo na promoção da mudança e no desenvolvimento qualitativo da organização escolar. Este facto deve-se sobretudo ao aumento de competências reflexivas dos professores e ao desenvolvimento de equipas colaborativas, cujos efeitos se expressam quando existe uma supervisão de qualidade, que leva a essa mudança tão essencial e urgente.

Ao seleccionar o tema de investigação procurámos que este fosse ao encontro de um possível interesse da comunidade educativa da Educação de Infância, bem como procurar resposta a um interesse pessoal do investigador, isto é, conhecer a história do início da rede pública na educação pré-escolar. De facto, Harding (1987), citado por Vasconcelos (1997: 41) “(...) a investigadora surge aos nossos olhos, não como uma voz autoritária, anónima, invisível, mas sim como um indivíduo real, com uma história, e também com interesses e desejos concretos e específicos”.

Tratando-se de uma investigação no âmbito do mestrado em “Supervisão em Educação” pareceu-nos pertinente descrever e analisar possíveis processos supervisivos emergentes a um momento histórico importante que constitui o começo da rede pública da Educação Pré-Escolar em Portugal.

Ao realizar este estudo pretendemos dar a conhecer o modo como foi acompanhada a educação de infância numa fase crucial, em Portugal. Na generalidade, existe conhecimento desta “peça” em palco, mas toda a parte dos bastidores ainda é, para a maioria, um livro por abrir. Simultaneamente, procurámos compreender o processo vivido pelo grupo de educadoras do Ministério da Educação responsável por apoiar e promover esta iniciativa, no sentido de analisar possíveis processos emergentes de supervisão. De facto, “não poderá existir nenhum tratamento sério da supervisão ou da psicologia da supervisão sem uma análise dos próprios supervisores (...)” (Oliveira-Formosinho, 2002b: 120)

O âmbito temporal deste estudo incide nos três primeiros anos da implementação da rede pública e no processo legislativo que a sustentou. Desta forma, pretendemos contar uma história nunca antes registada, dando visibilidade ao processo vivido, onde a partilha das vivências dos sujeitos da investigação tornou-se no elemento essencial, facilitador e potenciador da construção de conhecimento/saber para a concretização deste estudo.

Julgamos que o conhecimento destas vivências dos tempos passados pode ser relevante para aqueles que procuram uma educação e supervisão de qualidade. Assim, torna-se fundamental dar a conhecer e sensibilizar a sociedade actual para a importância dos processos supervisivos praticados e de que forma estes podem ser uma fonte de inspiração para pensarmos/repensarmos as práticas supervisivas actuais, ou ausência das mesmas.

Como se poderá verificar, os discursos das quatro “pioneiras” perpassam toda a dissertação, incluindo o capítulo da revisão da literatura. Devido ao facto de possuímos poucos documentos e dados escritos sobre este período, da criação e lançamento da Educação Pré-Escolar, as informações recolhidas nas entrevistas, dada a sua relevância, foram sujeitas a um processo de análise de

conteúdo, quanto à sua componente de supervisão, bem como utilizadas para descrever este importante momento da história da Educação Pré-Escolar.

Sentimos necessidade de focar o nosso estudo para a temática da supervisão, pois embora não tendo sido um conceito utilizado na época a que se reporta a nossa investigação, o processo vivido pelos sujeitos entrevistados, remete-nos para práticas supervisivas. Desta forma, formulámos uma questão de partida “Qual a dimensão da supervisão implícita no apoio à criação e lançamento da rede pública da educação pré-escolar?” que norteou a realização deste estudo. Esta questão foi ampliada com a formulação de sub-questões, nomeadamente:

1. Que processos supervisivos foram desenvolvidos no início da criação e lançamento da educação pré-escolar da rede pública: 1978-1981?
2. Que características tinham esses processos supervisivos?
3. De que forma é que eram implementadas as estratégias supervisivas, pelos supervisores sujeitos do estudo?
4. Que práticas supervisivas emergiram deste processo e que poderão ser úteis nos nossos dias?
5. Poder-se-á descrever um “modelo emergente” de supervisão subjacente a este processo?

Relativamente à organização do presente trabalho, este foi estruturado por capítulos. Inicialmente, apresenta-se um capítulo introdutório para explicar a emergência de um novo estudo e o seu respectivo procedimento.

Seguidamente, dá-se início ao primeiro capítulo – *Enquadramento Teórico* – que resulta do levantamento de pressupostos teóricos para sustentar esta investigação. Assim, começamos por contextualizar os começos da educação pré-escolar, na rede pública, com a visão de diferentes autores e produção legislativa, entrelaçando-a com os testemunhos, na primeira pessoa, das entrevistadas. Posteriormente, fazemos um levantamento sobre as concepções da Supervisão em Educação, focando as suas modalidades na formação contínua e as novas perspectivas que se vislumbram.

Respectivamente ao segundo capítulo – *Metodologia da Investigação* – procuramos enquadrar o estudo, explicitando os objectivos, as questões e as opções metodológicas. Referimos, igualmente, os sujeitos participantes, as técnicas/instrumentos e procedimentos que permitiram realizar esta investigação. Terminamos o respectivo capítulo fazendo referência à importância da ética nos processos de investigação.

Quanto ao terceiro capítulo – *Análise e Interpretação dos Dados à Luz da Supervisão* – apresentamos e interpretamos os dados resultantes das entrevistas, previamente tratados em análise de conteúdo, com base na revisão da literatura e noutras visões teóricas consideradas necessárias para sustentar este processo interpretativo.

No quarto capítulo – *Considerações Finais: Um Modelo Supervisivo Emergente* – será apresentada uma tentativa descritiva de um modelo supervisivo que consideramos ter emergido durante o processo em estudo. Expressamos, igualmente, as limitações que encontrámos na concretização deste estudo, bem como deixamos alguns desafios futuros para um caminhar reflexivo e construtivo de uma real supervisão em educação.

Capítulo Introdutório – Pelos caminhos da investigação, um novo estudo emerge...

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”. (Quivy & Campenhoudt, 2008: 31)

Foi numa procura constante e neste caminhar pela investigação que houve a necessidade de alterar o estudo que tinha previsto, inicialmente, no meu pré-projecto de dissertação. De facto, tornou-se inviável a aplicação do mesmo devido a manter a minha actividade profissional em simultâneo com o início da investigação.

Perante esta realidade, em conjunto com a minha orientadora e por sugestão da mesma, decidimos avançar com o estudo que aqui se apresenta e que corresponde à expectativa por mim manifestada.

Considero que um estudo de investigação, para além de ser uma aprendizagem, no que diz respeito às suas técnicas e metodologias, só faz sentido quando procura tornar-se significativo tanto para o investigador, como para a comunidade educativa. Deparamo-nos com uma panóplia de estudos que não são considerados para além do seu objectivo inicial.

Tendo em conta esta realidade e o meu desejo enquanto jovem investigadora, procurarei que este estudo seja útil para a comunidade educativa e que venha reforçar a importância da implementação de processos supervisivos no nosso modelo de escolas, mais concretamente nos Jardins de Infância, à luz das estratégias aplicadas pelas entrevistadas, que nas suas funções apoiaram a criação da educação pré-escolar na rede pública.

Resumindo, o presente estudo pretende ter um carácter inovador, esperando que o mesmo não tenha o destino da maioria das dissertações, ou seja, “mofar nas prateleiras das bibliotecas universitárias” (Alves-Mazzotti, 2006: 39).

Acresce referir que a concretização deste estudo só foi possível com a colaboração das pessoas entrevistadas, como tal, tornou-se pertinente redigi-lo na 3ª pessoa, assumindo-me a mim própria como uma “voz” que escutou as “vozes” de quatro das pioneiras responsáveis pelo lançamento da rede pública da Educação Pré-Escolar, no nosso país.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

“(...) intensificar e focalizar mais directamente a pesquisa, de modo a proceder à adequada contextualização do projecto. (...) esta contextualização destina-se a estabelecer a “história” do problema que se pretende investigar, (...)”

(Afonso, 2005: 50)

Seguidamente, como resultado da revisão da literatura efectuada, apresentamos um breve enquadramento teórico que permitiu nortear as linhas desta investigação.

Num país caracterizado por um vasto panorama histórico torna-se difícil definir um período concreto para enquadrar teoricamente. No entanto, considerando o objectivo e contexto principal deste estudo, nomeadamente a criação da educação pré-escolar na rede pública, torna-se pertinente debruçarmo-nos, mais concretamente, no período de Veiga Simão e no pós-25 de Abril. Importa ainda referir que ao longo deste enquadramento teórico será considerada a legislação e normativos existentes neste período.

1. Os começos da educação pré-escolar na rede pública: a produção legislativa entrelaçada com testemunhos na primeira pessoa

1.1. A Reforma de Veiga Simão

Apesar de a Educação Pré-escolar se ter iniciado em Portugal e desenvolvido em termos retóricos através da legislação publicada desde o final do século XIX até à actualidade, com um interregno durante o Estado Novo, não se traduziu numa implementação de medidas que tivessem sido consequentes.

Assim, tal como nos outros países europeus a Educação Pré-Escolar passou por diversas fases de evolução, devido às mudanças sociais e políticas. Contudo a sua implementação oficial só se concretizou tardiamente.

Na fase intitulada “primavera marcelista”, entre 1970 e 1974, sendo Veiga Simão Ministro da Educação, é publicado um documento intitulado de Projecto do Sistema Escolar, no qual, entre “outras medidas propõe a reintegração do ensino pré-escolar público, no sistema educativo português.” (Vasconcelos e Assis, 2008: 60). De facto, segundo Grácio (1980) é a este Ministro que se deve a proposta de remodelação do sistema global de ensino com a apresentação de um quadro de referência amplo e organicamente articulado.

Veiga Simão, um ano depois da sua posse apresentou uma proposta para a criação de escolas de formação de educadoras de infância, bem como a criação da educação pré-escolar oficial, que integravam a reforma do Sistema Educativo.

Com a “Reforma Veiga Simão”, em 1973, pretendia-se “uma maior igualdade de oportunidades na educação, em termos de acesso, quantidade de educação, regionalização e sexo. (...) ocupou-se de uma nova via para o desenvolvimento, de um projecto de modernização. (...) exprimiu mais do que apenas uma exigência de acesso ao ensino, já que ela implicou também mudanças básicas na orientação da economia.” (Stoer, 1982: 29).

Subjacente a esta realidade, reintegram-se as concepções sobre a Educação Pré-Escolar no Sistema Educativo oficial, após a sua extinção durante o Estado Novo. O Decreto-Lei nº 45/73, de 12 de Fevereiro, estabelece o diploma orgânico da Direcção-Geral do Ensino Básico e, concretamente, no seu artigo 14º define as competências da Divisão da Educação Pré-Escolar.

Com a publicação da Lei nº 5/73, de 25 de Julho, que visa a democratização do ensino, aprovam-se as bases a que deve obedecer a Reforma do Sistema Educativo, considerando a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo: O sistema educativo abrange a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente. (Base IV). Define, também, os seus principais objectivos (Base V) e, ainda, no capítulo III destinado à formação dos agentes educativos, refere que: A formação das educadoras de infância e dos professores do ensino primário é obtida, respectivamente, em escolas de educadoras de infância e escolas do magistério primário. (Base XX). Desta forma, afirma-se legalmente o projecto de Veiga Simão.

1.2. A sociedade e a educação pré-escolar no pós-25 de Abril

O período pós-25 de Abril foi marcado por grandes transformações na sociedade portuguesa e, conseqüentemente, na Educação, tal como menciona Vilarinho (2000) a revolução de Abril despoletou mudanças significativas, interferindo no rumo da educação pré-escolar, em Portugal. A autora refere, ainda, que é devido aos movimentos populares que se verifica a expansão de contextos informais de Educação Pré-Escolar.

É de referir que antes de surgirem Jardins de Infância da rede pública, o Ministério começou por apoiar algumas iniciativas de Jardins criados por Comissões de Moradores. Esta afirmação baseia-se nos testemunhos de duas das entrevistadas:

“(...) partiram muitas comissões de moradores, ainda não existia a rede pública (...)” (B: 3)

“(...) com o 25 de Abril houve uma grande pressão para pedir, portanto, financiamentos e para que se abrissem J.I. e sobretudo para as mães trabalhadoras, etc. Estávamos em plena época revolucionária, em que a população disputava por interesses completamente diferentes (...) começaram a dar financiamento, que era um subsídio para pagar a uma educadora diplomada, nestas instituições que estavam a montar J.I. para o povo, para a população, para a comunidade.” (C: 2)

Realmente, a Revolução de 25 de Abril de 1974 deu origem a uma mudança de mentalidades e a instituição “escola” foi um dos principais veículos de informação.

A visita de peritos da UNESCO a Portugal, em 1975, e o respectivo relatório evidenciou algumas características do ensino, nesta época, das quais salientamos a “quase completa ausência de educação pré-escolar e a insuficiente preparação dos professores em algumas áreas” (Afonso, 1994: 111), que exerceram influência nas acções levadas a cabo posteriormente.

Este relatório e a realidade política e social deste período levaram ao desencadear de intenções que, só mais tarde, tomaram forma com a efectiva criação da educação pré-escolar oficial e, simultaneamente, de escolas de formação de educadoras de Infância, também, públicas, como refere a entrevistada A:

“(...) começou-se a pensar de facto na criação da rede pública e, portanto, para isso foi feito o Estatuto dos Jardins de Infância e até, na mesma altura, o Estatuto das Escolas Normais de Educadoras de Infância.” (A:4)

Importa referir que com a aprovação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, designadamente na alínea b), nº2 do artigo 74º, na realização da política de ensino incumbe ao Estado: a criação de um sistema público e o desenvolvimento do sistema geral de educação pré-escolar. Refere ainda no seu artigo 75º que o Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população.

Esta carência surge, uma vez que, apenas existiam ofertas educativas a nível do pré-escolar em instituições particulares ou de solidariedade, tal como é referido por duas das entrevistadas quando afirmaram:

“(...) o Director-Geral pensou que, de facto, tinha de fazer alguma coisa para dar início à educação pré-escolar a nível oficial, que não existia, só existia a nível particular.” (A:2)

“(...) o que havia de pré-escolar era todo particular, quer a nível de colégios particulares, quer a nível de algumas instituições de solidariedade e havia já bastantes (...).” (D:1)

Esta iniciativa fortalece-se com a ligação entre o Ministério da Educação e as Autarquias e com a legislação que vai sendo criada como forma de orientar todo o processo que se despoletava. Assim,

“(...) na rede pública eram criados a partir das autarquias, portanto também do poder local. Eles propunham e estava tudo a nascer, as regras estavam, também as normas, tudo aquilo nascia simultaneamente.” (B: 3)

“(...) há uma proposta feita pelo ministério e depois há uma correspondência cheia de entusiasmo, entusiasmo mesmo por parte das autarquias, numa altura em que as autarquias estavam a ter muito poder e muita iniciativa e das forças locais, isso houve uma correspondência extraordinária do entusiasmo (...). Foi uma coisa muito interessante essa correspondência.” (D: 1)

Mas, de facto,

“(...) não havia legislação em nenhuma parte, portanto tínhamos que fazer todas as leis e normas do conselho de educação pré-escolar. (...) Portanto, houve ali um negócio, uma parceria em termos de legislação e

que foi muito dura porque, quer dizer, as pessoas estavam habituadas a ter a sua própria legislação e tinha que ser tudo acordado entre uns e outros, uma vez que ia sair um estatuto que devia de ser comum.” (C:4)

Sendo que, durante os anos setenta, surgem alguns documentos normativos, que espelham a visão dessa época.

Torna-se pertinente destacar a Lei n.º 5/77 (criação da rede pública de jardins de infância) e o Decreto-Lei n.º 542/79 (Estatutos dos Jardins de Infância). Relativamente à Lei, publicada a 1 de Fevereiro de 1977, é definida a criação do Sistema Público de Educação Pré-Escolar, apresentando os objectivos para este nível educativo sendo, fundamentalmente, favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança e contribuir para corrigir as desiguais condições socioculturais no acesso ao sistema escolar.

Quanto ao Decreto-Lei, publicado a 31 de Dezembro de 1979, apresenta o Estatuto dos Jardins de Infância que define a finalidade dos mesmos, as suas actividades, bem como as instalações, a sua acção social e outros assuntos de interesse relacionados com a actividade dos mesmos.

Atendendo à natureza demográfica do país em que nas zonas interiores e rurais escasseavam os apoios educativos:

“(…) tinha-se sentido uma grande necessidade sobretudo no meio rural naturalmente era isso um dos factores mais importantes quando se fala na rede pública foi a implantação da educação pré-escolar no meio rural. Não quer dizer que não houvesse, evidentemente que havia ao nível de instituições, paróquias, etc., mas não tão espalhados como depois passou a haver.” (D:1)

No entanto, na prática, só em 1978, os Jardins de Infância oficiais dependentes do Ministério da Educação começaram a funcionar.

“(…) tínhamos que pensar em todas as pessoas que iam para o terreno e que iam pela primeira vez com realidades diferentes, porque não havia Jardins de Infância no meio rural. E, portanto, era uma realidade completamente diferente, as pessoas eram deslocadas, porque não havia pessoal nos meios rurais e tinham que ser no fundo colocadas lá, o que veio dar outro tipo de preocupações.” (C:4)

“E depois, foi lançarmo-nos para caminhos mais além, que era lá para os confins, na altura que não havia, não havia auto-estradas, não havia nada. Portanto, muita gente ia lá para os confins montar os J.I. e preparar os educadores que na altura também não havia. Na zona de Bragança, de

Vila Real nós tivemos muito tempo um professor de 1º ciclo, porque não havia e muitas regentes, que tivemos de preparar para iniciar. Porque tínhamos os Jardins e depois não tínhamos as educadoras.” (B: 2)

“Mas, essas escolas não formavam suficientes, portanto viu-se a necessidade. (...) a princípio trabalhámos com muitos professores primários que fizeram os cursos de adaptação, para fazerem trabalho de educação de infância.” (D: 4)

Através destes testemunhos é evidente a falta de Educadores de Infância com formação adequada e a necessidade emergente da criação de Escolas para este mesmo fim. Talvez, por isso, na mesma data foram publicadas as Leis que vêm responder a esta constatação: a Lei nº5/77 de 1 de Fevereiro, que cria o Sistema Público da Educação Pré-Escolar e a Lei nº6/77, que cria as Escolas Normais de Educação de Infância.

Esta realidade coincide com o discurso de duas das entrevistadas, quando referem que:

“(...) a criação das escolas oficiais de educadoras, (...) foram quase simultâneas, (...) com a criação da rede pública. Porque, com a criação da rede pública o que se verificou é que o número de educadoras que havia formadas por cinco escolas, havia uma escola em Coimbra, Nossa Senhora da Anunciação... a escola de educadoras João de Deus, que foi a primeira de todas, isso é importante que fique bem claro.” (D:4)

“(...) estávamos a tentar ver como é que haviam de ser montados os J.I. pertencentes à rede pública do M. E., que era uma coisa nova, ao mesmo tempo (...) tínhamos que estar a pensar na formação das pessoas, (...), porque estavam fechadas todas as escolas de formação oficiais, não havia cursos de educadoras oficiais, senão os particulares. Portanto, se queríamos educadoras e não havia gente para ir para as aldeias, (...) tínhamos que também apoiar e era uma realidade que também estava a ser pressionada, enfim em termos sociais e políticos, por escolas de formação oficiais. Portanto, as escolas de formação oficiais foram abrir por todo o país, (...) escolas de Magistério Primário de Lisboa, também com cursos para educação de infância, pela primeira vez, escolas em Coimbra, Porto, Viana do Castelo, Guarda, Viseu, portanto por todo esse país começou-se a criar escolas.” (C:3-4)

Torna-se necessário clarificar que o processo de criação das escolas públicas de educadores de infância iniciou-se, primeiramente, em Viana do Castelo e Coimbra, sendo que as restantes surgiram posteriormente.

Acresce referir que, segundo as Portarias nºs 786/78 de 30 de Dezembro, 394/79 de 3 de Agosto e 682/80 de 19 de Setembro, bem como as *Perspectivas de Educação em Jardins de Infância* (1982), nos primeiros três anos lectivos da criação do Sistema Público da Educação Pré-Escolar, o número de Jardins de Infância praticamente duplicou de ano para ano, isto é, em 1978/79 foram criados 142 Jardins de Infância, no ano seguinte já se verificava a existência de 264 e em 1980/81 estavam em funcionamento 544 estabelecimentos desta valência.

Como forma de tornarmos evidente os dados referidos anteriormente construímos um gráfico ilustrativo dessa realidade.

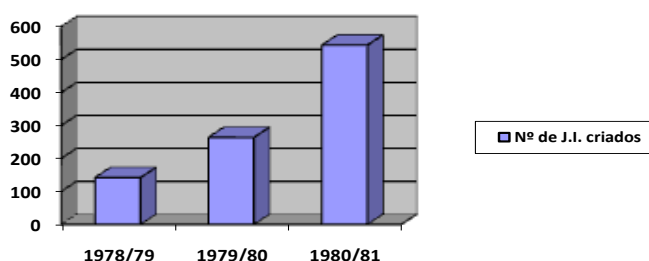


Gráfico nº1: A Evolução da criação dos Jardins de Infância da rede pública: 1978-1981¹

¹ Fonte: Susana Alves, para o presente estudo, com base nas Portarias nºs 786/78 de 30 de Dezembro, 394/79 de 3 de Agosto e 682/80 de 19 de Setembro e no documento *Perspectivas de Educação em Jardins de Infância* (1982).

2. Supervisão em Educação

2.1. Como surgiu a supervisão no campo da educação?

Consideramos fundamental situar a supervisão no respectivo contexto histórico para assim poder analisar a sua posição na sociedade educativa actual, pois a sua concepção nem sempre foi a mesma, bem como a sua aplicação.

Assiste-se no final dos anos 80, em Portugal, através da pioneira Isabel Alarcão ao surgimento da supervisão como um conceito multi-modal, (Alarcão e Roldão, 2008: 10) com uma conotação relativa a funções de acompanhamento de estágios na formação inicial dos professores. A partir dos anos 90, esta situação modificou-se, sobretudo devido ao surgimento da terminologia de professor reflexivo que influenciou os investigadores e supervisores portugueses. Estes começaram a construir quadros de referência próprios e mais inovadores. A legislação de 1997, sobre formação especializada, faz emergir uma nova área intitulada de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. (Alarcão e Tavares, 2007)

Embora o enfoque da supervisão ao longo dos anos tenha estado associado inicialmente à área clínica e, mais tarde, à formação de professores, a pertinência da sua transferência para outros contextos tem-se tornado evidente, uma vez que a formação de um professor, não se confina à sua profissionalização, pressupõem-se contínua e actual. Nesta perspectiva, o conceito de supervisão veio substituir a designação de “orientação da prática pedagógica”, tendo vindo a ganhar múltiplos significados.

Desde então, o campo da supervisão tem evoluído, no que diz respeito à dinamização de processos heurístico-reflexivos de aproximação à vida profissional, procurando dar resposta às abordagens de educação e formação de professores. (Alarcão e Roldão, 2008)

2.2. Supervisão, o que é?

Ao debruçarmo-nos sobre o conceito de supervisão verificamos que o mesmo é conotado de alguma controvérsia, talvez devido ao seu carácter polissémico, que implica diversas definições, desde o plano conceptual à dimensão da acção. Segundo Oliveira-Formosinho “as definições de supervisão pedagógica situam-se entre dois extremos de um contínuo: vão desde as que acentuam a ênfase tradicional na dimensão inspectiva, no controlo, administração e avaliação dos professores e do ensino, às que, reflectindo o movimento e direcção à grande autonomia dos professores, enfatizam essencialmente a dimensão de orientação para o serviço.” (2002b: 43). Desta forma, torna-se necessário clarificar algumas destas definições.

Segundo o Dicionário Universal da Língua Portuguesa (1995), o conceito de supervisão remete-nos para o acto ou efeito de dirigir, orientar ou inspeccionar. No entanto, o mesmo conceito é considerado por muitos autores como uma actividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais.

Concretamente, segundo Alarcão e Tavares (2007) a supervisão dos mesmos, situa-se na orientação da sua acção profissional, sendo igualmente denominada de orientação da prática pedagógica. Esta, é caracterizada por um “processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (*Ibidem*: 16). Também Oliveira-Formosinho (2002c) defende que a supervisão pedagógica deve ter um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, independentemente do seu possível contexto formativo, nomeadamente no âmbito dos estágios da formação inicial de professores, na formação especializada, na formação contínua e na formação em contexto.

A acepção de supervisão “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.” (Alarcão e Roldão, 2008: 54), estando evidente a sua vertente de acção reguladora no contexto formativo e investigativo. Importa referir que o processo

de supervisão implica uma interacção entre o pensamento e a acção, “com o objectivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para melhor agir.” (Alarcão, 2003: 66).

Verifica-se que novas concepções de supervisão pedagógica têm vindo a emergir das mudanças sociais e educativas evidentes na sociedade actual. Estas concepções para além das dimensões técnicas ao longo do processo supervisivo pressupõem um contexto reflexivo, interactivo e participativo. Uma supervisão que se entende como colaborativa, em que os processos fazem parte integrante dos contextos envolventes (Vieira, 2009b).

A supervisão é aplicada, tendo como pano de fundo, diversos cenários assumindo contornos bem distintos no que diz respeito, não só ao processo, mas também, e fundamentalmente, ao papel do supervisor. Desta forma, surge a necessidade de nos debruçarmos sobre os pressupostos que envolvem todos estes elementos, sobretudo no que diz respeito às práticas de supervisão.

2.3. Supervisor... funções próprias no processo de supervisão?

O papel do supervisor tem estado historicamente implicado na controvérsia que reflecte as visões divergentes a nível educacional, sendo descrito “conforme (Pohland e Cross, 1982), como o de administrador, analista, agente da mudança, conselheiro, crítico e monitor/avaliador, com base em orientações administrativas, clínicas, tecnológicas, estéticas, humanísticas e de desempenho” (Oliveira-Formosinho, 2002b: 28).

O supervisor “implica-se numa actividade psicossocial, de construção intra e interpessoal, inter e intragrupal, enraizada no conhecimento do eu, dos outros e dos contextos em que actuam. Gere, anima e apoia situações e recursos de formação. Com uma formação específica para o desempenho das suas funções, tem uma atitude de permanente aprendizagem e de desenvolvimento das competências que as situações dele vão exigindo.” (Oliveira-Formosinho, 2002a: 236)

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2007) o supervisor é entendido como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes. Assim, o supervisor, enquanto pessoa adulta, toma uma posição de colega e profissional que elege uma postura de acolhimento, ajuda e formação reflectida numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável.

Ao supervisor compete “facilitar, liderar ou dinamizar comunidades de aprendentes no interior da escola.” (Oliveira-Formosinho, 2002a: 232). De facto, o supervisor tem como missão, essencial, ajudar e facilitar a aprendizagem e desenvolvimento do professor, para que possa crescer enquanto profissional e, conseqüentemente, permitir que os seus alunos aprendam e se desenvolvam melhor. Para tal, é de facto fundamental a utilização de diferentes estratégias sem esquecer a criação de um clima afectivo-relacional positivo, tendo em conta o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos e seus contextos no processo de supervisão.

Alarcão e Tavares (2007: 73-75) mencionam alguns autores de referência neste campo da supervisão, nomeadamente, o estudo desenvolvido por Blumberg (1976), no qual é evidenciado que o supervisor actual está bem mais próximo do supervisor ideal, nomeadamente no papel activo e responsável que atribui ao professor.

A este propósito, os autores referidos apresentam as seis áreas que Mosher e Purpel (1972) consideram que deve constituir as características do supervisor: sensibilidade para perceber os problemas e as causas; capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem; capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz para perceber as opiniões e sentimentos dos professores e exprimir os seus próprios sentimentos e opiniões; competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; *skills* de relacionamento interpessoal; responsabilidade social assente em noções claras sobre os fins da educação. Apresentam ainda as dez categorias de Glickman (1985) para identificar o

papel do supervisor: prestar atenção; clarificar; encorajar; servir de espelho; dar opinião; ajudar a encontrar soluções para os problemas; negociar; orientar; estabelecer critérios; condicionar.

Os estudos referidos pelos autores (Alarcão e Tavares, 2007: 75) apontam para a capacidade de prestar atenção e para o saber escutar como qualidades essenciais para os supervisores, no entanto salientam também a capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspectivas dos formandos, de buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente.

Nesta óptica, Vieira salienta algumas características fundamentais ao profissionalismo em supervisão, como “instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade (...) e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes.” (Vieira, 2009a: 8-9).

2.4. Modalidades de supervisão evidentes no processo de formação contínua

A prática da supervisão adquire estruturas, modelos e cenários próprios constituintes da sua descrição. Todos estes cenários permitem fazer uma determinada leitura da realidade prática, sendo que cada um realça premissas que se complementam e facilitam a construção de caminhos próprios. No entanto, considerando o objecto deste estudo (processos emergentes de supervisão), importa identificar os modelos supervisivos que se coadunam com o mesmo, ou seja, supervisão de educadoras. Desta forma, iremos basear-nos em Alarcão e Tavares (2007) para descrever os modelos que seguidamente apresentarei:

Cenário psicopedagógico – Este modelo baseia-se em conhecimentos para o ensino oriundos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (E.

Stones, 1984). Tem como finalidade permitir ao professor realizar as suas actividades, resolvendo os problemas que encontra, bem como tomar decisões conscientes. Para isso, o supervisor tem por missão ensinar os conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, através da observação de exemplos negativos e positivos.

É dada ênfase à articulação entre a teoria e a prática, sendo que a teoria informa a prática e esta ilumina os quadros teóricos a partir de um aprofundamento cada vez maior e de uma observação progressivamente mais minuciosa. Assim, o ciclo de supervisão possui três fases, sendo elas: o conhecimento, a observação e a aplicação. Estas fases são desenvolvidas num ciclo que integra três etapas: a preparação da aula com o professor ou formando; discussão da aula; avaliação do ciclo de supervisão. As duas primeiras etapas subdividem-se em duas, uma de planificação e outra de interacção.

Cenário pessoalista – Este modelo foi influenciado pelas correntes da filosofia existencial, da fenomenologia, da psicanálise, da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, entre outras.

Tem em conta a pessoa e o desenvolvimento do supervisionado, as suas percepções, sentimentos e objectivos e organização em redor de experiências vivenciais formativas que lhes facilitem uma reflexão sobre o seu eu. Aqui não se afigura como relevante a observação de modelos exteriores ao formando, uma vez que cada um é modelo de si mesmo. Essa observação é de tipo qualitativo, onde a subjectividade também tem lugar.

A referida supervisão é aplicada nos programas de formação que incidem sobre o desenvolvimento da pessoa do professor, recaindo nas experiências vivenciais para os ajudar a reflectir sobre estas, suas consequências e as percepções que têm delas.

Cenário reflexivo – Baseado em autores como Dewey e Schön (1983, 1987), este cenário defende a abordagem reflexiva na formação dos profissionais. Construindo uma epistemologia da praxis e baseando-se nas investigações do pensamento do professor, veio dar uma importância fundamental à dialéctica que se estabelece entre a acção, a reflexão sobre a acção e, também, a reflexão sobre a reflexão na acção. Daí que se denomine uma prática reflectida, onde existe uma metodologia do aprender a fazer, fazendo e pensando, o que, segundo os autores Alarcão e Tavares (2007: 35), conduz “à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão.”

Esta abordagem, com o contributo de Zeichner (1993), autor de grande relevância teórico-prática na abordagem reflexiva na formação dos professores, vem tornar evidente a importância do desenvolvimento da capacidade emancipatória do professor, através da auto-supervisão ou na supervisão em grupo de colegas.

No cenário reflexivo, torna-se relevante o papel dos supervisores para ajudar os estagiários a compreenderem as situações pedagógicas e agirem em conformidade com elas, sistematizando o conhecimento através da constante interacção entre a acção e o pensamento.

Alarcão e Tavares recorrem a Schön para evidenciar mais algumas características do supervisor, tais como a capacidade de encorajar o ciclo da reflexão descrita anteriormente, o que levará o formando para uma dimensão metacognitiva, fundamental para o processo de “desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero-supervisão se transformar em auto-supervisão”. (2007: 36)

Cenário ecológico – Este cenário assenta nas dinâmicas interactivas que se estabelecem entre os sujeitos e o meio, estando ambos em desenvolvimento, tendo como referência o modelo de Bronfenbrenner (1979). Este surge a partir do aprofundamento do modelo reflexivo e na linha das perspectivas humanista

e sócio-construtivista, através das investigadoras Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997).

Enfoca o desenvolvimento do sujeito inserido num contexto multifacetado onde decorrem as dinâmicas sociais. De facto, o professor enquanto pessoa vai passando por transições ecológicas que surgem quando a sua posição no meio envolvente se modifica em virtude de transformações ambientais ou modificações nos papéis e actividades por ele desenvolvidos e que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Desta forma, o desenvolvimento do docente é encarado como um processo.

Assim, a supervisão aparece como um processo enquadrador da formação, pois “assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas (...)”. (Alarcão e Tavares, 2007: 37)

O modelo apresenta homologia entre o desenvolvimento do professor e o dos alunos; uma articulação entre a formação inicial e a contínua e, também, uma articulação entre as instituições superiores de formação e aquelas onde se realiza a prática pedagógica.

Os autores de referência para além de apresentarem dez princípios para a prática supervisiva deste cenário, afirmam que neste processo formativo “conjuga-se desenvolvimento pessoal com socialização, relacionam-se teorias pessoais e teorias públicas, analisa-se a natureza contextual do que é verdadeiro e justo (...)”. (Alarcão e Tavares, 2007: 39)

Cenário dialógico – Influenciado pelas teorias do pensamento segundo concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas, tem como referência Waite (1995), um autor que defende a supervisão dialógica, contextualizada. É colocado ênfase na linguagem e no diálogo crítico, enquanto construtores da cultura e do conhecimento específico dos professores como profissionais. É

uma abordagem emancipatória, uma vez que considera os professores como agentes sociais com o direito e o dever de fazerem ouvir a sua voz.

Neste cenário, existe uma parceria na comunidade profissional que é determinada no diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores.

Cenário clínico – Conforme refere Alarcão e Tavares (2007) este cenário baseia-se em autores como M. Cogan, R. Golhamer e R. Anderson. Os investigadores citados estavam conscientes de que a mera observação e discussão eram estratégias insuficientes na formação de professores porque, para a sua função não tinham em conta a pessoa do docente, ignorando as reais dificuldades e, portanto, não o levando à mudança. No final dos anos 50, como tentativa de dar resposta aos alunos, que se queixavam de que os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar, os investigadores referidos decidiram então implementar “um modelo em que o professor fosse ele próprio, o agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino...”. (*Ibidem*: 24)

O processo então implementado implicava ainda a planificação prévia e sistemática que integrava a trilogia: observação, análise e avaliação conjuntas.

A modalidade específica da supervisão clínica

Este modelo caracteriza-se por uma prática colaborativa, tendo em vista o aperfeiçoamento da intervenção pedagógica. Também é defendida a iniciativa do professor em formação, no sentido em que é dado ênfase a uma atitude proactiva na resolução das dificuldades sentidas, vendo o supervisor como um elemento de apoio e de recurso. A este respeito, na opinião de Glickman (1985) citado por Alarcão e Tavares, “as estratégias de colaboração só são possíveis quando existe uma fase de real igualdade e de aceitação de ambas as partes; de outro modo, a relação de colaboração não passa de uma falsa democracia com sujeição ao poder mais forte.” (2007: 79).

Grande parte dos autores explora as virtualidades da supervisão clínica na formação inicial, embora considerem que esta actividade, no âmbito da formação contínua, constitui um verdadeiro projecto de investigação dos professores sobre a sua própria prática de ensino, através de um processo metodológico “que inclui experiência, conceptualização, acção, observação, reflexão e avaliação.” (*Ibidem*: 123)

Alarcão e Tavares (2007) referem que para que este processo tenha sucesso, deverá integrar os seguintes elementos: a livre vontade de participação; o não exercício da avaliação uns sobre os outros; apoios para a recolha de dados e a reflexão sobre os mesmos; e uma organização de horários que permita condições de trabalho na entreajuda que se estabelece neste processo.

Tendo em conta as características deste modelo de supervisão, Alarcão e Tavares (2007: 26) referem que “a sua utilização é mais apropriada no contexto da formação contínua do que na formação inicial.” Nesta perspectiva, importa apresentar, sucintamente, as cinco fases constituintes do ciclo da supervisão clínica, referenciadas por Alarcão e Tavares (2007), segundo Goldhammer e outros (1980), nomeadamente, encontro de pré-observação; observação; análise e estratégia; encontro pós-observação; análise do ciclo de supervisão:

Encontro pré-observação – Neste primeiro momento, o supervisor deve estar disponível, tendo uma atitude de colega, “andaime”, recurso. Assim, irá impulsionar uma relação de confiança que permitirá ao professor ter um espírito de abertura e interesse e afastar qualquer motivo de ansiedade e dependência. Sendo que, por um lado, o professor deve ter iniciativa, atitude activa, sentimento de querer mudar, ser humilde e pedir colaboração. Planificam-se em conjunto as estratégias, os instrumentos e os aspectos que vão ser objecto de observação, bem como o momento.

Observação – Consiste em duas fases: a observação, propriamente dita, e o registo dos aspectos complexos ou problemáticos que podem surgir. O objecto de observação e respectivo registo pode recair no aluno, no professor, no ambiente físico, no clima relacional e nas interacções, na utilização estratégias pedagógicas, nos conteúdos ou métodos, na utilização do espaço e do tempo.

Análise dos dados e planificação da estratégia da discussão – Nesta fase o supervisor e o formando analisam o que aconteceu na sua intervenção, reflectindo em conjunto, procurando o sentido dos dados observados.

Não se deve perder de vista a compreensão do contexto em que a aula decorreu, o binómio ensino/aprendizagem; o comportamento do futuro professor e os comportamentos dos alunos e questiona-se sobre o sucesso ou não sucesso das aprendizagens. Também se tomam decisões para as posteriores acções.

Encontro pós-observação – Nesta conferência dá-se *feedback* ao formando e discute-se a congruência entre intenções e realizações numa tentativa de identificar os pontos que são susceptíveis de modificação e conducentes ao novo plano de acção a executar. Desta forma, o supervisor dá assistência didáctica, apelando ao papel activo do formando, na análise crítica da sua acção, pois só assim ele se sentirá comprometido com a etapa subsequente e aprende a fazer auto-avaliação. Esta intervenção implica trabalhar os aspectos ligados à satisfação profissional, tornando este processo “terapêutico”.

Análise do ciclo da supervisão – Nesta última fase, o supervisor analisa a sua própria prática enquanto supervisor, procedendo a uma auto-análise, sobre toda a acção desenvolvida. Com esta a auto-análise pretende-se estimular um constante questionamento e permitir fazer uma descrição objectiva, para uma posterior interpretação e valoração dos dados recolhidos, que se tornam num discurso mais organizado.

É necessário reflectir e questionar, através do diálogo consigo próprio, com os pares e com o próprio formando, o porquê de agir de determinada forma e o distanciamento que tem de estabelecer para dar significado à sua reflexão.

A construção de novos cenários

Os autores de referência, Alarcão e Tavares (2007: 41-42) sugerem novos olhares, só aparentemente divergentes, na construção de um novo cenário possível. Com efeito, o cenário integrador de Sá-Chaves (2002) onde esta autora desenvolve o conceito de supervisão não *standard*, integra o respeito pela diferença que existe em cada professor e as múltiplas variações que ocorrem na sua actividade profissional.

Apresento, em seguida, as ideias fundamentais propostas por Alarcão e Tavares (2007: 42) na construção de um novo cenário, que devem orientar a supervisão de professores: O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências; O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem; O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Destas ideias surge nos autores uma trilogia: Supervisão, Aprendizagem, Desenvolvimento numa dinâmica que tem em vista os três níveis de funcionamento: o supervisor, o professor e os seus alunos. Este cenário implica uma atmosfera afectivo-relacional positiva envolvente para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições e coloque em dialéctica a disposição do supervisor e do professor em situação de recurso e potencialidade mútuas.

Neste processo, a supervisão da prática pedagógica é uma actividade de colaboração e ajuda, em permanente diálogo e com base num relacionamento de confiança e respeito. É assim que ambos cumprem as suas funções e continuam a desenvolver-se e a aprender, num processo em que são actores e dinamizadores. Esta prática é conseguida no processo de supervisão através de um profundo conhecimento dos sujeitos intervenientes e do seu estado de desenvolvimento. Alarcão e Tavares (2007: 49-53) baseiam-se em variadas

investigações e autores, nomeadamente Piaget, Wallon, Gagné (1975), Bruner (1966), Kohlberg, Damásio, entre outros.

Para os preconizadores deste cenário, a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente. Este modelo de supervisão baseia-se num pensamento estratégico. Com efeito, só numa visão simultaneamente abrangente e profunda é que o supervisor estará em condições de orientar o processo de ensino/aprendizagem de si próprio, do professor e dos alunos. (Alarcão e Tavares, 2007: 45-46)

Entre os elementos fundamentais constantes neste modelo, para compreender o processo de ensino/aprendizagem, os autores indicam para além da atmosfera afectivo-relacional envolvente, o ter em conta o estágio de desenvolvimento dos sujeitos e os aspectos da sua personalidade; as tarefas a realizar; os *skills* e os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar.

Em síntese, neste cenário a supervisão toma uma dimensão em que o seu objectivo é a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional, assentando numa visão de que todos aprendemos uns com os outros.

2.5. Supervisão e inovação das práticas – Novas perspectivas reflexivas

Segundo Alarcão e Tavares (2007), as novas tendências supervisivas atribuem ao supervisor um papel fundamental nas comunidades aprendentes, incluindo nestas os professores, os alunos e a escola. Para além das muitas qualidades e competências que são exigidas a um supervisor, ele tem que ser capaz de dinamizar, incentivar e preparar novas práticas educativas; privilegiar a investigação-acção; acompanhar, formar e interagir com todos os agentes educativos; colaborar em projectos e avaliações institucionais; contribuir para a resolução de problemas da sua instituição. Esta multiplicidade de campos onde se vai desenvolver a sua acção oferecem-lhe desafios novos, uma vez que a

formação para a mudança pressupõe alterações, quer a nível de atitudes, quer a nível político.

De facto, para além da legislação imposta a escola actual, que no dizer de Alarcão e Tavares (2007) será a escola reflexiva com capacidade de pensar a sua prática, de reconstruir o conhecimento, de fazer a mobilização criativa de saberes, num diálogo permanente em trabalho de equipa, não esquecendo um passo fundamental para o desenvolvimento da reflexão e avaliação contínua, crítica e construtiva.

Esta nova tendência remete também para a escola o papel de reduzir as tensões entre o saber educativo e o saber educacional. Para isso, tal como diz Roldão (2008) é necessário o esforço dos supervisores “no sentido de estabelecer uma interacção entre o saber educacional, a praxis, a reflexão/teorização e de novo a acção (...) sem esbarrar com dois mundos e duas culturas que obedecem a duas lógicas diferentes”. Estes dois mundos são as instituições de ensino superior e as escolas.

Também, a construção de dispositivos que permitam a construção e a reconstrução de saber pelos e com os professores nos contextos de acção educativa que desenvolvem, a que a referida autora chama de “construção de um saber que pudéssemos chamar de educativo/educacional (...) sem o qual não há qualidade, nem melhoria.” (Roldão, 2008). Daí que, a mesma defenda o envolvimento crescente das escolas e professores nos processos de investigação e produção de saber educacional e que este seja realmente reinvestido nas escolas, num processo colaborativo para melhorar a prática.

Sobre esta temática também se pronuncia Canário (1997) ao valorizar o contexto de trabalho como ambiente formativo, focando “a importância de fazer do estabelecimento educativo o centro das políticas educativas (...) O desenvolvimento da capacidade de pensar à escala do estabelecimento de ensino (...) a inserção da escola em redes de formação constituem questões estratégicas para pensar a formação dos professores e a autonomia das escolas.”

Capítulo II – Metodologia da Investigação

“Confronted with a mountain of impressions, documents, and field notes, the qualitative researcher faces the difficult and challenging task of making sense of what has been learned. I call making sense of what has been learned the art of interpretation.”

(Denzin, 1994: 500)

Neste capítulo procuraremos transmitir as opções metodológicas que traçaram o nosso percurso nesta investigação. De facto, existe uma panóplia de métodos e técnicas que possibilitam o acesso e o posterior tratamento dos dados, que adiante descreveremos.

1. Objectivos e opções metodológicas

Tal como referido anteriormente, este estudo tem como principais objectivos analisar e descrever a emergência de práticas supervisivas utilizadas na criação e lançamento da Educação Pré-Escolar na rede pública, bem como dar a conhecer algumas facetas do percurso vivido, por um grupo de quatro educadoras que apoiou esta primeira fase de implementação.

Tendo em consideração a natureza do estudo e as suas questões emergentes, considerámos o paradigma de investigação qualitativa o modelo mais adequado para alcançar os objectivos pretendidos.

No presente estudo usou-se, portanto, uma abordagem interpretativa, que teve como base de sustentação entrevistas semi-estruturadas, realizadas aos participantes. Foi através da partilha das experiências vividas e da sua posterior auscultação, por parte do investigador, que foi possível realizar a presente investigação.

1.1. Questões da Investigação

Com o intuito de procurar alcançar uma compreensão dos factos em estudo e concretizar o objectivo anteriormente enunciado, estruturámos algumas questões que considerámos essenciais para nortear esta investigação, as quais apresentamos seguidamente:

- Qual a dimensão da supervisão implícita no apoio à criação e lançamento da rede pública da educação pré-escolar?

Esta questão inscreve-se no interesse da investigadora por conhecer melhor como surgiu a educação pré-escolar na rede pública, em Portugal, tal como foi afirmado na Introdução.

Esta questão pode desdobrar-se num conjunto de sub-questões que se enumera a seguir:

1. Que processos supervisivos foram desenvolvidos no início da criação e lançamento da educação pré-escolar da rede pública: 1978-1981?
2. Que características tinham esses processos supervisivos?
3. De que forma é que eram implementadas as estratégias supervisivas, pelos supervisores sujeitos do estudo?
4. Que práticas supervisivas emergiram deste processo e que poderão ser úteis nos nossos dias?
5. Poder-se-á descrever um “modelo emergente” de supervisão subjacente a este processo?

A procura de respostas às questões, que aqui se apresentam, teve como fonte uma investigação de características interpretativas, com uma abordagem em profundidade que permitiu uma aproximação da realidade mais enriquecedora e perspectivada em toda a sua multidimensionalidade (Bogdan & Biklen, 1994).

1.2. Fundamentação das opções metodológicas – Uma perspectiva interpretativa

É interessante tomar conhecimento que, relativamente à investigação em Educação, nas duas últimas décadas assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa. Talvez, este facto se deva às cinco características que se encontram na essência da investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994): (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

De facto os dados de natureza qualitativa são recolhidos num contexto natural/real. Esta envolvimento permite descrever os mesmos, bem como observar/registar o comportamento e, até mesmo, as ideias dos participantes nessa investigação.

Realmente Bogdan e Taylor (1986) referem que, nos métodos qualitativos, o investigador deve estar completamente envolvido no campo de acção dos investigados, sendo que este método de investigação se baseia principalmente em conversar, ouvir e permitir a livre expressão dos participantes.

A este propósito, importa referir que o paradigma interpretativo, desenvolvido no quadro de uma metodologia qualitativa, permite “a descrição de fenómenos ou de situações, a análise dos dados recolhidos por temas ou categorias, a sua interpretação e, finalmente traçar conclusões sustentadas em constructos teóricos e sob a perspectiva pessoal do investigador” (Wolcott, 1994, cit. In Creswell, 2002:182)

Posto isto, consideramos que a investigação, que aqui se apresenta, se insere numa investigação de natureza interpretativa-qualitativa, pois através dos testemunhos das participantes pretendemos entrar pelo mundo das suas

vivências, relativamente ao início da educação pré-escolar, para “(...) saber como interpretam as diversas situações e que significado têm para elas” (La Torre *et al*, 1996: 42), com o intuito de “(...) compreender o mundo complexo do vivido desde o ponto de vista de quem vive” (Mertens, 1998: 11). Este paradigma apresenta-se assim como “um design ideal para compreender e interpretar observações do fenómeno educativo” (Merriam, 1988: 2).

Efectivamente, este estudo interpretativo procura espelhar uma realidade excepcional, fazendo sobressair as suas características únicas, baseado num conjunto de entrevistas realizadas a um número reduzido de participantes directos. Assim, pretendeu-se desenvolver e aprofundar o conhecimento, sobre o estudo em evidência, privilegiando “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994: 16).

Contudo, numa investigação deste tipo não é possível conhecer tudo sobre o caso específico (Stake, 1994), neste contexto, o processo de criação da rede pública, levando o investigador a ter que optar por um determinado nível de profundidade para que consiga efectivamente atingir os objectivos previstos, sendo que num paradigma interpretativo-qualitativo “os significados manipulam-se e modificam-se mediante um processo interpretativo promovido pela pessoa ao confrontar-se com as coisas” (Blumer, 1998: 2). Neste caso, procurou-se que as entrevistas atingissem um grau de profundidade que permitisse tornar emergentes os processos supervisivos implícitos, desenvolvidos pelas educadoras entrevistadas.

2. Os sujeitos da investigação

O estudo que pretendemos levar a cabo apresenta um tipo de abordagem metodológica que não privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional. Isto é, a selecção da amostra está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000).

Assim, a escolha dos participantes para este estudo foi intencional (amostra intencional), tendo como principal critério ser alguém que tivesse vivenciado directamente o processo que se pretendeu analisar. Desta forma, a selecção incide sobre um pequeno grupo de pessoas que fizeram parte integrante do apoio à criação da educação pré-escolar, na rede pública, entre o período de 1978 e 1981.

Deste modo, atendendo à necessidade de aprofundar o conhecimento em relação ao sujeito e a pretensão do detalhe, a maioria das pesquisas qualitativas são efectuadas com pequenas amostras de sujeitos (Bodgan e Biklen, 1994; Ludke e André, 1986). De facto, o importante “não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas o significado que esses têm, em função do que estamos buscando com a pesquisa” (Martinelli, 1999:24).

Importa referir que existiu uma primeira fase em que se procedeu, conjuntamente com a orientadora deste estudo, à selecção do grupo que seria pertinente entrevistar. Após esta primeira abordagem, a investigadora contactou telefonicamente as possíveis participantes no sentido de transmitir os principais objectivos do estudo, explicitar o tipo de colaboração pretendida e a importância da mesma para a realização efectiva desta investigação. Neste primeiro contacto, algumas das possíveis participantes manifestaram-se prontamente receptivas, pelo que foi programado um agendamento de entrevista e previsão do local para a realização da mesma.

Considerando que algumas das personalidades contactadas manifestaram alguma indisponibilidade de tempo e após vários contactos, via telefone e e-mail, sem sucesso, foi considerado que seria pouco viável contarmos com a sua colaboração, uma vez que havia necessidade de prosseguir na investigação. Em consequência, o número de sujeitos investigados foi de quatro.

Esta opção assenta no pressuposto de uma questão ética, que é a de que devemos respeitar a vontade do sujeito de participar ou não no estudo e, neste caso concreto, respeitar a indisponibilidade de tempo para responder a esta solicitação.

Perante isto, realizou-se um total de quatro entrevistas semi-estruturadas em profundidade, sendo os sujeitos da investigação quatro educadoras que vivenciaram o processo que se procurou estudar.

Seguidamente, apresentamos um quadro síntese, com a caracterização dos participantes no estudo. No entanto, por questões de protecção da identidade dos sujeitos, considerámos que não deveríamos divulgar mais do que a informação disponibilizada.

	Idade	Género	Formação Inicial	Experiência Profissional (quando assumiram as funções)	Responsabilidades/ Funções na área de estudo
Sujeito A	71	Feminino	Educação de Infância	- Educadora de Infância - Departamento da Educação Pré-Escolar	Apoiar e formar as educadoras de infância que estavam a exercer nos Jardins de Infância
Sujeito B	63			- Educadora de Infância	
Sujeito C	65			- Educadora de Infância	
Sujeito D	75			- Formadora numa Escola de Formação - Educadora de Infância	

Quadro nº1: Síntese da caracterização dos sujeitos entrevistados.

3. Técnicas/Instrumentos e procedimentos

Considerando todo o processo de investigação, o principal meio de recolha e análise dos dados é o próprio investigador, tornando-se um elemento fulcral no desenlace do estudo. No entanto, é através de diversos métodos que este procura alcançar os seus objectivos. Assim, seguidamente apresentam-se as técnicas e os procedimentos que permitiram delinear este caminho investigativo.

3.1. Técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados

A técnica de recolha de dados utilizada neste estudo foi, essencialmente, a entrevista, muito usada em estudos que seguem o paradigma interpretativo. (Bogdan e Biklen, 1982; Goetz e LeCompte, 1984; Stake, 1994; Strauss e Corbin, 1990).

Acreditamos que apesar de morosa e trabalhosa, esta é uma técnica que nos permite obter dados únicos, pois tal como Best (1981: 151) “a entrevista é, muitas vezes, superior a outros sistemas de obtenção de dados. Uma das razões é que as pessoas, geralmente, preferem falar a escrever”. Talvez, devido à sua singularidade a técnica de entrevista é considerada por Guba e Lincoln (1985) como um “instrumento humano”.

De facto, a entrevista é “uma conversa tendo em vista um objectivo.” (Ghiglione e Matalon, 2001:65), sendo estabelecida uma relação entre o entrevistador e o entrevistado, em que se procura obter a informação necessária que permite a realização do estudo de investigação.

Considerando que as entrevistas podem apresentar diversos procedimentos, no presente estudo foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas (Bogdan & Biklen, 1994) ou igualmente denominadas por semi-directivas (Quivy & Campenhoudt, 1992: 194-195). Esta opção teve por base as principais características deste tipo de entrevista, pois permitem uma recolha sistemática

dos dados, proporcionando igualmente um ambiente natural ao longo do diálogo entre entrevistado e entrevistador.

3.1.1. Entrevistas semi-estruturadas

Relativamente às entrevistas qualitativas como refere Bogdan e Biklen (1994: 135) variam quanto ao grau de estruturação, sendo estruturadas, semi-estruturadas, ou não estruturadas. No entanto, estes autores referem ainda que as entrevistas semi-estruturadas têm a vantagem de permitir obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Desta forma, optámos por fazer entrevistas semi-estruturadas, pois pareceram-nos as mais adequadas a este contexto e, igualmente, as que transmitiam uma maior segurança na sua posterior aplicabilidade. Assim, o investigador conduziu as entrevistas através de um guião, previamente elaborado, onde se pode verificar a existência de algumas questões gerais, que foram exploradas mediante as respostas dadas pelos participantes do estudo. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994: 134) referem que as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais.

Estas entrevistas tiveram como principal objectivo recolher as impressões e opiniões no que diz respeito ao processo vivido no início da educação pré-escolar, da rede pública, tornando-se um instrumento fundamental e potenciador de dados essenciais para a existência deste estudo.

A utilização de entrevistas numa investigação permite conhecer “o sentido que os actores dão às práticas e aos conhecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 194-195).

É essencial referir que a opção pela utilização de entrevistas semi-estruturadas neste estudo, deve-se essencialmente às suas características e vantagens, no que diz respeito, por exemplo e tal como refere Vales (1997: 196): ao acesso a uma informação riquíssima, contextualizada e individual; à possibilidade do investigador clarificar alguns pormenores no desenrolar da entrevista; e por ser impulsionadora de pontos de vista, direcções e conjecturas para o aprofundamento da investigação.

3.2. Procedimentos

3.2.1. Procedimentos para a recolha de dados: Entrevistas semi-estruturadas

O processo da recolha de dados iniciou-se com a realização, prévia, de um guião de entrevista (Anexo I), constituído por diferentes blocos: I. Legitimação da entrevista; II. Caracterização dos entrevistados; III. A história do início da rede pública: anos 1978-1981; IV. Práticas supervisivas emergentes. Este recurso contribui, de certa forma, para definir algumas categorias, pois tal como refere Vala (1986: 111) “a construção de um sistema de categorias pode ser feita a priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação dos dois processos”.

Este guião, através das suas questões inerentes orientou, como uma bússola, o desenvolvimento das quatro entrevistas, permitindo sempre que necessário alterar a ordem de formulação das questões, ou introduzir novas questões, garantindo um processo com carácter flexível.

As entrevistas foram realizadas em casa das próprias entrevistadas que, gentilmente se disponibilizaram, em diferentes dias previamente marcados. Cada entrevista foi audiogravada e teve a duração de, aproximadamente, uma a duas horas, variando de acordo com a fluência e o desenvolvimento dos temas abordados, conforme consta do seguinte quadro:

	Duração das entrevistas (H:M:S)
Entrevista A	01:02:29
Entrevista B	01:48:48
Entrevista C	01:20:31
Entrevista D	02:27:66

Quadro nº2: Duração das entrevistas realizadas.

Posteriormente, procedeu-se à transcrição das entrevistas, em formato de protocolo (Anexo II) e, sempre que possível, logo após a recolha dos dados permitindo assim “garantir a qualidade do material escolhido” (Patton, 1987: 251). Nem sempre foi viável esta transladação imediata, uma vez que foi a investigadora que realizou todo o processo. No entanto, consideramos que esta opção foi muito vantajosa, no sentido em que permitiu percepcionar a emergência de dados essenciais para a análise de conteúdo e, eventualmente, para a interpretação dos dados.

Tivemos o cuidado de proceder ao anonimato das entrevistas solicitando às entrevistadas que indicassem um nome código. Devido à dificuldade, por parte de algumas participantes, em referir um nome com que se identificassem e que, simultaneamente, mantivesse o seu anonimato, foi necessário proceder à criação de um código para facilitar o processo em termos de análise de conteúdo, sendo A, B, C e D.

Importa ainda referir que, apesar da formação inicial dos sujeitos da investigação ser em Educação de Infância, durante a redacção deste estudo reportámo-nos aos mesmos como entrevistadas ou supervisoras. Desta forma, procurámos tornar o processo vivido mais explícito, distinguindo as “supervisoras” das educadoras que estavam nos Jardins de Infância, que foram identificadas, ao longo deste trabalho, como educadoras ou supervisionadas.

3.2.2. Procedimentos para a análise das entrevistas: Análise de Conteúdo

“A primeira chave da aprendizagem das ciências sociais é a seguinte: conhecer antes de mais é conhecermo-nos. Percebemos a sociedade a partir da nossa própria experiência e dos nossos próprios valores. O que pensamos serem análises objectivas está marcado pelos nossos juízos subjectivos. Aquilo que vemos nos outros é, em parte, o reflexo de nós próprios.”

(Campenhoudt, 2003: 25)

A Análise de Conteúdo foi a técnica utilizada para proceder ao tratamento dos dados resultantes das entrevistas. Esta é uma das técnicas mais utilizadas em investigação, talvez por ser um “processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas (...) com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan e Biklen, 1994: 205).

De facto, tal como nos refere Afonso (2005), a fase inicial de uma investigação empírica, traduz-se na recolha de dados, no entanto a organização e tratamento desses dados inerentes à análise de conteúdo, é que dificulta a efectiva concretização da finalidade da pesquisa.

Esta realidade advém da necessidade de ler e compreender a mensagem e, simultaneamente, atribuir-lhe sentido. A este propósito, Bardin refere que “a tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente desviar o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. A leitura efectuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura «à letra», mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano.” (2004: 36)

De facto, a formação em análise de conteúdo resulta da prática e ao longo deste procedimento a investigadora procurou encontrar o seu caminho, sentindo-se, tal como refere Bardin, uma novata neste “jogo entre as hipóteses, entre a ou as técnicas e a interpretação” (2004: 45).

Considerando a Análise de Conteúdo uma técnica essencial para interpretar e desocultar os dados provenientes das entrevistas aos sujeitos participantes nesta investigação, procedemos à sua aplicação logo após terminar a transcrição das entrevistas. O facto de todo este processo ter sido vivenciado e aplicado pela investigadora, permitiu tornar mais autêntica esta “arte de interpretar” (Denzin, 1994) as narrativas partilhadas pelas entrevistadas, numa procura constante de novos sentidos para “compreender as comunicações para além dos seus significados imediatos” (Bardin, 1977: 29).

A análise dos dados incidiu no resultado das entrevistas que, por sua vez, foram organizadas e sistematizadas em várias etapas, tal como refere Bardin “em torno de três pólos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (2004: 89). Isto é, os dados foram sujeitos à técnica de análise de conteúdo para que através da sua categorização e codificação, fosse possível o processo de descrição e interpretação necessários neste processo de investigação (Vala, 1986).

No entanto, importa salientar, que alguns dados resultantes das entrevistas não foram submetidos a análise de conteúdo, uma vez que o enfoque desta investigação estava direccionado para a emergência, ou não, de processos supervisivos, na implementação da educação pré-escolar na rede-pública. Durante esta análise surgiram informações fulcrais sobre este mesmo processo, que constituíram um complemento à análise de conteúdo, bem como a todo o estudo.

Sendo assim, a voz das quatro entrevistadas, tal como afirmado anteriormente, surge desde o capítulo da Introdução e, nomeadamente quando se conta a história dos começos da educação pré-escolar da rede pública, em Portugal (incluída no capítulo da revisão da literatura).

Quanto ao procedimento utilizado na análise de conteúdo, numa primeira fase, após a transcrição das entrevistas, realizou-se uma leitura aprofundada que permitiu realizar a codificação, isto é, dividiu-se o texto em excertos que, por sua vez, deram lugar à definição das unidades de registo. No sentido de

sintetizar a ideia-chave de cada uma das unidades de registo, criaram-se palavras/frases, denominadas de indicadores.

Posteriormente, realizou-se uma análise mais cuidadosa no sentido de encontrar características comuns nas unidades de registo e nos seus respectivos indicadores, com a finalidade de agrupá-los e categorizá-los em categorias e sub-categorias, relacionadas com o objecto de estudo.

Durante este processo, procurou-se validar as categorias em termos de exaustividade e exclusividade, pois tal como refere Vala só estes critérios permitem “garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria” (1986: 113)

No procedimento da aplicabilidade desta técnica, importa ainda referir que respectivamente à concretização da análise de conteúdo (Anexo III), procedemos à elaboração de 5 colunas correspondentemente: Tema; Categorias; Subcategorias; Indicadores; e Unidades de Contexto/Unidades de Registo. Os códigos utilizados para codificar as entrevistas, foram utilizados igualmente para identificar as diferentes Unidades de Contextos/Unidades de Registo, bem como as páginas correspondentes, para um posterior método de interpretação dos dados, mais correcto e facilitador.

3.3. Ética da investigação

Na implementação do plano de investigação vivenciado, emergem preocupações de cariz ético e metodológico, com o intuito de garantir o anonimato dos sujeitos entrevistados, bem como assegurar a consistência dos procedimentos a adoptar nas diferentes fases do processo de recolha e interpretação dos dados.

Desta forma, foi dado a conhecer a finalidade deste estudo e os processos a utilizar, solicitando às participantes envolvidas a autorização para proceder à gravação das entrevistas. Assim, procurámos esclarecer os sujeitos da

investigação sobre a mesma, tendo o “consentimento informado” (Fontana e Frey, 1994) para recolhermos os dados necessários, recorrendo à gravação áudio e prosseguir com a posterior análise e interpretação dos mesmos.

No decorrer dos procedimentos de recolha de dados, procurámos garantir a confidencialidade (Almeida & Freire, 2000: 218) protegendo a informação prestada em termos de anonimato. Desta forma, tal como supracitado, procedemos à utilização de códigos de identificação.

Torna-se evidente, que ao longo deste processo de recolha de dados, consideraram-se dois princípios éticos fundamentais referidos por Lessard-Hébert *et al.* (2008: 84-85), sendo eles: o de informar e o de proteger os participantes que integram o plano de investigação.

Importa referir que num estudo de paradigma interpretativo torna-se necessário recorrer a várias formas de triangulação, procurando interpretar e compreender os significados dos factos analisados.

Assim sendo, procurámos validar a informação obtida cruzando os dados resultantes das quatro entrevistas, bem como entrecruzámos com a análise de alguma legislação e de outra bibliografia considerada essencial. Ao proceder desta forma, tivemos como principal objectivo manter um certo distanciamento óptimo, desenvolvendo “uma responsabilidade moral e bom senso para como os sujeitos do estudo em primeiro lugar, com o próprio estudo, em segundo, e só por último, com nós próprios” (Fontana e Frey, 1994: 372).

Tomámos consciência que, sem dúvida, o rigor e a fidelidade dos processos e dos dados são fundamentais num estudo de investigação. Desta forma, subscrevemos a opinião de Bogdan e Biklen: “Fabricating data or distorting data is the ultimate sin of the scientist”².

² Citação oral de uma aula com a Professora Doutora Teresa Vasconcelos.

Capítulo III – Análise e Interpretação dos Dados à Luz da Supervisão

“O papel do investigador assume uma particular importância no fazer emergir dos diferentes sentidos que cada um pode encontrar nas relações entre as várias dimensões presentes no relato narrativo.”

(Ferrarotti, 1988 in: Cardona, 2002)

Ao debruçarmo-nos sobre o início da rede pública na educação pré-escolar, mais concretamente, ao entrevistarmos as participantes deste estudo orientámos uma parte das questões para a emergência de processos supervisivos. De facto, talvez devido à sua efémera, mas marcante experiência enquanto supervisora de estágios no ensino superior, a investigadora ao procurar evidências nas entrevistas, verificou que as mesmas não estavam isoladas de um conhecimento do campo de trabalho que a própria vivenciou.

Da análise de conteúdo realizada ao produto das quatro entrevistas surge um conjunto de cinco temas emergentes: Concepção de supervisão; Práticas supervisivas; O supervisor no processo de supervisão; A díade supervisora/supervisionada; O processo vivido na perspectiva actual de supervisão. Do resultado destes cinco temas, procurámos definir um “Modelo de Supervisão Emergente” e respectivas características, o qual será objecto de reflexão no Capítulo IV.

Procuraremos seguidamente, analisar e interpretar os dados resultantes das entrevistas, por temas, à luz do que hoje se sabe sobre supervisão, sustentando-nos no enquadramento teórico delineado no primeiro capítulo. Iremos, igualmente, debruçar-nos sobre a legislação vigente e sempre que possível, em função dos dados emergentes, encontrar outras referências teóricas. Desta forma, entrelaçaremos diferentes ópticas procurando alcançar o objectivo deste estudo.

a) Concepção de Supervisão

Relativamente ao primeiro tema – Concepção de Supervisão – tornam-se evidentes duas grandes categorias: O conceito de Supervisão e as Perspectivas de supervisão pedagógica evidentes no início do processo.

No que concerne ao *conceito de supervisão*, os sujeitos do estudo consideram-no como um processo polissémico, tal como se pode verificar nas expressões que se apresentam:

“Supervisionar é, primeiro que tudo, entender o trabalho que a pessoa está a fazer e quais são os objectivos, porque é que o está a fazer assim, o que é que pretende atingir com ele.” (A: 18)

“(…) a gente ia também tateando e vendo o que é que estava a acontecer, quais eram os problemas que nós íamos detectando.” (B: 19)

A supervisão é entendida pelas entrevistadas como um processo em que se procura compreender a pessoa do supervisionado, o trabalho que desenvolve, bem como as suas necessidades. De facto, é fundamental adequar as práticas de supervisão aos diversos contextos, tendo em conta os valores, as convicções, e as necessidades individuais e organizacionais. (Oliveira-Formosinho, 2002a)

Supervisionar é igualmente, na óptica de um dos sujeitos entrevistados, um processo de observação/análise rigoroso, em que está inerente a capacidade de compreensão da dimensão profissional mas, simultaneamente, humana do educador:

“Supervisionar é ver realmente, ver com empatia, para mim, fundamentalmente, mas ao mesmo tempo com rigor.” (C: 14)

“(…) supervisionar é uma pessoa que está dentro do assunto, que sabe desse assunto, mas que é de fora e que vai olhar com os olhos conscientes (…).” (D: 28)

De facto, torna-se relevante salientar que “a supervisão 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, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dela numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico (Mintzberg, 1995 in: Alarcão e Tavares, 2007: 45).

No entanto, analisando os dados resultantes das entrevistas, depreende-se que a prática da supervisão pressupõe ser vivida e aceite, impreterivelmente, por ambas as partes, isto é, tanto o supervisor como o supervisionado têm que estar implicados neste processo, em colaboração mútua, para que o mesmo surta os efeitos desejáveis.

“(...) quando as pessoas percebiam que nós estávamos ali como parceiras construtivas de alguma coisa, perdiam as defesas e avançavam. (...) tem que haver uma base de confiança, uma base de aceitação.” (B: 18)

“(...) E o outro querer, e eu querer, e o outro querer, se não, não há supervisão.” (B: 22/23)

Sem dúvida que este exercício denominado de supervisão se caracteriza por uma prática colaborativa, tendo em vista o aperfeiçoamento da intervenção pedagógica. Nesta, descobrem-se novos caminhos e concretizam-se soluções, dando ênfase a uma atitude proactiva por parte do supervisionado na resolução das dificuldades sentidas, vendo o supervisor como um elemento de apoio e de recurso.

A este respeito, na opinião de Glickman (1985), “as estratégias de colaboração só são possíveis quando existe uma fase de real igualdade e de aceitação de ambas as partes; de outro modo, a relação de colaboração não passa de uma falsa democracia com sujeição ao poder mais forte.” (in: Alarcão e Tavares, 2007: 79). Esta colaboração, na voz das entrevistadas, implica uma análise da prática pedagógica contextualizada:

“(...) daí partir para ir ver com ela se aquilo está a ser feito de uma forma correcta, ou não; porque é que optou por aquelas estratégias, ou não; o que é que acha que está a resultar, ou não e, portanto, o que é que terá que ser modificado.” (A: 18)

“(...) nós estivemos a tentar desmontar isto, em contexto.” (B: 18)

Pode-se constatar que a acção do supervisor recai sobre o próprio processo pedagógico vivido pelo supervisionado, isto é, o supervisor leva o supervisionado a analisar/reflectir sobre a sua própria prática pedagógica, sendo o principal instrumento dessa reflexão. Nesta óptica, “(...) é o trabalho do professor (...) que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objecto da acção/reflexão, ou de reflexão/acção para o desenvolvimento da acção supervisora” (Medina, 2004: 32).

Tornou-se patente, nos testemunhos das entrevistadas, o conceito de supervisão como um processo apoiante, em que o supervisor apoia o supervisionado:

“(...) estava muito em baixo, não estava a trabalhar e (...) com um bocadinho de apoio virou as coisas e passou a trabalhar de outra maneira.” (A: 17)

“(...) era muito pragmática, ou seja nós arregaçávamos as mangas e íamos trabalhar com elas.” (C: 16)

“E, a partir da avaliação que faz vai procurar que a pessoa que está a ser supervisionada, possa render ao máximo aquilo que está a fazer (...).” (D: 28)

Estas palavras ilustram bem a prática do conceito de supervisão como *Scaffolding* ou de andaimação, no qual se pressupõe a colocação de andaimes, ou seja, “um processo transitório de apoio, adaptável às necessidades do edifício em construção” (Vasconcelos, 1999). Esta metáfora pretende traduzir o suporte que é fundamental o supervisor proporcionar ao supervisionado, tendo em conta as suas necessidades e procurando levá-lo a superar-se, ir mais além na sua prática.

A este propósito, o supervisor é encarado como “aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional.” (Alarcão e Tavares, 2007:43).

É evidente no discurso das entrevistadas, a percepção do conceito de supervisão como um processo reflexivo do trabalho desenvolvido, uma reflexão na e sobre a acção entre a díade supervisor-supervisionado.

“...fazer a pessoa reflectir no que é que está a fazer, o que é que quer fazer daquilo, o saber agir reflectindo.” (A: 19)

“Levávamos alguns instrumentos, sim, formas de pensar em educação, de reflectir com as educadoras no sentido da construção do pensamento, construção do conhecimento. (...) e a nossa reflexão muitas vezes era a partir disto.” (B: 18)

Tendo em conta o paradigma reflexivo, que aqui se verifica, as supervisoras pretenderam iniciar uma reflexão antes, durante e depois da acção. Este processo procurou levar as educadoras a questionarem a sua prática, por vezes, através do auxílio de recursos. Neste sentido, Roldão (2008) evidencia esta capacidade ou prática reflexiva referindo que ela “exige o recurso a conhecimento teórico e prático prévios e a uma teorização problematizadora das práticas que permitirá a produção de conhecimento susceptível de ser comunicado a outros e mobilizado noutras situações”.

De facto, estamos perante uma prática sujeita a uma constante análise reflectida. A sua importância sobressai nas palavras de Canário (1997) quando refere que a experiência reflectida criticamente constrói o saber profissional. Como afirma Vieira, “este questionamento toma a *experiência educativa* como ponto de partida e de chegada, conferindo-lhe um lugar central na (re)construção do conhecimento e da acção do professor” (2009b: 17).

Relativamente à segunda categoria: *Perspectivas de supervisão pedagógica evidentes no início do processo*, tornou-se pertinente analisar as diferentes ópticas do conceito e aplicação da supervisão que existiam, por parte das entrevistadas. No entanto, é de salientar que a nomenclatura aplicada à função das entrevistadas não era supervisão, mas sim orientação pedagógica.

“Eu penso que quando comecei ia aos Estabelecimentos, às vezes até a pensar que ia ver aquilo que eu fazia e que achava correcto (...). O que um tempinho depois, percebi imediatamente que as coisas não podem ser assim.” (A: 19)

“De maneira que, quando eu entrei nos Jardins de Infância, se calhar eu penso que no início eu achava que orientação pedagógica era fazê-las mudar aquilo que estavam a fazer (...).” (A: 19)

Como se pode verificar através destes excertos de uma das entrevistadas denota-se uma perspectiva inicial de implementação da mudança, isto é, no início das suas funções, a supervisora considerava que ia ver fazer o que achava certo e, por ventura, até fazer mudar a actuação pedagógica da educadora. No entanto, é interessante verificar que esta visão limitada da função do supervisor foi sendo progressivamente ultrapassada, dando lugar a uma visão geral do processo, em que o supervisor está desperto para situações diversas, tal como se pode testemunhar pelos depoimentos:

“Eu também nunca tive uma visão muito limitada (...). De maneira que também nunca tive uma visão muito cerrada daquilo que eu fazia.” (A: 19)

“(...) passamos a estar mais atentas a determinado tipo de coisas que às tantas nos passavam despercebidas.” (B: 19)

Esta visão geral e abrangente, “super-visão” é denominada e defendida por Stones (1984) como uma característica necessária à prática do supervisor. Uma visão que, tal como já abordámos no Capítulo I, se pretende igualmente profunda, pois só assim o supervisor poderá orientar o processo de ensino/aprendizagem, tal como é evidenciado pelas entrevistadas.

“(...) tinha que ser mais uma reflexão sobre o trabalho de cada um, situado no local em que estavam (...).” (A: 19)

“(...) a supervisão partia muito do que as pessoas realmente faziam. Nós não levávamos nada pré-fabricado, partíamos muito do contexto.” (B: 18)

“(...) muito contextualizada em termos formativos sobre aquilo que era necessário. Muitíssimo contextualizada.” (C: 16)

De facto, ousamos referir que consideramos estar perante uma perspectiva vanguardista de contextualização, em que a supervisão é encarada como um processo contextualizado, com momentos de reflexão individual. Nesta óptica Alarcão considera que ao supervisor deve-se “atribuir-lhe a capacidade de passar do nível de observação da realidade para o nível da sua compreensão

profunda, uma compreensão que, despida do acessório, se concentra no âmago do seu significado e do seu detonador da acção” (2000: 21).

b) Práticas supervisivas

No que diz respeito ao segundo tema – Práticas supervisivas – emergem três categorias: Atitudes/valores consideradas durante o processo supervisivo; Tipos/Estratégias de apoio à prática pedagógica e Estratégias de supervisão utilizadas durante o processo.

A existência de *atitudes/valores* subjacentes ao processo supervisivo implícitos na primeira categoria, está bem patente nas afirmações das entrevistadas:

“Portanto, o elas acharem que nós estávamos interessadas nelas, nas suas vidas, nas suas dificuldades, achei que isso era uma coisa que foi, para mim, que sempre foi fundamental.” (A: 20)

“(...) tem que haver muita tolerância, muita paciência, para quando se trabalha com as pessoas, no local de trabalho (...).” (C: 14)

“(...) em termos de valores, era a disponibilidade (...).” (C: 18)

Torna-se aqui evidente algumas das características consideradas por Mosher e Purpel (1972), já referidos no Capítulo I, como constituintes de um supervisor, são entre outras, a sensibilidade para perceber os problemas e as causas e a existência de *skills* de relacionamento interpessoal. De facto, verifica-se aqui no papel da supervisora uma atitude de disponibilidade, de preocupação/cuidado com a supervisionada, em que procura ser tolerante, paciente, perceber quais as dificuldades da mesma.

É igualmente evidente a importância do apoio que estas supervisoras deram à vida pessoal das educadoras. Esta atitude, por parte do supervisor, é deveras essencial, pois “as questões familiares e as reavaliações pessoais podem tornar-se, em certos períodos de vida, mais prementes do que as questões ligadas ao crescimento profissional.” (Oliveira-Formosinho, 2002a:76), isto porque, Levine (1989) citado por Oliveira-Formosinho “especifica uma série de

aspectos do desenvolvimento pessoal que afectam o crescimento profissional do professor” (2002a:76).

Paralelamente, emergem valores inerentes à pessoa do supervisor:

“A base da confiança, (...) termos realmente uma linha mestra, uma linha de pensamento (...).” (B: 20)

“(...) era de facto, também segurança. Porque a pessoa precisa de se mostrar segura para os outros também terem confiança com quem dá um pouco de orientação também, porque era preciso também orientar um bocado.” (C: 18)

“(...) outro grande valor era a honestidade e autenticidade, porque isso foi uma coisa que eu sempre privilegiei na minha vida e que no trabalho eu tinha que ter.” (C: 18)

Na voz das entrevistadas podemos destacar a necessidade da supervisora transmitir segurança e confiança, procurando estabelecê-la com os vários intervenientes. Realçamos aqui a importância de ambos os agentes, deste processo, se envolverem numa atitude de diálogo, baseada numa relação de confiança e respeito.

São igualmente focados, pela entrevistada C, os valores de honestidade e autenticidade, referindo que esses são essenciais tanto na vida pessoal, como na profissional. Encontramos alguns destes princípios em Alarcão e Tavares (2007: 64) que nos alertam para o facto de “uma relação só ser autêntica quando permite a circulação espontânea e sem barreiras entre o mundo do supervisor e o mundo do professor.”

De acordo com a opinião das entrevistadas torna-se evidente a sua posição relativamente à adequação e individualização do processo de supervisão:

“Às vezes é mais fácil em grupo, outras vezes é mais fácil de uma forma mais individualizada, ou em pares e portanto temos uma diversidade de formas de aprender, de formas de reflectir, de formas de estar para reflectir (...).” (B: 20)

“(...) há os níveis muito diferentes das pessoas e a gente tem que perceber isso.” (C: 14)

“(...) a importância dada à pessoa, portanto à pessoa das crianças, como à educadora.” (D: 29)

Podemos verificar que as supervisoras salientam que durante o processo de supervisão procuram diversificar a acção conforme a situação, bem como Individualizar o trabalho supervisivo tendo em conta as características da pessoa do supervisionado. Esta realidade demonstra um supervisor que procura compreender o desenvolvimento humano, para adaptar as suas técnicas de supervisão às necessidades desenvolvimentais de cada educador. (Oliveira-Formosinho, 2002a)

Seguidamente e considerando a categoria – *Estratégias de supervisão utilizadas durante o processo* – concordamos com Alarcão e Tavares quando afirmam que “as estratégias (...) devem ser entendidas num contexto em que se valorizam os professores e a sua capacidade de construir o conhecimento profissional que lhes é específico (...)” (2007: 102).

De facto, a operacionalização destas estratégias pressupõe uma intervenção local por parte do supervisor, com visitas aos estabelecimentos, com o intuito de identificar o contexto em que o supervisionado está inserido, bem como promover um conhecimento mútuo entre os intervenientes do processo. Podemos verificar este procedimento no discurso dos sujeitos do estudo:

“(...) gostava de me encontrar com as educadoras no início do ano, até antes de estar no grupo de crianças, para poder falar com elas (...)” (A: 20)

“(...) geralmente fazíamos a volta aos Jardins de Infância para perceber qual a situação desde as instalações, equipamentos, ao trabalho que as educadoras estavam a fazer (...)” (B: 3)

“(...) podemos fazer um acompanhamento em contexto, nunca ficamos sentadas nas secretárias, nunca.” (B: 10)

Relativamente à periodicidade das visitas locais estas assumem um carácter flexível, uma vez que se realizam conforme a possibilidade do supervisor e as necessidades emergentes do supervisionado.

“De maneira que, não havia periodicidade. Tentávamos ir aqueles sítios, que ou que nunca tivéssemos ido, ou que nos parecia que as pessoas estavam a precisar mais, (...)” (A: 11)

“(...)visitávamos todos os Jardins, alguns mais do que uma vez, outros mais longínquos, por vezes, não dava para visitar mais do que uma vez.” (C: 7)

“Éramos nós que definíamos e, portanto, perante o tempo que tínhamos, os dias que tínhamos e o número de J.I. (...)” (D: 15)

Nestes testemunhos, não se verifica por parte dos diferentes intervenientes uma organização conjunta e prévia das deslocações ao local da prática educativa, mas sim uma gestão do tempo realizada pelo supervisor. No entanto, há que considerar que é fundamental existir uma periodicidade mais regular nestas visitas, de forma a facilitar e evidenciar o trabalho do supervisor, quer no apoio em contexto, quer na percepção da prática desenvolvida.

“Porque via-se por tudo, pelo ambiente, pela maneira como as coisas estavam, como tudo. Bastava entrar (...)” (A: 20)

“(...) quando uma pessoa entra numa sala de aula apercebe-se de “n” coisas, (...). Não precisa de estar lá muito tempo para se aperceber de “n” coisas.” (B: 14/15)

Conhecer o supervisionado e o seu meio envolvente permite ao supervisor ir ao encontro dos seus interesses e necessidades emergentes.

“Também tinha, tem que se ver como é a pessoa. Algumas têm que ser com mais jeitinho (...)” (A: 24)

“(...) organizar toda essa informação, que fomos recolhendo, de forma a estruturarmos qualquer coisa (...)” (B: 21)

“(...) começámos a conhecer as pessoas e a perceber um pouco as necessidades delas.” (C: 8)

Uma das estratégias utilizadas pelas supervisoras, nestas visitas, era a observação in-loco, tal como é evidente nas palavras das entrevistadas:

“(...) fazemos uma observação mais cuidadosa, mais rigorosa, mais assertiva e mais focalizada sobre a organização do espaço e do tempo.” (B: 19)

“(...) a estratégia foi observar, estar atenta ao que se passava, era tudo novo.” (B: 21)

“(...) no local a gente via outras coisas.” (C: 14)

A observação de situações educativas, tal como se pode verificar no testemunho das entrevistadas, permite ao supervisor conhecer e compreender melhor as atitudes, posturas do supervisionado e suas práticas envolventes. Nesta perspectiva, Estrela (1994: 56) considera a observação “uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação”.

A dimensão da observação na supervisão remete-nos para “um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito (...). Apenas assim, as decisões práticas (...) poderão tornar-se mais compreensivas, mais informadas e mais legítimas (...)” (Sá-Chaves, 2000:127). Neste sentido, a observação permite ao supervisor apreender a realidade e adquirir material de base para uma posterior reflexão com as supervisionadas.

“(...) ao devolver esta observação que tinha feito nos Jardins de Infância, permitiu esta reflexão também com os educadores.” (B: 19)

“Nós chamávamos a conversa do final, sobre o que tínhamos observado, sobre algumas dicas, (...) então era “hoje não há recomendações?” Diziam elas.” (C: 19)

É essencial que no processo de supervisão o supervisor procure assentar a sua prática numa capacidade de observação, mas envolvendo a reflexão e a intuição tão necessárias para compreender os factos observados e as motivações dos sujeitos envolvidos. Esta reflexão pressupõe uma análise conjunta do processo, com base na observação do trabalho desenvolvido e na planificação do mesmo.

“(...) para a gente reflectir um bocadinho (...) partíamos aquilo para tentar que ela percebesse o que era fazer um planeamento mais correcto. Fazia-se normalmente no final uma reflexão sobre as coisas.” (A: 23)

“(...) confrontadas com a própria planificação do educador.” (B: 19)

“(...) fazia algumas coisas com elas e para outras sempre, sempre fazer uma reflexão no final.” (C: 19)

Importa salientar que uma das entrevistadas apresenta uma perspectiva que se assemelha a uma das fases da supervisão clínica, constituinte de um dos modelos de supervisão:

“Aconteceu-me entrar numa sala de Jardim de Infância, eu nem disse nada olhei e ela começou logo a dizer-me “ah é porque sabe, é que eu estou muito não sei quê”. E eu disse: “isso depois a gente conversa”.” (A: 20)

Parece-nos pertinente esta atitude, pois só desta forma se mantém o desenvolvimento natural da prática educativa. Esta análise posterior à observação é preconizada pelo cenário clínico e designada por encontro pós-observação. Neste, a análise deverá ser realizada após a observação e nunca durante a mesma.

Deste modo, consideramos que um encontro pós-observação permite a partilha de experiências, estimula os educadores a estruturar, a comparar e analisar as suas práticas, remetendo-os para um processo de descoberta e reflexão, que lhes permite desenvolver, através do intercâmbio e da colaboração, competências para colectivamente resolverem, de forma criativa, os seus problemas. Como sublinha Canário, “as competências não são encaradas como algo de prévio ao exercício profissional, mas, sim, como algo de emergente de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional” (1999: 12).

Para que o processo de supervisão seja bem sucedido é fundamental que o supervisor utilize estratégias relacionais de bom senso, com base numa atmosfera afectivo-relacional, envolvente:

“(…) Está-se a lidar com profissionais. Tem que ser, também com um certo bom senso.” (A: 23)

“Agora as situações nunca são todas iguais, os meninos não são iguais, nós não estamos no mesmo sítio e no mesmo tempo a fazer as mesmas actividades. De maneira que as coisas tinham que ser com um certo, uma certa diplomacia.” (A: 24)

“(…) que elas fossem autónomas e que criassem de acordo com as suas necessidades, as suas próprias formas.” (B: 20)

De acordo com o referido pelas entrevistadas, também Alarcão e Tavares (2007) defendem a necessidade de criar condições de trabalho, numa interacção cordial, empática e colaborativa. Por outro lado, a arte do supervisor é tornar-se desnecessário, levando o supervisionado a criar a sua própria autonomia, assumindo um papel criador no exercício das suas funções.

Estas estratégias, embora se distingam entre si, não se excluem mutuamente, pois “cada uma delas pode implicar o recurso a outra” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996: 102), sendo pertinente articulá-las para que constituam alavancas com relevante valor educativo.

Quanto à categoria – *Tipos de apoio à prática pedagógica* – podemos verificar uma panóplia de estratégias aplicadas pelas entrevistadas durante a sua acção supervisiva, no sentido de apoiar o supervisionado e, por conseguinte, a sua prática pedagógica. Este apoio diversificado emerge em cinco sub-categorias que seguidamente serão objecto de análise.

Como se pode depreende da leitura dos registos que se apresentam, podemos afirmar que um dos apoios evidentes neste processo de supervisão é a nível documental:

“(…) tentávamos (…) para responder a necessidades, às ansiedades, para responder àquelas... digamos assim, aquele trabalho que se ia passando e que as pessoas, muitas vezes, precisavam do apoio documental.” (A: 13)

Mais concretamente, a equipa de supervisoras elaborou alguns documentos de apoio às práticas, inclusivamente participou na realização de normativos para o pré-escolar, nomeadamente os Estatutos do Jardim de Infância.

“Guia de actividades de educação pré-escolar (...) foi feito só mesmo pela equipa e por pessoas convidadas pela equipa para fazerem esse trabalho.” (C: 6)

“(…) na construção dos próprios documentos do pré-escolar, quer dizer das normas que iam saindo, mais ou menos oficiosas porque não estavam publicadas em Diário da República, mas nós íamos conseguindo construir isso tudo.” (B: 10)

“O documento mais interessante, na altura, foi os Estatutos dos Jardins de Infância (...) que é de facto uma coisa maravilhosa, onde está tudo escrito, qual era a nossa filosofia e tudo.” (C: 10)

Paralelamente, as supervisoras indicam que procederam à distribuição de documentos já existentes, bem como à tradução de outros.

“(...) deixávamos textos de apoio, mandávamos textos de apoio (...)” (A: 9)

“E a D. produzia muitos textos que nos iam chegando, nós tínhamos realmente revistas que íamos assinando, não é, pronto e fazíamos traduções.” (B: 12)

Neste sentido, denota-se que havia uma significativa preocupação em proporcionar um leque abrangente de informação às educadoras, a fim de alargar a sua componente teórico-prática, sobretudo numa época em que havia pouca informação escrita relativa a educação de infância. Também Nóvoa (1991:524) considera que o supervisor tem uma "capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática".

Esta produção de documentação de apoio proporcionou uma rede de suporte às educadoras quando as supervisoras estavam ausentes.

Outra dimensão de apoio manifestada pelas supervisoras é a nível pessoal e emocional:

“(...) as pessoas achavam que tinham alguém a quem se dirigir (...)” (A: 15)

“(...) estratégias múltiplas para ajudar consoante as necessidades daquela gente. Porque se uns precisam da cartinha, outros precisavam de uma revista científica. (...) Portanto, se calhar dar apoio mais ao aspecto pessoal, da vida e dos filhos (...)” (C: 15)

Estamos, assim, perante um supervisor como um elemento de referência a quem as educadoras se podiam dirigir e o qual delineava as suas estratégias conforme a individualidade de cada uma das supervisionadas. Nesta linha, não podemos deixar de concordar com Alarcão e Roldão (2008: 56) quando defendem que: “A supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação (...) como actividade de apoio, orientação e

regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância (...).” Este papel securizante, por vezes, para que surta efeitos implica, por parte do supervisor, um outro tipo de apoio, para além das visitas presenciais:

“(...) e as pessoas ou iam lá ou não iam, mas se não iam falavam, tentavam mandar coisas, falavam com alguém mais próximo que lhes fosse dar uma ajuda, etc.” (A: 15)

“Porque, muitas vezes, as pessoas, a supervisão, muitas vezes, fazia-se por telefone. Muito arroz esturrei, muito jantar protelei porque as educadoras telefonavam à hora de jantar aflitas por isto, por aquilo, por este problema, por aquele problema (...).” (B: 20)

“Fazíamos por escrito. Eram cartas que se enviavam. Portanto, havia correspondência e encomendas com alguma coisa.” (C: 10)

Estas observações evidenciam práticas supervisivas com vários apoios no sentido de manter/facilitar o contacto entre supervisora/supervisionada, nomeadamente via telefone e via correios. Esta disponibilidade por parte das supervisoras tornou-se uma mais-valia durante o processo supervisivo vivido e talvez possamos reflectir sobre a sua importância. Julgamos estar perante uma supervisão com um carácter muito peculiar àqueles momentos históricos, ou seja uma supervisão não formal, pois esta é caracterizada por visitas, conversas e outras actividades informais (Oliveira-Formosinho, 2002a).

A realização de reuniões/encontros foram, igualmente, referidas como uma fonte de apoio à prática educativa:

“(...) fazer as reuniões ou de lançamento do ano, ou de avaliação no meio do ano, no fim do ano (...).” (B: 8)

“Muitas vezes ficávamos a trabalhar fora de horas, não é, quando os meninos iam embora ficávamos a trabalhar, a reflectir, e a planificar e a ver, portanto de uma forma mais individualizada.” (B: 11)

“Mas eles próprios, como a gente... criou as condições para que as pessoas pudessem encontrar (...).” (B: 20)

“Depois dessas reuniões de lançamento, em que nós conhecíamos quem estava no nosso distrito (...).” (C: 8)

Estas reuniões assumiam características diferentes entre si. Relativamente às que eram realizadas nos Jardins de Infância locais, ocorriam sempre fora da hora lectiva:

“Fazia-se normalmente no final uma reflexão sobre as coisas.” (A: 23)

“Nós fazíamos uma reunião e, muitas vezes, íamos almoçar juntas para conversar (...).” (C: 19)

Para que estas reuniões acontecessem, era necessária disponibilidade por parte dos diversos intervenientes, uma vez que estas se realizavam maioritariamente durante as suas horas não-lectivas. Consideramos que estas reuniões permitiam às educadoras reflectirem sobre a acção com o apoio da supervisora, o que é fundamental para um bom desenvolvimento profissional.

De facto, Sá-Chaves refere que “a uma epistemologia da prática deve sobrepor-se uma epistemologia da praxis ou, conforme Schön (1983; 1987) uma epistemologia praxeológica que é o rosto novo dos paradigmas de formação” (2004: 164). Nesta dimensão, o processo supervisivo pressupõe um contexto reflexivo, interactivo e participativo. Uma supervisão que se entende como colaborativa, em que os processos fazem parte integrante dos contextos envolventes (Vieira, 2009b).

Quanto à implementação de reuniões gerais com grupos de educadores, denominadas por Concelhias, são evidentes algumas características:

“Foi as reuniões que organizámos entre elas (...) onde se encontravam, porque era mais fácil.” (A: 15)

“(...) tentávamos sempre ir, apanhá-las era nas reuniões concelhias, nas reuniões concelhias apanhávamos ali os Jardins todos de uma, para aí 10/15 pessoas (...).” (C: 8)

“Ficou lá o embrião que nunca mais se apagou, que foi as reuniões concelhias. Nós conseguimos dinamizar uma formação autónoma, para as pessoas (...).” (C: 14)

Verifica-se nas afirmações das entrevistadas que estas reuniões eram constituídas por grupos de educadores que se encontravam por concelhos. Consideramos que esta prática aqui evidenciada deveria de ser uma constante

no processo de supervisão, tal como é evidente na opinião de Oliveira-Formosinho, o enfoque da supervisão é “proporcionar oportunidades para que os indivíduos interajam num fórum público, para desenvolver normas de colaboração, investigação e experimentação, e promover o estabelecimento de uma cultura comum ou partilhada” (2002b: 112).

De facto, devido à sua dimensão, esta torna-se essencial e assume um impacto positivo na comunidade docente:

“(...) havia uma identificação maior de dificuldades e, também, não só de dificuldades... até de algumas metas a atingir que juntas era mais fácil do que cada uma por si.” (A: 17)

“(...) foram muito proveitosas porque puseram as pessoas em contacto umas com as outras, a trabalhar em conjunto e a ser também uma força local junto dos poderes locais (...).” (B: 21)

“(...) penso que as tais reuniões concelhias, (...) com aquelas pessoas, embora não havendo localmente, mas conhecendo o espaço, que isso facilitou muito. (...) Porque esses encontros que não eram locais, mas com as pessoas em que se falava dos assuntos, dava uma continuidade. Penso que isso foi um aspecto importante.” (D: 29)

O trabalho conjunto entre vários sujeitos, para além de evitar o isolamento, referido pelas entrevistadas, possibilita a partilha de experiências e conhecimentos entre os mesmos. Este sistema que permite “aprender no local de trabalho, ou aprender em contexto é, sem dúvida, a aprendizagem com o maior retorno porque é a mais específica (adaptada à situação) e por ser social (envolve o grupo)” (Fullan, 2003: 127).

Relativamente à periodicidade das reuniões concelhias verifica-se alguma divergência nas respostas das entrevistadas, sendo que:

“Normalmente era mensalmente. (...) a maioria era mensalmente. (...) Houve pessoas que o faziam quinzenalmente (...).” (A: 15)

“(...) conseguimos juntar as educadoras de uma forma mais ou menos (...) trimestralmente, (...) já não me lembro a periodicidade das reuniões ou era de mês a mês, penso que era mensalmente, reuniam uma tarde por mês (...).” (B: 4)

“Mas, pelo menos às reuniões concelhias íamos sempre todos os meses.”
(C: 8)

“(...) penso que as tais reuniões concelhias, que nos fazia encontrar de mês a mês (...).” (D: 29)

Esta realidade poderá derivar de algum esquecimento por parte das entrevistadas, proveniente ao tempo que já passou, ou provavelmente devido ao facto de haver diferentes grupos de trabalho que poderiam ter necessidade de se organizarem de diferentes formas.

Relativamente aos assuntos abordados nestas reuniões verifica-se, nos testemunhos das entrevistadas, uma grande diversidade:

“(...) Poderem resolver questões burocráticas e, portanto, com a Câmara, com o Delegado (...) planearem trabalho com os colegas (...) trocaram impressões, desabafarem, enxugarem lágrimas umas às outras (...).” (B: 5)

“(...) elas reflectiam em contexto o seu próprio trabalho (...) tinham um tema, sempre, um assunto que um ficava de preparar sobre uma questão qualquer (...).” (B: 20)

“(...) para troca de experiências (...) discussão de problemas, abordagem de temas de interesse dos educadores numa perspectiva de auto-formação apoiada.” (C: 15)

Como atestam as opiniões das supervisoras, nestas reuniões concelhias resolviam-se situações burocráticas; abordavam-se temas que fossem pertinentes para o grupo de educadores e partilhavam-se experiências, permitindo uma reflexão em contexto. Desta forma, tal como refere a entrevistada C, promovia-se uma auto-formação apoiada.

Nesta perspectiva, Sá-Chaves preconiza “o alargamento da relação didáctica e dual supervisor/supervizando para uma concepção que admite, como princípio, a importância de outros contributos de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer, que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe” (2004:128). Segundo esta autora, o conhecimento “reconstrói-se continuamente em função da capacidade para procurar e relacionar a informação que já se detém com a informação e novos sentidos

que, as múltiplas relações de sociabilidade, lhe acrescentam”. Nesta medida, “a supervisão inscreve-se numa matriz de intercultura que potencia, reconhece e desenvolve os sistemas de conhecimento no interior dos próprios sistemas de vida” (*Ibidem*:128).

Para além destes encontros e no sentido de aprofundar os conhecimentos das educadoras, as supervisoras organizaram diversas acções de formação:

“(…) quando organizávamos ao longo do ano também acções de formação era um pouco com base naquilo que tínhamos visto e que elas nos tinham dito.” (A: 9)

“Porque foi o início de muita coisa, foi a possibilidade de se fazer também uma série de acções, e que pensávamos necessárias e que conseguimos fazer.” (A: 14)

“As acções de formação, (…) era muito direccionada às fragilidades que encontrávamos no terreno.” (B: 10)

“Depois tínhamos formações com formadores externos (…).” (B: 11)

Importa salientar que estas acções de formação foram dinamizadas tanto pelas supervisoras, como por formadores externos (nacionais/internacionais), tendo em conta as necessidades emergentes das supervisionadas e o contexto em que estavam inseridas. Neste sentido nos orienta Oliveira (2000:47) ao considerar que, “na sua essência, um supervisor é sempre um formador que recorre a modalidades de formação/supervisão específicas e diversificadas consoante um conjunto de variáveis presentes no contexto supervisorio”. Ainda nesta óptica, Canário (1995) citado por Oliveira, refere que “esta nova concepção da escola como organização aprendente pressupõe dispositivos e dinâmicas formativas” (2000: 52).

Parece-nos assim, que a implementação desta dinâmica, não só demonstra uma prática muito adequada e vanguardista, como nos leva a reflectir/questionar sobre a existência, ou não, de processos idênticos na actualidade da formação contínua, pois na percepção de Nóvoa “importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional (…).” (1992: 27).

c) O Supervisor no processo de supervisão.

Neste terceiro tema surgem duas principais categorias – *O Supervisor enquanto aprendente* e *Os dilemas/sentimentos do Supervisor* – que serão analisadas e interpretadas seguidamente:

Relativamente à categoria *O Supervisor enquanto aprendente* inclui expressões das entrevistadas que releva o supervisor pessoa/profissional como um ser aprendente durante o processo supervisivo vivido.

“(...) eu aprendi muito, com muitas coisas que vi, com muitas educadoras que segui. (...) E, portanto, eu aprendi muito durante esses anos em que estive, a fazer ou não, orientação pedagógica.” (A: 25)

“Portanto, o problema da distanciação óptima foi um problema que eu também tive oportunidade de treinar.” (C: 18)

Este supervisor aprendente, que aqui se torna evidente, transmite alguém que “cresce” com as pessoas que supervisiona. No entanto, consideramos que para que este processo emancipatório do supervisor aconteça, é necessário que o mesmo revele uma capacidade de reflectir e questionar sobre a sua própria acção.

“Com muitos erros, com muitos, com tudo, coisas insensatas que aconteciam que depois nós íamos percebendo, íamos aprendendo (...).” (B: 16/17)

“Eu acho que ao supervisionar temos que nos auto-visionar muito. No fim de cada coisa, pensar o que fiz bem o que fiz mal. Isso também foi uma coisa que eu aprendi.” (D: 28)

Neste processo de acção-reflexão o supervisor vai aprendendo ao questionar-se sobre as suas práticas, sobre os seus próprios erros, aprende através da experiência, levando-o a desenvolver-se enquanto pessoa e profissional.

Para Alarcão e Tavares (1987: 55-56) supervisor e professor são actores/dinamizadores de um processo conjunto, uma vez que ambos são “adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender (...) num processo de informação - reflexão - acção - reflexão (...)”. Para que tal aconteça, os autores reiteram que o supervisor para além de competências pedagógicas, didácticas,

metodológicas, tecnológicas e permanente bom senso, deve também possuir um certo número de *skills* específicos.

“(...) fui aprendendo com o decorrer dos anos.” (A: 20)

“(...) a gente vivia as coisas e aprendeu a estar ao lado das pessoas.” (C: 16)

Neste sentido, segundo Sá-Chaves “a supervisão se for, também ela, um processo metacognitivo e metaprático do supervisor poderá apresentar uma dimensão epistémica ou facilitadora da emergência de conhecimento implícito ou oculto nas situações de prática profissional que reverte a favor dos supervisados e do próprio supervisor, mas apresenta também uma função pragmática que, ultrapassando a dimensão cognitiva da construção partilhada do saber, se traduz na intervenção inovadora e transformadora dos espaços reais da acção” (1997: 222).

Outra vertente do supervisor aprendente realiza-se através da formação:

“(a equipa) teve o apoio de professores estrangeiros e nacionais que ao mesmo tempo nós queríamos que nos formassem.” (C: 6)

“(...) nós estávamos a receber também consoante as nossas necessidades de formação em psicologia, em sociologia, em expressão plástica, quer dizer, ao mesmo tempo que formávamos (...)” (C: 11)

“E esse acordo luso-frances, vinham pessoas de França para nos fazer formação a nós. (...) vieram imensa gente especialista, em várias áreas da educação de infância, que vinha fazer formação a nós próprios.” (C: 5)

Aqui, importa salientar o processo riquíssimo de formação pelo qual os sujeitos do estudo estiveram imersos. Isto é, tiveram acesso a uma panóplia de formadores tanto nacionais, como internacionais, com uma vasta experiência em diversas áreas de estudo. Esta realidade permitiu alargar os horizontes e os conhecimentos dos supervisores, para uma prática mais adequada e actual.

Talvez possamos considerar que a supervisão tem como principal objectivo o desenvolvimento profissional do supervisionado, mas ao longo do mesmo, também o supervisor se desenvolve, pois aprende formando. Subjacente a este nosso entender, também Ribeiro (2000: 89) considera importante que “o

supervisor evolua continuamente quer nas suas características de personalidade, quer de profissionalidade (...).”

No que diz respeito à categoria *Os dilemas/sentimentos do Supervisor*, a sua existência tornou-se bem patente nas afirmações das entrevistadas:

“Há coisas que também correm mal e algumas dessas também me marcaram, porque a gente fica sempre a pensar como é que poderia ter feito melhor.” (A: 18)

“Havia constrangimentos realmente, as distâncias, (...) não podermos fazer um trabalho tão sistemático, como gostaríamos que fosse.” (B: 15)

“(...) talvez não sei se poderíamos ter exigido mais, se poderíamos ter acompanhado melhor, não sei, não sei.” (D: 22)

“(...) achava que tinha muitas limitações, que precisava de ir mais vezes, que precisava de estar mais tempo, que tinha que ter mais tempo para falar com as pessoas... que portanto, achava que era limitado para o que seria preciso fazer.” (D: 29)

Face ao exposto, podemos considerar que aliados à pessoa do supervisor emergem, durante o processo supervisivo, alguns constrangimentos resultantes do questionamento da sua prática. Nomeadamente, as entrevistadas referem alguns dilemas referentes ao distanciamento em termos físicos e à impossibilidade de um trabalho mais sistemático. Neste contexto, Vieira (2009b) afirma, que a supervisão pedagógica pressupõe a abertura de caminhos face aos constrangimentos e dilemas emergentes nos contextos profissionais. No entanto, é de reter que durante o acto de supervisionar, os supervisores se encontram envolvidos pelos seus próprios dilemas e constrangimentos.

Torna-se claro que inerente a este processo supervisivo, o supervisor encontra momentos de satisfação e de compensação:

“Agora, também tive sempre a sorte de ter compensação, quer das pessoas do terreno, (...) a apetência pessoal, (...). Tive recompensas a nível do terreno e tive recompensas enormíssimas da minha equipa.” (C: 18)

“(...) tinha a sensação que era útil.” (D: 29)

Concretamente, os excertos apresentados evidenciam sentimentos de compensação relativamente ao trabalho desenvolvido e de valorização da equipa de trabalho.

d) A díade supervisora/supervisionada

Da categoria – *Tipo de relação estabelecida entre a díade supervisora/supervisionada* – emergem duas subcategorias *Relação na óptica e prática do supervisor e Feedback das supervisionadas*.

Relativamente a esta primeira dimensão, as entrevistadas afirmam:

“(...) eu acho que de princípio tinha que se estabelecer uma relação com as pessoas.” (A: 20)

“(...) mas nós temos que ter uma relação, temos de perceber com a tal empatia, que é pormo-nos no ponto de vista do outro (...).” (C: 18)

“E, portanto, as pessoas para já podiam, sabiam que podiam contar connosco, a gente estava disponível (...).” (B: 20)

“(...) a relação é a base, mas a forma de comunicar essa relação eu acho que é diferenciada, é diferenciada consoante as pessoas que temos, vemos o carácter das pessoas, o estágio de desenvolvimento das pessoas (...).” (C: 19)

“(...) profissional é outra relação, portanto é a relação profissional.” (C: 19)

Considerando as opiniões, acima transcritas, verifica-se que as entrevistadas consideram a importância de estabelecer desde logo uma certa relação que, na óptica da supervisora C, deve ser profissional e ética. A este propósito, Alarcão e Tavares (2007) defendem que uma boa relação deve ser estabelecida e desenvolvida desde os primeiros encontros. Mais especificamente, algumas participantes no estudo referem a importância de uma relação de disponibilidade por parte da supervisora e a necessidade desta relação ser diferenciada.

Torna-se evidente a pretensão de “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.” (Sá-Chaves, 2004: 127). De facto, só a criação de um clima relacional entre a dade supervisor/supervisionado possibilita um ambiente de qualidade e, por conseguinte, uma supervisão que obtenha resultados positivos.

Importa referir que neste seguimento, algumas entrevistadas referem a pertinência de se estabelecer uma relação de confiança:

“Essa base de confiança. As pessoas quererem que a gente aparecesse, que a gente fosse.” (B: 20)

“Portanto, eu acho que a relação tem de ser de confiança e de autenticidade, mas e é a base de tudo.” (C: 19)

“(…) de um modo geral, (…) tive uma boa relação, tive uma relação de confiança.” (D: 30)

Torna-se evidente a existência de uma relação de confiança no supervisor, mas para tal, o mesmo deve transmitir confiança ao supervisionado, isto é, uma relação com base numa confiança mútua. A este respeito, Alarcão considera que “o supervisor deverá assumir o papel de agente de desenvolvimento de pessoas, de profissionais e de organizações, (…) sendo pois fundamentais as relações de apoio, de ajuda construtiva e emancipatória” (2002: 233).

Relativamente ao feedback das supervisionadas quanto ao processo de supervisão, as entrevistadas referem que:

“As pessoas diziam: “Ai, ainda bem que me disse, porque sabe quando a gente está sozinha, às vezes não consegue” (…) elas achavam que era melhor lá irmos, do que não irmos.” (A: 24)

“As pessoas gostavam, queriam que nós fossemos lá. Porque sentiam realmente que nós íamos, não íamos para destruir, ou para (...), íamos para construir. E, portanto, desejavam muito que nós fossemos.” (B: 15)

“(…) há pessoas que ficam um bocadinho... “vem cá pôr defeitos ao meu trabalho, gostava de ver como é que era se tivesse no meu lugar”.” (A: 24)

“Não, obviamente que meia dúzia não estaria muito interessada em que nós fossemos lá, porque realmente tinham muitos telhados de vidro.” (B: 15)

Verifica-se que no entender das entrevistadas, a opinião das supervisionadas era divergente porque, se por um lado, davam indicadores de que era positivo/relevante ter supervisoras da sua prática pedagógica, em que gostavam de ter a opinião e apoio de alguém externo, que as ajudasse a desenvolverem-se enquanto profissionais, pois tal como Alarcão e Tavares (2007:77-78), citando Blumberg (1980) os professores apreciam nos supervisores qualidades como dar sugestões, criticar, comentar, pedir informações e opiniões; Por outro lado, as educadoras transmitiam que as visitas presenciais das supervisoras não eram desejadas.

Esta realidade é uma das dificuldades referidas por Amado (1994) que pode surgir na relação entre supervisor e supervisionado, nomeadamente a não-aceitação das críticas dos supervisores, por parte do educador/professor, bem como adoptarem uma atitude de defesa. No entanto, há que considerar que “this isolation, combined with the dearth of supervisory support, drastically impedes the Professional development of even the most conscientious and dedicated teachers” (Smyth, 1991: 87).

e) O processo vivido na perspectiva actual de supervisão

Tendo em conta que o conceito de supervisão não era utilizado pelas entrevistadas, considerámos pertinente conhecer qual era a sua interpretação do processo vivido, à luz do que hoje se sabe sobre supervisão. Desta forma, emergiu o tema - O processo vivido na perspectiva actual de supervisão – com duas categorias, nomeadamente a *Relevância do processo vivido para sustentar práticas supervisivas* e *Práticas para reflectir e adequar*.

No entanto, uma vez que se trata das próprias avaliações/visões pessoais de cada entrevistada sobre o processo ocorrido, considerámos que apenas deveríamos proceder à sua apresentação e a um breve comentário, e não a uma interpretação e fundamentação teórica das mesmas.

Considerando a primeira categoria, *Relevância do processo vivido para sustentar práticas supervisivas*, evidenciam-se alguns aspectos positivos:

“Olha, eu acho que está actualíssimo. Não tenho dúvidas.” (B: 22)

“(...) a possibilidade que tivemos de fazer este tipo de trabalho, estávamos na vanguarda da supervisão.” (C: 19)

“Foi muitíssimo positivo a capacidade de realização. Isso, acho que foi uma coisa, apesar de limitações, de dificuldades, houve uma certa ousadia.” (D: 21)

Tal como se pode verificar na opinião das entrevistadas, o processo vivenciado pelas mesmas, foi sem dúvida alguma, muito actual e vanguardista. Na óptica das mesmas, o bom clima relacional entre os diferentes sujeitos envolvidos foi igualmente uma mais-valia.

“(...) conseguimos criar um certo clima com as educadoras, que elas achavam que era melhor lá irmos, do que não irmos.” (A: 24)

“(...) o sermos aceites e haver confiança mútua também foi uma enorme mais-valia.” (B: 15)

Reforçam, também, a qualidade de trabalho desenvolvido entre a equipa de supervisoras, sustentada num clima de relação positivo:

“(...) pela qualidade da equipa, pela qualidade do trabalho, porque era diversificado e como eu sou uma pessoa que gosto de fazer coisas diferentes.” (C: 11)

“Um grupo coeso, um grupo rigoroso, mas um grupo que gostava muito do que estava a fazer (...) E contávamos umas com as outras (...).” (C: 12)

“O que me parece, foi essencial, foi nessa relação que se estabeleceu, uma relação pessoal que foi sempre muito boa entre todas (...).” (D:16)

Um outro aspecto positivo salientado pelas entrevistadas foi o contacto directo tanto com as educadoras e famílias, como com as autarquias:

“A possibilidade que nós tivemos de fazer este contacto com os poderes locais, etc. Acho que foi um aspecto altamente positivo.” (B: 14)

“(...) porque lidar com autarcas, lidar com educadores, lidar com pais, porque nós éramos chamadas para reuniões de pais e tudo. Nós fizemos algumas reuniões de pais nas instituições.” (C: 11)

“(...) preocupação da relação com todas as forças vivas daquela terra, Junta de Freguesia, o pároco, outra instituição, pessoa da terra. O Jardim de Infância ser um bocadinho de todos e para todos.” (D:13)

A supervisora C reforça a qualidade da formação a que as próprias supervisoras tiveram acesso e a sua importância para se manterem actualizadas.

“(...) também na formação, porque nunca tive uma formação tão grande e pertinente para aquilo que eu estava a fazer.” (C: 11)

“(...) nós estávamos sempre completamente actualizadas.” (C: 11)

Nos seus testemunhos evidenciam alguns aspectos que gostariam de ter mantido, nomeadamente a autonomia e a liberdade de acção, sem burocratização:

“Eu só queria era, realmente, manter, manter a autonomia e liberdade de acção que realmente nós tivemos (...). Íamos ali à câmara, falávamos com o presidente da câmara e resolvíamos os problemas. Hoje em dia é impensável, isto é impensável. Portanto, toda a questão burocrática mata.” (B: 16)

“Nós tivemos no momento uma coisa extraordinária, (...) que foi um poder muito grande.” (D: 22)

As entrevistadas referiram que gostariam de manter o bom ambiente e equipa de trabalho:

“(...) nós como grupo tivemos uma virtude, sabíamos muito bem o que é que uma era boa e a outra não era tanto aí, mas era melhor noutra coisa e sempre dividimos as tarefas com esses critérios. (...) foi de facto um grupo unido.” (A: 13)

“E uma equipa coesa, uma equipa que sabia, que pronto, apesar de tudo a gente reflectia, reflectíamos muito em conjunto, debatíamos muito as linhas de acção, as estratégias de acção.” (B: 17)

“(...) uma experiência fascinante em termos de escola, comunidade. Em termos de acompanhamento no local de trabalho. Em termos de acompanhamento à distância. Portanto fizemos uma série de inovações.” (C: 12)

Torna-se notório a complementaridade entre supervisoras, que permitiu um trabalho de equipa único e eficiente.

No entanto, tornou-se patente nas afirmações das entrevistadas, alguns aspectos menos positivos, que carecem ser reflectidos e possivelmente adequados. Emergiu assim, a categoria *Práticas para reflectir e adequar*.

A entrevistada A considera que presentemente preparava melhor e atempadamente as visitas, bem como apoiava as educadoras mais a nível documental:

“Eu penso que hoje teria, talvez, estou convencida que talvez fizesse uma melhor preparação antes de estar com elas.” (A: 24)

“Principalmente, lhes daria, talvez, documentos que nessa altura nem sabia que existiam, nem existiam se calhar. E, talvez lhes desse um apoio maior, principalmente a nível documental, do que na altura se pôde dar.” (A: 24)

A supervisora B refere a dificuldade que sentiu em acompanhar Jardins de Infância, nos quais não havia educadores de infância a exercerem a profissão mas sim professores do ensino básico a ocuparem esse cargo. Esta situação deve-se à falta de profissionais de educação de infância formados e a necessidade de colmatar esta carência colocando professores nos Jardins de Infância.

“(…) a princípio não tínhamos educadoras para todos os Jardins de Infância que estavam a abrir e, portanto o termos professoras do 1º ciclo a trabalhar, também não foi fácil.” (B: 15)

As deslocações constantes e o distanciamento, foi também um aspecto referido pelas supervisoras:

“(…) o esforço muito grande, medonho para a vida pessoal, porque nós andávamos sempre de carros nas mãos, (...) quer dizer e a dormir aqui, acolá e acolí.” (C: 11)

A entrevistada B considera que não terem registado por escrito este processo, foi negativo:

“(…) não termos escrito este processo, porque acho que foi um processo tão, tão interessante (...)” (B: 14)

Relativamente aos aspectos que modificariam, referem:

“Olhe que eu não sei se modificava.” (B: 16)

“E, também, tentar, como é que te hei-de explicar, dar visibilidade a muitas coisas (...).” (C: 12)

Ao longo da análise e interpretação dos dados não se verificou nenhum dos cenários de supervisão, evidenciados por Alarcão e Tavares (2007), no entanto foi claro a existência de práticas supervisivas, suportadas nalguns destes cenários.

Importa referir que ao longo da apresentação e interpretação dos dados, foram emergindo as respostas às questões iniciais deste estudo. Desta forma, e porque se manifestaram processos supervisivos que outrora se denominavam de “orientação da prática pedagógica”, no capítulo das considerações finais iremos debruçar-nos na tentativa de descrever o “modelo emergente”, subjacente ao processo analisado, respondendo também às questões que originaram o presente trabalho.

Capítulo IV – Considerações Finais: Um Modelo Supervisivo Emergente

O que é para si supervisionar?

“Está a dar-me um verbo que eu não conjuguei, eu não sabia que estava a supervisionar.” (D: 28)

Iniciamos esta reflexão final com a expressão de uma das entrevistadas, pois consideramos que espelha, de certa forma, as conclusões deste estudo. De facto, as entrevistadas “não conjugaram o verbo supervisionar” mas, perante os resultados apresentados ao longo desta investigação, encontramos a resposta à nossa questão de partida, uma vez que a dimensão da supervisão está implícita na implementação da rede pública na educação pré-escolar. Desta forma, ousamos referir que existiram processos e estratégias de supervisão em educação, mesmo antes de eles serem considerados como tal.

É nos testemunhos das entrevistadas que se evidencia uma concepção de supervisão com características actuais e adequadas às práticas pedagógicas vivenciadas, tais como: estabelecimento de uma relação de confiança, respeito, disponibilidade; observação in-loco; encontro pós-observação; reflexão; o que nos permitiu delinear as respostas às sub-questões definidas para o nosso estudo.

Assim, através das práticas e vivências das entrevistadas, enquanto pioneiras na criação e lançamento da educação pré-escolar na rede pública, procurámos traçar um “novo” modelo de supervisão que consideramos poder ser um instrumento de reflexão para um possível paradigma a ser concretizado na formação contínua. Não temos a pretensão de trazer algo de inovador, mas acreditamos que é necessário fazer ressurgir as práticas que outrora foram sinónimos de eficácia e qualidade.

Ao encontrar elos significativos das memórias colectivas das entrevistadas, procurámos salientar o papel determinante das mesmas para a construção do seu próprio modelo de acção, tendo em conta as necessidades evidentes, sem esquecer as suas convicções e valores.

Para uma melhor compreensão do leitor apresentamos, seguidamente, uma figura que procura ser um instrumento representativo das práticas supervisivas, emergentes do processo estudado. Tendo por base este quadro, iremos fazer uma tentativa descritiva das vivências que consideramos pertinentes como objecto de reflexão.

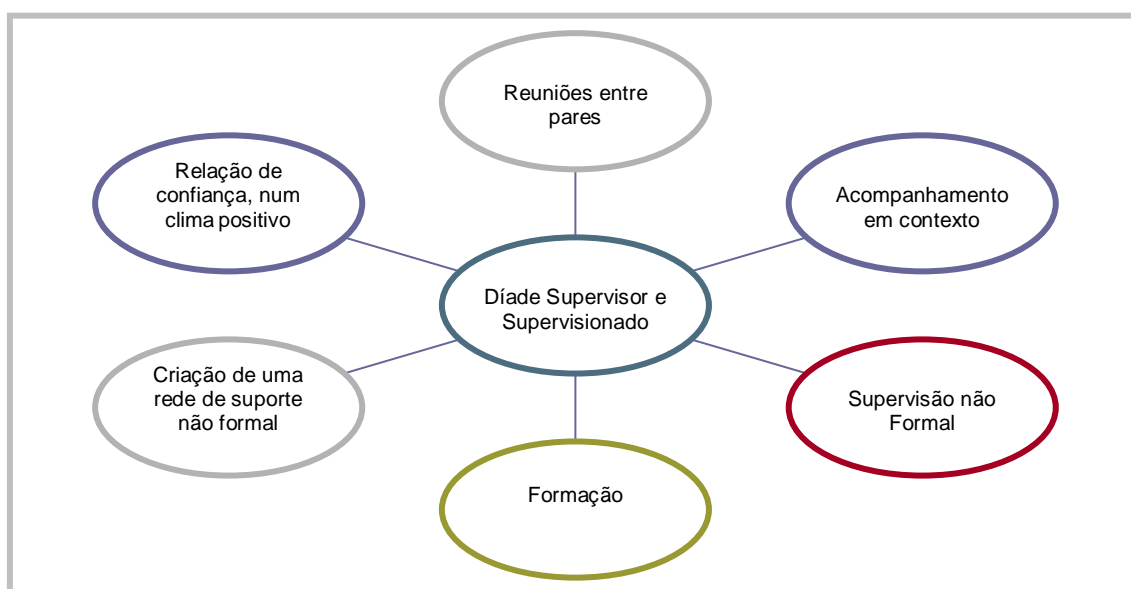


Figura nº1: Modelo de Supervisão Emergente: Uma tentativa descritiva

O modelo de supervisão emergente considera a **díade supervisor/supervisionado** como uma **relação** baseada na confiança e num clima positivo de respeito mútuo, suportado por uma atitude de diálogo. Um processo de supervisão baseado numa prática de regulação e adaptação às características da pessoa do supervisionado e do próprio contexto envolvente.

Esta concepção implica que o supervisor, dotado dos seus *skills* de relacionamento interpessoal, realize um **acompanhamento em contexto** ao seu supervisionado. Este acompanhamento pressupõe uma observação directa das situações educativas, para posteriormente promover uma reflexão crítica e avaliação conjunta do processo. Desta forma, tal como referido no Capítulo III, a partilha de experiências, estimula os educadores a estruturar, a comparar e analisar as suas práticas, remetendo-os para um processo de descoberta e

reflexão, que lhes permite desenvolver, através do intercâmbio e da colaboração, competências para colectivamente resolverem, de forma criativa, os seus problemas. Assim, o supervisor apoia a construção do saber do supervisionado, pois “as competências não são encaradas como algo de prévio ao exercício profissional, mas, sim, como algo de emergente de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional” (Canário, 1999: 12).

Foi perceptível a intencionalização de uma **rede de suporte não formal**, numa perspectiva de integração, em que a troca e a partilha de experiências/saberes eram uma realidade. Neste sentido, um dos princípios/valores preconizados, ao longo do processo em estudo, foi a relação Escola-Comunidade, com o desenvolvimento de um trabalho de articulação efectiva com as autarquias.

O que nos retoma para a citação da entrevistada C, quando se refere ao processo vivido como “(...) uma experiência fascinante em termos de escola, comunidade. Em termos de acompanhamento no local de trabalho. Em termos de acompanhamento à distância. Portanto fizemos uma série de inovações.” (C: 12).

Torna-se aqui evidente a importância de fazer entrar os diferentes actores sociais na escola, pois as relações sociais são necessárias às boas práticas. Uma teia de interacções em que a própria comunidade é convidada a intervir e acolher/sustentar quem vem de novo. De facto, para haver uma verdadeira integração importa conhecer o meio envolvente em que se vai intervir. Só desta forma o educador poderá adequar a sua intencionalidade educativa à realidade do seu contexto educativo e, por conseguinte, o supervisor exercer o seu papel adequadamente.

Esta realidade reporta-nos para outro aspecto, igualmente importante, que foi a criação e promoção do desenvolvimento de equipas aprendentes, sustentadas em processos de **formação**. De facto, um modelo de supervisão deve assentar num projecto de formação, que considera as necessidades emergentes do supervisionado e o contexto em que está inserido. Assim, haverá um contributo efectivo para a construção colaborativa e social do saber, tanto do

supervisionado, como do próprio supervisor, pois ambos se encontram em permanente aprendizagem.

Foi perceptível no discurso das entrevistadas que os processos de formação vivenciados e promovidos, pelas mesmas, recorriam a modalidades formativas específicas e diversificadas, nomeadamente, acções de formação, reuniões entre pares, que se complementavam entre si e que permitam uma auto-formação e hetero-formação dos seus intervenientes, uma vez que eram realizadas em contexto.

No que diz respeito às acções de formação, estas eram organizadas após auscultação das necessidades e interesses dos supervisionados. Perante as evidências, as dinâmicas formativas eram promovidas tanto pelas supervisoras, como por formadores externos (nacionais/internacionais), especialistas em diversas áreas do saber.

Importa salientar que os próprios supervisores estavam integrados em acções de formação, para desta forma fazerem a sua própria auto-formação, bem como trabalhavam em cooperação com as escolas de formação inicial. Este facto permitia perceber as fragilidades da formação inicial, no sentido de contribuir com *input* para a formação contínua.

Parece-nos que podemos considerar as **reuniões entre pares**, denominadas por concelhias, como estratégias de auto-formação, para sustentar momentos pedagógicos de reflexão. De facto, as reuniões concelhias promoviam um trabalho de estreita colaboração, com o objectivo de aprender em conjunto, num contexto de prática. Esta estratégia formativa “luta” contra a estagnação dos processos e promove dinâmicas e desafios aos grupos envolvidos, ambicionando torná-los independentes e detentores/supervisores da sua própria prática pedagógica.

Esta prática, reporta-nos para o actual conceito de Comunidades de Prática, preconizado por Wenger (2002), cuja principal ferramenta é a partilha de experiências pois, na perspectiva deste autor, “Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (Wenger, 2006).

Nos testemunhos das entrevistadas foi perceptível uma concepção de supervisão, em que o papel do supervisor era complementado pela **supervisão não formal**. Para colmatar a distância, o contacto entre supervisora/supervisionado era mantido/facilitado através do envio de cartas/documentos, bem como através de contacto telefónico. Esta prática facilitou a aproximação entre os diferentes actores e permitiu ao supervisor partilhar informações pertinentes para o desenvolvimento profissional.

A distribuição e produção de documentação de apoio proporcionou, assim, uma rede de suporte para contornar o isolamento sentido pelas educadoras que se encontravam a exercer nas zonas rurais e, por conseguinte, as longas ausências das supervisoras. A equipa de supervisoras elaborou alguns documentos de apoio às práticas, nomeadamente “Educação Pré-Escolar: 5-6 anos – Guia de Trabalho” (1977) e “Perspectivas de Educação em Jardins de Infância” (1982), bem como participou na realização de normativos para o pré-escolar, concretamente os Estatutos do Jardim de Infância (Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro).

Desta forma, verificou-se que, ao longo do processo vivido pelas entrevistadas, havia uma significativa preocupação em proporcionar um leque abrangente de informação às educadoras, a fim de alargar a sua componente teórico-prática.

Este apoio às práticas poderá ter sido facilitado pelo facto do próprio supervisor ser formado em educação de infância. As supervisoras eram educadoras e, como tal, conheciam a realidade. Talvez seja importante reflectir sobre a importância da supervisão ser realizada a pares pois, assim, o supervisor poderá adequar a sua acção e proporcionar formação de acordo com os contextos e as necessidades efectivas dos educadores. Realmente, não basta fazer formação isolada da prática; tem que haver uma unicidade entre ambos.

A evolução da terminologia de supervisão, no que respeita ao seu conceito e práticas inerentes, tem apontado para novas tendências e a proposta que aqui se apresenta pretende alertar para práticas “adormecidas” que podem ser consideradas actuais e inovadoras. Este poderá ser um modelo a considerar, nos tempos presentes, para enfrentar os desafios existentes nos vários

contextos educativos, preconizando-se o caminho para uma escola reflexiva, em comunidade.

Importa salientar que esta tentativa descritiva de um modelo não pretende ser um “muro”, mas sim uma “janela” (Sergiovanni e Starratt, 1993) para promover a reflexão e a visão clara das possibilidades da supervisão como um processo interminável e em constante mutação, para se adequar às necessidades de cada realidade educativa.

As práticas educativas de qualidade deverão ser sustentadas por processos supervisivos. No entanto, a sua efectiva concretização implica um querer comum, pois tanto o supervisor como o supervisionado têm que estar disponíveis para se envolver, interagir e desenvolver um trabalho colaborativo.

Neste sentido, os educadores tem que ser capazes de “abrir” as portas das suas práticas educativas e permitir que aquele “olhar” crítico e construtivo eleve a educação para uma troca de saberes, efectivando a (re)construção de uma escola projectada para o futuro.

Limitações do Estudo...

Durante este processo de investigação encontrámos alguns constrangimentos, que consideramos terem sido sinónimo de limitação. Por um lado, uma das condicionantes evidentes, foi o facto de termos optado por outra temática investigativa (por motivos explícitos no Capítulo Introdutório), tendo-se iniciado o presente estudo tardiamente.

Por outro lado, o facto da investigadora simultaneamente à realização deste estudo estar em funções (educadora de infância) impossibilitou a existência de um tempo mais consistente/exclusivo para se dedicar e alcançar o grau de profundidade inicialmente desejado.

Relativamente aos dados recolhidos, consideramos que os testemunhos de outras supervisoras envolvidas neste processo iriam, com certeza, enriquecer este estudo. No entanto, por indisponibilidade das mesmas não foi possível obter os seus depoimentos.

Apesar da riqueza e pormenor dos testemunhos das entrevistadas não nos foi possível analisar e interpretar, completamente, todas as narrativas e tivemos de optar apenas pela sua componente relacionada com a supervisão pedagógica.

Implicações futuras... desafios para o futuro...

Este caminhar pela investigação tornou-se num processo heurístico, pois levantou algumas questões, nomeadamente na função da supervisão para benefício da prática pedagógica nas escolas.

Não será necessário repensar na actual conjuntura da formação contínua a que os educadores estão sujeitos? A obrigatoriedade de obtenção de horas de formação, para a progressão na carreira dos educadores de infância da rede pública, não será limitadora dos interesses e das necessidades formativas dos mesmos? Haverá respostas para as mesmas? Como poderemos articular a importância da formação contínua com processos facilitadores de uma prática educativa de qualidade?

Gostaríamos de reforçar que a autonomia e a liberdade de acção permitiu a este grupo pioneiro desenvolver um trabalho de qualidade, contornando as dificuldades que surgiam, com eficiência e rapidez. Questionamo-nos, tal como as entrevistadas: será que as questões burocráticas que envolvem o nosso sistema educativo e, por conseguinte, as modalidades de supervisão, não destroem as tentativas de respostas aos mesmos?

Em tom de desafio para o futuro, consideramos pertinente a continuidade desta linha de investigação, no sentido de conhecer e interpretar as memórias e perspectivas dos restantes actores envolvidos neste processo, nomeadamente as educadoras de infância e os autarcas das diversas zonas geográficas, onde se realizou o processo de criação e lançamento do pré-escolar, na rede pública.

Embora este estudo se situe num tempo e história determinados, dá-nos pistas para construirmos o presente e o futuro da supervisão pedagógica. Desta

forma, tal como já foi referido, desejamos que este seja objecto de reflexão, interpretação para que entre olhares cruzados possamos traçar um mesmo caminho... o caminho de uma supervisão frutuosa!

Bibliografia

AFONSO, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar: A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação educacional.

AFONSO, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA.

ALARCÃO, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In: J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª ed.)*. Coimbra: Editora Almedina.

ALMEIDA, L.; FREIRE, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

ALVES-MAZZOTTI, A. (2006). A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: J. Lima; J. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

AMADO, M. A. (1994). A autoscopia em supervisão: uma estratégia de reflexão e consciencialização dos professores para a sua prática lectiva. In: J. Tavares (Ed.). *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios Cidine*. Aveiro: Cidine.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão. In: I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARDIN, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.

BAUMAN, Z. (2007). *A Vida Fragmentada: Ensaio sobre a moral pós-moderna*. Lisboa: Relógio d'Água.

BEST, J. (1981). *Como Investigar en Educación* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

BLUMER, H. (1998). *Symbolic Interactionism: Perspective and method*. Berkeley: University of California Press.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1982). *Qualitative Research for Education. An introduction to the theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CAMPENHOUDT, L. (2003). *Introdução à Análise dos Fenómenos Sociais*. Lisboa: Gradiva.

CANÁRIO, R. (1997). *A Escola: O lugar onde os professores aprendem*. Conferência produzida no congresso nacional de supervisão na formação. Universidade de Aveiro.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CARDONA, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

CARDONA, M. J. (2002). Modelos de Formação Inicial e Desenvolvimento Profissional. Um Estudo sobre os Educadores de Infância Portugueses. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Revista GEDEI, 5. Lisboa.

CRESWELL, J. (2002). Qualitative procedures. In: *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Lincoln: University of Nebraska, Sage Publication. 2ª ed., chap.10.

DENZIN, N. (1994). The art and politics of interpretation. In: N. Denzin; Y. Lincoln (coord.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DICIONÁRIO UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA (1995). Lisboa: Texto Editora.

ESTEVES, M. (2006). Análise de conteúdo. In: J. Lima; J. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores* (4ªed.). Porto: Porto Editora.

FONTANA, A.; FREY, J. (1994). Interviewing: the art of science. In: N. Dezin; Y. Lincoln (coord.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp.361-376.

FULLAN, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Asa Editores.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta

GLICKMAN, C. (1985). *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

GOEZ, J.; LECOMPTE, M. (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. New York: Academic Press.

GRÁCIO, R. (1980). *Os Professores e a Reforma do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

LATORRE, A.; DEL RINCON D.; ARNAL, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.

LESSARD-HÉRBERT, M., GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção: Epistemologia e Sociedade.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

MARTINELLI, M. (1999). O uso das abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: MARTINELLI, (org.). *Pesquisa Qualitativa: Um instigante desafio*. Coleção Núcleos de Pesquisa, vol. 1. São Paulo: Veras.

MEDINA, A. (2004). Supervisor escolar: parceiro político-pedagógico do professor. In: M. Rangel; C. Silva (orgs.). *Nove Olhares sobre a Supervisão*. Campinas: Papirus.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DAS UNIVERSIDADES (1982). *Perspectivas de Educação em Jardins de Infância*. Lisboa: MEU.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1977). *Educação Pré-Escolar: 5-6 anos – Guia de Trabalho*. Lisboa: MEC.

MERRIAM, S. (1988). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

MERTENS, D. M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating diversity with qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

NÓVOA, A. (1991) (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. in: A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

OLIVEIRA, M. (2000). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In: I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002a) (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002b) (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002c). A supervisão pedagógica da formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Revista GEDEI. Setembro, 4: 42-68.

PATTON, M. (1987). *How to use Qualitative Methods Evaluation*. California: Sage Publications.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.

RIBEIRO, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In: I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, C. (2008). Saber educativo e culturas profissionais-contributos para uma construção/desconstrução epistemológica. In: *Formação de Professores, Currículo, Supervisão*. Colectânea de Textos Seleccionados. Documento policopiado. Lisboa: ESELx.

ROLDÃO, C. (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In: *Formação de Professores, Currículo, Supervisão*. Colectânea de Textos Seleccionados. Documento policopiado. Lisboa: ESELx.

SÁ-CHAVES, I. (1997) (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SÁ-CHAVES, I. (2004). Supervisão pedagógica. Colectânea de Textos Seleccionados. Documento policopiado. Lisboa: ESELx.

SCHON, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa, (Coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

SERGIOVANNI, T.; STARRATT, R. (1993). *Supervision: A redefinition* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.

- SMYTH, J. (1991). *Teachers as Collaborative Learners: Challenging dominant forms of supervision*. Open University Press.
- STAKE, R. (1994). Case studies. In: N. Denzin; Y. Lincoln (coord.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- STOER, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- STONES, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A counseling and pedagogical approach*. London. Methuen.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1990). *Basics of Qualitative Research Grounded Theory, Procedures and Techniques*. Newbury Park: SAGE.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In: A. Silva; J. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- VALES, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- VASCONCELOS, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária: O Conceito de “Scaffolding” (pôr, colocar andaimes): Implicações para a Intervenção em Educação Pré-Escolar. *Inovação*, Vol.12, 2: 7-24.
- VASCONCELOS, T. (2000). Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de desenvolvimento num quadro de posmodernidade. *Revista Iberoamericana* <http://www.rieoei.org>. 22.
- VASCONCELOS, T.; ASSIS, A. (2008). Documentos curriculares para a educação de infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro. In: J. Pacheco (Org). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- VIEIRA, F. (2009a). No caleidoscópio da supervisão. In: F. Vieira; M. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva; I. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

VIEIRA, F. (2009b). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In: F. Viera; M. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva; I. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

VILARINHO, M. (2000). *Políticas de Educação Pré-Escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

WENGER, E.; McDERMOTT, R. A.; SNYDER, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A guide to managing knowledge*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.

WENGER, E. (2006). *Communities of practice: a brief introduction*. In: <http://www.ewenger.com/theory>

Referências Legislativas

Constituição da República Portuguesa

Decreto-Lei nº 45/73, de 12 de Fevereiro – Cria a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE)

Lei nº 5/73, de 25 de Julho – Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo (Reforma Veiga Simão)

Lei n.º 5/77, de 1 de Fevereiro – Cria o Sistema Público de Educação Pré-Escolar

Lei nº6/77, de 1 de Fevereiro – Cria as Escolas Normais de Educadores de Infância.

Portaria nº 786/78, de 30 de Dezembro – São criados os Jardins de Infância para o ano lectivo 78/79, em diversas localidades, e a distribuição do número de lugares de educadores de infância.

Portaria nº 394/79, de 3 de Agosto – São criados os Jardins de Infância para o ano lectivo 79/80, em diversas localidades, e a distribuição do número de lugares de educadores de infância.

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de Dezembro – Aprova o Estatuto dos Jardins de Infância.

Portaria nº 682/80, de 19 de Setembro – São criados os Jardins de Infância para o ano lectivo 80/81, em diversas localidades, e a distribuição do número de lugares de educadores de infância.

Anexos

Índice de Anexos

Anexo I – Guião de entrevista 95

Anexo II – Protocolo das entrevistas..... 99

a) Protocolo da entrevista A

b) Protocolo da entrevista B

c) Protocolo da entrevista C

d) Protocolo da entrevista D

Anexo III – Análise de conteúdo 179

Anexo I – Guião de entrevista

Guião de entrevista

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE PERGUNTAS
I. Legitimação da Entrevista	1. Motivar a entrevistada	<p>a) Informar sobre o trabalho em desenvolvimento e o objectivo da entrevista.</p> <p>b) Reforçar a importância da sua colaboração para este estudo.</p>
	2. Legitimar a entrevista	<p>a) Reafirmar o carácter confidencial e anónimo dos dados.</p> <p>b) Pedir a autorização para proceder à gravação da entrevista, bem como para realizar anotações da mesma.</p>
II. Caracterização dos entrevistados	1. Conhecer o percurso profissional das entrevistadas	<p>a) Nome código</p> <p>b) Idade</p> <p>c) Formação Inicial – em que escola de educadoras se formou.</p> <p>d) Que formação adquiriu posteriormente? (equivalência de licenciatura; mestrado; curso de inspecção; doutoramento)</p>
III. A história do início da rede pública: anos 1978-1981	1. Caracterizar o processo de constituição do grupo das educadoras-chave	<p>a) Como foi seleccionada para este grupo?</p> <p>b) Porque aceitou esta função?</p> <p>c) Qual a sua experiência profissional na altura?</p>
	2. Conhecer a experiência na primeira pessoa	a) Conte-me a história... descreva a sua experiência enquanto educadora responsável pela criação da rede pública de Jardim de Infância.
	3. Descrever como decorreu o processo	<p>a) A equipa que integrou teve algum apoio neste processo? Quem era a pessoa responsável?</p> <p>b) Como é que a equipa envolvida se organizava?</p> <p>c) Existiam funções específicas para cada educadora? Se sim, quais eram as suas funções?</p> <p>d) Como funcionavam as visitas aos Jardins de Infância?</p> <p>e) O que considera que foi essencial neste processo?</p> <p>f) Como é que eram organizadas e realizadas as acções de formação?</p> <p>g) Que outro tipo de apoio davam aos Jardins de Infância?</p>

	4. Tomar conhecimento da legislação e documentação produzida	a) O grupo que integrou elaborou alguns documentos. Pode falar dos mesmos? b) Explícite o seu contributo específico na elaboração do Estatuto dos Jardins de Infância (1979)?
	5. Avaliar o processo na primeira pessoa	a) Quais os aspectos positivos e negativos que considera evidentes neste processo? b) Se fosse hoje modificaria alguma coisa? Porquê? c) Quer contar quais foram, para si, os momentos mais marcantes deste processo?
IV. Práticas supervisivas emergentes	1. Descrever as práticas supervisivas usadas no processo	a) Para si, o que é supervisionar? b) Quais as suas perspectivas, naquela altura, sobre supervisão pedagógica. c) Que atitudes/valores teve em conta durante o processo supervisivo? d) Descreva a relação que tinha com as educadoras que supervisionava? e) Descreva algumas estratégias de supervisão utilizadas com as educadoras que iniciaram a rede pública? f) Como é que hoje interpretaria o processo vivido à luz do que hoje sabemos sobre supervisão pedagógica?

Anexo II – Protocolo das entrevistas

- a) Protocolo da entrevista A
- b) Protocolo da entrevista B
- c) Protocolo da entrevista C
- d) Protocolo da entrevista D

Protocolo – Entrevista A

E – Boa tarde, desde já agradeço-lhe o facto de me ter recebido e gostaria de lhe pedir autorização para gravar esta nossa conversa.

A – *Com certeza.*

E – Desde já, quero também reafirmar que toda esta entrevista tem um carácter confidencial e anónimo e como tal gostaria de lhe pedir que me sugerisse um nome código, ou seja, para a conseguir identificar sem que (...) se quiser dizer daqui a pouco...

A – (Entrevistada acena com a cabeça no sentido positivo).

E – Sim, Obrigada. Eu sei que estas coisas não se perguntam, mas gostaria de saber a sua idade.

A – 71.

E – Em relação à formação inicial, em que escola de educadoras se formou?

A – *Na Escola de Educadoras de Infância de Lisboa. Hoje em dia, Escola Superior de Educação Maria Ulrich.*

E – E que formação adquiriu posteriormente?

A – *Posteriormente... de formação só, só nesta área, portanto fiz um DESE em Investigação/educação, fiz o curso de inspectores de educação pré-escolar. Cingindo só a essa área tenho a impressão que, assim mais formais, foram esses dois. Depois, obviamente que fazendo tudo o que se pode fazer em matéria de acções de formação. Que eu, isso tive a sorte de estar 9 anos num lugar privilegiado, porque estive na Direcção Geral do Ensino Básico e tive na coordenação das escolas de formação de educadoras. De maneira que pude... normalmente, uma das coisas boas desse trabalho foi poder assistir a todas as acções de formação para todos os professores.*

E – Portanto, acabou por estar muito dentro da inspecção, de cursos da inspecção, também, ou não?

A – *Pois, isso mais tarde. Isso mais tarde, eu trabalhei 13 anos com crianças, directamente com crianças. Quando acabei o curso de educadoras trabalhei 13 anos em trabalho directo. Durante esse trabalho directo, tive sempre estagiárias. Portanto, também, tive sempre ligação com a escola e tive sempre com orientação de estagiárias. Quando deixei de estar no trabalho directo e que foi mais ou menos, que foi nessa altura que eu, de facto, estava com uma anemia muito grande e estava um bocado em baixo. Depois fui para a direcção geral do ensino básico em 75, Junho de 75. E, então aí, fiquei ligada à criação da rede pública dos Jardins de Infância e mais tarde com as escolas oficiais tive também na coordenação das escolas de formação de educadores.*

E – Agora em relação à história do início da rede pública e para caracterizar, também, um pouco o processo da constituição do grupo. Como é que foi seleccionada para este grupo? Para o grupo que deu início a esta...

A – *Quer dizer, nós fomos para a Direcção Geral do Ensino Básico, em 75, nessa altura eu e a minha colega T. (...) Porque já lá tinham estado duas educadoras e depois eram necessárias. O director geral pensou que, de facto, tinha de fazer alguma coisa para dar início à educação pré-escolar a nível oficial, que não existia, só existia a nível particular. E portanto, não sei, estava a trabalhar na obra social e depois fomos para lá, foi assim. Eu mais tarde quando fiz o recrutamento de educadoras, uma vez alguém me disse que eu era muito exigente e que podia achar que era óptima por isso, eu disse: “não,*

por acaso tive a sorte e não fui eu que me escolhi, se calhar não tinha escolhido.” (risos)

E – E na altura, porque é que aceitou esta função?

A – *Ah, porque toda a minha vida tinha trabalhado na educação pré-escolar e era, de facto, o meu campo de trabalho e aquilo que eu gostava de fazer. Depois ali como, de facto, eu tinha interrompido o trabalho directo com as crianças, porque estava com alguns problemas de saúde, estava muito em baixo e temos que saber todos que, de facto, é um trabalho exigente, quando se quer trabalhar e... tem de ser, é inevitável os meninos puxam por nós. E eu tinha decidido que ia fazer um trabalho mais a outro nível, portanto achei que até era o trabalho ideal.*

E – E, portanto, na altura a sua experiência era essa mesma. Portanto de...

A – *A minha experiência profissional na altura quando fui para lá era muito ligada ao trabalho directo e ao trabalho, digamos assim, com as estagiárias, educação de estagiárias.*

E – Portanto esses tais 13 anos que me falou...

A – *Esses tais 13 anos que foram passados 5 num lado, 6 num outro. Foi assim. Só tive em dois sítios nesses anos, porque nisso eu sou um bocadinho fixa. Nunca tive em sítio nenhum em menos de cinco anos. (sorrisos) E, portanto, devem ter sido 6/7 assim, em dois Estabelecimentos de Ensino Particular, um deles era o Jardim de Infância da Escola de Educadoras. Portanto, também aí até estava mais ligada a toda a parte de formação.*

E – E agora eu ia-lhe pedir que me conte a história. Ou seja, descrever no fundo a sua experiência enquanto educadora responsável pela criação da rede pública no Jardim de Infância. Portanto, assim do que se lembra...

A – *Não sou propriamente a educadora responsável, foi uma equipe.*

E – Uma das, exacto.

A – *Pronto. Foi uma equipe. Na altura, em que, de facto, em 75 quando fui para o Ministério começaram as coisas a mexer para ver o que é que poderia ser feito. Houve, de facto, esta Comissão Interministerial, onde participaram a Direcção Geral do Ensino Básico, a Inspeção do Ensino Particular, por parte do Ministério da Educação e depois estiveram também a Direcção Geral da Assistência Social, nesse tempo chamava-se assim, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa e representantes do Sindicato dos Professores. Portanto, aqui começou-se por ver mais uma definição do que era a educação pré-escolar na altura e aquilo que se pretendia fazer, para não haver uma dispersão tão grande, etc. Bem, todas as respostas que estão aqui, não foram feitas. Não vale a pena falarmos nisso. Mas foi, digamos assim, um primeiro... um primeiro mergulhar na realidade, ver o que é que havia, o que é que o Ministério se propunha fazer. Depois daqui, não foi logo, foi uns aninhos depois que se começou a pensar de facto na criação da rede pública e, portanto, para isso foi feito o Estatuto dos Jardins de Infância e até na mesma altura o Estatuto das Escolas Normais de Educadoras de Infância. Essas datas é que eu tenho que ver para lhe dizer de certeza, porque eu não tenho a certeza absoluta. Mas, foram... mas, portanto, quando começou essa primeira ideia, foi feita com o apoio das Autarquias. Portanto, foi pedido apoio às Autarquias para as instalações. As instalações foram visitadas localmente pelos delegados escolares, foi feita uma primeira portaria para serem criadas. As educadoras, houve um concurso que foi um ano complicadinho, porque enquanto não saiu o diploma, nós ainda tivemos educadoras três meses que ninguém sabia quem é*

que lhes ia pagar. E foi... vimo-nos gregas, mas enfim... foram muito corajosas. (risos) E, houve uma colocação em todo o país. Antes disso, fez-se de facto umas acções de formação para elas. Nessas acções de formação que foram feitas em Viana do Castelo para a zona Norte, em Coimbra para a zona Centro e em Lisboa para a zona Sul toda, já houve a participação de pessoas que depois trabalharam nisso. Porque nessa altura, no Ministério da Educação estava eu e outra das minhas colegas, a M.. Porque a T. saiu um ano ou dois que foi trabalhar para outro sítio. E, portanto, já tivemos a colaboração, sei lá no Norte da D. e da A., no Centro... teve na escola da Josefina Miranda. Aqui em baixo trabalharam connosco a professora E., a G. que também depois esteve lá. Portanto, foi criado logo desde do início, acções de formação para as pessoas antes de elas serem colocadas nos sítios onde o concurso as iria colocar. Antes disso tudo, houve em colaboração com o... no fundo, no fundo quando a Embaixada Francesa estava cá, um comité que esteve cá, uma inspectora francesa que nesse momento era assim a chefe das inspectoras todas lá, a Mademoiselle Abbadie que tivemos umas acções na Gulbenkian com ela. E ela esteve cá a nível da Secretaria de Estado. Nessa altura, deixe-me cá ver como é que ele se chamava... era Administração Escolar e Orientação Educativa, acho eu, porque os nomes de Secretariados de Estado têm mudado e nessa altura era Administração Educativa. E, portanto, esteve cá a Mademoiselle Abbadie a fazer uma série de conferências, contactos com outras pessoas. Nós nessa altura convidávamos sempre representantes das escolas particulares e da Segurança Social. Portanto, depois dessas sessões com a Mademoiselle Abbadie de que algumas coisas tivemos que fazer...

E – Um documento, talvez?

A – Não. Tivemos que ter algum jeitinho para não ser influenciadas de mais, porque ela queria, por exemplo, classes com trinta meninos como era em França. E tivemos que depois de ela vir cá dizer essas coisas, algumas coisas que (sorri)... convencer os nossos dirigentes que não era bem assim. Mas, vá lá conseguiu-se. Ficámos nos 25, ainda tínhamos a ambição dos 20, mas ficámos nos 25 e... depois dessa primeira... digamos assim, não foi bem uma acção de formação, foi uma vinda cá, como de facto uma formação e uma troca de experiência. Depois é que se organizou então estas acções de formação locais para as primeiras pessoas que foram trabalhar na rede pública. Nem sei já, isso serão coisas que eu terei que consultar, se ainda tiver, quais foram os nomes dos Jardins de Infância criados no primeiro ano, no segundo e no terceiro. Mas, sei que as coisas foram também... Antes disso tinha havido já alguns Jardins de Infância que o Ministério apoiava e que foram criados, não eram oficiais, mas foram criados para serem centros de estágios das Escolas de Formação de Educadoras. Portanto, houve alguns que nós apoiámos durante alguns anos que foram criados, em sítios onde havia pouco equipamento quando abriram as escolas. E que portanto houve, digamos assim, quase uma necessidade de as criar. Eu sei que houve em Santarém, em Portalegre. Mais tarde, esses Jardins de Infância foram integrados na rede pública. Porque ainda existiram uns anos, simplesmente, só como... não tinham uma entidade muito definida, porque não podiam ser oficiais, mas eram apoiados pelo Ministério da Educação. Foi normalmente, ou até as próprias escolas. As escolas chegaram a ser quase, digamos assim, das mães aos pais, desse género, enquanto eles não tiveram uma existência legal. E eram

apoiados, as verbas eram do Ministério da Educação, que era o Ministério que pagava às educadoras e que concedia uma verba para equipamentos. (silêncio) Quase que me apetecia que parasse isso, porque eu queria ver se me lembrava qual o ano da rede pública, em que se iniciou a rede pública. Por acaso sabe?

E – Eu tinha a ideia que era 76, mas não se calhar.

A – Não, não sei. A rede pública, a rede dos Jardins de Infância foi mais tarde.

E – Mais tarde. Eu sei que o Estatuto foi em 79.

A – Pois, o Estatuto foi em 79. Eu acho que o Estatuto já saiu depois, porque houve uma grande complicação para aquilo sair tudo e ainda foi no tempo da Maria de Lourdes Pintassilgo que depois aquilo saiu tudo naqueles anexos, em Dezembro. Mas os Jardins de Infância abriram antes do Estatuto estar pronto. E, portanto, eu não estou bem... aliás o Estatuto, disse-me 79?

E – Sim...

A – Eu acho que foi em 78 que começou a rede pública. Acho, mas não juro. Portanto é melhor perguntar depois a alguém que saiba, porque eu não fui ver, devia ter ido, mas não fui ver.

E – Não, não se preocupe.

A – Portanto acho que foi, de facto, em 78, porque nós estivemos ali um tempo um bocadinho complicado até com o pagamento das educadoras. Não tinha saído a rede, não tinha saído o Estatuto, não tinha saído nada. Mas o director da altura que foi o Doutor Aldónio Gomes que já tinha sido director do particular e, portanto, estava já ligado a estabelecimentos particulares. Deu um grande empurrão e foi mesmo para a frente e depois foi a maneira das coisas acontecerem.

E – Isso foi muito importante. E esta equipa que integrou teve algum apoio? Havia...

A – Essa equipa que integrei teve. Nós fomos arranjando, graças a Deus, apoios que toda a vida nos deram, enfim, possibilidades de conseguir fazer as coisas de uma maneira, que tentava ser a mais correcta possível, não digo que fosse a melhor de todas, mas que se tentou. E houve pessoas, de facto, que apoiaram sem dúvida. Uma delas, eu tenho estado agora aqui, vamos tentar fazer uma homenagem, que morreu o ano passado, que foi o professor Miranda Santos, de psicologia; em sociologia é o Doutor Micael Pereira que ainda hoje, não sei se já se reformou, mas trabalhava na escola de educadoras de infância da Maria Ulrich. Depois tivemos alguns apoios, também, a nível da Unesco e da OCDE; na área da pedagogia Madeleine Goutard de ... que várias vezes também foi uma pessoa que trabalhou connosco e... olhe, muitas e variadas pessoas que nós a nível de formação fomos contactando e nos deram um grande apoio. Eu refiro especialmente o professor Miranda Santos e o Doutor Micael Pereira porque, de facto, coitados foram inexcusáveis, deslocaram-se aos sítios mais (risos) escondidos do País, para fazerem acções de formação a educadoras. Foi uma coisa que a gente, de facto, eu lhes fiquei grata por toda a vida, porque não é fácil. E, também, tiveram, tanto um como outro, principalmente o professor Miranda Santos uma grande influência na formação das educadoras. Porque, não só, isso até o professor Miranda Santos até nos programas das escolas, nos programas de psicologia foi ele que os fez, depois coordenou uma experiência. Pronto, teve sempre... estiveram sempre muito ligados e aconteceu que conseguimos também que nos apoiassem. Depois, entre esses há muitos outros formadores que não

tenho tanto na cabeça, porque foi mais esporadicamente, mas que nos foram apoiando. E também foi uma coisa que nós, os primeiros tempos que tivemos na Direcção Geral do Ensino Básico conseguíamos fazer de vez em quando era acções de formação para nós.

E – Pois, isso também era muito importante. O vosso grupo chegou a fazer acções de formação às educadoras, ou não?

A – Não, nós também chegámos a fazer. Porque nós, isso fazíamos. Porque nós depois cada uma ficou mais ou menos com uma zona do país. Bem, quando começámos devo dizer que só havia duas, eu e a M., isso foi antes ainda da rede pública. Nós dizíamos a brincar, uma tem o Norte, a outra tem o Sul e era verdade eu tinha o Norte e ela tinha o Sul. Mas isso foi quando existiam meia dúzia e de facto estávamos lá só as duas. Depois de todo esse lançamento, a equipe que se constituiu era de seis pessoas, seis pessoas em Lisboa e duas no Porto. No Porto, a A. e a D.; em Lisboa, T., M., eu, a E., a M. e a G.. Portanto éramos seis em Lisboa e duas do Porto. E durante esse tempo, quatro tínhamos as áreas do país divididas e todos os anos fazíamos, de facto, foi aí que talvez tenha começado a orientação pedagógica. (risos) Portanto tínhamos acções com elas. No início do ano, antes de começar o ano, até para situar um bocadinho, porque houve educadoras que foram parar a sítios que nunca sonharam que existiam e algumas coitadinhas tiveram grandes dificuldades. Eu, houve um ano que tive uma que me escrevia dia sim, dia não, porque estava num sítio muito isolado e achava que lhe iam acontecer coisas horríveis, (risos) porque era um jipe da Câmara que as ia lá pôr e outro que as ia tirar, porque aquilo tinha uns caminhos de facto bastante complicados. Não era muito longe, mas tinha uns caminhos muito complicados. E também houve uma que foi parar a Santa Madalena do Mar só porque não sabia concorrer, pôs os Jardins de Infância ao pé e depois todo o país, calhou-lhe logo Santa Madalena do Mar, um sítio mais do que isolado da Madeira. De maneira que, nos primeiros anos houve de tudo e algumas delas, coitadas, viram-se um bocadinho gregas para conseguir levar a tarefa até ao fim. Umas levaram, outras não. Mas o que é certo, é que no início do ano fazíamos uma acção de formação com elas, depois normalmente fazíamos uma no meio do ano e outra no final. Portanto, pelo menos três acções durante o ano, fazíamos. Acções tipo de formação às vezes com técnicos convidados outras vezes connosco um pouco para reflexão do trabalho delas. Depois, íamos aos Jardins de Infância e aí obviamente a orientação que havia era local, na discussão do trabalho que se estava, ou que elas estavam a fazer; deixávamos textos de apoio, mandávamos textos de apoio e depois também recolhíamos as opiniões delas sobre as áreas em que necessitavam de formação. E, depois, quando organizávamos ao longo do ano também acções de formação, era um pouco com base naquilo que tínhamos visto e que elas nos tinham dito.

E – E essas acções de formação tinham um local onde se juntavam por grupos. Era assim?

A – Depois havia locais onde se juntavam por áreas em que trabalhavam. Por exemplo, sei lá, eu lembro-me quando tive o distrito de Aveiro, por acaso aí tinha dificuldades porque fazíamos em Aveiro e havia outras que me pediam para fazer no Porto. Porque em Aveiro era mais perto do que no Porto, mas pronto em Aveiro ou fazia na Sede, que normalmente havia Escolas do Magistério, portanto havia no local onde se fazia, ou havia Escolas de Educadoras ou cursos de educadoras que estavam a funcionar em Escolas do

Magistério. De maneira que, fazia-se na escola e tínhamos a colaboração até, também, de alguns professores da escola e de outros técnicos que nós contactávamos. Tínhamos em todas as áreas, na área das expressões, na área mais de psicopedagogia e, enfim, depois na área da prática pedagógica.

E – Em relação mesmo ao início do processo, quem era a pessoa responsável pela vossa equipa?

A – *Bem, a pessoa responsável era o chefe de Divisão da Direcção Geral do Ensino Básico que era o Doutor Silva Graça. Era de facto a pessoa responsável porque era... e depois havia o director geral, isso foi havendo vários: começou pelo Doutor Rogério Fernandes, depois houve um que esteve lá muito pouco tempo, que isso coitado não chegou, ainda nem começou a República com ele. Depois assim o director geral mais influente foi o Doutor António Gomes, depois o Doutor Pedro Valente Rosa que se foram conservando ao longo dos tempos, como directores gerais. Como chefe de divisão foi o Doutor Silva Graça, durante todo o tempo. Não, sim, sim, durante todo o tempo que lá estive. Quando saí para a inspecção ele ainda ficou.*

E – E portanto, há pouco já me disse, mais ou menos, a resposta a esta questão que, como é que a equipa envolvida se organizava. Portanto era por zonas, não é?

A – *Organizávamo-nos por zonas e cada uma ficava, ficou com uma zona. Depois quando era para acções de formação convidávamos pessoas de fora e também chegaram a ir de umas zonas colaborar com outras, quando era de facto uma acção de formação pedida que era da especialidade delas, vá lá. Por exemplo, a professora E. que veio comigo ao Porto várias vezes fazer acções de, na área de movimento e drama. Porque ela tinha o curso de educação pela arte. Pronto, também podia haver assim umas colaborações mesmo entre nós, se fosse uma área que, em que considerávamos que a nossa colega estava mais habilitada para a fazer e costumávamos fazer acções desse tipo. E daí, depois convidávamos outros técnicos de fora, que isso a Direcção Geral obviamente, sempre teve de acordo porque era a única política que podia haver, para ir dando apoio às pessoas todas que estavam a trabalhar. E nós, colaborávamos com elas, quer dizer, fazíamos a chamada orientação pedagógica, íamos aos Jardins de Infância, discutindo o trabalho das pessoas, enviando-lhes documentação, atendendo os telefones nos dramas... (risos) E, pronto, organizando de facto o tipo de formação que pudemos organizar, porque também não foi perfeito.*

E – E em termos de funções específicas. Existiam ou não?

A – *Eu acho que nunca fomos investidas de nenhuma função específica. Nós apoiávamos. Pronto, apoiávamos os Jardins de Infância. Eu lembro-me de que quando fiz o currículo, de escrever apoio aos Jardins de Infância da rede pública. Era o apoio dentro daquilo que nós podíamos apoiar. Quando estivemos na Direcção Geral do Ensino Básico podia-se chamar até orientação pedagógica porque não havia nada que... não lhe chamávamos porque seria demasiado pretensioso, mas pronto era apoio na área da orientação pedagógica. Depois quando passámos para a Inspeção, mas isso é que já é outra coisa; a Inspeção não tinha como funções a orientação pedagógica, de maneira que mesmo quando fazíamos, não era para dizer. (risos)*

E – Em relação às visitas que faziam aos Jardins de Infância, como é que funcionavam? Tinham alguma periodicidade?

A – Não tinham periodicidade porque, enfim, nunca fomos tantas que conseguíssemos dizer, por exemplo, “vou vir cá”; pelo menos enquanto estivemos na Direcção Geral do Ensino Básico nessa orientação. Porque não estávamos sempre fora, podíamos sair, mas não estávamos sempre fora, porque tínhamos competências dentro da Direcção Geral que tínhamos que fazer. Tudo o que passava por lá, equivalências... portanto tratar de tudo o que passava por lá, que fosse relacionado com a educação pré-escolar. De maneira que, não havia periodicidade. Tentávamos ir àqueles sítios, que... ou que nunca tivéssemos ido, ou que nos parecia que as pessoas estavam a precisar mais, ou que elas nos diziam: “venha cá, porque precisava imenso que alguém visse isto”. Portanto, isso sempre foi um bocadinho pelo nosso critério. Claro que se tentava ter uma ideia; enquanto eles eram menos era fácil, fácil não era, mas ainda se conseguia relativamente ter uma visão do que é que se estava a passar. Quando as coisas, quando o número de Jardins de Infância aumentou muito, passou a ser mais difícil. E, portanto, o contacto que tínhamos mais com elas era, de facto, nas ditas acções no início do ano e fim do ano, e da formação que organizávamos durante o decorrer do ano.

E – O que é que considera que foi essencial neste processo?

A – Olhe, eu acho que foi essencial a relação que se conseguiu criar com as educadoras. Porque eu penso que, elas poderão dizer outra coisa, mas penso que a maioria não diria. Penso que elas sentiam que a nossa ideia era apoiá-las, que não havia... de facto que não íamos lá para ver se alguma coisa estava mal feita, mas que íamos lá no sentido de as apoiar e dar a ajuda de que precisavam. Isso foi a ideia que eu sempre tive e que foi sempre mais estimulante para o trabalho que se fazia, porque de facto elas pediam-nos para lá ir. Eu sei que uma das vezes que fui a um Jardim de Infância que entrei na Escola Primária ao lado e que a professora ia tendo um chilique, ficou tão aflita por achar que era uma pessoa do Ministério e depois elas divertiam-se muito e diziam: “Mas nós não temos essa ideia”. Portanto, eu acho que o tipo de relação que se criou com as educadoras foi uma coisa gratificante e acho que foi uma coisa que contribuiu até para a evolução delas como profissionais. Porque, pronto porque sabiam, tinham a ideia de que nós íamos lá para ajudar e não íamos para criticar, nem para dizer que isto está mal. Quer dizer, também se dizia como é óbvio, mas era mais num clima de reflexão e de elas perceberem que tinham que mudar qualquer coisa. Não era propriamente num clima de censura. E eu acho que isso foi o aspecto mais marcante e, talvez, mais estimulante que o nosso trabalho teve. Depois também foi ver uma coisa surgir do nada. Houve Jardins de Infância que surgiram em sítios que nunca tinham existido, que havia muito poucas condições, que as crianças nunca tinham frequentado nada mais que a sua casa e a casa dos vizinhos e da família. Portanto, ver meninos, alguns meninos, os Jardins de Infância onde eu consegui ir mais do que uma vez num ano, também até nós, quanto mais elas que lá estavam conseguíamos ver meninos a crescer. E foi, de facto, uma fase, então os Jardins de Infância do meio rural, eu acho que foram... pronto, que foi muito gratificante esse trabalho, porque às vezes eram comunidades pequenas, por exemplo a Segurança Social tem, também, o meio rural. Mas quando eram comunidades muito pequenas e que não tinham mães trabalhadoras, etc., era mais difícil a Segurança Social abrir lá um Estabelecimento. De maneira que, nisso a rede pública como abriu sempre de acordo... às vezes até um bocadinho errado, mas enfim. De acordo com as

afectas das Autarquias, onde arranjavam a instalação. Aconteceu abrirem em sítios onde não se justificava, que depois alguns tiveram que fechar. Mas, a maioria deles vieram de facto responder a necessidades da população e foi importante ver, vê-los desenvolverem-se e ver as crianças crescerem, de facto, de outra maneira.

E – Agora em relação à legislação e à documentação que foi produzida. Porque tenho conhecimento que o grupo produziu alguns documentos. Pode-me falar dos mesmos?

A – *De facto, para lhe dizer a verdade já não tenho nada presente. Sei que sim, é verdade que a gente... e era, de facto, a vantagem de sermos um grupo e de sermos um grupo que nos dávamos muito bem. Eu digo sempre que nós como grupo tivemos uma virtude, sabíamos muito bem em que é que uma era boa e a outra não era tanto aí, mas era melhor noutra coisa e sempre dividimos as tarefas com esses critérios. Não quer dizer que não tivéssemos todas que fazer tudo. Mas havia, de facto, determinadas coisas que nós sabíamos... “Tu és muito melhor para isto, fazes tu”. E nunca houve, quer dizer, entre nós demonos sempre muito bem. Também era um grupo pequeno, mas o que é certo é que as coisas resultam melhor quando as pessoas se dão bem e foi de facto um grupo unido. E mesmo com as nossas duas colegas do Porto, que só víamos de vez em quando; mas as coisas correram sempre bem. E, portanto, foi elaborada documentação. Eu, essa, para dizer a verdade, já não sei onde é que foi parar. Se bem que quando saímos de lá, deixámos tudo arquivado na Direcção Geral do Ensino Básico, mas com o tempo que passou, já não sei se foi parar a algum sítio. Mas o que é certo é que tentávamos para, pronto para responder a necessidades, para responder às ansiedades, para responder àquelas... digamos assim, aquele trabalho que se ia passando e que as pessoas, muitas vezes, precisavam do apoio documental. Claro que também lhes mandávamos documentos que já existiam, tirávamos fotocópias, nas acções de formação também se distribuía. Mas havia, de facto, um critério de escolha e de elaboração quando era preciso, que decorreu durante esses tempos. E foi, de facto, a vantagem de se... e além disso com o apoio dos técnicos a que recorriamos.*

E – Em relação ao Estatuto dos Jardins de Infância teve algum contributo específico para os mesmos?

A – *Fiz parte do grupo que elaborou o Estatuto dos Jardins de Infância; também nessa altura fiz parte desses grupos todos, como fui parar à Direcção Geral do Ensino Básico logo no início. O Estatuto dos Jardins de Infância foi, eu penso que foi ainda... portanto, os Jardins de Infância, como as escolas, também teve um contributo grande de uma pessoa que foi depois secretário-geral do Ministério, que foi o Doutor Tavares Emídio e que deu um “safanão” muito grande nessa altura à Educação Pré-escolar, porque ele liderou o grupo do Estatuto dos Jardins de Infância e o grupo do Estatuto das Escolas Normais de Educadoras de Infância. E até foi, depois, por proposta dele que se criou também esta experiência nas escolas de, que existiam, nas Escolas Normais de Educadoras de Infância de Viana do Castelo, Coimbra, Viseu e, mais tarde, entrou a Guarda. Foi uma experiência de interdisciplinaridade, uma nova gestão horária, etc. Portanto, isso foi tudo um bocadinho liderado por ele. Mas, pronto foi um grupo que decorreu, que teve como sempre a participação da Segurança Social, do Ensino Particular e já me lembro sim, e também eram os Sindicatos, penso que sim. E que de facto, foram documentos úteis e que*

penso que embora não, há sempre algumas alterações a coisas que nós quereríamos que fosse de uma maneira e acaba por ser de outra. Mas, mesmo assim, eu penso que no seu conjunto foram documentos importantes. E foram documentos que estavam dentro daquilo que nós mais ou menos pensávamos que deveriam proporcionar uma vida, enfim, razoável ao funcionamento dos Jardins de Infância. Porque, mesmo muitos anos depois, ainda de vez em quando se vai lá buscar aos princípios orientadores e às competências algumas coisas; e embora, claro, se fossem feitos hoje teriam... e há coisas que já foram remodeladas e outras que já acabaram com outros documentos. Mas, mesmo assim, eu acho que foram documentos que foram importantes para a evolução da Educação Pré-escolar.

E – No sentido agora de avaliar um pouco o processo vivido na primeira pessoa, quais os aspectos positivos e os negativos que considera evidentes neste processo?

A – *Neste processo da orientação ou...*

E – De tudo. Portanto de todo o apoio, de... no fundo este processo que também foi vivido por vocês e pelas educadoras que apoiavam.

A – *Pois, eu digo sempre... e eu tenho 36 anos de trabalho. Eu digo sempre que os 9 anos que passei na Direcção Geral do Ensino Básico foram os mais... não direi realizados, mas foram os melhores anos profissionais da minha vida, foram, de facto. Porque foi o início de muita coisa, foi a possibilidade de se fazer também uma série de acções, e que pensávamos necessárias e que conseguimos fazer. Também, obviamente, houve muita coisa que não se conseguiu fazer e que não correu como desejávamos e que nós mesmo não tínhamos competências para a fazer como gostaríamos, mas pronto. Mas, para mim, foram... ao longo deste tempo todo gostei muito do tempo que trabalhei com crianças, isso ainda hoje tenho recordações até delas. Tenho aqui umas que moram na rua, que de vez em quando (risos)... e depois na Inspeção houve fases mais complicadas, quer dizer mais complicadas no aspecto em que há coisas que gostamos mais de fazer que outras, vá lá, só isso. Mas, os 9 anos na Direcção Geral do Ensino Básico eu acho que foi um tempo para mim muito gratificante em termos de profissão pela equipe com que trabalhei, porque as coisas corriam bem e por aquilo que mesmo assim na altura se conseguiu pôr em pé, embora depois houve coisas que correram melhor, outras que correram pior. Agora, eu acho que no início da rede pública foi, mesmo em termos de orientação que poderia, e se calhar, deveria e teria sido melhor se fosse mais efectiva, mais, que tivéssemos a possibilidade, por exemplo, de ir mais aos estabelecimentos, etc. Mas, mesmo assim, eu penso que as pessoas achavam que tinham alguém a quem se dirigir, não se sentiam tão sós como muitas vezes hoje já se sentem. Porque havia muita possibilidade, havia sempre alguém a quem se podiam dirigir e as pessoas ou iam lá ou não iam, mas se não iam falavam, tentavam mandar coisas, falavam com alguém mais próximo que lhes fosse dar uma ajuda, etc. Portanto, eu penso que esse início da rede pública, embora com algumas deficiências grandes de instalações, de caminhos para as pessoas que lá estavam, que algumas estavam muito isoladas e, de facto, o isolamento foi o principal... foi digamos assim a grande dificuldade que sentiram a maior parte delas, porque havia de facto estabelecimentos de ensino em sítios muito isolados, Jardins de Infância em sítios muito isolados. Isso tentámos colmatar, mais tarde, organizando as reuniões de grupo. Foi as reuniões que organizámos entre elas*

por núcleos onde se encontravam, porque era mais fácil. Normalmente era mensalmente. Houve pessoas que o faziam quinzenalmente, mas a maioria era mensalmente. Mas, onde pelo menos podiam trocar ideias, opiniões e apoiarem-se umas às outras. Como sabíamos também, ainda agora esqueci-me de lhe dizer isso, onde e quando decorriam as reuniões de núcleo, também quando podíamos aparecíamos lá.

E – Era isso que eu ia perguntar, porque era interessante...

A – Porque de facto, às vezes era mais difícil ir a 20 Jardins de Infância e assim íamos a uma reunião não estávamos com 20, mas estávamos com 15 e ficávamos a saber, mais ou menos, como é que as coisas andavam, via-se onde é que seria mais... Às vezes não era o ser necessário, era o elas sentirem-se mais acompanhadas, o ir lá ou não ir. Portanto, eu penso que a existência das reuniões de núcleo foi uma coisa, que foi bom, foi uma organização que lhes deu, e que houve trabalhos muito bons, feitos nos núcleos.

E – Ah, para além da partilha de experiências, também realizavam...

A – Para além da partilha de experiências, houve trabalhos muito bons feitos nos núcleos.

E – Ai que interessante!

A – Eu vou-lhe dizer até uma coisa. Eu tive aqui um núcleo em Sintra que houve um ano que conseguiram que, com o apoio que nessa altura também existia e depois acabou... onde trabalhava a Isabel Lopes Costa ali do Instituto que funcionava na Aurélio da Costa Ferreira, já lhe digo daqui a um bocadinho. Com o apoio teórico deles, as reuniões delas e as acções durante o ano serviram para formação contínua. Foram consideradas naqueles anos em que eram precisos "x's" assistências a formações contínuas, o trabalho delas nos núcleos, com o apoio do Instituto, foi considerado para a formação contínua. Elas fizeram, de facto, um trabalho muito conseguido, muito conseguido. E sei que, lá está, houve núcleos a trabalhar muito bem, como na zona Centro também... o que uma pessoa não se lembra, a outra ajuda e eu penso que foi uma das coisas, também que funcionou bem, foi a existência dos núcleos na educação pré-escolar, porque havia muitos lugares únicos.

E – E tem noção se esses núcleos, não foram formados logo de início? Foi mais tarde?

A – Não, foi depois por proposta nossa, ainda na Direcção Geral do Ensino Básico, que os núcleos começaram a funcionar. Hoje em dia, com os Agrupamentos de Escola, eu penso que já não há. Estou convencida, não sei, neste momento eu como já estou reformada há uns aninhos, há seis ou há cinco. Não sei se continuam a funcionar, mas eu penso que neste momento já não há núcleos, porque as escolas como se constituíram em Agrupamentos as pessoas acharam, enfim, deixaram de estar isoladas, porque fazem parte de um Agrupamento. Não funciona tanto da mesma maneira, porque ali havia uma identificação maior de dificuldades e, também, não só de dificuldades... até de algumas metas a atingir que juntas era mais fácil do que cada uma por si.

E – Se fosse hoje, modificaria alguma coisa?

A – Ai eu acho que sim, com certeza. Porque nós modificamos sempre tudo. Se eu fizer hoje uma coisa e amanhã a ler, modifico uma série de coisas. (risos) Portanto, com certeza que modificaria muita coisa. Mas eu penso que o essencial, o espírito que levou àquilo que foi feito, estou convencida que não mudávamos muito. Porque eu acho que de certa maneira resultou, que foi

gratificante tanto para quem estava na orientação, como para quem estava, de facto, na acção directa com as crianças.

E – Quer contar quais foram, para si, os momentos mais marcantes deste processo?

A – *Há assim aspectos muito... Pronto, em aspectos particulares a pessoa tem sempre alguns que é quando consegue que uma pessoa que estava muito em baixo, não estava a trabalhar e que não sei quê... com um bocadinho de apoio virou as coisas e passou a trabalhar de outra maneira. Isso, poderá haver alguma meia dúzia de aspectos desses, mas não é bem isso que vai fazer, que faz diferença neste processo. Agora, deixe-me cá ver, eu não sei assim...*

E – Um momento, algo que tenha vivido que a marcou neste... uma história que queira contar...

A – *(silêncio) Agora assim histórias, por histórias é mais complicado. Mas eu acho que houve alguns momentos, de facto, não sei se tanto para elas como para mim, os que foram gratificantes que foi quando nós conseguimos, eu nos casos que estava a seguir, as minhas colegas noutros, algumas coisas de que elas precisavam e que era difícil e que nós conseguíamos ou por insistência com a Autarquia, ou até era às vezes na Direcção Geral do Ensino Básico, proporcionar-lhes de maneira a elas conseguirem levar a sua ideia para a frente. Também houve aspectos em que, de facto, tive algumas educadoras que coitadas, que por motivos pessoais estavam muito em baixo e quando lá chegávamos a primeira coisa que dizia era: “primeiro vamos almoçar juntas e depois logo se vê o que se passa”. E, portanto, houve alguns casos em que ficámos sempre mais ligadas, mas penso que na generalidade... também há outros com que não se conseguiu nada, não é. Também houve muitos, houve muitos não, mas também houve Jardins de Infância que fui durante um ano, não sei quantas vezes, e que no final do ano estavam completamente na mesma. Portanto, também por defeito meu e, não só, da pessoa que lá estava. Há coisas que também correm mal e algumas dessas também me marcaram, porque a gente fica sempre a pensar como é que poderia ter feito melhor. Mas, o que é certo é que na generalidade eu tenho saudades desse trabalho.*

E – Agora, no sentido de entrar um pouco pela parte da supervisão. O que é para si supervisionar?

A – *Supervisionar é, primeiro que tudo, entender o trabalho que a pessoa está a fazer e quais são os objectivos, porque é que o está a fazer assim, o que é que pretende atingir com ele. E, depois, daí partir para ir ver com ela se aquilo está a ser feito de uma forma correcta, ou não; porque é que optou por aquelas estratégias, ou não; o que é que acha que está a resultar, ou não, e portanto o que é que terá que ser modificado... e apoiar nesse sentido. Para mim, a supervisão vai muito nesse sentido, muito de reflexão sobre o próprio trabalho, fazendo a pessoa pensar. O que às vezes, é difícil para quem começa, o que é que quer atingir com o que está a fazer. Às vezes, as pessoas não pensaram exactamente o que é que queriam, quando fazem um plano e estão a pôr, e o estão a executar. Porque, às vezes, eu digo “mas o que é que quer fazer, onde é que quer chegar com isto?” e a pessoa fica muito, a pessoa ficava “bem... não pensei”. Portanto, eu acho que a supervisão é muito nesse aspecto, fazer a pessoa reflectir no que é que está a fazer, o que é que quer fazer daquilo, o saber agir reflectindo. Acho que tem que ser muito, para mim, é muito nessa linha a supervisão pedagógica.*

E – E quais as suas perspectivas, na altura, da supervisão pedagógica?

A – Bom, quando comecei não digo que fossem exactamente estas. Eu penso que quando comecei ia aos estabelecimentos, às vezes até a pensar que ia ver aquilo que eu fazia e que achava correcto e não sei quê. O que um tempinho depois, percebi imediatamente que as coisas não podem ser assim. Eu também nunca tive uma visão muito limitada, porque como lhe digo sempre tive estagiárias, de maneira que a experiência das estagiárias, além de nós podermos ajudar as estagiárias, eu acho que o ter estagiárias, a nossa experiência também se vai alargando sempre. De maneira que também nunca tive uma visão muito cerrada daquilo que eu fazia. Mas o que é certo, é que não. Quando fui para a Direcção Geral do Ensino Básico, não fazia ideia sequer o que era a educação pré-escolar, lá em cima na Guarda, ou lá em baixo em Faro. Porque achei, mesmo nos estabelecimentos que funcionavam coisas que eu achei que já não se faziam há muitos anos, porque aqui em Lisboa sempre havia mais aquela possibilidade, principalmente eu que estive ligada às escolas de formação. De maneira que, quando eu entrei nos Jardins de Infância, se calhar eu penso que no início eu achava que orientação pedagógica era fazê-las mudar aquilo que estavam a fazer, porque achava aquilo completamente antiquado e que as crianças não iriam beneficiar muito. Depois, passei a perceber que as coisas tinham que se passar de outra maneira e que tinha que ser mais uma reflexão sobre o trabalho de cada um, situado no local em que estavam e com a perspectiva de “o que é que vai ser mais útil para estas crianças” e “o que é que eu vou poder fazer por elas”, mas saber o que é que quero fazer, antes de estar a agir disparatadamente. Mas, isso também fui aprendendo com o decorrer dos anos.

E – Que atitudes/valores teve em conta durante o processo supervisivo?

A – Olhe, eu acho que houve uma coisa que eu sempre tive, que foi o pensar que tinha que estabelecer uma certa relação, não direi ficar amiga delas todas, porque não era... às vezes é difícil, a pessoa que vê pela primeira vez, mas tinha que haver uma certa relação de disponibilidade e delas perceberem que se estava ali para poder, para que o processo todo pudesse correr melhor. Porque a educação pré-escolar que se estava a dar àquelas crianças, ou as perspectivas de desenvolvimento que estávamos a proporcionar, fossem as mais certas e as mais correctas. De maneira que, eu acho que de princípio tinha que se estabelecer uma relação com as pessoas. Sempre achei isso e, por isso, é que eu gostava de me encontrar com as educadoras no início do ano; até antes de estar no grupo de crianças, para poder falar com elas, para saber o que é que se... saber, em termos muitos gerais, não é, pronto. Portanto, o elas acharem que nós estávamos interessadas nelas, nas suas vidas, nas suas dificuldades, achei que isso era uma coisa que foi, para mim, que sempre foi fundamental. E, depois, de facto ver se o trabalho era adequado ao sítio em questão, às crianças que tinham em frente e, às vezes, fazê-las superar um bocadinho. Porque, encontrei educadoras muito traumatizadas com as suas dificuldades e que depois disso se reflectia muito no trabalho. É normal, mas elas têm que pensar que aquelas crianças, algumas estavam ali um ano. Eu aconteceu-me entrar numa sala de Jardim de Infância, eu nem disse nada olhei e ela começou logo a dizer-me “ah é porque sabe, é que eu estou muito não sei quê”. E eu disse: “isso depois a gente conversa”. Porque via-se por tudo, pelo ambiente, pela maneira como as coisas estavam, como tudo. Bastava entrar, eu mal entrei... ela também já me conhecia, mal entrei olhei e pronto... disse: “isso depois vê-se, agora acabou-se”. Pronto, era uma pessoa

que estava muito traumatizada, estava muito inquieta porque tinha tido um filho há pouco tempo. Telefonava para a criança, infelizmente já havia telemóveis, porque isto já foi na fase final, telefonava para a ama da criança, de hora a hora, e aquilo estava tudo numa desgraça. Ela não ficou boa por eu lá ir, mas de qualquer maneira, pelo menos durante esse dia só telefonou duas vezes, porque eu não deixei telefonar mais. (risos) Depois pronto, fui-lhe dizendo: “mas não tens confiança na ama?” “Ah, tenho, até é uma pessoa de inteira confiança”. “Então acalma-te um bocadinho, porque pensa que estes meninos que estão aqui, só cá estão um ano”. E, ainda por cima, eram meninos de um meio rural de cinco anos e depois... De maneira que, às vezes, o ir-se aos sítios pode servir para acordar um bocadinho as pessoas, até que estão tão obcecadas por outras realidades. Importantes também, com certeza, mas têm que pensar naqueles que estão ali.

E – Também já me falou um pouco sobre a relação que tinha com as educadoras. Quer dizer-me mais alguma coisa, em relação... em geral.

A – Eu em geral acho que, não só eu como quase todas nós, tínhamos uma relação, não sei como é que lhe hei-de chamar, porque não se pode dizer muito próxima, porque há pessoas de que não sou nada próxima, nem nunca fui. Mas, uma relação de confiança, que elas poderiam ter confiança em nós. Claro que também sei que houve pessoas que eu achei, principalmente uma que me indignava mais, quando chegava ao Jardim de Infância; não é que a pessoa não trabalhasse bem, é que a pessoa tivesse aquilo com um ar tão desmazelado, tão “não estou aqui para nada”. Isso sempre me indignou muito e, de facto, também... e muitas vezes dei muitas descomposturas dessas, porque isso, aí sim. Eu acho que uma pessoa que é fraca, que não está a trabalhar bem, que não sei quê. Paciência. Pode passar a trabalhar, desde que esteja interessada, desde que queira e desde que se dê um suporte para isso. Uma pessoa que está ali, mas não lhe apetece nada estar e que portanto aquilo é um desmazelo pegado, é complicado. Não encontrei muitas vezes, mas encontrei algumas. E nesses casos, também, não era muito doce, porque aí essas coisas indignou-me, porque vejo um grupo de crianças coitadas, para ali meio desamparadas. Mas, pronto se era uma questão de doença tentou-se. Também consegui, várias vezes, tirar as pessoas do sítio para se irem tratar um tempo e portanto ficarem um ano em apoio. Se era uma questão já de outro género, que estava aborrecida por estar ali, isso então tinha que “entrar nos eixos”. Mas, também não se consegue de um momento para o outro. Agora, de um modo geral eu acho que, mesmo nesses casos, eu acho que, elas viam que não se ia lá porque se gostava imenso de pôr defeitos no trabalho que era feito. Ia-se lá porque tinha, tentava-se que o trabalho que estava a ser feito nos Jardins de Infância oficiais fosse um trabalho que permitisse às crianças um desenvolvimento tão bom, quanto possível.

E – Descreva algumas estratégias de supervisão utilizadas com as educadoras. Bem, de certo modo já falou em algumas, mas...

A – Olhe, por exemplo, chegar a um Jardim de Infância, também aconteceu e ver afixado na parede o planeamento. Até já não me lembro se era mensal, se era anual, e a confusão era máxima entre estratégias, objectivos... Obviamente que eu não vou dizer à pessoa: “isto está tudo errado” mas, também não vou deixar aquilo ficar ali. Até porque estava na entrada, os pais todos viam; há pais mais entendidos, outros menos entendidos e depois aquilo não estava um bom planeamento. Depois, quando chegava ao fim do dia, eu dizia: “Olha,

agora se não te importas tiras aquele quadro da parede para a gente reflectir um bocadinho em cima dele, porque eu fiquei confusa. E se eu fiquei confusa se calhar há gente que entra aqui que fica”. Pronto, e depois “partíamos” aquilo para tentar que ela percebesse o que era fazer um planeamento mais correcto. É mais nesta linha as estratégias.

E – Então quando ia mesmo às visitas normalmente passava o dia todo, ou não?

A – *Mais tarde na Inspecção passávamos um dia inteiro. Na Direcção Geral do Ensino Básico normalmente ou uma manhã, ou uma tarde. E, portanto, a não ser aqueles sítios tão longe que acabava-se por ficar mais tempo. Portanto, normalmente, muitas vezes até ia, porque aí tínhamos menos tempo, não saíamos todos os dias. Portanto, normalmente, quando ia de manhã, não ia à tarde.*

E – Mas havia sempre esse momento...

A – *Havia sempre um bocadinho. Claro que quando era uma coisa, era a hora de almoço, quando era no fim da tarde, era no final. Claro que eu lhes dizia sempre: “olhem desculpem lá vocês hoje vão ficar”. Na hora de almoço era mais complicado, mas também tinha que existir. E quando era no final do dia dizia: “desculpa lá, hoje vais ficar pelo menos mais uma meia horazinha, porque depois a gente tem que conversar”. Porque se não, e também foi coisa que tentei sempre inculcar e portanto eu não fazia, era estar reunida com a educadora e os meninos entregues a si próprios. Se já havia essa tendência para fazer quando os pais iam falar com elas, que era uma coisa que passava a vida a dizer: “não façam isso”. Porque até aos próprios pais não dá uma boa ideia. O melhor é marcar com eles depois e a pessoa havia sempre aquelas horas para outras tarefas que não fossem lectivas. Quando estavam em sítios muito isolados era difícil. Também reconheço e, por isso, era muitas vezes à hora de almoço enquanto ia almoçar. Almoçava com elas e tentava-se... quando era em sítios mais “normaizinhos” e que a pessoa podia ir para casa de qualquer maneira sem problema de mais meia hora, menos, meia hora, três quartos de hora, etc. Fazia-se normalmente no final uma reflexão sobre as coisas. Porque, eu acho que não se vai chegar a um sítio, nem, para dizer a verdade, nem nunca me senti com autoridade para tal. Dizer: “Olhe...” É uma profissional... “Olhe aquilo está tudo mal feito, tiras aquilo e fazes...” Não pode ser. Tem que ser a partir de uma reflexão. Pergunto: “Então com é que foi. Olhe que a mim confundiu-me um bocadinho, se a mim me confundiu um bocadinho, se calhar há pessoas que olham e também se confundem. De maneira que, “vamos lá ver se pomos isto de uma maneira um bocadinho mais... mais bem pensada, portanto”. Pronto, e ia-se sempre por essa linha. Obviamente, porque eu penso que... a não ser que haja uma coisa que seja de tal maneira errada que também, é difícil. Está-se a lidar com profissionais. Tem que ser, também com um certo bom senso. Claro que é diferente, a orientação pedagógica quando se trata de estagiárias. Não tem que ser muito diferente, mas de certa maneira a pessoa ainda se sente no estatuto de estar a aprender. As outras já se sentiam num estatuto, “eu sou profissional”.*

E – Mas de certo modo até aceitavam e...

A – *Sim, sim. Ah não, eu não digo que as pessoas, às vezes, não pensassem: “não concordo nada...” mas, normalmente nunca tive ninguém que dissesse: “ai, não concordo nada, porque é que me está para aqui a dizer essas coisas, só me está a pôr a cabeça em água” (risos) Não, isso nunca tive. Não, pelo*

contrário. As pessoas diziam: “Ai, ainda bem que me disse, porque sabe quando a gente está sozinha, às vezes não consegue...”. Mas isso não, graças a Deus, essa má experiência nunca tive. Porque também, estou convencida, que também há pessoas para isso. Também tinha... tem que se ver como é a pessoa. Algumas, tem que ser com mais jeitinho, ainda. Porque há pessoas que ficam um bocadinho... “vem cá pôr defeitos ao meu trabalho, gostava de ver como é que era se tivesse no meu lugar.” E, portanto, por acaso isso era uma coisa que eu lhes dizia: “Olhe eu não estou a dizer nada que não tivesse experimentado, porque como trabalhei 13 anos com meninos, não te estou a dizer nada que não tivesse experimentado, que não tivesse sentido.” Por exemplo, isso também era bom. Porque, para elas terem a sensação que a pessoa partia de uma coisa... Agora, as situações nunca são todas iguais, os meninos não iguais, nós não estamos no mesmo sítio e no mesmo tempo a fazer as mesmas actividades. De maneira que, as coisas tinham que ser com um certo, uma certa diplomacia. Isso sempre achei que tinha.

E – Como é que hoje interpretaria o processo vivido à luz do que hoje sabemos sobre supervisão pedagógica?

A – Eu penso que hoje teria, talvez, estou convencida que talvez fizesse uma melhor preparação antes de estar com elas; principalmente, lhes daria, talvez, documentos que nessa altura nem sabia que existiam, nem existiam se calhar. E, talvez lhes desse um apoio maior, principalmente a nível documental, do que na altura se pôde dar. No aspecto acção, a maneira de agir, isso estou convencida que não modificaria muito, porque eu aí acho que foi mesmo a nossa virtude como grupo... é que, pronto, é que conseguimos criar um certo clima com as educadoras, que elas achavam que era melhor lá irmos, do que não irmos. Estou convencida disso, pode ser que seja uma ilusão, mas estou convencida disso. (sorrisos) Também, um bocadinho pelo que as pessoas nos dizem. Porque ainda hoje em dia, eu até já me reformei e até da Inspeção, e de vez em quando encontro umas que me dizem “vá lá nem que seja para tomar café”. Portanto acho que no fundo, as pessoas, e então quando estão isoladas gostam que alguém reconheça... eu também tive, às vezes, umas que me telefonavam e diziam: “Então tenho estado a fazer um trabalho com tanto empenho e ninguém vem cá ver?” (risos) Por isso, é que eu acho que não é só a gente dizer... Não, e eu aprendi muito, com muitas coisas que vi, com muitas educadoras que segui. Houve, de facto, trabalhos muito bons e coisas que eu quando trabalhava, não fazia e que achei, de facto, que eram muito boas. E, portanto, eu aprendi muito durante esses anos em que estive, a fazer ou não, orientação pedagógica. Mas, de facto, as pessoas todas enriquecem-nos muito com aquilo que se vê, que se fala com elas, etc. E, portanto, eu hoje em dia também tinha obrigação de talvez dar um melhor apoio, do que dei quando comecei a visitar os Jardins de Infância. Ai, isso, não tenho dúvida!

E – Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?

A – Ai eu não, credo, já não.

(risos)

E – Muito obrigada, mais uma vez.

A – De nada. Eu se me lembrar de alguma coisa que lhe seja útil, eu mando-lhe, mas mais no capítulo de situar as coisas.

E – Obrigada!

Protocolo – Entrevista B

E – Agradeço a sua disponibilidade e gostaria de reafirmar o carácter confidencial e anónimo desta entrevista e de todos os dados que, posteriormente, irei tratar. E também gostaria de pedir autorização no sentido de gravar esta nossa conversa.

B – *Sim senhora, está autorizada.*

E – Obrigada. Para conhecer um pouco o percurso profissional da Dra., antes de mais, gostaria de lhe pedir que me desse um nome código, portanto um nome que eu a pudesse identificar, mas que, portanto, em termos de estudo ninguém a identificasse além de nós as duas.

B – [REDACTED].

E – Qual a sua idade?

B – *63, acabados de fazer.*

E – Ah, então Parabéns... Em relação à sua formação inicial, em que escola de educadoras se formou?

B – *Formei-me na escola Paula Frassinetti, no Porto.*

E – E depois, posteriormente, qual a sua formação?

B – *Eu fui convidada para orientadora de estágio nessa mesma escola, depois, quatro anos depois houve uma ruptura de alguns professores com a escola e eu saí, e a escola não aceitou os alunos que... Isto passava-se muito próximo, isto foi antes do 25 de Abril, que se deu e os alunos não, que se puseram do nosso lado a escola depois não renovou a sua matrícula e eles ficaram, pura e simplesmente, sem poderem acabar o curso, portanto uns no 2º, outros no 3º, não é, pronto. E nessa altura, os pais connosco movimentaram-se no sentido, e já se tinha dado o 25 de Abril, e movimentaram-se no sentido de dar uma solução aqueles alunos, porque estavam sem hipótese de acabar o curso e o ministério consentiu que se nós formássemos uma instituição, uma escola para acabar aqueles dois anos, sim aqueles dois cursos que faltavam, aqueles dois anos que faltavam às educadoras. Portanto o 2º e o 3º. E portanto formou-se a Escola Popular de Educadoras de Infância, no Porto e demos, acabámos com o curso. Depois disso, fui trabalhar para as Caldinhas que é uma escola em Santo Tirso, portanto, perto do Porto, que era uma instituição dos Jesuítas muito conceituada, que tinha internato e depois no pós-25 de Abril abriu à comunidade e se montou um Jardim de Infância, fui para lá trabalhar com as crianças. Depois regresssei, depois fui convidada para o Departamento da Direcção do Ensino Básico, no Porto, para abrir a rede pública, em toda a zona Norte. Portanto, nós abrimos a rede pública em toda a zona Norte e depois fiz o curso de Inspeção e passei para a Inspeção. Portanto este é o meu percurso profissional, é este. E lá terminei, já estou reformada há um ano, mas pronto foi este o meu percurso.*

E – Portanto, em termos mesmo de formação acabou por fazer o curso de inspeção... Portanto tirou o curso de educadora, depois o de inspeção.

B – *O curso de educadora, depois tirei, fiz o curso de inspeção. Depois disso, ainda fiz uma pós-graduação na educação de adultos, porque era uma área que me interessava muito. Eu trabalhava com adultos, mas não só porque no trabalho de voluntariado trabalhava muito com mulheres, bairros, etc. Portanto, interessava-me essa parte. E, pronto, eis o meu percurso.*

E – Agora no sentido de caracterizar um pouco o processo da constituição do grupo, do vosso grupo de educadoras que iniciou o pré-escolar na rede pública. Como é que foi seleccionada para esse grupo?

B – *Éramos só duas pessoas, o grupo começou com duas pessoas, portanto na zona Norte. Tinha uma colega minha com quem eu trabalhei, aliás foi ela que me convidou, vá também com a directora da escola para ficar monitora na escola, Ana Paula Frassinetti. Ela foi minha professora na escola Paula Frassinetti e depois com quem eu comecei a trabalhar e foi ela. Ela foi convidada aqui pelos serviços centrais para abrir a zona Norte e ela escolheu-me a mim como, para trabalhar na equipa. Portanto, a equipa começou, nós começámos por ser duas pessoas ainda durante bastante, algum tempo duas pessoas, não sei se dois ou três anos e depois é que foram entrando mais pessoas para a equipa, mais duas e depois mais duas. Portanto, éramos seis.*

E – E porque é que aceitou esta função?

B – *Era um desafio muito grande, não é? Era uma responsabilidade enorme, mas eu acho que com aquela idade a gente não mede as consequências, não tem. Portanto, eu era novita, mas pronto acho que era um desafio enorme abrir a rede pública. Pronto, quer se dizer, nós quando trabalhámos na escola Popular de Educadora, nós trabalhámos muito. Nos paroquianos antes do 25 de Abril e portanto nós já tínhamos feito um trabalho que foi trabalhar com as comissões de moradores que na altura eram... nasciam por todos os lados e queriam montar Jardins de Infância (J.I.). E portanto, fomos nós que montámos praticamente em todas as comissões de moradores do Porto, os J.I. E portanto as estagiárias, não é, no fundo fizeram a sua prática a partir do zero, porque era montar desde os espaços, que não tinha uma cadeira, uma mesa, uma folha de papel, um brinquedo. Portanto, foi montar de raiz o J.I. e depois os Estatutos, toda a parte burocrática é preciso montar e organizar. E hoje os que lá estão continuam essa nossa origem, tem aí a nossa origem. Portanto, nós já tínhamos essa experiência, pronto. E foi uma experiência extremamente interessante porque aí a população estava ao rubro, portanto muito empenhada em resolver problemas que tinham e envolveram-se imenso, não é, Juntas de Freguesia, e portanto tudo aquilo estava em polvorosa e foi um trabalho muito interessante. E portanto nós tínhamos essa experiência já. E depois, foi lançarmo-nos para caminhos mais além, que era lá para os confins, na altura que não havia..., não havia auto-estradas, não havia nada, portanto muita gente ia lá para os confins montar os J.I. e preparar os educadores que na altura também não havia. Na zona de Bragança, de Vila Real nós tivemos muito tempo um professor de 1º ciclo, porque não havia e muitas regentes, que tivemos de preparar para iniciar. Porque tínhamos os Jardins e depois não tínhamos as educadoras.*

E – Portanto, no fundo a sua experiência profissional na altura era essa mesma que acabou de referir. Portanto, estava muito ligada também à constituição dos Jardins, não é?

B – *A constituição dos Jardins porque eles não existiam, não é? Portanto, e como eles partiam, agora falando da rede pública. Aqui no Porto, partiram muitas comissões de moradores, ainda não existia a rede pública, na rede pública eram criados a partir das Autarquias, portanto também do poder local. Eles propunham e estava tudo a nascer, as regras estavam, também as normas, tudo aquilo nascia simultaneamente. Portanto a minha colega D. foi sempre, esteve na feitura, na construção do primeiro Estatuto dos J. I. e*

portanto tudo aquilo estava a nascer. Pronto, e nós íamos era trabalhar com uns delegados escolares que na altura na Organização Administrativa haviam delegados escolares que tratavam dos J.I. e do pré-escolar e que a maior parte dos delegados rigorosamente não sabia uma linha do pré-escolar e portanto queriam escolarizar logo tudo à partida e com as Autarquias, não é, com as Câmaras que também estavam nascentes com novas funções, porque tudo estava a nascer do 25 de Abril, não é. Portanto tudo era novo, não é, para toda a gente.

E – Agora relativamente para conhecer um pouco a experiência na primeira pessoa, conte-me a história... descreva a sua experiência enquanto uma das educadoras responsáveis pela criação do pré-escolar na rede pública.

B – *A minha experiência?*

E – Sim. Em geral. O que a marcou mais em termos de todo o processo vivido.

B – *Ora bem, quer se dizer, são várias frentes, não é. Nós tivemos várias frentes, que foi mesmo... nós quando chegávamos, já tínhamos uma lista, nós não criávamos propriamente. Portanto a autarquia propunha ao Ministério, era aceite. Não havia ninguém, vá, que fizesse uma vistoria. Vá que fosse ao local ver se havia condições. Portanto o Ministério olhava para os papéis que lhe chegavam e assinavam muitas vezes de cruz o que lá estava. Portanto confiavam porque era o delegado escolar e a Câmara a atravessar-se, vá, a subscrever aquilo e portanto a acabava por aceitar. E nós quando chegávamos, porque nós nessa altura, nós tivemos primeiro na direcção geral e depois passámos para a Inspeção fazendo muito este papel. Porque também a Inspeção não sabia ainda muito bem o que é que o pré-escolar, como é que cabia lá o pré-escolar. Não havia nenhuma tradição do pré-escolar na Inspeção, nenhuma, zero, nós éramos as primeiras a lá estar, também éramos só eu e a D. para toda a zona norte. E portanto quando chegávamos ao local geralmente eu ia para um Concelho, portanto Boticas, um concelho qualquer do Norte do País. Eu e a D. dividimos os Distritos a meio, onde eu tinha casa, fiquei com Vila Real porque tinha lá casa, ela ficou com Bragança porque tinha lá casa. Portanto também para termos algum, embora era só um ponto de apoio, porque quando eu ia para Boticas não tinha hipótese de vir para Vila Real, não é, porque realmente as estradas eram um caos. Quando chegámos ao local geralmente fazíamos a volta aos Jardins de Infância para perceber qual a situação desde as instalações, equipamentos, ao trabalho que as educadoras estavam a fazer, a planificação do trabalho e o que nós verificámos a maior parte das vezes é que o equipamento era uma miséria, chegávamos a ver uma mesa com umas coisinhas de plástico, todas deste tamanho, a brincarem em cima da mesa, uns bonequinhos deste tamanho, umas coisas minúsculas, pronto. Uns salões paroquiais ou da casa do povo, ou do não sei quê, enormes, sem casa de banho, um frio de morrer, com um aquecedor assim como... imagina; as condições das educadoras horríveis, porque as educadoras, naquela altura, como a maior parte das pessoas, naquele tempo, não foi à tantos anos realmente houve grandes melhorias e, no fundo, sob o ponto de vista social, portanto, a maior parte das educadoras tinha mesmo que ficar nas aldeias, os transportes públicos não existiam, eu lembro-me de encontrar uma educadora no cimo de Mondim de Basto, não está a ver muito bem onde é, porque não é do Norte, e portanto fica lá..., a escolinha..., era a última aldeia de Mondim, subia, subia a serra era a última aldeia. A educadora tinha para vir ao fim de semana a casa, ela vinha à sexta, tudo bem,*

à sexta-feira ela conseguia vir, mas depois tinha que ir no sábado, porque no Domingo não havia camioneta, para estar a trabalhar na Segunda-feira. E o que ela fazia, muitas vezes, ia só à segunda, pronto e não trabalhava de manhã, e eu cheguei lá e verifiquei essa situação e, obviamente, não denunciei a situação só lhe disse: tu vais tentar resolver o assunto porque tens hipótese de pedir autorização, exactamente na ausência de transporte, não trabalhas de manhã e depois, combinado com os pais, compensas as 3 horas que não dás de manhã, no resto dos dias e ela ficou toda contente porque se estou cá 24 horas, em vez de sair às três e meia, quem me dera que eles só saíssem às cinco, porque, na realidade, era uma forma de ela também estar um pouco mais ocupada, quando está numa aldeia deserta, que não tinha nada, absolutamente nada, era uma forma de estar mais... portanto eu encontrei situações das educadoras a dormirem num anexozinho da escolinha onde estavam, as condições eram péssimas, as casas de banho um horror, tudo aquilo era realmente muito complicado para quem estava, porque tinha mesmo que lá ficar. Encontrei a situação de uma educadora que estava em casa de uma velhota, duma senhora que era a única que tinha televisão, era a única da aldeia que tinha televisão, mesmo assim ela só podia ver televisão enquanto houvesse luz, porque quando deixava de haver luz natural, isto no Inverno, por volta das seis da tarde ela não, acabava. Ela ia para a cama e não havia mais luz eléctrica e, então um dia a rapariga estava com tanto frio que pediu um aquecedor que era daqueles de varetas e só uma é que funcionava e ela disse-lhe não, não, empresto-te o meu gato. Isto, isto risse, mas é extremamente dramático, o que é que vou pedir, o que é que eu vou exigir a estas mulheres que não têm nada, nada a não ser enxugar as lágrimas, porque realmente a única coisa que podia fazer era enxugar as lágrimas àquelas raparigas. Perante estas situações nós começámos a trabalhar muito, a exigir ao Ministério que apertasse as normas e que apertasse e que começasse a controlar as coisas de outra maneira não é e, por outro lado, também irmos muito às Câmaras e batia a todas as portas, nós fazíamos era mulheres de sete ofícios, não tínhamos outra hipótese se não isso, e começámos a trabalhar muito de perto com os educadores, fazendo reuniões, chamadas reuniões de núcleo, que não estavam na lei, que não existiam sob o ponto de vista legal, mas conseguimos juntar as educadoras de uma forma mais ou menos... trimestralmente, conseguíamos juntá-las e isso implicava e nós trabalhávamos com elas o dia todo, era-nos concedido pelo Ministério autorização para o fazer e depois conseguimos essas reuniões de núcleo em que elas semanalmente, ou de 15 em 15 dias, já não me lembro a periodicidade das reuniões ou era de mês a mês, penso que era mensalmente, reuniam uma tarde por mês, também para muitas delas implicava a perda do dia mas, perante estas circunstâncias, foi a forma de salvar aquela gente, das pessoas se encontrarem na sede do Concelho, de poderem ir à Delegação Escolar porque realmente como disse não havia automóveis, não havia carros, as pessoas não tinham carro e as pessoas tinham que se deslocar em transportes públicos, de poderem resolver questões burocráticas e, portanto, com a Câmara, com o Delegado e assim de planearem trabalho com os colegas, tocarem impressões, desabafarem enxugarem lágrimas uma às outras pronto... essas reuniões de núcleo realmente foram muito proveitosas porque puseram as pessoas em contacto umas com as outras, a trabalhar em conjunto e a ser também uma força local junto dos poderes locais, não é....pronto, os

Delegados gostavam imenso das Educadoras mas elas são umas chatas, estão sempre a pedir coisas não sei quê, taraté ..., mas acabavam, houve uma grande empatia da parte dos Delegados Escolares, com as Educadoras e, portanto e com as Câmaras e, portanto as coisas conseguiram progressivamente e houve uma melhoria muito significativa depois dos Jardins de Infância, nas instalações, nas casas de banho, nos equipamentos, nos materiais e houve então Concelhos em que os Presidentes tiveram uma grande sensibilidade e forneceram realmente e criaram condições, por exemplo estou a pensar no Concelho de Alijó, em que o Presidente da Câmara tinha uma enorme sensibilidade e uma grande visão e, por exemplo forneceu residência aos Educadores na sede do Concelho, portanto os Educadores... era de fácil, não era montanhoso, não era tão montanhoso, tem uma estrada que atravessa o Concelho é fácil o transporte, a maior parte regressava a Alijó ao fim do dia, reuniam-se muito mais, trocavam muito mais impressões, até porque estavam deslocados ,e portanto encontravam-se fatalmente, organizavam a semana de maneira que não estivessem..., um dia iam à discoteca, outro dia iam tomar café à pousada, outro dia não sei quê, eram um grupo de gente, todas muitas novas não é, que se juntavam, depois há os médicos que estavam deslocados, os juizes que também estavam deslocado, etc. ... e que acabavam por passar a semana agradável, estavam bem dispostas, trabalhavam muito mais, pronto, gente muito mais motivada, esse tempo não custava a passar.

E – E em relação..., estava-me a dizer...nessas reuniões de núcleo estavam também os Delegados...

B – Convidávamos, sobretudo, no início do ano, para uma parte de reunião, porque eles é que, sob o ponto de vista burocrático, das faltas, a papelada que tinham que entregar, etc., e nós também éramos um bocadinho..., não nos interessava muito e não sabíamos muito bem o que eles queriam, às vezes cada um queria uma coisa e portanto, estavam nessa parte, não sabiam fazer um ofício, não sabiam como se metia uma falta, como é que se participava lá a questão do leite escolar, pronto, havia, toda uma série de coisas que era preciso fazer sob o ponto de vista burocrático e que os Delegados, pronto entravam nessa parte. Conto aqui uma história interessante, foi um Delegado não digo donde, era aborrecido, não era nos confins da terra, era do Concelho, era do Distrito de Braga, e até um Concelho perto do Porto, um grande Concelho, em que as educadoras era obrigatório o livro de ponto. Ora o livro de ponto custava, era completamente ridículo, haver o livro de ponto, quando os lugares eram de um lugar, quem assinava, era quem controlava o seu próprio livro. Era completamente idiota, pronto, mas ele insistia que tinha que haver livro de ponto. Ora, o livro de ponto custava aí mil escudos, na altura, e elas tinham aí mil e duzentos escudos para o ano todo para o material chamado de expediente e limpeza, para as lixívias, para os detergentes, para o papel higiénico, para os selos de correio, etc., elas estavam a dizer: “Ó Sr. Delegado como é que quer que a gente gaste mil escudos num livro de ponto, quando depois não tem dinheiro para o papel higiénico.” – “Papel higiénico nas escolas, isso é um luxo.” Eu fiquei sem ar, fiquei sem resposta, fiquei sem ar. Como é possível, a verdade é que nós tínhamos muitas professoras primárias a pedir papel higiénico às educadoras, porque elas tinham todas, papel higiénico ou, porque os meninos traziam de casa cada um o rolinho e resolviam assim quando não tinham dinheiro, cada um trazia de casa um rolinho, porque também muitos não estavam habituados a ter papel higiénico em casa. Isto são

histórias verídicas, que se passaram à trinta anos ou à menos. Não é muitos anos assim, mas elas são reais. Eu tirava fotografias ao que encontrava e quando vinha Lisboa, tinha reuniões muitas vezes com a própria Directora Geral, na altura era por acaso era uma Directora Geral, eu mostrava-lhe as fotografias, porque nem as minhas colegas de Lisboa acreditavam quase, punham em dúvida que fosse verdade aquilo que eu estava a contar e a Directora Geral muito mais, eu trazia fotografias que tirava e para mostrar a realidade concreta que eu encontrava.

E – Que história... Agora no sentido de descrever um pouco o processo, como decorreu o processo, a equipa que integrou teve algum apoio em termos de uma pessoa responsável, ou...

B – *Não, nós navegávamos completamente sem, quer dizer, nós formámos uma equipa coesa, quer as nossas colegas de Lisboa, A., Dra. M., na altura, estiveram cá ontem, a T., a G. e a M., acho que éramos nós, depois a M. saiu e ficámos nós. Éramos uma equipa coesa e aí tínhamos um Director de Departamento do núcleo pré-escolar, mas que não sabia rigorosamente nada do pré-escolar e ele confiava em nós, confiava em nós..., nós tínhamos reuniões amiúde, tínhamos reuniões mensais, nós vínhamos todas as semanas a Lisboa, todos os meses a Lisboa, tínhamos reuniões mensais, onde realmente coordenávamos, definíamos e delineávamos o trabalho e, portanto, o apoio era realmente este grupo, não é, de gente que já tinha alguma experiência e que realmente se lançou ao caminho, foi muito feito nós fomos sempre pedindo formação, nós como equipa fomos sempre pedindo formação e tivemos-la e tivemos-la e, portanto, aí houve também a procurávamos noutros lugares, portanto, nessa altura também era muito explosiva a formação, também surgia muitos focos daqui e acolá, nós aproveitamos e foi este o apoio que tivemos e acho que foi um grande apoio, entre nós, de termos feito esse trabalho coeso, entre nós, muito falado, muito reflectido, muito trabalhado e depois realmente era tão constrangedor e às vezes tão disfuncional, tudo aquilo que a gente encontrava e com gente cheia de boa vontade, as educadoras tinham realmente um desejo de montarem, criarem os Jardins de Infância que realmente também tudo ajudou a que pudéssemos ter feito, apesar de tudo um bom trabalho, penso eu.*

E – E, portanto, há pouco acabou por me responder a esta questão. No fundo, como é que a equipa envolvida se organizava?

B – *Nós, realmente, tínhamos reuniões de grupo, de equipa mensais, pronto, onde delineávamos, partilhávamos e delineávamos o trabalho, embora depois, por exemplo, nós equipa do norte, eu e a D., quer dizer pudéssemos ter uma actuação e até tipos de intervenção diferentes, porque os problemas eram diferentes. Os problemas do Alentejo não tinham nada a ver com o que nós encontrávamos no norte, não é, pronto ou os que se encontravam no Alentejo ou aqui na grande Lisboa, portanto eram situações muito diversas e portanto, aí tínhamos actuações adequadas ao contexto, não havia outra hipótese. Mesmo as formações que lançámos que realmente fez, tivemos uma grande preocupação de lançar, de fazer sempre formação e o acompanhamento sistemático e era muito interessante, como nós tínhamos uma área de trabalho, eu tinha uma área de trabalho muito grande e portanto, uma área era mais acompanhada que outra, era inevitável, éramos tão poucas, não tínhamos depois quando entraram mais gente, foi mais fácil, pronto, limitar as áreas, embora sempre com muito, muito quilómetro, não é, mas eu tinha uma área, e*

como nós tínhamos liberdade de acção de poder percorrer esse espaço com... sem constrangimentos, eu conhecia bem o terreno e, portanto, sabia que neste concelho os problemas eram estes, que havia grandes fragilidades naquele Jardim de Infância, com aqueles Jardins de Infância a, b, c, d não precisava de me preocupar, porque realmente eu só ia lá para me lavar a alma, para ver uma coisa que me enchesse a alma, de resto não precisava de me preocupar, mas tinha ali fragilidades ali, acolá, ia apoiando, mais os que tinham maiores fragilidades não é, pronto e, ou me telefonavam a pedir ajuda ou porque havia problemas com a auxiliar ou com um problema qualquer, portanto, eu ia planeando o trabalho, embora tinha que dar, tinha que fazer o feedback ao meu chefe na Inspeção ou na Direcção Geral de Inspeção, de qualquer forma eu tinha liberdade, eu tinha uma enorme autonomia de poder dizer é ali que está o problema, deixa-me lá ir antes que as coisas rebentem e muita coisa se resolveu. Depois, sei isto, porque depois passei para a Inspeção e os processos disciplinares aconteciam, não é, e eu dizia muitas vezes se realmente houvesse um acompanhamento maior, muita coisa se rebentava à partida, havia ali um focozinho de instabilidade ou, pronto. Chegava lá, tentava conversar com as pessoas, tentava e, pronto, estava atenta, telefonava ou voltava a lá ire as coisas resolviam-se. Esse acompanhamento e outra questão tão importante, que foi, como nós íamos aos locais e víamos a prática pedagógica, víamos como é que as coisas se passavam, como é que a Educadora organizava o dia, como organizava o espaço, como organizava o tempo, etc., era depois mais fácil nós nas reuniões que íamos tendo com os educadores de levantar as questões, de direccionar a nossa visão e o nosso discurso para as dificuldades que as pessoas tinham e depois como voltávamos novamente ao trabalho, era fácil, era mais fácil as pessoas perceberem, porque muitas vezes aquilo que se ouve teoricamente, estou a pensar quando foi das orientações curriculares, portanto, mais recente, em que as pessoas tinham esse grupo de educadoras tinha feito formação nas orientações curriculares, círculos de estudo. E depois eu fui lá fazer uma inspeção e portanto estive a observar o trabalho, etc e questioneei uma série de coisas que estavam, que tinha a haver com a organização do espaço e do tempo, pronto. E disse: “Então vocês estiveram a estudar isto agora.” E quando eu fui falar... “ah é verdade, nós realmente falámos nisso.” Não fizeram nenhuma ligação entre uma coisa e outra. E quando nós estávamos ali a desmontar a organização do espaço e do tempo, as pessoas aí perceberam. “Ah pronto assim já estou a entender.” Porque uma coisa é o contexto, outra coisa são as questões teóricas, não é. Pronto, as questões vistas de uma forma abstracta. Pronto, e as educadoras que nós vamos encontrar, que são desse tempo, recordam com muita saudade essa época em que realmente nós íamos e fazíamos essas montagens, nós mostrávamos, vá não para criticar ninguém, era uma construção mútua em que eu muito aprendi com estas situações todas, não é. Muito aprendi com as educadoras. E portanto era realmente, era engraçado, que a gente ia uma vez e desmontava, ia a segunda vez e desmontava, ia a terceira, ia a quarta vez a educadora já tomava aquilo como seu e eu aliviava e dizia assim: “Ai, graças a Deus” porque realmente eu dizia “olha, já te falei nisso há quatro anos.” Rigorosamente nada... vinha toda contente e dizia finalmente apropriou-se, pronto. Demorou quatro anos, paciência, mas apropriou-se. E, portanto, a formação era fundamental e a formação em contexto.

E - Portanto, existiram funções específicas para cada uma das educadoras que integrou na equipa, ou não?

B – *Não tínhamos propriamente. Nós tínhamos, vá a D. que era, tinha sido nossa professora, quer minha, quer depois das outras que entraram. Pronto exercia e era mais velha que nós e não só, tinha uma enorme sabedoria, uma enorme visão sobre o mundo e sobre a educação de uma forma muito abrangente e lata. Portanto, no fundo não havia uma coordenadora da equipa, mas nós assumimos que a D. era realmente a nossa coordenadora da equipe. Naturalmente ela passou a ser a nossa coordenadora da equipe, não foi preciso ninguém dizer: “Agora coordena, representa o grupo”. Não. Naturalmente isso surgiu, não é, pronto. Porque realmente ela tinha todas as qualidades e todas as... a ser, tinha que ser ela, não podia ser outra pessoa. Mas de qualquer maneira nós, era uma equipa que trabalhava longitudinalmente, porque não havia ali uma cabeça e um, havia naturalmente, não é, pronto, porque realmente a D. tinha esse fascínio e essa autoridade natural nela. De resto não, nós tínhamos todas, tínhamos depois uma área distribuída, não é, e trabalhávamos a nossa área, não é. Pronto não tínhamos...*

E – No fundo, como é que funcionavam as visitas aos Jardins de Infância? Tinham alguma periodicidade? Eram marcadas, ou não?

B – *Nós não marcávamos, não dizíamos às pessoas que íamos. Podia acontecer que sim, porque por exemplo quando íamos fazer as reuniões ou de lançamento do ano, ou de avaliação no meio do ano, no fim do ano, claro que obviamente as pessoas sabiam que íam. Obviamente que as pessoas acabavam por saber que nós íamos, não sabiam a onde, mas sabiam, porque geralmente era combinado com o delegado escolar do Concelho a nossa ida. Até porque nós queríamos sempre o envolvimento das pessoas locais nos processos, nos processos, não é. Portanto, nós o mais possível o envolvimento das pessoas. E portanto geralmente, sabendo o delegado ou a delegada, muitas vezes os educadores sabiam. E até era situações muito engraçadas. Hoje em dia isso concerteza não se passava. Eu chegava por exemplo a Vila Real e eu tinha um Diane branco e toda a gente sabia que eu estava em Vila Real. Alguém me tinha visto passar no café, na Gomes... aquilo é tudo pequeno, não é, e telefonavam umas às outras e depois havia uma que tinha maior confiança comigo e que telefonava, que eu tenho casa em Vila Real, a dizer: “a [redacted] está cá? Onde é que vai?” (risos) Pronto era certo e sabido que as pessoas já sabiam todas que eu estava no, no... ou se fosse em Monte alegre, ou outro sitio qualquer. Porque eram sítios, se fosse em Barcelos, ou em braga não, não é, pronto, são cidades. Só se realmente o delegado passasse e “atenção que está cá a vossa inspectora”. De resto em Ponte de Lima, aquilo é tudo pequeno. Portanto toda a gente acabava por saber que nós estávamos lá. Na altura, não só as educadoras, como por exemplo na altura a gente ia à caixa geral de depósitos e para levantar dinheiro não havia multibancos, não havia nada e se queria levantar dinheiro tinham que ligar para a central para ver se eu tinha dinheiro na conta para me poderem dar o dinheiro e eu chegar, por exemplo a Bragança, entrar na caixa geral de depósitos para levantar dinheiro e não ser preciso nada, porque toda a gente sabia na Caixa, quem eu era, o que estava lá a fazer, o que é que não estava lá a fazer. Podia não ter dinheiro nenhum, mas ninguém duvidava que eu não tivesse dinheiro na conta, portanto davam-me o dinheiro. Isto passou-se em*

Bragança, em Melgaço, em Moção, foi ali para o Minho e que isto aconteceu. Cheguei à caixa geral de depósitos e toda a gente já sabia quem eu era, quem não era, o que é que ia lá fazer. (risos) São os meios mais pequenos, hoje já não seria assim, nem era preciso fazer isto, mas naquela altura era, não é, pronto. E nós tínhamos dificuldades também nos transportes, nas estradas era tudo... mas a pergunta era... desculpe lá.

E – Como é que se organizavam as visitas?

B – As visitas, pronto. Nós tínhamos essas, essas. E depois como eu tinha uma área estabelecida, sei lá tinha o distrito de Vila Real e tinha a metade do Porto, por exemplo. Na altura nós não tínhamos ainda, agora a zona norte pressupõe todo o Douro Sul, abaixo do rio Douro, portanto apanha Gaia, Gaia sempre foi, mas apanha Espinho, apanha Santa Maria da Feira, Arouca, Castelo de Paiva, portanto tudo por ali abaixo, Sernancelhe. Portanto, apanha tudo ali abaixo do Douro que nós antes não tínhamos, era tudo só acima do rio Douro. Mesmo assim, era muita coisa, eu tinha Vila Real, já quando ao fim de dois anos entraram mais educadoras para a equipa e tinha metade do Porto, metade do distrito do Porto. E portanto metade dos Concelhos do Porto. Que dividia com a inspectora D. e a D. tinha Bragança e depois a outra tinha Viana, outra tinha, cada uma ficou com um Distrito. E portanto, eu ia planeando o mês e portanto uma vez por mês saía para Vila Real, por exemplo, ou ia para Boticas ou ia para Mondim de Bastos, ou ia para Peso da régua, ou ia Santa Marta de Penaguião. Portanto fazia um Concelho, ou às vezes dois se fossem muito pequeninos, se tivessem pouco Jardins, se não houvesse problemas. Geralmente havia, havia e a gente tinha sempre que ir ao delegado, tinha que ir à Câmara. Pronto, porque havia sempre problemas de muita ordem, portanto para resolver o assunto, não é. E portanto era esta a organização que tínhamos.

E – O que é que considera que foi essencial neste processo, em termos deste início da rede pública do pré-escolar?

B – Olhe, um dos aspectos foi realmente nós termos uma enorme autonomia. Portanto, não tivemos e não tínhamos processos burocráticos a atrapalhar coisa nenhuma. Pronto. Realmente correu bem porque éramos uma equipe muito empenhada. A gente trabalhava loucamente, mas com enorme prazer eu sentia um enorme prazer. Realmente era custoso, eu tinha dois filhos pequenos e portanto deslocar-me para fora de casa, uma semana, não era fácil, não é, deixar os filhos pequenos em casa e ir uma semana para fora e cá está, não tínhamos as facilidades de transporte que tínhamos. Muitas vezes saí de casa às sete menos um quarto da manhã para estar em Boticas às 9h30 da manhã e estava em Boticas, eu também tinha um Diana, aquilo andava pouco, não havia telemóveis, não havia nada disso. A gente, muitas vezes para voltar a casa, para não estar tanto tempo fora de casa, ou para não estar a semana toda fora de casa, portanto a gente saía muito cedo de casa para conseguir estar às 9h30 a trabalhar e depois ficar lá a dormir só um dia e depois regressar a casa e depois tornar a ir. Quer dizer, era complicado, mas havia um enorme prazer no trabalho. Havia uma aposta realmente muito forte em criarmos uma rede pública em que acreditávamos piamente. E houve um enorme envolvimento de nós todas, que dizer, quer na feitura, na construção dos próprios documentos do pré-escolar, quer dizer das normas que iam saindo, mais ou menos oficiosas porque não estavam publicadas em diário da república, mas nós íamos conseguindo construir isso tudo. Como do Estatuto

dos Jardins de Infância o primeiro foi construção da equipa, praticamente, não é, praticamente foi a equipa que a construiu. E esse grande apoio, que nós tivemos, de formadores externos que realmente foram uma mais-valia enorme. Também foram escolhidos por nós, foi tudo escolhido por nós (sorrisos) quer estrangeiros, quer nacionais e portanto, nós tínhamos essas ajudas e por outro lado tínhamos também uma enorme autonomia. Como eu disse, realmente eu tive autonomia para escolher os formadores, para lançar as formações que quisemos, para ir dando dicas para realmente as normas, para regerem. Tínhamos realmente carta-branca para poder avançar e realmente os dirigentes, vá, confiaram em nós, confiaram em nós. Isso foi um ingrediente. E nós também tínhamos o feedback de que as coisas estavam a melhorar, que as coisas iam melhorando, que não só a rede crescia, como ia crescendo também em qualidade, devagarinho, mas ia crescendo em qualidade. Pronto e portanto, e podemos fazer um acompanhamento em contexto, nunca ficamos sentadas nas secretárias, nunca. Ia para o terreno e com os vários intervenientes locais, não é, que realmente tinham que ser envolvidos, pais... nós trabalhamos muito, ainda fizemos muitas reuniões com os pais, que os pais estavam presentes, nós também estávamos presentes. Portanto, nós estávamos no lançamento de algo que pressupunha um enorme envolvimento de toda a gente.

E – E como é que eram organizadas e realizadas as acções de formação, que há pouco me falou?

B – As acções de formação, nós geralmente, pronto, era muito direccionada às fragilidades que encontrávamos no terreno. Isso era ponto assente. Também tentávamos escolher formadores que estivessem dentro de uma determinada perspectiva, que fossem capazes de também ter este olhar sobre os contextos e também trabalharem com os educadores de uma forma muito contextualizada para a realidade que encontravam, que nós encontrávamos. Depois íamos lançando, isto é uma resposta imediata aos problemas concretos das pessoas. Tivemos outro tipo de intervenção que foi fazer formação para coisas novas, não é, que iam surgindo. Estou a pensar o trabalho de projecto foi lançado por nós nos anos oitenta, portanto nós lançámos o trabalho de projecto, nós já, nós tínhamos recebido formação pós-25 de Abril, os professores de Estocolmo, da universidade suecos tinham vindo fazer ao Porto e portanto fizeram todo esse trabalho com formadores de várias áreas e portanto nós tínhamos recebido essa formação e depois começámos nós a lançar o trabalho de projecto. É por isso, que realmente, quando hoje ouvimos falar em trabalho de projecto quase que se ri, porque nos anos 80, já, pronto. E os formadores que trabalharam connosco no lançamento do trabalho de projecto, fizeram a formação, aliás indo um bocadinho a trás, a escola popular de educadoras de infância formou a educadora e toda a sua formação de base, foi feita com base em trabalho de projecto. Portanto, nós tínhamos a trabalhar connosco gente do melhor que havia a trabalhar na cidade do Porto, que tinham feito a formação com os suecos e que estiveram como formadores na escola Popular de educadoras de infância. E, portanto, as educadoras que estavam a ser formadas, foram formadas já na perspectiva do trabalho de projecto. Estou a pensar que, toda a área das expressões foi interdisciplinar. Eram cinco professores a trabalhar em conjunto, era a tarde toda, em conjunto e foi feita a formação, toda, a partir, realmente, na base do trabalho de projecto. Portanto os educadores quando saíram para a prática já levavam este banho,

este pensamento, porque realmente o trabalho de projecto era uma forma de pensar as coisas e portanto. E portanto, nós também fomos buscar gente, formadores daí, a escola depois acabou ao fim de dois anos, não é, foi feita só para isso. Foram buscar formadores, foi muito interessante, porque esses educadores foram muito marcados, ainda hoje nota, hoje que estão quase todos a reformar-se, mas que dizer, a gente notava, quem vinha daquela linha, quem vinha daquele processo. E, por exemplo, houve uma formação em que os formadores lançaram as bases teóricas de um determinado pressuposto. Estou a pensar na matemática, hoje fala-se muito de matemática, naquela altura não. As questões da matemática e ele lançou os pressupostos teóricos, portanto que realmente é preciso ter base teórica para não se fazer asneiras quando se fala em matemática se não estamos a induzir grandes asneiras aos meninos e lançou questões para a prática. Portanto, isso foi uma primeira parte, os educadores foram para a prática tentar experimentar, tentar perceber como é que aquilo se passava na prática e depois voltavam a ter formação com esse orientador, logo com esse formador para debaterem as questões, as dúvidas, as questões, ter as certezas, depois novamente e isto, por exemplo, esta formação penso que nem o ministério, teve consciência, quem nos dirigia de que isto estava a acontecer. Foi uma formação extremamente marcante para, eficaz e frutuosa e que ficou, que ficou, era reflexiva, muito reflexiva, porque realmente tinham que reflectir e depois sentiam que tinham ali um suporte. Podiam contar com aquele suporte, ali e foi muito interessante. Portanto ela teve várias vertentes, como dizia, resumindo, tinha a vertente do acompanhamento, portanto, em contexto e portanto nós pegávamos nas questões que víamos na prática e portanto tentávamos nas reuniões que tínhamos ou nos encontros de núcleo. Porque muitas vezes nós íamos às reuniões de núcleo que estavam a ser feitas, que estavam organizadas em todos os Concelhos. Porque tínhamos os calendários das reuniões de núcleo de todos os Concelhos, nós muitas vezes íamos ou a pedido do próprio núcleo que nos pedia “Olhe, nós estamos com problemas e gostávamos de discutir este assunto” e portanto nós íamos lá para discutir precisamente aquele assunto, do próprio. Dependia muito, também, da qualidade, não é, do núcleo, porque havia núcleos já muito fortes, já muito coesos, até porque as pessoas já estavam, isto passava-se mais nos centros, das vilas, não é, das cidades. Quando havia uma grande mobilidade de professores, não, não é, estavam ali um ano, iam-se embora e portanto. Mas, havia alguns núcleos já com algum, e portanto era interessante a forma como realmente já reflectiam as coisas, já punham os problemas. E, muitas vezes, nós íamos porque realmente, “aquele está com fragilidades deixa lá ir” e portanto aparecíamos na reunião de núcleo, assim apanhávamos toda a gente, não é, e podíamos debater os assuntos. Essa era uma intervenção. Outra intervenção era no contexto, mesmo. Muitas vezes ficávamos a trabalhar fora de horas, não é, quando os meninos iam embora ficávamos a trabalhar, a reflectir, e a planificar e a ver, portanto de uma forma mais individualizada. Depois tínhamos formações com formadores externos, em que realmente tentámos lançar o trabalho de projecto, portanto foi lançado a toda a zona norte. Muito hoje que se fala no meio, nas perspectivas da comunidade, etc. Isso tudo foi trabalhado nessa altura, portanto coisas novas, perspectivas novas que iam surgindo. Nós tínhamos, por exemplo, a D. tinha esse condão, nós tínhamos acesso à língua francesa, às coisas que vinham do, não do inglês como agora, mas do francês. E a D. produzia muitos

textos que nos iam chegando, nós tínhamos realmente revistas que íamos assinando, não é, pronto e fazíamos traduções. E das nossas próprias formações que íamos tendo com a madame Goutard, que foi presidente Mundial da educação pré-escolar com quem nós tivemos uma longa formação. Ela tinha textos notáveis, que ainda hoje são notáveis. Fazíamos a tradução e lançávamos para reflexão para os núcleos e portanto dali surgiram, por exemplo, acabaram por surgir muitos projectos, até de trabalho a partir daqueles textos, por exemplo da madame Goutard, estou a pensar na madame Goutard, podia pensar noutras pessoas. Ah, outras, pronto e essa formação com os formadores, depois lançavam novas coisas, não é, pronto era, mais ou menos, essa perspectiva que tínhamos.

E – E essas acções de formação mesmo com os formadores tinham alguma periodicidade, ou não? Portanto, era consoante as necessidades, como é que funcionava?

B – *Se quer que lhe diga, já não me lembro muito bem, não sei se dependia de haver verbas ou não para podermos pagar aos formadores, não é. (risos) Eu lembro-me, por exemplo, que do trabalho de lançamento do trabalho de projecto, era uma coisa que nós estávamos, acreditávamos piamente como hoje continuo a acreditar piamente que é um bom instrumento mental e prático para os educadores, para todos os formadores, para todos os pais, para todos. Bem, nós, o Ministério não tínhamos dinheiro para pagar ao formador e eu não recebi ajudas de custo para pagar as ajudas de custo ao formador e ele fez o trabalho de graça, por exemplo. Ele não recebeu um tostão por aquilo que fez, eu disponibilizei-me, eu e a D., de não termos, nós recebíamos as ajudas de custo e as nossas ajudas de custo foram para pagar ao formador. Porque não havia outra hipótese, não é, pronto. Mas, outras não, pronto estavam planeadas aquilo era um bocadinho, não eram, nunca foi muito largo o dinheiro para formação, não é, mas lá íamos conseguindo. Depois, isto, foi muita formação partindo de nós, depois com o evoluir do tempo o ministério, lá os serviços centrais, começaram a delinear formação e aí havia maior disponibilidade de dinheiro, porque era uma formação mais centralizadora, centralizada a partir dos serviços centrais. Como por exemplo, houve uma, estou-me a lembrar que era... ah como é que se chamava aquilo, a articulação entre o pré-escolar e o 1º ciclo e foram maciçamente feitas formações em todos os Concelhos do país sobre essa formação, sobre essa questão, sobre esse assunto. E, pronto, já estava, havia um plano, porque a princípio ia surgindo... (risos)*

E – Portanto, que outro tipo de apoio davam aos Jardins de Infância para além das acções de formação, faziam as visitas, não era?

B – *Fazíamos as visitas, as reuniões de núcleo, as reuniões de lançamento do ano e de avaliação periódica... e quer dizer, sempre envolvendo a comunidade escolar e o presidente da câmara municipal, ou, sobretudo as câmaras municipais que eram elas que tinham esse papel de... que aconteciam coisas absolutamente que a gente hoje ri-se, mas na altura não se ria. Em Vinhais, eu não encontrava o Jardim de Infância em parte nenhuma e depois venho a descobrir que o Jardim de Infância estava, havia uma loja que vende tudo em baixo e que depois a casa do vendeiro, do homem que, do dono era em cima e o Jardim de Infância era na sala do senhor. Isto passou-se porque a educadora numa das reuniões em que eu estive presente diz “ai, onde eu estou é muito frio porque a câmara recusa-se a pagar a luz”, “Recusa-se a pagar a luz?” e fui*

lá e então verifico isso. Ela não me disse mais nada, ficou por ali e eu vou verificar, vou ver e vejo a loja em baixo e em cima a casa do senhor da loja e o jardim de Infância era na sala. Portanto, onde estava tudo, onde estava a vitrine, estava a mesa, as cadeiras que se arrastava tudo para o lado, punha-se as mesinhas do J.I. o quadro preto, posto na mesa e depois meia dúzia de brinquedos. Então porque é que a câmara não pagava a luz, porque o senhor, o dono da casa, punha a luz toda da loja, as arcas frigoríficas, de tudo, claro era uma conta de electricidade e a câmara achava que aquilo não podia ser e não pagava, não pagou, pronto. Depois, quer dizer, eu fui, tinha feito a ronda no Concelho, nunca tinha visto uma situação daquelas. (risos) É que passava, depois passava a família toda pelo meio daquilo tudo, pelo meio (risos). É esse o J.I. Quando perguntava pelo J.I. ninguém sabia o que era, era a Maternal, maternal que os emigrante sabiam... a maternal era o J.I. "Mas o jardim ó minha senhora lá só há uma horta". (risos) Eram situações tão engraçadas. A gente hoje ri-se, não é. Depois, com o presidente da altura de Vinhais, venha verificar um Jardim criadinho de raiz, criadinho de raiz. E as normas já estavam estabelecidas, que área é que tinha que ter cada sala, etc, etc, e quando eu olho tive dificuldade em ver as áreas, mas quer dizer, vi logo que aquilo não podia ser. Eram duas salas minúsculas. Então o engenheiro da câmara enganou-se e pôs 25m² para cada uma, em vez de 50. De 25, 25 e não havia nada a fazer, estava construído. Construído de raiz, era o único, acho que era o único construído de raiz. Logo, foi fazer uma asneira daquelas.

E – Já me falou que o grupo acabou por elaborar também alguns documentos. Pode-me falar um pouco mais sobre eles?

B – Os Estatutos dos J.I. portanto foi durante anos e anos e anos, portanto ele nasceu em 79, foi em 79, e perdurou até 97, quando saiu a lei 5, não é. Portanto, era o único documento que existia, o resto era, eram, não era umas internas, assim uma coisa que nem eram, circulares que aquilo não tinha assim um valor, pronto. Que se iam construindo assim um bocadinho a partir das necessidades, eu sei lá, uma listagem de equipamentos essenciais e das normas para a criação dos J.I. as áreas, etc. Portanto eram coisas muito rudimentares, muito básicas, não é, pronto. O Estatuto, não, o Estatuto era completamente, foi completamente inovador para a época. Na altura, foi completamente inovador, porque realmente ele já pressupunha uma participação, um envolvimento dos pais, da auxiliar, da autarquia no processo, em todo o processo educativo, que realmente para mim é a coisa mais inovadora que o Estatuto tem, que hoje se fala e que se volta a falar, e que se volta a falar e em 99 estava definido perfeitamente na Lei, não é. Pronto, e eu penso que os próprios J.I. houve uma progressiva evolução em qualidade exactamente porque houve um empenhamento, a autarquia, os pais estavam por dentro do processo. Às vezes havia alguns educadores que tinham alguma, quando os pais, isso era muitas vezes por culpa do próprio educador, até porque realmente estava lá 9 meses e vinha-se embora e portanto não havia uma continuidade e obviamente quem está do outro lado que permanece, estou a pensar nas auxiliares, as auxiliares ficavam anos, e anos, e anos no mesmo sítio, as educadoras, não. E portanto, muitas vezes, quem mandava e dispunha e tornava a dispor eram as auxiliares. Que era Às vezes preciso por no sítio. E, portanto, às vezes as educadoras tinham alguma dificuldade em lidar com este tipo de situações, mas de qualquer maneira, tirando situações constrangedoras e algumas dificuldades, etc. O envolvimento da comunidade

no processo educativo acho que foi uma mais valia enorme. E quando bem aproveitada e os educadores souberam aproveitá-la bem, sobretudo para manter alguma qualidade, quer ao nível dos equipamentos, quer ao nível da qualidade do espaço, etc. foi realmente um... apesar de alguma s asneiras pelo caminho, que as houve, o saldo é altamente positivo. E, portanto, hoje em dia os educadores não têm dificuldade nenhuma em, quando se fala nos projectos educativos actuais, o papel da comunidade e do meio, etc, etc, etc, porque há anos e anos que fazemos isto. Portanto, para nós, não foi novidade nenhuma, pelo contrário, já o fazíamos. E, portanto, estava tão integrado e tão apropriado quem pensava que não fosse assim, não é. Portanto, acho que foi uma mais-valia.

E – E chegou a ter algum contributo específico na elaboração do Estatuto.

B – *Eu não, eu não. Tive indirectamente, não é. Porque estive a D., não é, teve a D. é que estive na construção do Estatuto, obviamente que falava muitas vezes com ela, falávamos muitas vezes, não é, mas directamente não tive, não tive.*

E – No sentido, agora, de avaliar um pouco o processo que viveu na primeira pessoa. Quais os aspectos positivos e negativos que considera evidentes neste processo?

B – *O contacto muito directo com as pessoas envolvidas. Perceber realmente nos contextos específicos, porque são realidades muito diversas, mesmo dentro do mesmo Distrito, as realidades são muito diversas e os problemas são muito diversos e portanto, às vezes, perceber os poderes locais, os vários poderes que ali se apresentam, etc. não é fácil para quem vem de fora, não é, pronto. A possibilidade que nós tivemos de fazer este contacto com os poderes locais, etc. acho que foi um aspecto altamente positivo. A formação em contexto, absolutamente, a autonomia como eu disse há bocado, também. Um aspecto negativo, olhe, acho que foi não termos escrito este processo, porque acho que foi um processo tão, tão interessante e tão, e continuo a achar que muitas vezes com o distanciamento a gente considera que “não foi tão bom assim”, não é. Pronto. Porque considera, até porque tenho a experiência da Inspeção em que cada vez, nos distanciamos mais, fazemos tudo dentro de portas, a ver papéis e, realmente, perdemos completamente a noção do que se passa realmente nas escolas, não é, pronto. Eu tenho um filho professor que hoje me diz: “mãe, enquanto vocês não entrarem”, ele não é educador de infância, é professor de outro nível “enquanto vocês não entrarem na sala de aula, não vêem nada, não se apercebem de nada.” E é verdade. E nós, apesar de tudo, mesmo, agora não, porque agora com este novo projecto da Inspeção praticamente não cheiramos as salas, assim dois minutos. Não estamos, nós sempre estivemos mesmo na Inspeção a hipótese de o fazer, mesmo que não o quiséssemos e com o 1º ciclo, porque não havia outro espaço. As escolas, as escolinhas não tinham uma sala de professores, não é, ou a gente ia para a casa de banho, ou para o corredor, ou para o hall de entrada, ou tinha que estar dentro da sala de aula. Não tinha outra hipótese, não é, portanto mesmo que não quiséssemos, mesmo que fossemos lá por outro motivo nós tínhamos que estar dentro da sala de aula. E, portanto, obviamente quando uma pessoa entra numa sala de aula apercebe-se de “n” coisas, não é. Não precisa de estar lá muito tempo para se aperceber de “n” coisas. E, portanto, essa hipótese de se trabalhar, e que éramos aceites, as pessoas desejavam que nós fossemos lá. Dizia-me assim: “todas?”. Não,*

obviamente que meia dúzia não estaria muito interessada em que nós fôssemos lá, porque realmente tinham muitos telhados de vidro. Mas, eram raras, muito raras, a maior parte queria e até questionava. A mim questionaram-me porque é que foi à sala A e não foi ao Jardim B. “Porque é que eu não fui visitada?”, não é. As pessoas gostavam, queriam que nós fôssemos lá. Porque sentiam realmente que nós íamos, não íamos para destruir, ou para, íamos para construir. E, portanto, desejavam muito que nós fôssemos. E, portanto, isso foi... o sermos aceites e haver confiança mútua também foi uma enorme mais-valia, não é, pronto. Nós tínhamos de facto uma realidade no país muito concreta, muito real, não é, pronto. Eu hoje conheço os cantos ao país por este trabalho que fiz, não é, pronto. E a gente chegava, chegava às aldeias e tudo vinha ver quem estava a chegar, porque era raro vir alguém de fora. E, portanto, chegava e vinha toda a gente ver o que é que se passava. E mesmo nalguns sítios, hoje isto é impensável, estou a pensar que cheguei a Vila Flor e o único sítio onde a gente podia dormir era na pensão Sr. Campos e o Sr. Campos fez-nos um, a mim e à D., e ele fez-nos um interrogatório cerrado. “Quem é, de onde vem, para onde vai, o que é que vem cá fazer?”. Duas mulheres naquela altura, sozinhas, era muito estranho. E eu dizia, sou eu e os vendedores. Eu vendo educação e eles vendem parafusos e torneiras. (risos) Mas, realmente, era tudo um país que hoje é impensável. Realmente, evoluímos muito e acho que para melhor. Espero que com a crise não se piore, mas realmente evoluiu-se muito, não é. Hoje toda a gente tem carro, por exemplo, já ninguém fica numa aldeia, não é. Mesmo que esteja lá na aldeia, aquela hora vem-se embora e naquela altura, não, ficava. Não sei se chega... eu perco-me na conversa.

E – Sim, no fundo em termos de aspecto negativo também acabou por referir que, era também...

B – Havia constrangimentos realmente, as distâncias, não podermos fazer um trabalho tão sistemático, como gostaríamos que fosse, não é. Porque nessa altura, realmente, a mobilidade dos educadores era brutal, não é. Como disse, a princípio, não tínhamos, depois estabilizou, mas a princípio não tínhamos educadoras para todos os J.I. que estavam a abrir e, portanto o termos professoras do 1º ciclo a trabalhar, também não foi fácil, não é. E, foi muito interessante verificar que quando fazíamos a avaliação no final do ano, com esses professores, eles... lembro-me de um dizer, isto era, era a ideia comum, “pela primeira vez eu percebi que um menino não nasce aos 6 anos”. Isso foi muito importante para os próprios professores, porque realmente perceber que um menino não nasce aos 6 anos, tem um passado, tem uma história, tem, não é. E, portanto, tudo isso foi interessante. Claro que tivemos cenas completamente caricatas, era uma regente que o Ministério dava um, passava um cheque para cada J.I. para comprar o material base, o lápis, papel, tinta, o material de desgaste. Na altura era assim, era um cheque que vinha para o J.I. e quando a gente chegou, a professora tinha gasto o dinheiro todo em batas para os meninos, nós usávamos batas. Hoje está outra vez muito em voga, as batas. Mas, ela mandou fazer as batinhas cor-de-rosa para as meninas, as batinhas azuis para os meninos e comprou dois guarda-chuvas e dois penicos, não havia casa de banho portanto pôs um guarda-chuva com um penico. (risos) E assim gastou o dinheiro. (risos) Lá tivemos que resolver o problema de outra maneira.

E – E, se fosse hoje, modificaria alguma coisa?

B – (silêncio) *Olhe que eu não sei se modificava. Eu só queria era, realmente, manter, manter a autonomia e liberdade de acção que realmente nós tivemos para, para poder... e não estar burocratizado, realmente, nós tínhamos a liberdade. Depois, por exemplo, ouve uma altura, quando já estava na Inspeção em que realmente eu percebi que não podia ir bater à porta do delegado, ou do presidente, ou da câmara porque eu não tinha os mesmos galões. E, portanto, sobre o ponto de vista do protocolo eu não podia, eu não podia relacionar directamente. Se eu tive um problema qualquer, já na Inspeção, uma situação gravíssima de insegurança total e absoluta num J.I., e eu disse “eu tenho que actuar”, mas não. E a minha primeira reacção foi levantar o telefone e falar para a câmara, com a pessoa responsável para realmente se resolver de imediato uma situação de perigo eminente. E, mas quer dizer, a situação era tão grave que resolvi falar com o delegado, com o meu chefe, com o delegado regional. E disse-me: “ai A., não pode falar para a câmara.”, “Senhor delegado, enquanto eu escrevo, mando ofício para a senhora inspectora-geral (que é a única que se pode, nem o delegado se podia corresponder com o presidente da câmara, tinha que ser via inspectora), enquanto eu mando ofício para a senhora inspectora-geral o problema pode-se dar e amanhã vem nos jornais que a Inspeção esteve lá e que não fizemos nada, porque inclusivamente os papeis não resolvem coisíssima nenhuma.” E ele disse: “Olhe, mas posso, vamos cá resolver já o problema. Faça na mesma, escreva na mesma para a Inspectora-geral, ou telefone já para a inspectora-geral, mas vamos falar de imediato para o delegado de saúde que com esse a gente tem, a senhora inspectora tem, pode corresponder-se directamente sem” Coisas que a nós não nos passava pela cabeça. Se tínhamos ou não os mesmos galões, na altura não tínhamos, tínhamos zero. Zero, sobre zero. Mas, íamos, íamos e resolvíamos. Eu sentava-se à mesa com o delegado escolar e resolvíamos os problemas. Íamos ali à câmara, falávamos com o presidente da câmara e resolvíamos os problemas. Hoje em dia é impensável, isto é impensável. Portanto, toda a questão burocrática mata. Quando, quando, porque realmente é ela que pesa mais sobre o resto. Pesa muito mais sobre o resto. Aliás, eu hoje vejo isto nas escolas, em que se exige tanto papel, tanto papel, tanto papel e as escolas para terem segurança sobre quem dirigem, ainda exigem mais papel aos seus subordinados, não é. Há tempos estive a trabalhar com uma vice-presidente, educadora, num J.I. em que ela inventou, mais um papel para as educadoras responderem, que era um pesadelo, um pesadelo. Eu vi-me aflita para tentar desmontar aquela situação, para não lhe dizer: “rasga, deita ao lixo” e lhe fazer ver que se o ministério pede papelada, nós escolas também estamos a exigir mais papelada a quem está a baixo. Realmente, e depois eu pergunto-me, mas aquilo serve para alguma coisa? Não serve para nada, rigorosamente para nada. Eu já cheguei a dizer a algumas educadoras: “Olhem, querem cruzinha, põe a cruzinha e faz o que achares que é conveniente para as crianças. Querem a cruzinha, dás a cruzinha. Aquilo é para meter numa gaveta, que te interessa a cruzinha. Que te custa por lá as cruzinhas? E depois, faz o que tens a fazer com os meninos.”*

E – Quer contar quais foram para si os momentos mais marcantes deste processo?

B – (silêncio) *Olha o prazer no trabalho, o prazer que a gente tinha e ver as coisas a nascer e acontecer aqui e acolá. Quer dizer, aquilo era tudo, era uma energia positiva por todo o lado, não é, pronto. Com muitos erros, com muitos,*

com tudo, coisas insensatas que aconteciam que depois nós íamos percebendo, íamos aprendendo, não é, com isto, não é. (...) Portanto, nós estando no terreno, podemos influenciar a situação, não estando... Isto tudo passa a nível estatístico, a nível de papeladas, a nível de não sei quê e não se consegue detectar muitas vezes as situações. E criam-se vícios, e criam-se... e, portanto, essa liberdade de acção, a não burocratização do processo, o grande prazer que a gente tinha em ir trabalhar, metas bem definidas, onde a gente queria chegar, onde queríamos chegar. Realmente, foi os ingredientes mais importantes que eu penso que foram marcantes. E uma equipa coesa, uma equipa que sabia, que pronto, apesar de tudo a gente reflectia, reflectíamos muito em conjunto, debatíamos muito as linhas de acção, as estratégias de acção. Portanto debatíamos, reflectíamos muito, tínhamos essa hipótese de, de... depois isso foi-se perdendo ao longo dos anos, hoje já ninguém se reúne com ninguém, ninguém fala com ninguém, tudo recebe directrizes de cima. É tudo de cima e eu tenho de cumprir e acabou. Quer a gente esteja a ver que aquilo no terreno não tem efeito nenhum, mas tem que cumprir. E bem fala, fala, bem diz, diz, não adianta nada.

E – No sentido de descrever as práticas supervisivas usadas no processo do início da rede pública do pré-escolar. Para si o que é supervisionar?

B – (silêncio) *Boa pergunta. Eu, para já, tem que haver uma base de confiança, uma base de aceitação e que penso que mesmo se no início havia alguma, poderia haver, porque havia sempre. (...) E portanto, quando as pessoas percebiam que nós estávamos ali como parceiras construtivas de alguma coisa, perdiam as defesas e avançavam. E depois era partir muito, a supervisão partia muito do que as pessoas realmente faziam. Nós não levávamos nada pré-fabricado, partíamos muito do contexto. Até porque raramente, cada contexto era muito diferente, uns tinham belíssimos equipamentos, belíssimos espaços, belíssima auxiliar de educação, pais colaborativos, sei lá. Outros não tinham nada disto, não é. Tinham espaços horríveis, não tinham material, não tinham equipamento. Portanto tudo isto era muito complicado, não é. Portanto tinha de ser olhado no local e portanto não levávamos uma coisa pré-estabelecida, não é, pronto. Levávamos alguns instrumentos, sim, formas de pensar em educação, de reflectir com as educadoras no sentido da construção do pensamento, construção do conhecimento. Como é que um menino aprende, de onde é que ele aprende. E, portanto, isso sim, e a nossa reflexão muitas vezes era a partir disto, não é. Quando as pessoas faziam fichas, fichas, fichas e depois houve uma altura em que realmente parecia que já tinham acabado com as fichas. A gente sabia que algumas escondiam quando sabiam que a gente lá ia, mas praticamente as pessoas tinham percebido. Nós não era acabar com as fichas, mas era perceber qual é o efeito daquilo, qual é a importância daquilo. E, como é que se podia que os meninos realmente pudessem por no papel a sua própria construção do pensamento, o que eles tinham aprendido com determinada situação. Eles próprios faziam a sua própria ficha e não dando um, um... e nalguns casos até era, acabava por ser fácil. Estou-me a lembrar de uma situação em que realmente fui a J.I. e era particular e era de freiras. E ela ia sair com os meninos e eu disse assim: “Não, não se está isso programado, eu saio consigo e com os meninos.” Pronto, lá saímos todos e mal saímos, o coiso, aquilo era lá para o Minho, estava, eu nunca vi um campo, era tojo e*

depois todo vermelho de joaninhas, era uma beleza. Olha, eu estava fascinada com o que estava a ver. Joaninhas, joaninhas... pronto, viemos para dentro e espeta a ficha do passarinho, do periquito ou do que é que era para os meninos colorirem. Pronto, perante esta situação e eram fichas que o colégio tinha comprado para todos os meninos. Destas que agora há, compradas, para todos os meninos, portanto cada um tinha o seu caderno de fichas para depois no fim do ano levar para casa. E depois a freira dizia-me "Tem toda a razão senhora Inspectora, tem toda a razão. Não tem sentido nenhum estar aqui a falar do passarinho, quando realmente eles só falam das joaninhas que acabámos de ver. Mas agora o que é que eu faço ao coisos? Os pais pagaram as fichas, custaram não sei quanto e elas têm que ir preenchidas para casa." Pronto, nós tivemos a tentar desmontar isto, em contexto. E, portanto, estava a falar nas práticas de supervisão, não é? O ser no contexto eu acho que... esta base de confiança e perante o que está a acontecer. Nós, por exemplo, houve um ano que fizemos um trabalho com os educadores, que foi tentar perceber como é que estavam organizado o espaço, o tempo e os grupos, o espaço e o tempo, o espaço e o tempo. E, portanto, fizemos nós uma grelha de observação e depois no fim do ano devolvemos aos educadores, essa grelha de observação. E realmente chegámos a conclusões que eles próprios não se tinham, nem nós. Nós tínhamos apercebido porque se levantamos a questão, é porque nos apercebemos. Nos educadores não tinham consciência de que, às vezes passavam tanto tempo com os meninos sentados em roda, com as perninhas à chinês, em que a relação era sempre educador/crianças, educador/crianças... o tempo que se passava nesta relação e nesta postura era, ocupava grande parte do tempo das cinco horas da componente lectiva. Isto foi importante, porque foi outra forma de vermos como estava a casinha de bonecas, e o que é que se faz naquele espaço, o que acontece realmente naquele espaço, ou a biblioteca, a dita cuja biblioteca em que a gente repara que tão trinta livros, dos quais 25 são para ensinar coisas aos meninos, a quinta, os animais da quinta, as formas, as cores, para ensinar coisa, porque história, fantasia não está lá. Não está, positivamente, não está. Não está poesia, não está. E, portanto, ao fazer isto, ao devolver esta observação que tinha feito nos J.I., permitiu esta reflexão também com os educadores. Que era, mas afinal o que é uma biblioteca, um espaço de J.I., o que é? Coisas que acontece. Em que nada se passa depois naquele espaço, a não ser os meninos lá irem ver livros. Pronto, e portanto isto, depois confrontadas com a própria planificação do educador, não é, pronto. E, depois neste caso, acho que ainda não existiam, não existiam as orientações curriculares, portanto a questão da organização do espaço e do tempo que as orientações curriculares vêm levantar de uma forma, para mim mais, é mais inovadora nas orientações curriculares, para mim é a organização sistémica com base, suporte do tudo o resto, até da própria metodologia utilizada. Portanto, esta forma de supervisionar, que era feita de maneiras diferentes, a gente ia também tacteando e vendo o que é que estava a acontecer, quais eram os problemas que nós íamos detectando, não é. E, portanto, também íamos lançando formas de supervisionar diferentes. Esta, por exemplo, foi uma delas. Foi, realmente, tentarmos perceber, nós próprias fazermos uma observação mais cuidadosa, mais rigorosa, mais assertiva e mais focalizada sobre a organização do espaço e do tempo. Cada uma de nós recolheu, tirámos as conclusões e depois devolvemos aos educadores e tentamos

reflectir com eles as conclusões que tínhamos tirado. Isso foi muito proveitoso, porque também o nosso olhar passou a ser outro, não é, no nosso próprio olhar passamos a estar mais atentas a determinado tipo de coisas que às tantas nos passavam despercebidas, não é. E, portanto, o facto de podermos ter ou o trabalho mais individualizado em contexto de J.I., em contexto da prática, propriamente dito, termos encontros mais grupais, permitia-nos realmente termos uma linha de pensamento do que é que realmente era para nós a criança, o que é que a gente apostava na educação dos meninos. Isso sim, nós tínhamos, não era ao acaso. E, depois, focalizando esse mesmo pensamento de formas diversas, ou em grupo, ou neste contexto, ou naquele contexto. E, portanto, ela ia aparecendo de qualquer forma segundo uma linha mestra, não é, pronto, isso havia... Pode dar a ideia que não havia uma linha mestra, havia. Concretamente havia. Quando a gente aposta no trabalho de projecto, não é de qualquer forma, não é. Tem uma linha de pensamento aqui sobre o que pensa da educação, sobre a forma como se aprende, a forma como se adquire conhecimento, etc. Portanto, não havia.

E – De certo modo já foi falando um pouco nas suas perspectivas, naquela altura sobre supervisão pedagógica, não é. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa?

B – *Não, acho que não, acho que já...*

E – E que atitudes /valores teve em conta durante o processo supervisoivo?

B – *Os valores também acabei já de falar, não é, pronto. A base da confiança, não é, da... termos realmente uma linha mestra, uma linha de pensamento... dar tempo às pessoas, para realmente se irem apropriando das coisas, encontrando, realmente formas diferentes de no fundo, porque tal qual como os meninos, nós adultos também, nem... há formas muito diferentes de nós aprendermos, não é. Às vezes é mais fácil em grupo, outras vezes é mais fácil de uma forma mais individualizada, ou em pares e portanto temos uma diversidade de formas de aprender, de formas de reflectir, de formas de estar para reflectir, que penso que isso também ajudou. Mas eles próprios, como a gente... criou as condições para que as pessoas pudessem encontrar e reflectir. Depois elas próprias acabavam por encontrar, depois fazerem elas o seu próprio caminho, não é, os grupos faziam o seu próprio caminho já independente de nós. Que isso também nos interessava que elas fossem autónomas e que criassem de acordo com as suas necessidades, as suas próprias formas. Eu lembro-me de uma vez ter que ir a Vila Real, exactamente, que o Delegado proibiu as educadoras, elas tinham de se organizar de forma que as reuniões de núcleo, uma fosse feita, fosse feita rodando todos os J.I. E quem, o J.I. que recebia as colegas tinha que apresentar o seu trabalho, era assim que estava organizado, apresentavam o seu trabalho. E pronto, elas reflectiam em contexto o seu próprio trabalho. E depois tinham um tema, sempre, um assunto que um ficava de preparar sobre uma questão qualquer, pronto, era mais ou menos isto. E elas, todas elas eram da escola moderna, portanto utilizavam os instrumentos também: o que queremos, o que não queremos, quem faz, quem não faz, avaliavam aquilo tudo. E o delegado proibiu, que tinham que fazer num J.I., não tinham que andar a saltar de J.I. em J.I. E eu lá tive que ir a cima dizer “Está completamente enganado. O sr. não tem nada a haver com estas horas, estas horas não estão programadas oficialmente. Portanto, elas fazem fora de horas, portanto fazem o que bem*

quiserem. Até podem fazer na Gomes” que é o café mais importante lá de Vila Real. (risos) Pronto, mas foi preciso ter que ir lá acima, a Vila Real, dizer isto ao sr. Delegado. Que ele queria, para controlar. Elas sentiam também esse apoio da nossa parte, não é.

E – Descreva, um pouco, a relação que tinha com as educadoras que supervisionava.

B – Essa base de confiança. As pessoas querem que a gente aparecesse, que a gente fosse. Muito havia e até alguns de qual fiquei extremamente amiga e ainda hoje as pessoas me telefonam. Porque, muitas vezes, as pessoas, a supervisão, muitas vezes, fazia-se por telefone, não é. Muito arroz esturrei, muito jantar protelei porque as educadoras telefonavam à hora de jantar aflitas por isto, por aquilo, por este problema, por aquele problema, não é. Pronto, e eu muitas coisas até resolvia por telefone: “Não, deixa isso... dá-lhe...”. Uma era por causa do pano do pó da empregada “olha põe um pano do pó em cada cabide, ela tira o que quiser. Deixa lá o pano do pó.” Porque às vezes, havia coisas assim miudinhas, sem importância nenhuma, mas as pessoas não são todas iguais, não é, pronto. E, conflitos, às vezes, realmente de perspectivas pedagógicas que isso era mais grave e assim. E, portanto, as pessoas para já podiam, sabiam que podiam contar connosco, a gente estava disponível para, quer para casa, quer um telefonema: “Quando puder passe aqui”. E, pronto, nós tínhamos essa liberdade de poder planear de maneira que a gente ia acudir às vezes... depois, houve outras questão que ainda não disse e que... os próprios grupos começaram a organizar muito em função de um projecto, um projecto, às vezes, envolvendo a própria comunidade. Projectos mais ambiciosos, que depois nalguns casos foram aproveitados pelos delegados para questões partidárias e dos poderzinhos locais, para dar nas vistas, etc. E que foi realmente problemático. Mas, enquanto elas tiveram o processo na mão, portanto isso, as pessoas trabalhavam realmente para um projecto comum e que no fim do ano depois bolavam para toda a comunidade e realmente, a câmara, toda... Isso foi interessante, unia, porque era qualquer coisa que unia os educadores, lhes dava força, tinham poder de diálogo com as instituições locais. E, portanto, e muitas vezes, por exemplo envolviam o ensino particular, as IPSS. Que também foi importante não deixar de fora a rede privada, não é. Só agora é que ela está, é vista de uma nova perspectiva, mas antes não estava separadinha, não é. E portanto as IPSS tinham muita dificuldade em, às vezes querer avançar para determinadas áreas, porque as instituições não deixavam, não é.

E – Já acabou por dizer, também, algumas mas, quer acrescentar mais alguma coisa em relação às estratégias de supervisão que utilizava com as educadoras que iniciaram a rede pública?

B – Olhe, no princípio, como lhe disse a estratégia foi observar, estar atenta ao que se passava, era tudo novo. Portanto, nós não tínhamos nenhuma, não sabíamos com o que contávamos, não é. Nós encontrávamos as coisas mais espantosas, como já dei alguns exemplos, não é. A gente encontrava situações mais espantosas e portanto, era muito mais... e olhe a gente ia ver, olhar, escutar, perceber o que se passava, até porque muitas vezes as nossas imagens e as nossas perspectivas de educação e aquilo que a gente conhecia, não tem nada a ver com aquela realidade. E, portanto, foi também uma apropriação das perspectivas e das dificuldades e dos outros, não é, pronto. E, portanto, uma primeira fase foi mesmo saber ouvir, saber olhar, saber

perceber, etc. E depois foi começar a organizar toda essa informação, que fomos recolhendo, não é, de forma a estruturarmos qualquer coisa com pés e cabeça, não é, pronto. Porque para nós também era tudo novo, e portanto a nossa estratégia foi... nós sabíamos positivamente que havia aqui um caminho a fazer, que era fazer com as pessoas, quer com os educadores, quer com a comunidade que ele envolvia. Quer quem tinha o poder local, porque realmente eram eles que podiam levar as coisas por diante. E, portanto, foi trabalhar com as pessoas. Envolvendo realmente as pessoas e portanto... e obviamente tendo uma linha mestre para nós era fundamente e que depois estava plasmada um pouco no estatuto do J.I. e, portanto, também nos possibilitava o podermos, sei lá, no estatuto do J.I. havia o concelho pedagógico, estava estabelecido um concelho pedagógico. Ora realmente ele não funcionava, como é que ele podia funcionar se os Jardins eram de lugar único. A educadora reunia com quem? Quem era o concelho pedagógico, não é? Foi daí que nasceu, foi desta observação, quem na altura estabeleceu não teve noção da realidade, que eram Jardins de lugar único. E, portanto, que daí nasceram a necessidade de criar uma outra forma de colmatar isto que foi as reuniões de núcleo, não é. Quer dizer, de agregar vários J.I. no concelho, ou de numa localidade para se reunirem e para formarem, no fundo o concelho pedagógico. Porque não havia outra hipótese, não é. E, portanto, nós sabemos que foi á medida que os problemas iam nascendo, que nós íamos tentando encontrar soluções para eles, não é, pronto. E, portanto, essa base eu penso que até o próprio trabalho de projecto nos dava essa segurança, nos dava essa... eu penso que nós fomos muito influenciadas porque nós fizemos a avaliação segundo Paulo Freire e tudo isto nós fomos bebendo, não é. Paulo freire partiu sempre dos contextos, não é, sempre dos contextos. O que afligia as pessoas, os seus problemas, etc. Do Freinet, a mesma coisa, sempre a partir dos contextos, etc. Portanto nós muito influenciadas por toda, e também os Suecos, que vieram e que de uma forma muito estruturada, já outro nível. E que no porto depois ficou um grupo forte a esse nível. E, portanto, nós sabíamos qual era o nosso caminho, qual seria o nosso caminho, que era trabalhar com as pessoas, nos contextos locais, com os poderes locais, com a comunidade local, com os pais, etc. que sem eles... e realmente a nossa força foi essa. Os professores do 1º ciclo tinham uma enorme inveja dos, porque nós conseguíamos tudo e eles não conseguiam. Às vezes até porta com porta. Os educadores conseguiam tudo, a gente às vezes tentava desdramatizar dizendo: "São idades muito pequeninas, precisam de maior protecção e depois quando eles caminham, e é verdade os pais vão largando... Mas, não era só isso. É porque os pais percebiam, quando os educadores pediam dinheiro, ou isto, ou aquilo. Os pais percebiam para que era, porque era. Estou-me a lembrar de uma educadora, foi proposto por nós, mas "tenta fazer a reunião com os pais em que vais por os pais a pintar e desenhar com mau pincel e bom pincel, com um bom lápis e um mau lápis". "Põe-nos e depois vê a reacção deles" Depois claro, largaram rapidamente o lápis que não prestava para ficar com os Caran d'Ache e os pincéis que não prestavam para ficar com os bons pincéis. E a educadora disse: "Para terem, os vossos filhos, vocês querem que pintem, desenhem com quais. Com estes. "Então eu tenho dinheiro para estes, para estes não tenho. Portanto se vocês querem que os vossos filhos, têm de dar mais qualquer coisinha." E os pais deram. E, não houve problema nenhum em dar. Se a escola do 1ºciclo pedisse mais alguma coisa, os pais, caiam o

céu e a trindade. Não houve dificuldade nenhuma. Agora, houve com este envolvimento, para, quando o processo passou pelos pais, eles perceberam, não é. Agora, não é alguém com alguma arrogância pedir... “Ah a escola é pública, é gratuita, não tenho nada que dar.” Os pais também nunca tiveram dificuldade em dar, nenhuma. E, eu acho fundamental, fundamental esta participação, não venham cá com escola gratuita, não sei quê. Eu acho lindamente, mas este envolvimento em que os pais podem, até participar com dinheiro, com algum material, acho fundamental. Porque isto, é um processo realmente, que, que os pais participar... eu a primeira vez que fui trabalhar como estagiária para o Barreto, que é uma zona muito degradada, hoje é a ribeira do Porto, é super in, mas na altura não era. E eu fui trabalhar para lá. E eu não percebia porque é que crianças miseráveis, famílias miseráveis em que se alugava a tábua para dormir ao dia, a tábua para dormir ao dia, a instituição pedia 25 tostões por mês. E a assistente social explicou-me: se eu não... isto é meramente simbólico e era meramente simbólico, mas assim, eu tenho aqui os pais a berrar como a A. vê “Oh Vitro, Vitro, anda cá Vitro”. Uma berraria e vinham barafustar com a assistente social, não sei quê, porque achavam que pagavam, tinham direito. Se não pagassem, aquilo não prestava para nada. A mentalidade é esta. E portanto, muito bem a assistente social impôs 25 tostões por mês. Portanto, é uma forma das pessoas perceberem porque é que custa, quanto custa... e, portanto, é uma forma de envolvimento, dos processos.

E – Como é que hoje interpretaria o processo vivido à luz do que sabemos hoje sobre supervisão pedagógica?

B – *Olha, eu acho que está actualíssimo. Não tenho dúvidas. Não tenho dúvidas, até porque passei por outras experiências, que me obrigaram a fazer e que realmente de supervisão não tem nada. Cheias de técnicas e super técnicas, muito tecnológicas, mas que de supervisão não tem nada. Faltas de contacto humano, este olho no olho, este... o perceber as coisas em contexto e, sobretudo, depois a confiança, não é. E o outro querer, e eu querer, e o outro querer, se não, não há supervisão.*

E – É muito importante. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa?

B – *Não. Acho que não. (risos) Acho que já falei de mais.*

E – Não, de todo. Obrigadíssima pela sua disponibilidade.

B – *Não sei se foi muito útil, mas olhe...*

E – Foi, claro que sim.

Protocolo – Entrevista C

E – Primeiro que tudo quero lhe agradecer e reafirmar o carácter confidencial desta entrevista. E gostaria de pedir a sua autorização para gravar esta nossa conversa.

C – *Sim senhor, muito bem.*

E – Gostaria que me desse um nome código para a poder identificar, mantendo o anonimato da nossa conversa. Portanto, se gostaria de dizer algum nome, ou algo que a identificasse.

C – *Ah não, não um qualquer.*

E – Assim uma coisa que gostasse, não? (risos)

C – *Podes pôr um qualquer, podes pôr “M”.*

E – E a sua idade?

C – *A minha idade, 65.*

E – Qual a sua formação inicial em termos de escola?

C – *Formação de educadores de infância, formação inicial. Curso de educadores de infância.*

E – Foi em que escola?

C – *Maria Ulrich. Portanto escola superior de educação, agora Maria Ulrich.*

E – E posteriormente que formação adquiriu, posteriormente.

C – *Posteriormente fiz o curso pós-laboral em educadora especializada, também na Maria Ulrich, com a duração de 2 anos, depois fiz o curso, fiz um curso de teatro de ano e meio, mas isso foi para, pronto é um curso que também teve interesse para a minha profissão. Depois fiz um estágio também durante um ano no atelier da Cecília Menano sobre artes plásticas, expressão plástica. Depois fiz o curso, além de outros seminários e congressos e essas coisas todas que a gente, pronto ia muito, com muito entusiasmo, não é, no início da carreira e no decorrer da carreira. Foi assim mais demorado em termos de curso fiz o de inspectora, quando estava no ministério de educação no lançamento da rede pública, portanto fiz o curso de inspecção em serviço e portanto recebia, foi publicado em diário da república, que está aqui, a minha nomeação enquanto inspectora. Pronto, isto são assim os cursos que fiz. Depois fiz uma licenciatura em ciências da educação com a especialização de formação de adultos e depois fiz o mestrado em teoria e desenvolvimento curricular, pronto com a duração de 2 anos.*

E – Muito bem. No sentido de conhecer um pouco a história do início da rede pré-escolar, mais ou menos entre 1978/81, por aí. E também no sentido de caracterizar o processo de constituição do grupo, como é que foi seleccionada para este grupo, que foi no fundo...

C – *Pois, eu fui trabalhar, estava a trabalhar no colégio Moderno e depois fui desafiada por uma mãe para montar, portanto estava lá efectiva, não é, e fui desafiada por uma mãe para montar um J.I. numa casa abandonada, portanto isto pós 25 de Abril. Portanto havia um grande entusiasmo para fazer instituições para as crianças nos bairros. E havia comissões de moradores e nessa comissão de moradores havia, houve e há um grande entusiasmo, criaram uma biblioteca, criaram várias iniciativas muito interessantes em educação e entre elas queriam criar realmente um J.I. e havia uma casa abandonada de 30 e tal anos, um prédio, portanto de 3 andares, mas que*

estava abandonado aí há 30 e tal anos, portanto estava cheio de entulho, etc, etc. e depois um grupo de pais entusiasmou-se e veio-me convidar, portanto tinham os filhos no colégio Moderno e vieram-me convidar se eu não queria entrar naquela aventura louca de montar um J.I. e eu fui, fui toda entusiasmada. Pronto, nem sabíamos no que é que aquilo ia dar, nem o que ia dar, simplesmente fomos mãos à obra e fizemos obras. Uns pintaram, outros arranjaram o jardim, outros arranjaram mobiliário, portanto todas as mães e pais trabalharam. E, isto tudo dinamizado por um elemento muito interessante da comissão de moradores, que era sociólogo e, portanto, que era um espanto de pessoa, de um grande carácter e que entusiasmava aquela gente toda. O Jardim foi montado, ficou muito agradável, o arquitecto Rodrigo... arquitecto português que era pai de umas crianças que futuramente iam para lá, porque era morador, fez ao gosto dele, aquelas cores, aquelas obrinhas possíveis, porque a gente não tinha dinheiro nenhum, não é. E depois as comissões de moradores, essa comissão era muito activa, juntamente com umas 6 iguais a esta que pediram financiamento ao ministério da educação, que não existia pré-escolar no M.E., havia para lá uma salinha onde havia um chefe do pré-escolar, mas que aquilo não funcionava, não havia nada, não havia nada para fazer, não havia nada, pronto. Mas, com o 25 de Abril houve uma grande pressão para pedir, portanto, financiamentos e porque se abrissem J.I. e sobretudo para as mães trabalhadoras, etc. Estávamos em plena época revolucionária, não é, em que a população disputava por interesses completamente diferentes e então ele sentiu-se pressionado a fazer, tinha, pôs lá uma educadora, que era a A. e que trabalhava lá e que foi também a pioneira, foi a primeira pessoa que entrou no M.E. no pré-escolar e que junto com este senhor, que era o Dr. Silva Graça, começaram a dar financiamento, portanto que era um subsídio, um subsídio para pagar a uma educadora diplomada, nestas instituições que estavam a montar J.I. e para o povo, para a população, para a comunidade. Então, eu recebi, eu nessa altura não sabia até se era possível ter ordenado, recebemos então a promessa de haver um subsídio para a nossa instituição, desde que tivesse 2m2 por criança, tivesse uma série, alguns requisitos. E aí funcionei durante dois anos, ao fim desses dois anos a A., que era no fundo aquela que tinha responsabilidades de supervisionar as instituições que estavam a ser subsidiadas pelo Ministério, que era a única coisa que o Ministério fazia, não é, fazia-me algumas visitas, não é, e depois, pronto, gostou do meu trabalho e perguntou se eu não queria ir fazer parte da equipa para lançar a rede pública e assim foi, ela foi lançar a rede pública e foi assim que eu aceitei depois passado um tempo ir trabalhar no ministério com ela juntamente com outras pessoas que tinham sido convidadas também para fazer, portanto, esse trabalho. Portanto, que eu ainda não sabia muito bem o que é que era trabalhar sem ser com os meninos, que era no fundo lançar a rede pública que era uma coisa que ninguém sabia como havia de ser e fomos todas a aventura, portanto para uma equipa onde havia eu, a A., que já lá estava, a M., a G., a T. e mais nada, e a M..

E – E porque é que aceitou esta função?

C – Aceitei porque me entusiasmei, porque para já gostei muito de montar aquele Jardim e achei que aquela força de toda aquela gente, foi uma experiencia muito gratificante e que eu percebi que através de uma comunidade, se podia levantar instituições para a infância, porque aquilo não tínhamos nada e realmente conseguiu-se fazer imensa coisa e que parecia que

era quase impossível, não é, e tínhamos ali um J.I. com condições e com, enfim com os pais satisfeitos, e colaboradores e com uma experiência como eu nunca tinha tido no particular. Portanto, era qualquer coisa que abria perspectivas e depois via também, nas populações, na televisão e na minha vida própria, pessoal, não é, que realmente era preciso montar o pré-escolar de outra maneira e ser efectivamente, haver possibilidade de os meninos poderem ir aos J.I. E, pronto, foi essa, foi esse desafio.

E – E, portanto, na altura a sua experiência profissional era...

C – Era só o trabalho directo com crianças, mais nada. É que ela é que me deu a possibilidade de contactar com muita gente da comunidade, coisa que eu não tinha tido, porque um colégio da envergadura do colégio moderno, ou do outro que eu tive, eram colégios particulares, não é, as coisas estão de tal maneira estruturadas, que não precisam de, quer dizer, nem sequer há abertura para a pessoa contactar, se não, as saídas que a gente fazia em vistas de estudo, não é. Portanto, aquele não, aquele, a gente ia à fábrica de papel e íamos pedir subsídios, íamos, trocávamos com o pároco da freguesia para nos emprestar espaços para irmos fazer ginástica, trocávamos com o senhor, com o rapaz da escola de educação física da escola preparatória para dar ginástica aos nossos meninos, contactávamos, portanto, com uma abertura completamente diferente numa de feedback, quer dizer, nós dávamos gratificação no sentido afectivo de estar a nascer uma escola que nós queríamos, enfim, que fosse uma escola com qualidade e eles também nos davam aquilo que era preciso para que isso fosse possível.

E – No sentido de conhecer a experiência na primeira pessoa, conte-me a história, descreva-me a sua experiência enquanto uma das educadoras responsáveis pela criação da rede pública. Como é que foi?

C – Portanto, a história, foi uma história muito multifacetada, porque nós ao mesmo tempo que estávamos a tentar ver como é que haviam de ser montados os J.I. pertencentes à rede pública do Ministério da Educação, que era uma coisa nova, ao mesmo tempo estávamos, tínhamos que estar a pensar na formação das pessoas, tínhamos que pensar nas escolas de formação das pessoas que estavam a abrir, porque estavam fechadas todas as escolas de formação oficiais, não havia cursos de educadoras oficiais, senão os particulares. Portanto, se queríamos educadoras e não havia gente para ir para as aldeias, porque não havia suficientes formadas, se queríamos educadoras tínhamos que também apoiar e era uma realidade que também estava a ser pressionada, enfim em termos sociais e políticos, por escolas de formação oficiais. Portanto, as escolas de formação oficiais foram abrir por todo o país, não é, escolas de magistério primário de Lisboa, também com cursos para educação de infância, pela primeira vez, escolas em Coimbra, Porto, Viana do Castelo, Guarda, Viseu, portanto por todo esse país começou-se a criar escolas. Ora, nós tínhamos que pensar a formação, os professores, as educadoras que iam ser monitoras na formação, da prática, que na altura chamava-se técnica pedagógica; tínhamos que pensar em todas as pessoas que iam para o terreno e que iam pela primeira vez com realidades diferentes, porque não havia Jardins de Infância no meio rural. E, portanto, era uma realidade completamente diferente, as pessoas eram deslocadas, porque não havia pessoal nos meios rurais que tinha que ser no fundo colocadas lá, o que veio dar outro tipo de preocupações. Porque as pessoas deslocadas pela primeira vez na vida, não estavam habituadas como no ensino básico, no

antigo ensino primário em que as pessoas ao longo da sua carreira sabiam que eram colocadas aqui, acolá e acolí, as educadoras como havia falta, eram meninas que trabalhavam só nas cidades onde moravam, portanto era uma realidade completamente nova, que foi muito interessante, mas ao mesmo tempo foi um osso duro de roer, porque não foi assim uma integração assim muito boa, nem fácil. O que é que andava tudo muito entusiasmado, não é, e para isso tinha que ser montada uma organização que permitisse as pessoas serem apoiadas e não fossem lançadas aos ursos, não é. Por outro lado, ao mesmo tempo que estávamos a pensar nisto, tínhamos que pensar também na nossa própria formação, porque estávamos a exercer funções e não queríamos exercê-las mal e portanto pensámos logo numa formação para nós próprias, para podermos corresponder melhor ah, e havia também a parte toda legislativa, não havia legislação em nenhuma parte, portanto tínhamos que fazer todas as leis e normas do conselho de educação pré-escolar. Ao mesmo tempo, sabe-se que o J.I. que tinham sido criados eram do ministério do trabalho e segurança social, que no ministério da saúde havia várias dependências, nos J.I. existentes. Portanto se havia várias dependências nós tínhamos que fazer negociação sobretudo com o ministério do trabalho e segurança social, não iam sair, por exemplo tivemos que fazer uns estatutos, não iam sair os estatutos 46/47 se não estou em erro, que foi negociado... a rede pública do M.E., entrar J.I., iam ser organizados e postos ao serviço das populações J.I. ... Que aliás se acordou com o Ministério de Trabalho e Segurança Social seriam as zonas mais das cidades porque eles ofereciam um tipo de apoio social maior do que os do Ministério do trabalho, do nosso, porque nós só dávamos x's horas por dia e não podíamos dar nem almoços, nem repousos, nem aquelas horas todas que eles passavam nas instituições da segurança social, não é. Portanto, houve ali um negócio, uma parceria em termos de legislação e que foi muito dura, porque quer dizer as pessoas estavam habituadas a ter a sua própria legislação e tinha que ser tudo acordado entre uns e outros, uma vez que ia sair um estatuto que devia de ser comum. Portanto, foi muito engraçado que na equipa as pessoas, havia gente, pessoas que estavam mais talhadas para a parte burocrática, de fazer coisas dessas, que trabalhavam nesse sector que era o caso da A., que trabalhava mais com o Ministério da Segurança Social, com os responsáveis para fazer estas coisas, embora nós entrássemos nos grupos de trabalho, havia, nós distribuíamos tarefas nesse sentido, outros iam para a parte mais formativa, formação das educadoras e formação dos professores que iam ser professores dos educadores, não é, essa colocação e essa organização toda que estava a cargo do M. da E., eram oficiais, não é. E outros, portanto dividíamos as tarefas desta maneira, portanto cada uma de nós tinha determinadas tarefas que nós, entre nós percebíamos qual eram as nossas melhores competências para podermos pôr ao serviço daquela equipa, foi assim que nós funcionámos. Ora portanto, isto respondeu...

E – No fundo uma síntese da história...

C – *Ah sim, agora a história deste início, é que foi muito interessante em termos da história porque contactámos, tivemos que contactar com imensa gente e fazer imensos, muito trabalho de equipa, ao mesmo tempo que nós nos formávamos e posso dizer nomes muito interessantes que foram nossos formadores na altura que foi o sociólogo e antropólogo Micael Pereira, que era dos cursos de formação social, das assistentes sociais e tudo e era um*

sociólogo com bastante interesse e que nos abriu realmente outros horizontes em termos de como é que nós devíamos trabalhar o meio, porque pela primeira vez que houve uma abertura, realmente entre e houve um slogan até que era “Escola-Comunidade”, portanto a abertura e articulação Escola-Comunidade e na comunidade as famílias também. Mas, a família tradicionalmente no J.I. já era uma coisa que era preocupações, não é. Mas, de facto, Comunidade mais alargada com toda esta dinâmica foi qualquer coisa de novo que apareceu. E, portanto foi assim, formávamos a nós e o nosso formador para as educadoras e para os professores das escolas. O Miranda Santos, o psicólogo, o Miranda Santos que era também, que fez formação em psicologia, portanto e fez formação aos educadores, aos professores técnica-pedagógica, etc. das escolas de formação e, fez acções de formação no directo para as pessoas que estavam a trabalhar nos novos J.I. Júlio Serpa Pimentel, também era do COMPT, portanto que era da Adabeja, que também fez acções de formação, o António Nóvoa que na altura era professor de teatro, de redes, formação em termos de expressão dramática. Ele mais o Carlos Fragateiro e mais o Amílcar Martins eles foram fazer formação aos professores das escolas, em termos de expressão dramática. Ao mesmo tempo vinham pessoas, porque nós tínhamos um acordo com a França, porque os J.I. só foram possíveis também com o acordo, chamado lusofrançes. E esse acordo lusofrançes, vinham pessoas de França para nos fazer formação a nós. A nós e às pessoas das escolas de formação. Veio a Mademoiselle Abbadie, que era uma inspectora muito famosa em França, Madame Goutard, ah... Gracion Alfedery, Ivete Change do teatro. Portanto, vieram imensa gente especialista, em várias áreas da educação de infância, que vinha fazer formação a nós próprios. Nós enquanto grupo, enquanto equipa, a nós e o núcleo do Porto que era mais duas nossas colegas que estavam no núcleo do Porto A. e D., e faziam-nos a formação e faziam-nos.. (Interrupção) Música Ana Ferrão, teatro, música, psicologia, pedagogia, sociologia, ah e esse acordo lusofrançes, portanto nós tínhamos encontros sistemáticos e nós também fomos a França a visitar J.I. e a fazer a nossa própria formação lá também, durante um determinado tempo, para podermos, ao abrigo desse acordo, portanto com dinheiros que vinham desse acordo, não é, as nossas viagens e a nossa estadia. Tivemos estágios lá nas escolas de Educadores e fizemos visitas também com as Inspectoras do pré-escolar da Maternelle Francese, na maternal francesa para podermos no fundo fazermos uma... (interrupção) E ao mesmo tempo que estávamos a fazer esta formação com estas pessoas e também a dar formação com estas pessoas, não é, aos professores dos magistérios e às pessoas que estavam no terreno, também estávamos a fazer articulação e trabalho conjunto com o primário do M.E., com o ensino Básico, que era o ensino primário, não é, porque nós fazíamos parte de uma equipa alargada em que os Inspectores do Ensino primário também pertenciam ao pré-escolar, porque aqui havia uma grande polémica era se o ano preliminar se era entregue ao primário. O pré-escolar dividia-se em pré-escolar e ano preliminar. O ano preliminar, eram cinco anos, anterior, o mesmo ano antes da escola. (confuso) E, portanto, aí nós estávamos a fazer um trabalho, fazíamos parte do Ministério, eram nossos colegas e estávamos a fazer um trabalho com eles porque eles eram os Inspectores já formados, nós não éramos ainda e que havia uma grande força para serem eles os responsáveis pelo ano preliminar. Ou seja, no gabinete do DEP, Divisão de Educação Pré-escolar, que então se formou no Ministério. Divisão DEP,

Divisão de Educação Pré-Escolar, ficava só com o pré-escolar, nos meninos mais, de três e quatro anos. Os cinco, era ano preliminar, era, ia para o primário com a responsabilidade do primário. E, tanto que as primeiras acções, os primeiros lançamentos de formação que todos nós tivemos foi, também, junto com os inspectores do primário, porque eles é que iam ficar com certeza com o pré-escolar, mas depois de muita negociação conseguimos ficar com o pré-escolar, todo, dos três aos seis. Exactamente, até à idade da entrada no primário. Mas, foi preciso muita luta porque era preciso... ah esqueci-me de dizer que ao mesmo tempo que havia esta formação, também houve muito trabalho a fazermos publicações. Portanto, saiu logo no primeiro ano um livro que chamavam o Guia da Educação Pré-escolar, feito por nós e pelos Inspectores do primário. Que era no fundo, ah Directrizes Gerais, não conheces esse documento? Guia de Educação Pré-Escolar. É um pequenino azul... E depois a seguir, saiu o Guia de Actividades de Educação Pré-escolar que é um A4, também já mais elaborado e já feito mesmo sem o concurso dos Inspectores, já foi feito só mesmo pela equipa e por pessoas convidados pela equipa para fazerem esse trabalho. Portanto, publicações feitas.

E – E, em termos da equipa que integrou teve algum apoio neste processo?

C – *Teve, teve o apoio de professores estrangeiros e nacionais que ao mesmo tempo nós queríamos que nos formassem. E aí a par e passo. Nós queríamos que nos formassem e éramos formadores.*

E – E a pessoa responsável, era...

C – *Quer dizer o responsável, nós escolhíamos no fundo havia um director de serviço, não é, do pré-escolar. Mas, não havia, nós tínhamos todas as mesmas, embora com funções diversificadas, tínhamos todas o mesmo estatuto, não é. Ah, agora no fundo, nós responsabilizávamo-nos, por exemplo, para contactar professores ou para contactar ou para organizar a logística destas coisas havia umas pessoas, outras iam organizar outras coisas. Portanto, as tarefas eram distribuídas, não havia assim nenhum responsável, embora a gestão pertencesse, nós não fazíamos nada que o chefe, o director de serviços, não autorizasse, não é, e a directora do ensino. Porque as coisas, lá, oficialmente as coisas tinham que ir Director de Serviço e depois ao Director do Ensino Básico para autorizar as coisas. Já te disse que a responsável por estes serviços mais burocráticos, mas institucionais era a A., mas também podíamos ir nós.*

E – E a equipa, como é que esta equipa se organizava em termos, depois das idas ao Jardim?

C – *Organizávamos, isso temos organizado, porque nós organizámos por Distritos. Portanto umas tinham o Distrito, portanto Norte, de Coimbra para cima era a nossa do Porto e toda a zona norte era a D. e A., depois para baixo era M. tinha dois, cada uma de nós tinha para aí três distritos, eu tinha por exemplo Lisboa, Santarém, Leiria, o distrito todo: Leiria, Santarém, Lisboa, onde nós íamos fazer visitas e éramos responsáveis, todas nós tínhamos o mesmo tipo de actividades para fazer, ou seja, reuniões de lançamento do ano, jornadas pedagógicas, feita por especialistas e a pedido de necessidades que nós auscultávamos ou de que as pessoas mesmo nos pediam, ou psicologia, ou pedagogia, ou expressão plástica, expressão dramática, etc. Jornadas pedagógicas, reuniões concelhias que íamos assistir muitas vezes em que as educadoras de um Concelho se juntavam todas para trabalhar e para partilhar coisas e discutir organizações, etc. E, depois, tínhamos ainda actividades que*

eram chamadas formação de lançamento já tinha dito que era no início do ano, de avaliação no final do ano sempre. Estas formações...

E – Estas reuniões era entre a equipa responsável?

C – A equipa responsável. Nós distribuíamos, tínhamos os distritos distribuídos, as actividades eram as mesmas, mas consoante os interesses, consoante os contextos e as necessidades. Mas, eram sempre, eram sempre com o mesmo nome de actividades e com a mesma organização, embora o conteúdo fosse diferente, não é. Era três de lançamento, jornadas pedagógicas, reuniões de concelhias, visitas ao local e actividades formativas de avaliação no final do ano.

E – E existiam funções específicas para cada uma, em termos de, pronto já me falou em termos da A., que no fundo era mais pela...?

C – Sim, a M., por exemplo, sabia fazer muito bem ofícios, era constantemente a fazer ofícios. Eu, por exemplo, odiava fazer ofícios e ela era boa a fazer ofícios. Era sempre: “Isto é para ti” E portanto como era uma equipa que toda a gente sabia o que é que se estava a passar porque estávamos no mesmo gabinete, não é, só que não sabiam bem quando íamos partir com as malas na mão, tipo caixeiro-viajante. Aí íamos fazer ou formação às escolas de formação de educadores, ou formação no terreno às pessoas, mas normalmente nós até nos juntávamos, as educadoras todas nas reuniões de lançamento e de avaliação juntávamo-nos por exemplo, juntávamo-nos muito em Lisboa, não é, para grandes reuniões assim de lançamento, porque não íamos gastar dinheiro em termos de formadores só para um determinado número de, de, percebes essas normalmente eram maiores, levavam os educadores todos. As jornadas não, as jornadas já era mesmo por distrito nosso e era, eu responsabilizava-me pelo conteúdo das jornadas, contacto aos formadores, pela logística toda de ir pedir ajudas de custo, de pegar na minha mala e partir para a aventura e isso, quer dizer, cada um responsabilizava-se pelos seus distritos, embora na preparação tivéssemos todas, todas. Na preparação, quem vai, quem é preciso, que autorizações é que são precisas e tudo, e isso estávamos todas. E aí ficavam encarregues tarefas para cada uma.

E – E em termos das visitas mesmo ao J.i, como é que funcionavam, portanto cada uma ficava responsável por um distrito e depois?

C – E depois fazíamos as contas dentro das nossas possibilidades, dos tempos que tínhamos, não é, fazíamos a distribuição de maneira a que pelo menos sem, antes da avaliação final nós visitávamos todos os Jardins, visitávamos todos os Jardins, alguns mais do que uma vez, outros mais longínquos, por vezes, não dava para visitar mais do que uma vez, não é. Mas, pelo menos uma vez nós visitávamos os Jardins e íamos, tentávamos sempre ir, apanhá-las era nas reuniões de concelhias, nas reuniões de concelhias apanhávamos ali os Jardins todos de uma, para aí 10/15 pessoas e aí eram mensais.

E – E em termos de timing, portanto, ia por exemplo de manhã, ou era uma manhã, era durante uma tarde, como é que funcionava?

C – Ah nós passávamos uma manhã inteira no J.I. porque íamos, por exemplo ficava a situada a dormir em Tomar e depois ia visitar todos os Jardins do Concelho, todos, de manhã um, à tarde outro, de manhã um e à tarde outro. Eu quando ia dormir a Tomar tinha que visitar todos daquele concelho, depois ia dormir a Abrantes e visitava todos daquele concelho, conforme fossem o número de Instituições, porque se fosse só um, claro que esse era, passava e

partia para outro, logo. Isso, nós tínhamos que programar tudo muito bem, muito bem...

E – *Porque as distâncias...*

C – *Ui até a nossa própria vida, eu tinha nascido, tinha a minha filha esta idade e eu andei com ela atrás, mais a minha mãe, para não abandonar o bebé. Porque eu estava 15 dias e 20 dias fora de casa.*

E – *Muito tempo.*

C – *Sim, sim. Sim, sim. Quando íamos, íamos sempre para visitar e para estar, fazia formação, aproveitávamos e fazíamos formação nas escolas e tudo. Portanto, chegávamos a estar 15 dias...*

E – *Havia uma altura mais ou menos do ano, ou não?*

C – *Para as visitas?*

E – *Sim.*

C – *Depois das reuniões de lançamento, que nos davam imenso trabalho também, porque envolvia muita logística e muita gente. Depois dessa reuniões de lançamento, em que nós conhecíamos quem estava aonde no nosso distrito e sabíamos, começámos a conhecer as pessoas e a perceber um pouco as necessidades delas, não é. A partir daí, dessa semana, que era uma semana inteira de formação, uma semana inteira de formação, partíamos, partíamos. Agora cada uma geria como queria. Se eu queria ir primeiro ao distrito de Santarém, ou primeiro ao distrito de Leiria, ou primeiro ao distrito de Lisboa.*

E – *Portanto isso durante o ano, no fundo durante todo o ano lectivo...*

C – *Ano lectivo, todo, todo. Reuniões concelhias mensalmente, visitas dava para aí duas. Em Lisboa dava mais até, não é, em Lisboa dava mais. A pessoa quando estava em Lisboa aproveitava para ir ver muito mais, porque estava dentro do seu habitat, não é. Evidentemente nós morávamos em Lisboa e em termos de deslocações, porque não podíamos andar sempre em deslocações porque também era muito dinheiro, não é. Agora em termos, por exemplo, eu conhecia todos os Jardins e todas as pessoas dos distritos todos, todos. Mas, pelo menos às reuniões concelhias íamos sempre todos os meses.*

E – *E como é que eram organizadas e realizadas as acções de formação, mais concretamente para as educadoras?*

C – *Consoante as modalidades. As reuniões de lançamento tinham um cariz completamente, uma dinâmica completamente das de avaliação. As jornadas também, porque as jornadas eram com temáticas, não é, eram com temáticas ou de sociologia, ou de psicologia, ou de expressão dramática, ou expressão musical, ou expressão física-motora, expressão plástica. Nós íamos fazer as formações também das jornadas, de mala aviada para as escolas de formação dos locais. E aí as pessoas do terreno iam lá, às escolas de formação. As de Viseu iam para a escola de Viseu e aí eram as jornadas que se passavam. As de Santarém para a escola de Santarém e era aí que se passavam as jornadas. Portanto, os nossos especialistas iam connosco de mala aviada, também fazer formação. É preciso saber que a maior parte no princípio, nos três primeiros anos, a maior parte dos J.I. do interior, portanto do país, não sei se nas zonas, cidades principais quem estava nos Jardins eram professores do ensino primário. Porque não havia educadoras para os locais e como o ensino primário estava muitos desempregados, nós fazíamos uma formação e aí íamos muito mais vezes. Deu-nos muito mais trabalho, porque íamos mais vezes porque eles tinham pouca experiência de trabalho com meninos pequenos, não é. Eles iam às acções todas, mas nós tínhamos que os visitar*

muito mais vezes e sobretudo quando nós víamos que aquilo havia problemáticas, enfim eram mais frágeis, o atendimento que eles estavam a realizar, não é. Tinham mais dificuldades.

E – Claro. E as vossas, portanto as formações que a [REDACTED] há pouco referiu em termos da vossa equipa eram durante este processo todo ou antes por exemplo de arrancar o primeiro ano da rede pré-escolar?

C – *Começámos a ter formação, logo, na Gulbenkian logo com este franceses e com estas francesas, logo na Gulbenkian. Começámos logo a ter formação juntamente com os inspectores do ensino básico, tudo a fazer formação.*

E – Mais ou menos em que ano, sabe?

C – *Foi logo, eu foi, posso dizer a data certa...* (Procura em documentos)

E – Se não, diz posteriormente não faz mal.

C – 76.

E – Portanto, em 76 começaram no fundo a preparação, não é?

C – *Em 76/77. Houve muita preparação em termos como é que havia de ser. Portanto, nós tínhamos também outra função é que quando íamos aos locais, também tínhamos que visitar as autarquias e falar com os presidentes da Câmaras. Porque eles eram os responsáveis pelas instalações. Portanto, nós tínhamos que fazer um trabalho muito grande com eles, para eles serem sensíveis às necessidades do que é que era um menino pequeno, para abrir um J.I. Não era assim. Portanto quando ia a Leiria, eu ia ao presidente de Câmara de Leiria e falava, tinha uma audiência com ele, muitas vezes ia visitar instituições com ele, pois. Isto era, por isso é que eu te disse o nosso trabalho era multifacetado, era formação, era também contactos, era a legislação, era uma série de coisas, porque estava a nascer uma realidade nova, não é, e que era preciso assentar os pés na terra.*

E – O primeiro ano, mesmo em que surgiu foi em 78?

C – *Olha eu agora, eu já te digo as datas, mas concretas que tenho ali escrito.*

E – Está bem, está bem.

E – Que outro tipo de apoio davam aos J.I., sem ser a formação? (Interrupção)

Portanto se para além das formações existia outro tipo de apoio dado aos J.I.?

C – *Eram as visitas. E nas visitas posso te mostrar até uma coisa engraçada que eu ontem estava a ver para te trazer, te mostrar que era uma coisa engraçada.... Olha depois havia a avaliação das jornadas todas.*

E – Avisavam as pessoas, ligavam, como é que faziam.

C – *Claro. Fazíamos por escrito. Eram cartas que se enviavam. Portanto havia correspondência e encomendas com alguma coisa ... (interrupção)*

E – A [REDACTED] estava-me a contar que havia essa...

C – *Pois, e muitas vezes, por exemplo esta educadora, Tomar, Tomar é um Concelho que trabalhava, era muito inovador e trabalhava muito bem, eram todas muito empenhadas e eram umas pessoas muito interessantes. E, então, muitas das experiências eu publicava também na revista Escola Democrática era a revista do Ministério da Educação.*

E – Havia uma revista...

C – *Havia uma revista que publicava, portanto os trabalhos quer do primário, quer do pré-escolar, que fossem de modo a serem publicados.*

E – Interessante. E em termos de legislação/documentação que foi produzida, a [REDACTED] integrou o grupo que...?

C – Também a equipa.

E – E pode falar um pouco dos mesmos. Pelo menos daqueles primeiros documentos que surgiram.

C – *Então, o documento mais interessante, mais interessante de todos, na altura, foi os Estatutos dos J.I. que deu muito, que era aquele que te estava a dizer. Que era aquele que tinha, foi feito em parceria com o Ministério do Trabalho e Segurança Social, que é de facto uma coisa maravilhosa, onde está tudo escrito, qual era a nossa filosofia e tudo. Que eu acho que deves lê-lo e pô-lo e analisá-lo muito bem, porque fala desde as instalações às funções da educadora, ao trabalho com as famílias, à maneira como se devesse estar organizado, aos espaços, tudo, tudo está aí. Portanto, era muito importante.*

E – E qual é que foi o seu contributo específico?

C – *E depois havia muita outra, muita documentação que saiu. Tenho a documentação, mas valha-me Deus, tenho um dossier cheio, mas era por exemplo. Saiu uma norma para a abertura dos J.I., saiu uma norma para os horários, saírem, portanto fizemos imensos normativos, imensos normativos, andava sempre a ter que sair legislação, sempre, para além dos estatutos.*

E – E qual foi o seu contributo específico em relação aos estatutos?

C – *Aos estatutos foi mais nas questões ligadas com os J.I. mesmo. Pronto, pelas condições dos J.I. e pelas funções do educador, pronto. Mais legislativos eram as minhas colegas, mais de organização institucional eram as minhas colegas A. e M. e a T. que organizavam. Eu, a M., a M. E. e a G. éramos mais ligadas à formação e a todos os contactos e toda a dinamização da formação, publicações e essas coisas todas. Éramos nós. Portanto, as coisas estavam muito bem divididas.*

E – E no sentido de avaliar este...

C – *Embora todas fizessemos formação, ah, não tem nada a haver. Pronto, cada uma, era o que te estava a dizer, punha em marcha e era mais grato fazer, mas que também, era competente e que também era capaz de dar melhor contributo.*

E – E em termos de avaliar o processo, quais os aspectos positivos e negativos que considera evidentes neste processo?

C – *Olha, eu acho que havia muitos aspectos positivos, para já pela qualidade da equipa, pela qualidade do trabalho, porque era diversificado e como eu sou uma pessoa que gosto de fazer coisas diferentes. Era muito diverso, não era maçador, era a gente tinha possibilidades de realmente adquirir uma experiência de vida enormíssima, porque lidar com autarcas, lidar com educadores, lidar com pais, lidar, porque nós éramos chamadas para reuniões de pais e tudo. Nós fizemos algumas reuniões de pais nas instituições. Portanto era, nunca sabíamos, sabíamos mas era sempre uma surpresa ao nosso trabalho também, não é.*

(Interrupção)

E – A [redacted] estava-me a falar nos aspectos positivos, portanto todos esses...

C – *Aspectos negativos e quer dizer positivos também na formação, porque nunca tive uma formação tão grande e pertinente para aquilo que eu estava a fazer. Quer dizer, vocês reparem a gente estava a ter que dar e orientar especialistas de psicologia e pessoas na psicologia e nós estávamos a receber também consoante as nossas necessidades de formação em psicologia, em sociologia, em expressão plástica, quer dizer, ao mesmo tempo que formávamos, nós também estávamos sempre a assistir às jornadas e a participar nas jornadas e a fazer também trabalho com elas.*

Portanto, nós estávamos sempre completamente actualizadas. Quer dizer, isso era nunca na vida, nunca na vida. Agora negativos foram o esforço muito grande, medonho para a vida pessoal, porque nós andávamos sempre de carros nas mãos, em prol, quer dizer e a dormir aqui, acolá e acolí. E, muitas vezes, a nossa vida pessoal ficava desorganizada, não é, desorganizada. Portanto, aprendemos a viver no duro, o que é que é a vida de uma, pronto que está num sítio sozinha e chegava às 7 horas da noite e não sei que e estava ali sozinha e pronto. Agora, sempre tínhamos... era uma coisa que era engraçado e depois as pessoas como nos conheciam muito bem iam ter connosco, às vezes nem nos deixavam descansar aquele bocadinho, não é. Iam ter connosco e ainda nos iam levar ali, acolá e acolí. Também estavam sozinhas, não é, porque a gente encontrava gente sozinha, sozinhas. Portanto, apanhavam-nos aquilo era, era uma osmose terrível. Eu nunca vi pessoas, quer dizer tão bem vindas como nós a ir a qualquer sítio, não é. Não, e era muito interessante, muito interessante.

E – E se fosse hoje, modificaria alguma coisa?

C – *Olha, se fosse hoje o que eu achava é que nós, como é que te hei-de explicar, éramos muito espontaneístas, embora rigorosas, mas não estávamos a pensar no dia de amanhã, éramos muito aventureiras. E eu penso que podíamos ter aproveitado em benefício pessoal, muitas coisas que se passaram. E, também, tentar, com é que te hei-de explicar, dar visibilidade a muitas coisas que depois nas ESE's não foram pegadas e na formação contínua que as ESE's fazem e etc. Não foram pegadas. Porque nós verdadeiramente, primeiro que tudo, uma experiência fascinante em termos de escola, comunidade. Em termos de acompanhamento no local de trabalho. Em termos de acompanhamento à distância. Portanto fizemos uma série de inovações. E que depois disto, nada disto está escrito, não é. Está nas memórias de cada um de nós e nas memórias das pessoas que passaram essas coisas connosco, não é. E, ah, mas eu também penso sinceramente que quando se institucionalizam muito as coisas, que perde metade da riqueza que tem aquela aventura que teve. Portanto, eu também não te sei dizer muito. Se as coisas muito, muito afuniladas num sentido de um interesse tão formalizado, se não podia quebrar a força e a dinâmica que aquela equipa teve. Porque se vivia muito autonomamente, também. Embora, com uma rigidez muito grande em termos de horários e tudo, porque a gente tinha que se desembaraçar, mas com uma autonomia muito grande. Nós sentíamos-nos senhoras e donas da nossa vida.*

E – E quer contar, quais foram para si os momentos mais marcantes?

C – *Mais marcantes tive tantos, tantos, tantos, tantos... que é muito difícil escolher. Mas tive experiências muito maravilhosas quer com as colegas, quer com as educadoras do terreno, quer com as escolas. Portanto, eram três níveis diferentes. Quer com os especialistas que vinham de fora. E, portanto a abertura ao exterior, ao estrangeiro, não é, ao que vem de fora. Tínhamos isso tudo. Portanto, foram experiências tão variadas e tão ricas sob o ponto de vista pessoal e profissional, que eu não sei escolher, não te sei escolher nenhuma, palavra de honra. Agora vendo isto. Agora depois do passado, mais para diante vendo nas escolas de formação o clima que se fez, que se ... em nome de tanta cientificidade e que não tinha aquela riqueza, aí eu isso digo-te sinceramente, portanto no seu todo, aquela experiência teve uma mais-valia. Foi a experiência mais valiosa de toda a minha vida profissional,*

melhor que ESE's, e que ESE's, e que ESE's. Por causa de isso mesmo. Um grupo coeso, um grupo ah rigoroso, mas um grupo que gostava muito do que estava a fazer e que não estava a competir no sentido negativo. Era um grupo que estava ali para trabalhar, para arregaçar as mangas e que divertia imenso com o que estava a fazer. E contávamos umas com as outras, não é, contávamos umas com as outras, não, de facto aquilo é uma realidade, era uma realidade que o professor de sociologia costumava dizer para nós que nós éramos o chamado, sobre o ponto de vista antropológico, o nascer das sociedades, quando nasceram a partir dos nómadas, do povo nómado e que se começou a sedimentar nas aldeias, etc. e que funcionava todo muito em termos de uma transmissão, em corrente de veri e corrida, como eles lhe chamavam, que é um termo sociológico, não é. E de facto a gente funcionava, eu quando vinha da minha, do meu distrito eu tinha os ouvidos todos e os olhos todos a ouvir as minhas aventuras e eu igualmente para elas. Portanto, nós ouvíamos-nos e partilhávamos assim, não é. Coisa que eu depois não experimentei nunca esta, este, esta cor de partilha, nunca, nunca, não é. Nós ficámos e "depois a Filomena disse isso", e elas conheciam rigorosamente todas as minhas, os meus sítios e aquilo que se passava nos meus sítios, não é. As aventuras nas Escolas de formação, o que é que eu, o que é que os formadores fizeram, o que é que foi melhor, o que é que foi pior. Além de que tínhamos que fazer relatórios. Mas, para além dos relatórios era este contacto, que às vezes ficávamos ali todas à conversa a contar, uma secretária em frente à outra, e à outra e à outra a contar as aventuras.

E – Quer contar uma?

C – *Ah, sei lá, tantas. Olha, contar uma, olha por exemplo fui com a M. E., com o Júlio Serpa Pimentel e com Pedro Micael fazer uma formação a Viseu, uma formação para os professores e para as professoras técnicas pedagógicas e depois fazer visitas também aos locais e fazer jornadas pedagógicas, tudo isto, tudo isto numa semana. E então, uma semana ou duas semanas, parece-me que foi duas semanas. Íamos para a aventura duas semanas. Então, o que se passou lá... ah, a vivência com aquelas, nós à noite dormíamos no mesmo sítio, ficámos numa pensão, pensão Real, depois havia aquelas pensões centrais, porque em todas as localidades há uma pensão central e há uma pensão central em Viseu, em Viseu não desculpa, Guarda e nessa pensão havia, ficámos num quarto as três porque já não havia mais nenhum quarto, porque entretanto os caixeiros de praça que, os caixeiros viajantes que, tínhamos o quarto marcado, mas deviam ter saído, não saíram e nós ficámos as três no mesmo quarto e então quer dizer, resta saber que não dormimos quase a noite inteira, primeiro porque a despesa era em baixo e todo o cheiro das coisas guardadas, fardos de bacalhau e tudo entrava pelos rodapés e pelas frechas das coisas. Depois, porque quando fomos para arrumar as roupas só vimos revistas pornográficas e revistas dos caixeiros-viajantes que se entretinham com aquelas coisas. Então, a Júlia Serpa Pimentel que era psicóloga a fazer teatro com aquelas coisas, não é, porque ficámos completamente perplexas com aquilo que encontrávamos. Depois era o Micael a tentar todas as coisas que se passavam na nossa vida contávamos de manhã ao pequeno-almoço, ou ao almoço, ou ao jantar, ele tentava traduzir isso em termos sociológicos. Porque aproveitava para ensinar o que era isto da relação com a comunidade. Portanto, podes ver, tu só. Isto é inesquecível. E depois as coisas que as*

moças nos contavam. Tivemos uma que desde choro, desde umas que tinham transformado o J.I. em quartos com naperons e retratos dos filhos e tudo, só faltava as camas. Claro que não tinham as camas, mas compravam, os presidentes das câmaras, pediam para elas comprarem móveis e elas compraram os móveis Moviflor como se fossem a casa delas. Nós encontramos muita coisa, de tudo, de tudo. Coisas fantásticas. Encontrámos, desde os pastores a rodear o Jardim de Infância e a fazer conversa com os meninos e a contar histórias, aos meninos dos Jardim, a meninas que vinham da cidade de casaco de pele e saltos altos, metidas dentro das salas e não desarrumavam os brinquedos, porque, enfim...

E – Para não terem que arrumar...

C – Exacto. Porque eles não sabiam brincar, portanto não valia a pena. Portanto tivemos que fazer um grande trabalho.

E – Mesmo.

C – Portanto, resta saber que eram estes, que eram visitados muito mais vezes. Não é.

E – Claro. Em termos de práticas supervisivas emergentes neste processo. Para si, o que é supervisionar, acima de tudo?

C – Olha, supervisionar é ver realmente, ver com empatia, para mim, fundamentalmente, mas ao mesmo tempo com rigor. Estas duas coisas para mim, são essenciais. Empatia e rigor. Por outro lado é a, porque nós estamos sempre, vimos de fora, temos sempre, pronto, notamos imensos defeitos e como é que lidar, transferir as fragilidades e operacionalizá-las em formação. E, isto tem que se encontrar montes de estratégias. Não há uma só. Montes de estratégias. E, as estratégias passam sempre muito, porque para perceber as pessoas, lá está a empatia e dar a resposta que for adequada, porque se não, não ganhamos nada, não ganhámos absolutamente nada. Não saiam de lá os naperons, podiam sair quando eu lá estivesse, mas voltariam para lá. Portanto, tem que haver muita tolerância, muita paciência, para quando se trabalha com as pessoas, no local de trabalho, não é nos sítios das jornadas. As jornadas nós víamos as pessoas todas vaporosas, todas muito coisas a ouvir com olhos de ver ou mais participativos, ou menos. Mas, aí contavam histórias acerca delas, que elas tinham acerca delas, agora no local a gente via outras coisas, não é. Portanto, a supervisão para mim é essencialmente estes dois pontos e é essencialmente perceber, saber como ajudar, como ajudar e para isso tem que se inventar múltiplas estratégias, quer de distância, de encontrar novas formas em que as pessoas encontrem práticas. Mas, sobretudo há uma coisa que me gratificou imenso e que deu muito bom resultado e que ainda hoje, ainda hoje é recordado por ainda há pouco tempo encontrei pessoas, por exemplo do distrito, do concelho de Tomar e que ficou lá o embrião que nunca mais se apagou, que foi as reuniões concelhias. Nós conseguimos dinamizar uma formação autónoma, para as pessoas, não sei hoje como é que está com a nova lei de organização dos Agrupamentos, mas as pessoas juntavam-se para se formarem, para partilharem, para, quer dizer começava com lanches, lanches, cada uma levava um bolo, não sei quê e era isso que interessava mais para começarem a ter coisas formativas que depois a gente via nas reuniões depois e nas formações, a qualidade daquilo, não é. Portanto, as reuniões de concelhias, foi uma grande vitória. Foi aquilo que nós conseguimos descentrar de nós, não é, porque a supervisão tem que ser o descentrar de nós e não centrar em nós. Portanto, o descentrar de nós, nós

sermos tão precisos para as pessoas serem capazes de fazer auto-formação com os outros. Mas, para isso é preciso muito apoio, primeiro. Não é assim, não é assim. (estala os dedos) é preciso muito apoio. Primeiro, é preciso confiança, confiança. É preciso que a pessoa se gratifique, não é, dentro do possível, que haja gratificação das coisas. E é preciso que a pessoa ganhe gosto, ganhe gosto por trabalhar com os outros e gostar de inovar, mudar as práticas. E para mudar as práticas é preciso confiança. E essa confiança vem destes dois outros pontos, que é empatia, o rigor na observação e estratégias múltiplas para ajudar consoante as necessidades daquela gente. Porque se uns precisam da cartinha, outros precisavam de uma revista científica. Outros precisam de que, de revistas da casa, para ver a casa e a família dela, não fica, o tempo não fica menor por aquela semana que ela tem que ficar a fazer formação, etc, etc. Portanto, se calhar dar apoio mais ao aspecto pessoal, da vida e dos filhos, tão a ver. Há aqui níveis muito diferentes, há os níveis muito diferentes das pessoas e a gente tem que perceber isso. Não se pode, se quem tem os naperons e que está a chorar baba e ranho pelo filho que ficou em casa e que não o vê, só ao fim de semana. Não podemos, não pode. Se nós não estratégias que ajudem aquela mãe, como é que ela pode ser educadora? Não é?

E – É mesmo, é mesmo. E nessa altura, quais as suas perspectivas, em relação à supervisão pedagógica?

C – Olha, é muito engraçado, que eu estive a ver aqui o meu currículo agora, ontem para trazer e... é muito engraçado porque tive a ver aqui que falava, que fiz acções de formação em 78/79 a 83, orientação de seminário sobre trabalho de projecto para educadores finalista do curso de educadores, educadores finalistas da Escola do Magistério Primário em 85. Trabalho de projecto, ainda não se falava aqui de trabalho de projecto. Eu estava a fazer formação com esta gente em 85 para educadoras finalistas e para as técnicas que são as chamadas monitoras. As correntes e processos pedagógicos em educação pré-escolar, a capacidade de reflectir sobre a acção. Enchem a boca agora na reflexão na acção. Durante uma semana em 86, uma semana em 86. Portanto, estás a ver... há aqui muitas coisas interessantes que às vezes, agora também vejo com outros olhos. Olha, contratada pela DEP para fazer parte da equipa de implementação e orientação pedagógica nos primeiros Jardins de Infância da rede pública, Ministério da Educação, no exercício destas funções planeou e orientou acções de formação para educadores e professores do ensino primário, colocados nos Jardins de Infância da rede pública, no âmbito da prática pedagógica; Gestão e organização curricular. Organização curricular que não se falava. Estas acções foram realizadas em Viana do Castelo, Guarda, Viseu, Coimbra, Santarém, Leiria, Lisboa e tiveram a duração de uma semana, em cada Distrito no ano de 78, não é, pronto. Depois, destacada da DEJC já destacada, isto ainda primeiro fui fazer acções, ainda estava a trabalhar com os meninos. Depois destacada a partir de 79 até 82 fiz: visitas de acompanhamento e orientação pedagógica, chamava-se orientação pedagógica, aos educadores do Distrito de Leiria, Santarém e Lisboa. Planeamento e organização de seminários com a intervenção de especialistas na área de psicologia, sociologia, expressão, literatura para a infância. Orientação de acções de formação sobre técnica pedagógica, desenvolvimento curricular, planeamento e avaliação do currículo pré-escolar.

Orientação e animação de reuniões concelhias, como se chamavam, dos educadores para troca de experiências, discussão de problemas, abordagem de temas de interesse dos educadores numa perspectiva de auto-formação apoiada. Reuniões com autarquias relativamente às instalações dos Jardins de Infância, numa perspectiva de sensibilização à Educação pré-escolar, com directores e delegados escolares, no âmbito da gestão administrativa e pedagógica dos Jardins de Infância. Está aqui, as funções. (mostra o currículo) Estás a ver? Portanto, isto dá muita...

E – Portanto, na altura as suas perspectivas já, já...

C – *Já. E sobretudo com orientação de, da possibilidade de ter, como te digo, uma formação que me abriu outros horizontes, quer dos estrangeiros, quer dos nacionais... não é. Eu fui fazer, organizar uma feira, enquanto membro da equipa do DEB, do ministério. Organizar a primeira feira de Educação, ali na Feira da, da...*

E – Da FIL?

C – *Da FIL. Uma feira enormíssima onde nós tínhamos os pavilhões do pré-escolar. E quem é que eu tive lá comigo? O António Nóvoa como representante da expressão dramática, a passar slides da nossa formadora de expressão dramática Ivete Change.*

E – (risos) Que máximo...

C – *E ele era o meu vizinho. E, com ele, com o arquitecto e formador do Arco Manuel Costa Cabral a discutir qual eram os slogans que nós íamos pôr nas barraquinhas, lá dentro. “Educação pré-escolar, o quê e para quê?”. Portanto, eram tudo coisas, estás a ver, uma pessoa trabalhar com outras, com outras especialidades, com o ter que dar resposta. Porque, entretanto, eu fazia parte lá da DEB, nós tínhamos imenso outras coisas para fazer, além desta formação e da legislação. Esta formação, estes níveis que eu te disse e da legislação, e da nossa própria formação, nós tínhamos que ir fazer reuniões com o básico, por exemplo a discussão demorou tempos para ser publicado um livro sobre qual seria a etapa da entrada no ensino primário, com o João dos Santos, com estes todos, não é, como é que era a entrada. Como é que nos Institutos de... portanto, outra formação que seria em termos de audiovisuais, aprendemos a trabalhar com audiovisuais, portanto a imagem fixa, como é que são os acetados. Como é que se havia de passar os acetatos e não sei quê. Tas a ver? Portanto, há aqui a possibilidade de um leque, de outras especialidades que realmente a pessoa abriu, abriu a formação a outros horizontes.*

E – Claro. Mas, na altura já considerava estes aspectos que referiu sobre a supervisão. Já os considerava ou tinha uma visão diferente do que era supervisão pedagógica?

C – *Do que era supervisão pedagógica. Bem, eu não sei muito bem, dizer...*

E – Do que se consegue lembrar, claro.

C – *Eu conheço os quatro modelos actuais de supervisão pedagógica. Conheço os quatro, não é, aqueles todos que vêm no livro da Alarcão e disso não sei quê. O que eu considero, que nós tínhamos uma visão da supervisão mais pragmática, mas muito contextualizada em termos formativos sobre aquilo que era necessário. Muitíssimo contextualizada. Estás a ver? Mas, era muito pragmática, ou seja nós arregaçávamos as mangas e íamos trabalhar com elas, não é. Deixávamo-nos, despíamo-nos de preconceitos e íamos, não éramos as senhoras do ministério, não é. Nós íamos trabalhar com elas e*

ensinávamos coisas ao lado delas, não é. Coisas de plástica, mesmo no local de trabalho, mesmo no Jardim, plástica, técnicas, isto e aquilo. Portanto, uma estava a rifar um porco para arranjar dinheiro para comprar material e a gente ia à noite para ir também á reunião para rifar o porco. Não é? Portanto, a gente vivia as coisas e aprendeu a estar ao lado das pessoas, porque supervisão para mim, é estar ao lado das pessoas também, mas descentrada. E a gente aprendeu, porque tinha que ser assim. Para mim, orientação pedagógica tinha este carisma. Era este carisma. Orientação pedagógica, não era uma orientação normativa, aliás eu, que nem sequer, fui formada em inspectora, tive o curso de inspectora, saí em Diário da República como inspectora, não é, mas, mas, não aceitei o cargo. Porquê? Porque estava a mudar. Nós tínhamos funções inspectivas, mas não éramos inspectoras. Que era porque tínhamos que ter um lugar assim no Ministério. Tínhamos a função. Por isso é que tínhamos ajudas de custo, estás a ver, se não, não tínhamos ajudas de custo. Mas, quando passei a inspectora, mudou o quadro da inspecção. E, a inspecção passou a ser mais, mais inspecção e menos pedagógica, menos formativa e porque aí havia formação de outro lado. Começou-se a especializar e quando se especializam as coisas, perde-se um pouco este ponto de vista holístico, global, não é? E portanto eu não queria deixar de saber se elas tinham o mapa de leite ou se tinham o horário lá afixado, ou não sei quê e não fazer aquilo que eu queria fazer que era a formação. Porque para mim, sempre foi a formação. Portanto, quando fui a Av. 5 de Outubro prestar juramento, eu não aceitei o cargo. E foi, e não tinha emprego e fui, e fui nessa semana concorrer à escola do Magistério Primário e por sorte fiquei. Tás a ver?

E – Por sorte...

C – Por sorte, fiquei. Bom, tinha um bom currículo. Isto deu-me oportunidade a ter um belíssimo currículo. Quer dizer, quem é que tinha um currículo igual ao meu? Ou igual a quem estava ali? Foi uma sorte.

E – Foi uma experiência...

C – Não é? Quem tinha um currículo daqueles, com seminários, com formação, com um leque de funções, com habilitações para fazer uma data de coisas. Tás a ver. Portanto foi uma sorte. Portanto, eu fiquei logo em primeiro lugar.

E – E, ainda bem. (risos)

C – Aliás, como fiquei em primeiro lugar, também na ESE e não conhecia ninguém na ESE. Fiquei também por causa disso. Porque tinha um belíssimo currículo. Quando começaram, ainda a ESE estava “ai trabalho de projecto...” eu já tinha no meu currículo em 83 trabalho de projecto, vê lá tu bem. E as pessoas ficaram assim. Eu ainda me lembro de umas, das Inês Sim-Sim que foi a minha, que me fez a entrevista quando eu fui depois do concurso, depois de ter concorrido fui fazer uma entrevista e ficou: “Ai vejo aqui que realmente tem um currículo, fazer já trabalho de projecto, nas escolas” e não sei quê. Eles não queriam ninguém que viesse das escolas, porque confiscava um bocadinho, aquele espírito intelectual todo e científico da ESE. Não, isto é verdade, é verdade. Não queriam muito quem viesse das escolas de formação, porque as escolas de formação de Magistérios e de Educadoras, parece que vinham de outro, do antigamente, do antigo regime e portanto, ou então era um produto já do 25 de Abril e portanto completamente com outro tipo de inovação. Mas, eles vinham ah... claro que a formação tinha-se que

mudar e então faz-se tábua rasa, que é muito ao gosto do português. Faz-se tábua rasa, mas graças a Deus, mesmo assim entraram algumas pessoas da..., como eu, como a A. F., como a E., depois, mais tarde entrou a E. e, mais tarde, a T.

E – E regressando ao processo supervisivo, a essa supervisão pedagógica que dava na altura, que atitudes/valores teve em conta, durante esse...

C – *Que atitudes?*

E – Sim.

C – *Bem, a minha atitude foi sempre de disponibilidade, de disponibilidade, mesmo que quando eu estava com mais carências, ia com a minha mãe e a minha filha atrás. Por isso, é que eu sei o que é uma mãezinha com, a ajudar-me e coitada andava pelas pensões e ficava nos jardins enquanto eu ia trabalhar. Ah...mas portanto, porquê, porque eu queria ter disponibilidade, porque é um trabalho, era um trabalho violento, não é? E a minha filha era bebé, não é. Portanto, portanto o que é que eu acho, acho que era a disponibilidade, em termos de valores, era a disponibilidade, era de facto, também segurança. Porque a pessoa precisa de se mostrar segura para os outros também terem confiança com quem dá um pouco de orientação também, porque era preciso também orientar um bocado, não é. Portanto, havia pessoas com níveis de, completamente desorientadas em termos daquilo que era exigido, e do que era preciso fazer. Por mais acções que fossem fazer, não é. Depois, outro, outro grande valor era a honestidade e autenticidade, porque isso foi uma coisa que eu sempre privilegiei na minha vida e que no trabalho eu tinha que ter, não é. Portanto, tas a ver a telefonar para a APEI (...) Portanto, eu acho a honestidade e a autenticidade, que é um dos valores que eu privilegiei sempre, em qualquer sítio. Portanto aí não seria. Agora ainda muito mais, muito mais jovem, foi também uma ferramenta que eu tive que utilizar, para que isto estruturasse dentro de mim, porque não é fácil, não é fácil. Agora, também tive sempre a sorte de ter compensação, quer das pessoas do terreno, talvez devido à transmissão destes valores, ou não, não sei, não sei. E a apetência pessoal, porque eu gosto de trabalhar nestas coisas. Portanto, tive recompensas a nível do terreno e tive recompensas enormíssimas da minha equipa. E sobretudo, ainda comecei a dar mais valor à minha equipa quando fui ter outras equipas. Muito mais valor.*

E – E, em termos de relação, descreva um pouco a relação que tinha com as educadoras que supervisionava.

C – *A relação também no fundo, a relação eu acho que tal e qual como tem muitos filhos e muitos netos, tem que ser diferenciada, não é. Podemos amar todos, ou gostar, ou ter simpatia, mas nós temos que ter uma relação, temos de perceber com a tal empatia, que é pormo-nos no ponto de vista do outro, não é. Ter uma relação que se para uns nós temos de ser mais firmes e mais exigentes, para outros temos de ser mais doces e passar um bocadinho a mão pelos cabelos. Portanto, eu acho que a relação tem de ser de confiança e de autenticidade, mas e é a base de tudo. Mas, em termos de estratégias, de dinâmica de comunicação, a comunicação faz parte da relação, a comunicação tem de ser muito diferenciada. Porque a gente também não se pode por muito próxima, aprendi isso, muito próxima das pessoas, porque isso, com que, vai fazer mal ao processo de emancipação das pessoas e vai fazer mal à autonomia, portanto das pessoas. E, vai fazer com que as pessoas, também, parece que quase não podem passar sem nós, não é. Nós*

somos os paizinhos e nós não somos, não é. Portanto, o problema da distanciação óptima, foi um problema que eu também tive oportunidade de treinar, não é. Porque a tendência nossa é que gostem todos de nós, nos aceitem todos e gostem todos muito de nós, mas não é verdade. Nós temos que ter um distanciamento óptimo e saber lidar, porque se há pessoas que a gente está mesmo a ver que são tão carentes, que precisam mesmo de um apoio, mas a gente tem que enfim, dar-lhe confiança e auto-estima, muito mais do que andar em cima delas, ou andar a passar a mão pelo pêlo. Portanto, a relação é a base, mas a forma de comunicar essa relação eu acho que é diferenciada, é diferenciada consoante as pessoas que temos, vemos o carácter das pessoas, o estádio de desenvolvimento das pessoas, porque mesmo os adultos têm estádios diferentes, o estádios igualmente das pessoas e temos que ter uma visão sempre, sem deixar de ser profissional, porque amigos são amigos, não é, família é família, profissional é outra relação, portanto é a relação profissional.

E – Descreva algumas estratégias de supervisão utilizadas com estas educadoras...

C - A questão, portanto, da observação e depois no final, no final... por exemplo nós não saíamos, não entrávamos abruptamente, nem saíamos sem fazer uma conversa de reflexão sobre o que observámos. Então era impossível, a gente ia-se embora “adeus agora vou-me embora”. Nem pensar. Nós fazíamos uma reunião e muitas vezes íamos almoçar juntas para conversar, não é, era assim que se aproveitávamos o tempo. Portanto, observava, algumas também fazia algumas coisas com elas e para outras sempre, sempre fazer uma reflexão no final. Nós chamávamos a conversa do final, não é, sobre o que tínhamos observado, sobre algumas dicas, e era engraçado sobre aquilo, as recomendações, então era “hoje não há recomendações?” Diziam elas. Iam sempre de caderninho para as recomendações e muitas vezes, reforçávamos com a escrita e nas reuniões de concelhias.

E – Era muito importante. Para finalizar, como é que hoje interpretaria o processo vivido à luz do que hoje sabemos sobre supervisão pedagógica?

C – Ai eu hoje, hoje, hoje já estávamos a fazer uma tese de doutoramento. Porque, porque de facto a possibilidade que tivemos de fazer este tipo de trabalho, estávamos na vanguarda da supervisão. Estávamos na vanguarda, não tenho dúvidas nenhuma. Por isso estávamos a fazer, a fazer ai já uma, se calhar pronto, não sei, não sei, porque as pessoas no fundo, a gente diz que muda, muda, mas acaba por não mudar assim tanto. Mas, podemos mudar os processos e tudo, mas o carácter e essas coisas estão feitas, enfim, só se reforçam ou se desestruturam por ali, pela vida, não é. Mas, eu acho que, não sinceramente, sinceramente acho que nós funcionámos com uma supervisão de vanguarda, ai isso, não tenho dúvidas nenhuma. Aliás as próprias avaliações que nós fazíamos, nós remetíamos para elas, a síntese da avaliação que fazíamos, nós remetíamos para elas as sínteses das avaliações. E elas avaliavam-nos, estão aqui as avaliações de tudo. Elas avaliavam-nos e mandavam-nos as sínteses. Está tudo desorganizado, mas está.... O que é que tu sabes à luz das teorias o que é que está aqui de novo? Não é verdade “filha”?

E – É. Obrigadíssima...

C – Nada, “filha”, nada. Se quiseres depois mais alguma coisa...

Protocolo – Entrevista D

D – Não quero falar muito concretamente de datas porque não tenho aqui elementos

Como a Susana sabe o que havia de pré-escolar era todo particular, quer a nível de colégios particulares, quer a nível de algumas instituições de solidariedade e havia já bastantes, e quando nós entramos para o Ministério. Primeiro foi a A. e eu. Depois passado um tempo eu saí e depois voltei e entretanto tinha entrado a M. e a G. Portanto houve assim umas alterações. Quando cheguei estava no início mas já estava lançado o processo e tinha-se sentido uma grande necessidade sobretudo no meio rural naturalmente era isso um dos factores mais importantes quando se fala na rede pública foi a implantação da educação pré-escolar no meio rural. Não quer dizer que não houvesse, evidentemente que havia ao nível de instituições, paróquias, etc., mas não tão espalhados como depois passou a haver. Depois interessa pôr aí os números, é muito interessante, isso deve ser muito fácil de ter, n sei se já tem,.. Como é que hei-de dizer o ritmo de crescimento nos primeiros anos que é uma das coisas que eu acho que com certeza já ouviu falar. Como direi há uma proposta feita pelo ministério e depois há uma correspondência cheia de entusiasmo, entusiasmo mesmo por parte das autarquias, numa altura em que as autarquias estavam a ter muito poder e muita iniciativa e das forças locais, isso houve uma correspondência extraordinária do entusiasmo e sabes até melhor que eu, que quando vinham presidentes de câmara, várias pessoas. Queriam saber... o que queriam fazer, o que podiam poder, o que vinham fazer, como fazer, para fazer. Foi uma coisa muito interessante essa correspondência. Depois o ritmo de crescimento também foi muito interessante.

E – Mas doutora, eu tenho um guião de entrevista que pode ajudar...

D – Mas, se quiser vai seguindo é mais fácil.

E – Primeiro que tudo quero-lhe agradecer ter-me recebido porque de facto é muito importante a sua colaboração. Desde já gostaria de reafirmar o carácter confidencial desta entrevista e para isso gostaria de pedir também a sua autorização para gravar esta nossa conversa.

D – Por mim, acho que sim, com certeza.

E – Obrigada. Gostaria de pedir à Dra. Que escolhesse um nome código para eu depois conseguir identificar ...

D – Um nome para mim?

E – Sim. (silencio)

D – Como é que têm sido?

E – Ficam sempre... (risos)

E – Se não, não era código. ...

D – [REDACTED], se quiser um dos meus nomes.

E – Está certo. Normalmente esta questão não se pergunta, mas qual a sua idade?

D – A minha idade é 75.

E – Relativamente, à sua formação inicial, em que escola de Educadora se formou?

D – Formei-me na escola de educadoras de infância, fundada pela Maria Ulrich e fui aluna do primeiro ano da escola.

E – Ai que interessante.

D – *É. A escola abriu connosco aliás. A inspectora M. também foi minha colega de curso e a A. é do ano seguinte. Portanto um grupo ali que esteve, no início da rede pública esteve também, no início da escola de educadoras de infância, onde aliás trabalhei depois bastantes anos.*

E – *E depois, posteriormente que formação adquiriu.*

D – *Não adquiri mais nenhuma formação, fiquei sempre com apenas o curso de educadoras de infância. Fui convidada logo para ficar como monitora da escola. Portanto acabei o curso, ainda havia muito pouca gente, tinha que se recorrer ao que havia, portanto fiquei logo como monitora onde estive 10 anos na Escola de Educadoras. Portanto eu penso que a formação que tive, não sei se se poderá chamar, foi o acompanhamento das alunas, o assistir às aulas de, ao longo de 10 anos na escola de educadoras. E depois tive 2 anos no Instituto Pia XII, em Luanda que era um dos cursos de educação e serviço social e depois voltei mais um ano para a escola, depois estive noutros sítios, depois ... (falta informação) Portanto eu acho que a minha formação foi feita mesmo com as alunas. (risos) É um bocadinho como uns pais que dizem que aprender a educar os filhos, eu também foi um bocadinho em simultâneo com as alunas.*

E – *Claro. Dra., agora no sentido de caracterizar o processo de constituição do grupo que acompanhou portanto este início, o vosso grupo. Como é que foi seleccionada para o mesmo?*

D – *Olhe, eu estava num serviço que pertencia ao Ministério e onde fui transferida para a educação pré-escolar. Isto, enfim, eu estava na Mocidade Portuguesa Feminina à 3 anos e acabou a Mocidade, foi extinta, no 25 de Abril. Mas, a Mocidade estava ligada ao Ministério, portanto eu era, pertencia ao Ministério. E, quando foi extinta, durante um tempo foi difícil ter acesso a algum lugar, porque não queriam muito que pessoas da Mocidade entrassem no Ministério. Até que ao fim de um certo tempo e de eu ter estado num serviço que era a obra social do Ministério, entrei para o básico e então o Director Geral que era o Dr. Rogério Fernandes disse que sim... E então entrei assim, um bocadinho como resto, era uma pessoa que já era funcionária que eles tinham decidido, como éramos, não quiseram eliminar pura e simplesmente e mantivemo-nos sempre como funcionárias e então entramos ali. E eu, estava interessada em entrar para o pré-escolar, porque eu tinha estado, embora tivesse estado esse tempo na Mocidade onde claro que não trabalhei no pré-escolar, mas trabalhei em tempos livres, estava ligada aos campos de férias. E, portanto, a minha experiência era de orientação do pré-escolar e campos de férias, que nessa altura penso que ainda não havia no Ministério. Mas, interessava-me muito o pré-escolar. Portanto, o que eu queria era ir para o básico, assim o básico me quisesse a mim. (risos) Aliás, fui muito bem recebida pelo Dr. Rogério Fernandes e assim ficámos. Portanto não houve nem uma selecção, nem um convite. Foi interessante como as coisas acontecem, não é, e naquele tempo estava completamente nos primórdios, toda a ligação do Ministério ao pré-escolar era através do ensino particular. E, naturalmente as escolas de educadoras que nesse momento eram todas particulares e poucas. Era a escola Maria Ulrich, que não se chamava Maria Ulrich, era escola de educadoras de infância, era o instituto de educação infantil, dito da Mitssa, de que a G. era aluna, e era as escolas do Porto. A Escola Paula Frassinetti, parece-me que era assim mesmo o nome e havia uma escola em Coimbra e não havia escola. Por isso, a criação das escolas oficiais de educadoras, havia as escolas normais de educação de infância foram quase simultâneas, como*

digo, eu não quero dizer datas, com a criação da rede pública. Porque, com a criação da rede pública o que se verificou é que o número de educadoras que havia formadas por cinco escolas, havia uma escola em Coimbra, Nossa Senhora da Purificação... aí a Escola de Educadoras João de Deus, que foi a primeira de todas, isso é importante que fique bem claro. Mas, essas escolas não formavam suficientes, portanto viu-se a necessidade. Portanto, foi curioso, também provavelmente já lhe teriam que a princípio trabalhamos com muitos professores primários que fizeram os cursos de adaptação, para fazerem trabalho de educação de infância, não é.

E – No fundo o que levou a aceitar esta função foi mesmo ser novidade, ser importante...

D – *Eu tinha a consciência que era importante, que era muito importante o trabalho do pré-escolar e que era importante a nível oficial, não é, porque ia dar mais força, por isso eu aceitei. Quando eu fui para lá, não sabia, como acontece geralmente nas coisas, exactamente onde é que aquilo me levava. Porque, logo no início tivemos contacto até com formação de educadores e tudo isso, mas depois a tensão da rede pública, penso que foi já numa altura em que eu tinha saído. Estive um ano também na casa pia e depois quando cheguei o processo estava implantado e, mas ainda com poucos. E, depois foi curioso, também lhe devem ter dito que nos dividiram imediatamente por várias zonas do País, porque ainda não havia inspecção, mas também a inspecção foi posterior. Mas, nós imediatamente tivemos áreas aonde dariam apoio. Por isso, fez com que o trabalho do Ministério, dos serviços centrais, fosse sempre muito ligado ao que se realizava no campo, não é. Nunca houve um trabalho burocrático distanciado.*

E – No sentido de conhecer esta experiência na primeira pessoa, conte-me a história, descreva a experiência que... enquanto educadora que era e também sendo uma das responsáveis pela criação da rede pública, mesmo saindo e depois entrando, como é que foi esse processo?

D – *Pois. Aliás penso que é importante dizer-se e que provavelmente as outras disseram-lhe, desde o início e o grupo foi-se alargando, houve uma relação muito profunda e muito amiga, extremamente amiga de todas as pessoas que faziam parte da educação pré-escolar no Ministério. Havia uma amizade muito grande, um trabalho em equipe muito grande e uma grande, como é que lhe hei-de dizer identidade de preocupações pedagógicas e educativas. Vínhamos de escolas diferentes, mas de facto havia uma grande identidade. Dizer-lhe o que isto foi, foi muito interessante, foi, porque justamente no que teve de contacto com o directo. Houve uma parte que foi para mim uma revelação muito importante que foi justamente a implementação da educação pré-escolar no meio rural. Eu tinha vivido em Lisboa enquanto estive na escola, o meu trabalho na escola era essencialmente o acompanhamento de estágios nas instituições, muito variadas, apesar de tudo, porque era um colégio particular e muitos centros paroquiais, portanto meios sociais diferentes, era com as educadoras da escola, portanto a orientação era bastante semelhante, mas depois a realidade era... mas, em Lisboa. Quando estive em África foi em Luanda com alguns J.I. que existiam e também um bocadinho o meio dos moçoques, crianças da periferia de Luanda, que também íamos ver muitas alunas ao instituto que trabalhavam lá. (...) Portanto, a descoberta do meio rural e da inquietação do J.I. numa realidade, foi muito interessante... houve uma coisa também que me parece muito interessante que foi de que maneira*

as educadoras e como digo em primeiro não só educadoras, havia professoras, conseguiram integrar-se e serem integradas nesse meio. Com um acolhimento que eu acho que foi uma coisa excepcional. E pela relação, quando a mim foi um dos pontos mais importantes, a relação que se estabeleceu entre educadoras e as famílias e os pais, penso que isso foi... porque ajudou as educadoras a perceber como é que as crianças viviam, quais eram os valores dos pais, quais eram os interesses das crianças. Eu vou-lhe contar, tinha algumas histórias que pensei que podia lhe interessar, lembro-me que uma vez, ainda antes da inspecção, porque nós acompanhámos até certo ponto na DEP, na Divisão de Educação Pré-Escolar, depois o mesmo grupo passou para a inspecção, depois de um curso, não sei se interessa, mas que teve muita importância esse curso, passámos para a inspecção, mas o sistema era bastante semelhante a única coisa que era diferente era que tínhamos que fazer informações, relatórios, etc. era mais burocrático, talvez mas a nossa atitude era muito a mesma. E, então lembro-me uma vez ir visitar um J.I. no Luso, o Luso, não sei se conhece, eu conhecia mal e é uma estância de águas que havia muito movimento no verão, mas que no inverso não, era um sítio pequeno, era um espaço também rural. E, lembro-me de ter ido visitar uma educadora, tenho pena porque já não sei o nome de algumas dessas educadoras e gostei muito do trabalho e depois ela contou-me e eu vi, que ela no fim do dia, as pessoas, as educadoras viviam lá, a maior parte não tinha famílias, estavam em quartos ou em casas e tinham o tempo muito, muito livre, num sítio onde havia pouco que fazer. E, então, esta educadora estou a ver o J.I. e no fim do dia punha-se à janela do J.I., género carochinha. E passavam os pais e as mães que vinham dos trabalhos e cada um que passava, ela contava-lhes como é que o seu menino tinha estado durante o dia, o que já tinha conseguido fazer, o que ainda tinha dificuldade em fazer, que estava um bocadinho constipado, que, que, havia esta conversa. E depois ela disse-me que uma mãe tinha dito, eu acho que isto é muito admirável, “desde que a senhora cá está, parece que até gostamos mais dos nossos filhos.” Eu acho que isto para mim, foi a essência de tudo, porque elas verem uma pessoa estranha, que vinha de longe e que gostava tanto dos filhos, passaram a ver os filhos com uma ideia completamente diferente. Lembrei-me agora também de uma história que também acho que foi curiosa, que num curso, isto agora podia entrar mais noutra parte, mas depois arruma como quiser, na formação pedimos, o Dr. Micael Pereira, que hoje é o presidente da Associação de Jardim Infantil da escola Maria Ulrich, que fosse, ele deu-nos formação em sociologia que fosse fazer também algumas acções de formações, e ele pediu às educadoras que ali estavam e ainda era no tempo em que havia professoras no ensino primário, que contassem um pequeno episódio passado no J.I. e a... estou a contar isso agora porque acho que tem a haver com aquilo que eu acabei de dizer. E, houve uma que disse que lá no J.I. diziam que havia uma criança que estava mal, porque tinha tido um mau-olhado, isto era para mostrar o estado em que as pessoas ainda estavam e as superstições. E, ele que realmente fazia as coisas de uma maneira admirável, levou-nos a descobrir que o mau-olhado tem razão de ser, porque as pessoas são muito da forma como os outros a olham. Portanto, penso que isto tem a ver com a tal ideia, daqueles pais que sentiram uma dignidade, porque tinham tido o bom-olhado da educadora. (Interessante) O que pode modificar uma comunidade, repare, não é. Uma outra coisa que eu também me lembro, que também achei muito

interessante, eu quando a Susana disse que vinha cá, há muita coisa, mas pensei lembrar-me de alguma. Uma que eu pensei também interessante foi num J.I. numa aldeia, porque eram aldeias muito primitivas, muito pequeninas, estas que estão agora a fechar as escolas todas, não é. E, numa muito pequena, havia uma rapariga, que eu penso que tinha o 5ºano quanto muito, mas que é daquelas raparigas que havia (...) as pessoas vem todas estudar mas que depois ficam na terra e que depois são as pessoas que tem mais ... e tinha tanto prestígio na terra que conseguiu com o apoio do prior, do pároco abrir um J.I., com ajuda das pessoas da terra, e ela própria abriu o J.I. e trabalhava lá. Quando vieram os J.I. da rede pública, o que ela pensou, ... já havia o espaço, estava mais ou menos equipada, propriamente era ... que o J.I. podia concorrer, sabendo que ela não podia ficar lá, porque não era educadora. E, então, ela apresentou (...) e durante anos e anos esta rapariga que eu não sei o nome mas gostava de lhe prestar homenagem, foi a pessoa que acolheu as educadoras todas que vieram, que as integrou, que explicou um bocadinho o meio e que fez aquele J.I. andar para a frente. Aliás eu acho que deve ser o papel muito importante que tiveram algumas auxiliares, justamente pessoas do meio, pessoas algumas bastantes mais velhas que as educadoras, ... a implantação ... uma coisa que eu gostava também de dizer, é que havia tanto entusiasmo e tanta falta de possibilidades. Eu acho que actualmente nem há possibilidades, mas também não há entusiasmo. É isso que é terrível. Naquele tempo não havia possibilidades, que abriam J.I. que depois fomos um bocadinho criticadas por deixarmos abrir J.I. com tão poucas condições materiais, porque de facto havia alguns que não tinham... mas era a única maneira de naquele sítio se poderem implantar, e o que se conseguiu fazer me sítios, que eu agora quando penso, é claro que a gente não guarda tudo na memória. Mas, alguns daqueles sítios eram tão pobres, às vezes, tão inadequados, mas quando a educadora era muito boa e isso ficou-me na ideia, porque isso o essencial é a educadora, porque de qualquer... Depois uma coisa, esta relação com os pais, acho que foi muito importante, dentro da relação dos pais e através dos pais com o meio, também me lembro em Torres Novas, que era um Concelho com muito dinamismo, a participação dos pais no J.I. Lembro-me de uma educadora que já era uma educadora, que já não era muito nova e que com um dinamismo e um entusiasmo muito grande fazia reuniões de pais em que se tratava dos assuntos dos filhos, a pedagogia, etc, mas que além disso, cada pai e cada mãe contribuía com o que sabia fazer, ao serão que ia para lá, para o arranjo do Jardim Infantil. O electricista concertava a electricidade, a carpinteiro ... que trabalhava na terra, ajudava, aquela mãe que sabia coser, fazia fantoches e todos naquelas reuniões participavam pro-activamente no seu ... no J.I. e isto depois concretizava-se uma coisa, que a gente agora vê na televisão e que eu acho que é um pouco resultado disto, depois aquelas festas e cortejos infantis com a participação completa e total dos pais, que iam para lá fazer e coser e trabalhar. Isso acho que foi também uma coisa, quer dizer, isto é rede pública, podia ser particular, fazíamos igual, mas aqui houve uma implantação muito grande, não é. Um aspecto também que eu queria, parece que seria importante focar, que foi a articulação, as educadoras estavam extremamente isoladas, um lugar de educadora, em cada sítio e algumas muito ligadas às professoras, o que foi muito bom, outras nem tanto. Como estavam muito ligadas às professoras, enquanto eram professoras, a nossa grande, grande preocupação, uma das, era manter que a

educação pré-escolar, eu penso que isto hoje é especialmente importante, era que mantivesse a especificidade do pré-escolar. Havia um perigo muito grande, que nós sentíamos, é possível que outras também tenham falado nisso, de sermos muito absorvidas pela primária. Portanto, há uma sistematização, uma organização que era parecida, mas não era a mesma e portanto havia, as educadoras estavam muito convencidas da importância do que estavam a fazer e quando eu agora oiço coisas que se fazer em J.I. que eu acho que já não têm nada que ver com a infância, é uma pré-escola, já uma escola, nem sei e eu penso que isto era, que vocês que estão com a mão na massa têm que defender, é deixar as crianças serem crianças, sem lhes tirar a seriedade... e isso penso que essa relação com as professoras, dando a consciência às educadoras da importância que elas tinham. Isso, quando nós íamos visitar, o visitar era sobretudo para isso. Era falando com as educadoras e sobretudo elas falando connosco, porque está a ver o que é o isolamento, estar-se numa aldeia pequenina, que não se conhece ninguém, que as pessoas realmente são de outro meio cultural e chegava uma pessoa, que primeiro éramos as educadoras senhoras do Ministério, depois éramos as inspectoras, era as pessoas com quem elas podiam falar um bocadinho e nós ouvirmos e irmos vendo os caminhos, não é. Que também aí, e não me perdendo na ideia que estava, esse isolamento muito grande, que nós procurávamos, quando íamos lá, mas tínhamos outra maneira, mas não podíamos ir muito mais do que uma vez para cada sítio, mas então estabeleceu-se fazer-se uns encontros, provavelmente também já lhe teriam falado, concelhios, as educadoras de cada Concelho. Geralmente fazíamos isto em ligação com a DEP, depois quando já estávamos na educação o princípio era todo o mesmo. E, então, a ligação juntava-se seis educadoras de um determinado Concelho, nós íamos lá e então aí, elas contavam o que se passava, às vezes havia temas, podia ter um certo tema pedagógico, mas eu penso que a parte pedagógica era mais a partir dessa experiência que havia. Agora estou-me a lembrar até de uma coisa interessante. Lembro-me que fui uma vez a uma aldeia da Guarda, também muito bonita, mas muito primitiva, em que havia uma educadora que tinha boas ideias, mas era uma pessoa um bocadinho atrapalhada, que não resolvia os problemas. Sempre que eu lá ia, perguntava então... havia sempre um problema porque havia um buraco no chão e ela não podia fazer as coisas porque havia um buraco no chão. Por mais que eu lhe dissesse, mas enfim, aquilo nunca se resolvia. “ai o buraco, oi senhor presidente da junta, não arranja o buraco, não há dinheiro para o buraco...” (risos) Até que uma vez fui lá, foi o 3ºano, não havia educadora nenhuma, havia um professor do ensino primário que era quem tinha, enfim, sido colocado ali. Estava a fazer um trabalho admirável, não sei o que será feito desse rapaz, porque haviam professores primários, mas geralmente... quando eu cheguei lá estava tudo a funcionar muito bem e perguntei-lhe: “e o buraco já se resolveu” e ele disse. “ai, já, já está aqui.” O buraco estava lá só que tinha posto uma camilha em cima, (risos) a onde os miúdos faziam o cantinho dos velhotes, com os banquinhos a volta.... Aqueles cantos absolutamente a ter que ver com a realidade ... as soluções, que às vezes a dificuldade faz 30:50... esse trabalho era muito frutuoso, muito, muito, porque cada pessoa trazia a sua coisa. Uma coisa que também era interessante, era chegar-se a um J.I., não se conhecer a educadora, não se conhecer, não se conhecer nada. Íamos, é claro que difícil, o que é que depois ao fim de uma hora, duas horas se pode ter como

impressão que, mas lembro-me que cheguei uma vez a um sítio em que não estava ninguém no J.I., andei à procura e depois souberam, era dia 12 de Maio, era ali relativamente perto de Fátima, os pais muitos tinham ido a pé para Fátima e a educadora tinha ido com os meninos para uma escola do ciclo ver a televisão, aquilo que era o assunto do dia. E eu cheguei a esta sala, aí eu lembro-me quem era a educadora, e vi um trabalho fantástico. E é muito engraçado chegar-se a uma sala, não se conhecer a educadora, não se conhecer as crianças e por uma pessoa ser capaz de expor o seu trabalho, expor o seu projecto, ver-se o que é que aquilo era. Eu ainda depois, agora nunca mais a vi, mas realmente era uma pessoa com um trabalho muito, muito bom que depois vi nesse dia e depois vi mais vezes. E depois naturalmente a gente ... no J.I. íamos vendo o que é que as pessoas faziam, podíamos muito bem, nas reuniões, pôr as coisas em contacto. Estou a pensar, também, num trabalho inter-concelhio que eu acho que foi muito interessante, foi talvez das coisas pedagogicamente mais interessante que me aconteceu, que foi em Tomar. Tomar, eu herdei um grupo extraordinário, que era o grupo que tinha sido lançado pela M., ela deu ali uma formação e eu já lhe tenho dito, mas agora quando falar com ela, falo-lhe, foi talvez o grupo de educadoras mais extraordinário. E um dia cheguei a Tomar e ficava lá na pensão e quando entro na pensão quem é que vejo lá no meu quarto, numa cadeira uma boneca de trapos de tamanho natural, uma menina, menina Teresa sentada numa cadeira... de trapos. Não sei muito bem como é que foi, que percebi que me tinha sido oferecida pessoalmente pela auxiliar do J.I. de Carvalho de Figueiredo, vale a pena pôr o nome, porque acho que foi uma coisa espantosa, eu até, parece-me que tenho ali o retrato. E, então, tinha sido auxiliar, era uma educadora excepcional que é a Filomena Campelo, eu não gosto muito de dizer nomes, mas olhe, e a auxiliar dela que também era excepcional fez uma boneca que me ofereceu. E eu pensei, agora... e no dia seguinte, porque isto era à tarde, no fim da tarde e a seguir eu chego lá, e eu levei a boneca e viu-se o que é que eu ia fazer à boneca. E, então, combinou-se primeiro que a boneca ia-se chamar Maria, portanto passou a ser a Maria Carvalho de Figueiredo, que eu penso que é um personagem antagónico importante. E depois que a Maria Carvalho de Figueiredo ficava naquele J.I., para já, fazia tudo o que os meninos faziam, seguia a vida dos meninos. E, depois, tinha um bibe, havia alguns que tinham um bibe. Os que tinham o bibe, a Maria tinha o que os outros punham e depois ao fim de 15 dias, de um determinado projecto, Maria ia para outro J.I. Combinava-se, as educadoras combinavam entre si e levavam o livro, o dossier com o trabalho que ali tinham feito. Interessante, arranjei uma malinha, que por acaso pertenceu à Maria Ulrich, onde ia a roupa da Maria Carvalho Figueiredo e depois ia uma pasta com os trabalhos delas, com os recados, com as mensagens. Isto deu uma intensidade inter-J.I., inter-educadoras através da Maria Carvalho Figueiredo. Penso que foi... isto, falta dizer que não é porque era a rede pública, também a verdade é que por ser da rede pública havia pessoas, que era o nosso caso, que tínhamos a disponibilidade, era a nossa função, era o nosso trabalho, termos as pessoas assim em contacto, não é. E, lembro-me também de outra boneca que se não teve tanto interesse de ordem inter-J.I., pessoalmente teve interesse. Cheguei, estava tudo muito triste porque a branca de neve, que também era uma boneca, tinha partido uma perna e não conseguiam arranjar. E a educadora falou-me nisto e eu disse: "eu posso tentar levar, não sei se ainda há um hospital de bonecas ali na praça

Figueiredo... eu posso levar a boneca. E a educadora disse-me isto, que eu achei extraordinário: “Está bem, mas então vamos a ver, eu por mim acho bem, mas vamos a ver o que é que eles acham.” E perguntou-se, fizemos mesmo uma reunião. E, houve uns que acharam que não, que era entregarem a uma pessoa que mal conheciam, era ficar muito tempo sem a Branca de Neve, depois houve outros que disseram: “Não, não. É bom para a branca de neve ir ao hospital”. Estás a ver o que isto é, do ponto de vista educativo, não é. Que eu às vezes vejo as coisas tão pouco ligadas ao humano, não é. E depois eu trouxe, toda a gente olhava para mim, andava com uma boneca debaixo do braço (risos) depois fui à praça da figueira, não havia, estava fechado... eu não conseguia consertar, até que um dos meus enteados que é veterinário e que na altura era solteiro... porque aquilo era uma questão de encaixe, era uma boneca, não sei se era de celulose, era de qualquer coisa, não era natural. Pronto, ela ficou curada e voltou à base e ficaram (risos) Sem soltos, isto foi em Sem soltos é como se chama aquela Terra. Portanto, eu apercebia-me das visitas, é claro que não era, nem todos tinham esta qualidade pedagógica. Outra coisa que também eu acho que era muito interessante é como em cada sítio eles se adaptavam ao que havia localmente. Ali naquela região perto de Fátima e Vila Nova de Ourém há muitas pedras. Ali a grande brincadeira, era brincar às casinhas feitas com as pedras. E, a capacidade que algumas educadoras, porque eu penso que aqui tinha importância a novidade. Iam para um sítio que não conheciam, quem tivesse, aqui é que se via a qualidade das pessoas. É claro, umas achavam, podiam achar, que eu não encontrei mas, que era uma maçada, que não tinham com quem estar, que estavam com a família. E outras não, que agarraram completamente tudo isto. Portanto, eu penso que foi muito rico, houve este acompanhamento, eu penso que houve aspectos que nos deram uma grande ajuda, a nós. Como eu disse à bocadinha, nós procurávamos irmos formando, nós grupo do Ministério, ainda antes da Inspeção. E, pedíamos às pessoas que conhecíamos, que nos pudessem ajudar. Ainda antes da inspeção pedimos ao nível da sociologia ao Dr. Micael Pereira, da psicologia Dr. Miranda Santos, e tivemos uma ajuda muito grande, que não sei se alguém já lhe falou, que foi a Madame Goutard. Sabe quem é, não sabe?

E – Falaram-me, sim, sim.

D – Madame Goutard foi decisiva, nunca mais tive contacto com ela, como lhe disseram era uma inspectora em França, em Strasbourg, a M. deve ter-lhe falado, porque eu penso que a M. também é capaz. E a Madame Goutard trouxe para Portugal a pedagogia de projecto. Não sei se vocês ainda trabalham Metodologia de Projecto. Eu, na minha formação de base, trabalhava muito em sistema de Centros de Interesse. E, portanto orientei muito o sistema (...) depois começou a haver mais uma linha mais livre, o que ia acontecendo, era ocasional. E, depois apareceu a Madame Goutard, naturalmente já teríamos ouvido falar, não sei, na Pedagogia de Projecto, e falando e explicando. Eu acho que isto para nós foi uma revelação, porque havia a vantagem do centro de interesse, mas com uma abertura e uma participação completamente diferente, não é. Centro de Interesse era um bocadinha rígido, não é, e aquilo não. Por outro lado, dava uma progressão que aquele sistema, que houve durante um tempo, que era de liberdade pura, que os meninos andavam de canto em canto, a fazerem o que lhes apetecia, também não os conduzia a muita coisa, não é. E aqui não, havia uma

aprendizagem sistematizada pela circunstância, não é. E foi, eu penso que devemos muito, muito, muito à Madame Goutard. E aí houve projectos, por exemplo, Maria Carvalho de Figueiredo foi um projecto muito interessante, e muito outros. E, também, a A. é possível que lhe tenha falado, que elas no Norte fizeram um trabalho muito bonito e muito interessante. E houve uma coisa, que me parece que foi um artigo, acho que foi no Expresso, isto à muitos anos, que eu tenho pena, não tenho aqui, que era a Pedagogia de Montanha, que era justamente o projecto relacionado, a montanha a um certo isolamento, a um contacto muito forte com a natureza, um contacto com o meio, com as tradições, toda uma importância dada às cantigas, às histórias, etc, locais, ouvir as pessoas da Terra que ainda sabiam. Eu penso que tudo isto foi uma ajuda muito grande. Já falei há bocadinho do Dr. Micael Pereira, por causa do mau-olhado, deu-nos muito apoio ao nível da sociologia. Que talvez, fosse uma coisa em que nós estávamos um bocadinho deficitárias, não é, íamos estudando psicologia mas, e falta dizer, através de um ambiente diferente, e isso penso que também foi importante. Portanto, olhe houve assim uma série de coisas e nunca será demais falar da preocupação da relação com todas as forças vivas daquela Terra, Junta de Freguesia, o pároco, outra instituição, pessoa da Terra. O J.I. ser um bocadinho de todos e para todos. Não sei se quer perguntar mais coisas.

E – Sim, no fundo já me falou que esta equipa teve algum apoio, portanto em termos de formadores, de...

D – *Tive muito apoio, fui tendo e, quando depois, se sentiu a necessidade de haver uma Inspeção do pré-escolar, que como sabe, durante, houve, tinha havido há muito tempo, com a Irene Lisboa, depois deixou de haver. E, portanto, não havia, também não, era natural que não houvesse, até porque não havia rede pública. Mas, mesmo depois a Inspeção fazia trabalho com a rede pública, particular e tínhamos reuniões conjuntas. Mas, começou-se a pensar na necessidade de inspeção do pré-escolar, feita por Educadoras. Eu penso que isto era muito importante. Não houve a preocupação, quando perguntou à partida, porque é que tinha sido escolhida, não houve propriamente concurso, foi um bocadinho por acaso, umas como conheciam as outras e pensado assim. E, realmente, houve um grupo muito bom. E, também não tínhamos formação nem geral, nem específicas, éramos educadoras e na maior parte dos casos não havia mestrados naquela altura, portanto ninguém tinha mestrado e éramos simplesmente educadoras e, mas tínhamos sentido sempre necessidade de uma formação. E, no ministério deram-nos. (...) O currículo e aquela organização, durante um ano, parece-me que foi, tínhamos durante um mês uma semana de formação, em que tivemos como já disse a psicologia, a sociologia, a pedagogia que era sobretudo com a Madame Goutard, a legislação, (...). Eu penso que agora, enfim, as coisas cresceram muito, é difícil, mas acho que é pena ter-se perdido este contacto pessoal em educação, ou há contacto pessoal, ou não há nada. Ainda no outro dia quando a professora Teresa me falou e que a Susana me falou, pensei: “Abençoada Teresa, que concede, que faz os Mestrados desta maneira, que orienta, que põe, que fala, que comunica, porque se não, não.*

E – É verdade...

D – *A educação é uma ciência muito especial...*

E – É mesmo!

E – Já me falou há pouco também que a equipa se organizava por zonas, não é, mas existiam algumas funções específicas, para cada educadora?

D – *Não. Penso que algumas tiveram especial importância, penso que a A. a M. da parte organizativa, do lançamento, da criação tiveram especial importância nisso. Mas, não, era muito feito em equipa. As áreas eram muito claramente definidas, cada qual ia para a sua área. Depois de lá ... era o trabalho referente ao acompanhamento e depois havia muita outra coisa para se fazer, mas não era assim tão definido, não. Tínhamos, quando estivemos na DEPE, um chefe de divisão, Dr. Silva Graça, que lá foi indo com o nosso entusiasmo, com um bocadinho de medo, onde é que estas nos levam (risos), mas que percebia e que nos deu muito apoio. Tivemos grande apoio do Ministério, isso não há dúvida nenhuma, que o Ministério mostrou um interesse enorme, deu um conhecimento da realidade e um apoio à realidade, com poucos meios. Podem, podemos ser um bocadinho acusadas de pouco exigentes nos meios rurais, espaços, equipamentos, não era grande coisa, mas era o que havia.*

E – Exactamente. Então as suas funções específicas era acompanhar...

D – *Era o acompanhamento, era o acompanhamento, depois a informação, depois na Inspeção havia muita informação sobre o tinha que se fazer, relatórios, tudo isso do que se passava. Depois, acção de formação porque essas reuniões concelhias, no fundo, eram acções de formação. E, depois, também organizávamos acções de formação, além das concelhias, os cursos.*

E – Isso ainda no DEPE?

D – *No DEPE e parece-me que também na inspecção ainda fizemos, mas isso verifique mais certo com as outras a ver se coincide, porque sabe que há coisas que depois... um bocadinho.*

E – E, estas visitas ao J.I. tinham alguma periodicidade, ou não?

D – *Éramos nós que definíamos e, portanto, perante o tempo que tínhamos, os dias que tínhamos e o número de J.I., dependia do número de J.I. À medida que iam crescendo, nós não crescíamos assim tanto, ia havendo menos periodicidade.*

E – Logo nos primeiros anos, que a Dr. T. ainda acompanhou logo no início, não foi.

D – *Acompanhei logo no início, logo no início tive o Distrito da Guarda e gostei muito de ter esse Distrito, porque foi um distrito muito, como é que hei-de dizer, o País interior e agora não sei se conhece... (Interrupção) Periodicidade, não é, a princípio as coisas eram pouco, como é que lhe hei-de dizer, eram pouco sistematizadas. Em todo o caso, geralmente iria uma, duas vezes até porque depois a supervisão era à república e ao ensino particular, também por áreas, nós tínhamos todas na inspecção áreas fora de Lisboa e áreas fora de Lisboa, divididas.*

E – E, em relação portanto mesmo no início da rede pública, o que é que considera que foi mesmo essencial neste processo? Portanto de início, de acompanhamento às educadoras, de visitas aos Jardins...

D – *O que eu me parece, foi essencial, foi nessa relação que se estabeleceu, uma relação pessoal que foi sempre muito boa entre todas, manter a importância de uma pedagogia adequada, dar a importância à educação, à educação em geral, é de propósito que eu estou a dizer à educação em geral, a importância da relação com a família e a importância de uma pedagogia adequada e fundamentada. Eu penso que é uma das grandes preocupações*

era tudo o que se fizesse, porque havia uma parte de supervisão, que é muito importante, que é a gente vê, é muito difícil, no momento em que a supervisão, eu nem tinha consciência que era tão difícil quando fazia, porque é muito subjectivo. Há coisas que a gente gosta e há coisas que não se gosta, há coisas com que simpatiza e outras, e ver dentro disso o que é bom e o que não. Por acaso, agora entre parênteses, mas estou a ler um livro que é daquela série dos reis de Portugal, e é sobre o rei Dom Duarte, e estou a gostar imenso. E, o historiador diz que a história é feita por historiadores, que simpatizam ou não simpatizam (risos) e ou gostam, ou não gostam, ou se apaixonam ou não se apaixonam. E que, se isso pode levar a uma certa... e mesmo as coisas para trás e depois, bem isto agora entre parênteses, mas eu acho que isto é engraçado, nunca tinha pensado. Quem faz história, faz história sobre uma pessoa e sabe mais que essa pessoa, dele próprio.

E – Interessante...

D – *É interessante, não é. E quanto mais se vai vazando, mais se vai sabendo. Mas, ou se vai à essência da pessoa como era, e aquilo que nós sabemos ou serve para perceber melhor a pessoa ou então é negativo, não é. E eu penso que em supervisão, que supervisão, se faz história. (...) Está claro, era o acompanhamento, uma orientação, e isto eu fiz toda a vida, mais ou menos, porque na escola quando ia ver estágios, era supervisão. E isso, é difícil passar da supervisão da escola, para a supervisão de colegas, de portanto alunas, mesmo que sejam estagiárias, são alunas. Nós na inspecção e na rede pública, nós fazíamos supervisão de colegas e isso é muito... e isso pode haver outros vícios antigos “Olha, faça assim, ou faça assado” Não, não se dizia tão cruamente, mas não é. Agora aí o importante é a gente não só ver o que está feito, como eu lhe disse há bocado aquela sala que eu sem vir a educadora, nem as alunas percebi para mim, mas enfim entre o que eu percebi e o que ela, a intenção dela, com certeza que havia uma distancia. Mas, perceber porque é que se faz assim, ou porque é que não se faz assim. Isso, se não se faz melhor é porque não se esta para isso, ou é porque não se sabe, ou é porque não se percebe, ou porque é que é, não é. E, penso que o importante, no caso da supervisão é a pessoa que é supervisionada ter confiança na pessoa que a vai supervisionar. Eu penso que quando me entregaram a branca de neve, foi importante...*

E – Uma prova de confiança, sem dúvida.

D – *É, embora naturalmente a própria educadora, não tenha visto como tal, mas e não há dúvida que isso, e a preocupação também era que as pessoas trabalhassem bem, correspondência às necessidades, soubessem o que estavam a fazer e porque é que estavam a fazer. E, repare que como colegas, muitas vezes podiam saber mais do que eu, não é. Mas, não fazia muito mal, porque enquanto conversávamos se não estivesse a dar uma lição particular, mas estivéssemos a conversar, íamos descobrindo mais coisas. E ao ver a fundamentação, porque o educar não é uma ciência exacta. E ainda queria acrescentar que as pessoas fizessem o melhor possível e que gostassem do que estavam a fazer e isso, até certo ponto quem vai visitar, tal como a educadora que ajuda e que gosta que os pais gostem mais dos filhos, a supervisora pode levar a que a educadora goste mais do que está a fazer. Estava a pensar agora, agora por acaso isso não foi nada no meio rural, foi aqui em Lisboa, no colégio Penha de França, que eu lembro-me que umas crianças se pegaram uma com a outra, porque estavam no canto das*

trapalhadas e ambas queriam a mesma mala, puxou uma, puxou outra e a mala e apega... e lembro-me de ter visto a educadora gastar tempo, muito tempo a ver com aquelas duas meninas o que tinha feito o facto de se terem zangado, terem puxado ficou a mala estragada. Mas, isto não é uma lição que se dá, é uma conversa que se tem e a educadora tem muito pouco tempo para cada criança. Eu acho que o drama é esse. Tem-se 25 crianças, tem-se 20 crianças é muito fácil orientar coisas, ensinar uma cantiga, contar uma história, orientar um jogo, mas acompanhar a vivência, a dinâmica profunda do grupo, isso é que é difícil. E a supervisora, chamemos-lhe assim, no grupo é sempre um corpo estranho, as coisas alteram-se porque a gente está lá, porque a confiança que se possa ter é no fim, não é.

E – Há pouco falou-me das acções de formação, que no início da rede pré-escolar, organizavam. Portanto, concretamente como é que eram organizadas?

D – *Então, estou a pensar numa, por acaso estou até a pensar na Guarda, porque foi numa altura que havia nos J.I., havia o delegado escolar que era quem, e nós quando tínhamos uma acção pensávamos qual era o tema que interessaria, que correspondia mais às necessidades, escolhíamos a pessoa, mandávamos dizer para o delegado escolar. Geralmente, parece-me, tenho medo, há assim coisas em concreto, que escolhia o local, muitas das vezes era numa das escolas e eu fazia a convocatória, depois chegava um dia, dois dias e os educadores ficavam libertos da acção nesses dias.*

E – Então no fundo essas acções de formação eram...

D – *E nós acompanhávamos, estávamos presente.*

E – Também estavam presentes.

D – *Estávamos sempre presentes e até certo ponto entrevistamos um bocadinho.*

E – E, no fundo reuniam por Concelho ou ...

D – *Por Distrito. Por exemplo, na Guarda lembro-me que havia umas acções maiores, que podiam conversar até 20 e tal, 30 e tal, fazíamos muito trabalho de grupo, quer dizer havia muito, muito uma acção de grupo, de debate, aquilo que eu falei a tal coisa do mau-olhado foi na sequência de um trabalho de grupo.*

E – Eram outras reuniões?

D – *Eram reuniões, simplesmente depois havia um especialista que depois do trabalho de grupo, dava orientações, dava ensinamentos, não é, porque haviam coisas na linha... e volto a dizer que houve dois tipos de acções, especificamente para educadoras, e aquelas que eram especificamente para professores primários, de ensino primário e as outras de conjunto.*

E – Interessante, para acompanhar aqueles, portanto mesmo no início, não é, que estavam a exercer funções de educadores, sendo professores.

D – *E portanto como sabe os professores têm muito pouca preparação para a educação pré-escolar. Toda uma parte lúdica, tem pouca, não é. E, sobretudo, mesmo que saibam orientar jogos, fazer jogos, têm, estão pouco preparados, estavam, não sei como é agora, mas perceber o valor do jogo, da brincadeira em crianças dos 3 aos 6 anos, que é completamente diferente dos na idade escolar. A gente ou percebe o que é o jogo ou não. E eu vejo cada vez mais ensinar-se as crianças muito cedo. (...) eu acho que uma das coisas que se perdeu muito foi uma educação do encantamento. Ora a infância ou é encantamento, ou não é infância. (...) quando eu penso e dou muitas graças a Deus por ter tido tão boa relação com as minhas colegas de trabalho, em*

tantos sítios tão diferentes, porque não havia no tempo concorrência nenhuma, quer dizer, posso ter encontrado uma pessoa ou outras que podia ter um bocadinho um sinal disto, mas era tão raro, as pessoas confiavam tanto umas nas outras. E isso como é que agora se prepara para a pessoa ter confiança em si, mas também poder ter confiança, e ter uma confiança em si, real. Porque eu acho que agora quando se fala na auto-estima é a pessoa achar que é ótima, sem se conhecer a si própria, sem se dar sequer ao trabalho de se avaliar pessoalmente e se a gente tem confiança, isso tem a ver com o afecto e com a infância. A gente sabe que mesmo que não seja ótima em tudo, mas que temos o nosso valor e gostam de nós. E agora há um bocadinho uma coisa, uma pessoa pensar que tem que ser um máximo, isso é perigoso, não é. Há uma certa simplicidade que se leva da infância. (...) Eu estava a pensar que agora nessa supervisão tive a sorte, para mim, de que não, quer dizer na escola naturalmente tinha que avaliar as pessoas e é muito difícil o avaliar as pessoas nos estágios. É uma coisa terrivelmente difícil, porque é muito subjectivo, mas... não há tempo, vê-se pouco, vê-se em circunstâncias especiais. É muito difícil. Depois na inspecção e no Ministério ainda não havia avaliações. Agora, se tivesse isso, se tivesse que avaliar, tornava muito mais difícil a relação e tudo isso.

E – Em relação, na altura chegou-se a elaborar alguns documentos, logo no início. Pode falar um pouco sobre os mesmos.

D – *Olhe, posso falar, mas não sou a pessoa ideal para falar nisso. Houve uma coisa que foi fundamental, houve dois documentos que foram fundamentais, que foi os Estatutos do J.I., que conhece naturalmente, foi feito por nós, por esta equipe. Os estatutos de J.I. e os Estatutos ... escolas normais de educação de infância. Depois houve adendas, houve evolução deste estatuto e depois houve ainda algumas orientações pedagógicas, que se fizeram. Eu não tenho aqui isso... quem pode falar muito bem, porque até ela esteve depois no ensino básico da educação e na divisão de educação pré-escolar, M., eu penso que é de todas nós, quem lhe pode falar melhor em todos os documentos que lhe pode dar para a mão. Houve alguns como lhe digo, que nós elaborámos. Pronto. Ah, estou a pensar quando tivemos o tal curso, quando tirámos o curso de legislação, tínhamos que conhecer as leis, mas tínhamos que estar, porque nos foi dada a nós, educadoras de infância mais nada, o trabalho de elaborarmos um estatuto que era, decreto-lei que seria, já não sei bem, uma coisa de valor que saiu em diário da república. Foi feito por nós, educadoras que tivemos a sorte de termos um bocadinho de autoconfiança, porque nos deram confiança. E, penso que todos os documentos, sobretudo as orientações curriculares, que isso eu saí mais cedo que as minhas colegas, que eu depois a partir de certa altura tive dificuldade em continuar na inspecção e saí para fora, e depois fui destacada para a Câmara, para a obra social da câmara. Portanto, elas ainda ficaram e aí houve muito trabalho e trabalho muito importante pedagógico, na linha das orientações curriculares e penso que a M. é quem mais lhe pode falar nisso. Não só porque esteve ainda, teve mais tempo e isso também penso que, eu também não sei o que pensar das orientações curriculares porque...*

E – Isto também foi mais para a frente... eu também no meu estudo quero focar-me mais no início porque é o que não há informação, não há história...

D – *Porque é o que tem que ficar, não há nada, pois é... é um trabalho inédito que a Susana está a fazer. À bocadinho, houve qualquer coisa que me passou*

que me parece que era também importante, nesse aspecto... agora houve uma coisa que foi muito importante, foi a cobertura do país todo, em Portugal, em Madeira e Açores. Conseguiu-se ter-se um levantamento e era no fundo estávamos ali oito pessoas, depois, é claro, houve uma equipa muito boa a DEPE manteve-se e assim. E agora não há outra vez, parece-me, educadoras na Inspeção. Eu acho que houve grandes retrocessos, as coisas... e por isso é que é importante que fique escrito, porque quando se anda para trás, quando digo que se anda para trás numas coisas, não se quer dizer que não se ande para a frente noutras, mas se não ficar escrito o que se fez fica perdido, fica diluído, fica perdido. (Exactamente) Mesmo nós, está a ver, eu não fui buscar nada. Podia ter ido buscar documentação, mas não fui, não tive ocasião. Portanto, aquilo que eu lhe disse, são memórias mais afectivas, até do que outra coisa, mas embora seja...

E – Mas, são igualmente importantes...

D – *Sim, são afectivas, mas são realistas. Sim, não estou a dizer nada que não tenha sido exactamente assim. E se soubesse que era só feito por mim, ficaria aflita de não lhe estar a dizer coisas mais sistematizadas. Como sei que agora vai ter que entroncar isso tudo e fazer um roteiro sobre isso tudo, não lhe vai ser fácil se calhar. Mas, por exemplo, acho que a A. é uma pessoa muito objectiva, também, e a M. também. E, portanto, eu penso que o que pedem de mim não é tanto isso, até porque já foi à muito, repare isto já foi à muito, muito tempo. Foi muito, muito tempo.*

E – No sentido, agora de avaliar um pouco este processo na primeira pessoa. O que é que considera mesmo de aspectos positivos e negativos que tenham sido evidentes neste processo?

D – (silêncio) *Na primeira pessoa, mas em relação ao processo...*

E – sim, exacto. A Dra. pensando neste processo todo, de início do pré-escolar, o que viveram...

D – *Olhe, eu acho que foi muitíssimo positivo a capacidade de realização. Isso, acho que foi uma coisa, apesar de limitações, de dificuldades, houve uma certa ousadia. Não queria dizer... de seguir para a frente desta maneira. Isso penso que até o momento em que foi feito, eu não sou nada revolucionária, mas reconheço que ter sido feito naquele momento facilitou, porque se não tivesse sido talvez não se pudesse ir... a correspondência a nível oficial e a nível autárquico e a nível de sociedade civil. Fala-se muito na sociedade civil, eu acho que na criação da rede pública é talvez dos exemplos mais concretos que as três fases concorreram... uma articulação e penso que até certo ponto, não sei se nos podemos gabar, mas aquele núcleo conseguiu fazer bem essa articulação, penso que sim. Isso foi muito positivo. Ao dizer isto, foi também como positivo, como é que hei-de dizer, o entusiasmo e a generosidade das educadoras, por uma coisa nova. Também um certo espírito de aventura, porque isto foi um bocado de aventura. Acho que isso também foi muito positivo. Acho que foi positivo um concurso de circunstâncias, que permitisse que houvesse uma qualidade pedagógica muito boa. Falámos de pedagogia de projecto. Penso que a ajuda da Madame Goutard foi fundamental, porque realmente ali eu penso que se fez pedagogia, cada uma de nós vinha com uma experiência variada, que nos permitiu também e posto em comum. Penso que foi muitíssimo positivo o espírito de equipe das pessoas que estavam no Ministério. Isso acho que foi uma coisa muitíssimo... Portanto penso que um nível, oficial é claro que estou a falar no ministério da Educação e direcção*

geral do ensino básico e, depois, a inspecção. Acho que isso foi, foi também muito importante. Deixe-me ver se há mais alguma coisa positiva... acho que foi muito positivo a valorização do meio rural e das zonas mais isoladas. (...) Volto a dizer que acho que houve um avanço na pedagogia do pré-escolar, até que como no fundo nós estávamos em todos os sítios e púnhamos em comum, isso avançava mais do que se estivesse... era pôr em comum do saber, não é, isso também penso muito, é conhecimento, também penso que foi muito positivo. Negativo, negativo é que muitas das coisas não tinham as condições necessárias, que seriam necessárias e talvez não sei se poderíamos ter exigido mais, se poderíamos ter acompanhado melhor, não sei, não sei. Eu acho que foi muito positivo, acho que também teve uma vantagem. Depois mais na inspecção foi uma ligação entre o particular e o oficial. O facto de haver reuniões conjuntas e tudo isso teve importância.

E – E se fosse hoje, modificaria alguma coisa?

D – Isso é um bocado difícil de dizer, não é. Nós tivemos no momento uma coisa extraordinária, que eu acho que nunca, por acaso tinha tido isso em África quando lá estive, foi um poder muito grande. E é muito raro, educadoras, e volto a dizer com um fraquíssimo nível académico, se eu lhe disser que nem sequer tenho o sétimo ano, porque quando entrei para a escola de educadoras só era pedido o 5º, e em vez de fazer o 7º andei a aprender outras coisas, francês e não sei que mais... como é que é possível que pessoas com um nível académico tão baixo nos tenham, assim, dado este poder. É uma coisa muito extraordinária, volto a dizer. Se calhar foram circunstâncias muito especiais no País, naquele momento. Mas, portanto, se fosse hoje, naturalmente, as coisas teriam mais sistematização, mais organização, provavelmente sabia-se mais, avançou-se muito, não sei, não sei. Não sei o que teria feito de diferente nesta parte, porque esta parte era muito simples... vamos abrir J.I., quem quer entrar na roda, quem quer entrar na roda... quem queria vinha. Isto aqui, isto também não é para gravar, mas estou a ver a M. a fazer uma dieta que tinha que comer couve-flor a qualquer hora e de repente eu ver a Miquelina a comer couve-flor e a falar com o Presidente da Câmara, não sei de onde (risos), queria abrir J.I., foi aquela hora, entrou pela porta dentro... quer dizer, havia uma naturalidade que permitia, e depois fazia-se a proposta e os J.I. saíram. A partir de certa altura diminuíram, deixou de se criarem tantos e não era possível, agora não era por falta de educadoras, porque continua a haver educadoras. Eu isso, acho muitas e muitas no desemprego, quem havia de dizer. Eu isso acho muito trágico e sem nem sequer poderem fazer outras coisas, não é. Porque a gente pensa, podiam ir para uns tempos livres, mas também fecham os tempos livres... há coisas que a gente sabe que faria diferente, eu neste caso não sei... o que queríamos era o mesmo, o que tínhamos era um bocado diferente, mas se calhar tínhamos mais meios nos aspectos, tínhamos menos noutros. Porque tínhamos a tal, aquele poder que era espantoso, como naquela sala, era uma sala grande onde estávamos as oito educadoras, saia tudo dali. Eu lembro-me uma vez, isto também não é bem para entrar no... estávamos a varrer uma coisa qualquer e dizia o Dr. Silva Graça, o nosso ... “Isto é um pessoal muito polivalente.” Porque tínhamos acabado de fazer os Estatutos de J.I. e depois estávamos, porque eu acho que isto é uma característica das educadoras, não é, fazendo o que era preciso. E, portanto, isso deu-nos e tivemos a sorte espantosa, a Graça, acho que foi uma Graça, de termos encontrado aquele conjunto de pessoas, termo-nos encontrado umas, às

outras. Criou-se uma amizade, um entendimento muito, muito grande. Tínhamos também uma coisa boa, que de formas diferentes, mas divertíamos-nos muito umas com as outras, riamos. E, eu penso que isso é importante. (sorrisos)

E – Então não é, cada vez mais.

D – *Havia muito pouca circunspeção, não havia aquela solenidade. Eu acho que isso facilita. Fomos muito bem recebidas localmente, presidentes de juntas, governadores civis, todos esses, recebiam-nos muito bem, acreditavam em nós... Acreditávamos que queríamos o bem daquela Terra. Isso, também acho que é importante, chegar-se e perceber-se. Não era o bem em geral, não era a Rede, era a Beira, ou Aguiar da Beira, ou de Marialva, ou de Frade de Cima, ou coisas assim. Uma vez, isto é um pormenor, também não é para pôr, mas fui visitar um J.I. em Frade de Cima, que é Concelho de Almeirim, ninguém sabe que existe. Cheguei lá e perguntei onde era o J.I. e dizem-me as pessoas “J.I.? Isso é que era bom, isso é que nós queríamos... há tanto tempo que andamos à procura disso.” “Mas há, tenho aqui Jardim em Frades.” “Não, não, isso não é Frade de Cima, é Frade de Baixo.” (risos) “E como é que se vai de Frades de Cima, para Frades de Baixo?” Não há nada. Porque eu, eu e a A. somos as únicas “inspectoras” no Mundo que não conduzimos. Portanto, fazíamos isto das maneiras mais impróprias que se possa imaginar. E vi-me em Frade de Cima a ter que ir para Frade de Baixo, sem meios, digo, fui a pé.*

(Interrupção telefónica)

E – A Dra. quer contar mais algum momento que tenha sido marcante neste processo, um ou outro.

D – *Deixe-me ver... (silêncio) Tenho impressão que havia qualquer coisa que há bocadinho lhe queria dizer e depois escapou-me... Houve qualquer coisa que eu pensei...*

E – Às vezes até pode ter sido alguma dificuldade, qualquer situação que marcou ou...

D – *Eu dificuldade tinha, tenho, ainda me lembro da dificuldade, tive muita dificuldade, disse há bocado, isso não de ordem pedagógica, de ordem prática, o facto de não conduzir. Portanto, eu ia das maneiras mais... ia na rodoviária nacional e depois da rodoviária nacional até aos diferentes, até ao Concelho e depois até à aldeia. Depois houve um dia que a camioneta passou e eu fiquei a falar com a educadora. E só havia uma camioneta. Aquilo era, já não sei, ou no dia seguinte, ou... o que me deu a noção do que era o interior português. Em certos aspectos pode estar pior, nuns está melhor, noutros está pior.*

E – Bem, mas esta dificuldade de chegar aos sítios que a Dra. e as colegas encontravam já não é tanto assim. Mas, sim há zonas que estão a ficar completamente...

D – *Completamente desertas. Mas bom, não era isso que eu lhe queria dizer, porque não era esse tipo de dificuldades. Mas, lembro-me de uma vez, com essa simpatia, porque a gente portuguesa é simpática... eu estava ali aflita, sem saber como é que, ninguém tinha carro naquela terra. Até que o homem da taberna, se calhar do café disse: “Não faz mal, porque vem aí a carrinha que há-de levar o vasilhame e a senhora inspectora vai na carrinha, da parte de trás... (risos) a gente põe lá uma cadeira” (risos). E, quer dizer, vamos lá ver a inspectora é uma pessoa importante, é o Ministério que vai aquele sítio. E é espantoso, este povo português que convida a inspectora para vir na carrinha do vasilhame até ao sítio onde haja transporte, não é. Quer dizer, o que isto é*

interessante, é que há uma simplicidade, não sei se ainda há, passaram-se 20 anos e as coisas mudaram muito. Portanto, eu tive dificuldades, muito práticas. Tive uma dificuldade muito grande, que todas as minhas colegas tiveram, mesmo as que conduziam, era o sair tanto de Lisboa, o ir tanto para fora. Fiquei semanas fora para ir visitar todos. Chegava a ir a uma 2ªf e só voltava na 5ªf. Visitava um J.I. de manhã, outro à tarde. Depois, ficava muito tempo só no sítio, porque também era bom para perceber o que é que as educadoras passavam. E, depois, portanto na prática foi uma vida difícil, neste aspecto, não era todas as semanas assim, naturalmente. Mas, dificuldade de ordem pedagógica, tive às vezes também, como já falámos, perceber em muito pouco tempo a realidade daquele J.I. e, depois uma grande dificuldade que a Susana vai perceber... A gente vê uma série de coisas, não tem a certeza de tudo o que vê, ou por outra tem a certeza que vê, mas da importância das coisas. O que é que é mais importante, tem pouco tempo depois para falar com as pessoas, porque só daqui a um ano, ou daqui a seis, quer dizer, o que é que eu em tão pouco tempo lhe vou dizer. Penso que isso, foi talvez a minha maior dificuldade, pensar o que é que lhe vou dizer, não. O que é que vamos falar? Onde é que estará, como é que lhe hei-de dizer, a parte que dificulta este trabalho aqui. Porque é que este trabalho ou não é tão bom, ou podia ser melhor. Uma história que foi um bocadinho mal contada, ou uma sala que não está bem arrumada, isso pode-se dizer. E, muitas vezes, ficava nessas coisas muito secundárias, quando não ia tanto ao essencial. Por isso a gente tem um bocadinho a preocupação de ir ao essencial e de encontrar o que pode levar aquela pessoa a gostar mais do seu trabalho e a trabalhar melhor. E, em tão pouco tempo, termos que ver, termos que reflectir, termos que escolher e termos que dizer. Isso é muito difícil. Eu, se não estivesse, faz também supervisão, está a fazer?

E – Sim. Eu tenho, eu tive...

D – Tem estagiárias, não é?

E – Sim, terminei agora. Tenho estado na ESE, três anos a fazer supervisão de estágios... e, de facto, não é fácil.

D – Sente isto?

E – Sim, sim. É a pessoa ter que perceber o que é que efectivamente é essencial.

T – *O que é essencial, o que é que vale a pena. (...) Eu penso que isso aqui não se põe da mesma maneira mas, em todo o caso, víamos pessoas que não tinham condições, que não podiam estar ali tão isoladas. E a gente, depois, não podia, não tínhamos, nem temos nada que ver nem com nomeações, nem com os concursos. Por um lado, ainda bem. E, há uma coisa, que também dificultava muito, que dificultou muito a rede pública acho que é um ponto... isso, isso olhe, acho que talvez pudesse ter sido modificada, que era as mudanças permanentes de J.I. O J.I. podia ser muito bom por um ano, ao fim de uma ano a educadora vai-se embora. Aquelas pessoas tinham tido tanta confiança, perdiam aquela pessoa. Ela, se ela não quisesse ir embora até podia talvez ficar, dependia, havia casos, conforme, não eram efectivas. Mas, esta mudança... eu lembro-me de uns estrangeiros, umas pessoas com muita categoria, tinham os filhos no J.I., eram alemães. “Onde estão os meus filhos, é do melhor que há este ano, mas não sei como vai ser para o ano, a educadora vai-se embora. Não faço a mais pequena ideia de quem vai ser.” As pessoas também não podem ficar eternamente no mesmo, mas devia haver, talvez, um*

prolongamento. Eu acho que esta mobilidade prejudicou muito, não sei acho que pelo menos dois anos, três anos. Fazerem-se ou lugares, não sei como é que isto podia ser, mas isso acho que foi. Ah uma coisa que me tinha lembrado à bocadinha e que não falei, e que eu penso que foi importante. Já não entra nisto, mas... que é a articulação, falei pela negativa, mas deve-se falar pela positiva também, entre o J.I., o pré-escolar e o escolar. A proximidade foi importantíssima. As educadoras e as professoras na mesma escola, a conhecerem-se, em muitos casos foi muito importante para ambos os lados. Porque, a educadora percebeu melhor para que é que estava a preparar as crianças, especificamente no aspecto escolar, a educação geral, saber o que é que é. E para as professoras saberem donde vinham as crianças. Isto é também muito importante. E, lembro-me também de uma coisa que vi, era uma coisa que achei interessante. Também estou a ver a educadora em Celorico da beira todos os anos, antes do fim do ano os meninos do último grupo do J.I., naquele tempo não havia tantas classes mistas, irem visitar a escola primária e passarem uma manhã inteira na primária, no primeiro ano. Isto já há vinte e tal anos. (...) Mas eu ouvi uns da América do sul, não sei de que país era, que vieram cá aconselhar, como é que se devia de fazer J.I., numa época revolucionária. E, então quando viam o esquema das casas de banho, era horrível porque era burguês. Isto também passou-se numa altura de confusão muito grande, porque vinha uns da América do sul darem os seu conselhos e dizer que era horrível por casas de banho às crianças, porque era burguês. Quando a gente nos parecia que terem boas casas de banho era uma promoção e só lhes fazia bem. Depois lembro-me da Suécia, mandaram projectos de J.I. e depois havia uns armários que ninguém percebia o que era, porque eram tão estreitinhos, um J.I. no Alentejo, eram para os skis. (risos) Mas, está a ver, todos queriam ajudar o país pobrezinho (risos) ajudavam com skis. Depois veio aquela moda, não se ainda há, que é daquelas salas abertas, lembra-se? (...) Eu quando fui para o ministério por linhas tortas... eu penso, realmente como eu cheguei ali e cada uma de nós por caminhos tão diferentes, a gente chega aos sítios e vai rica de muita coisa, são caminhos que Deus nos permite e que se a gente vive em uma certa plenitude e gosto, quando chega, as coisas servem, não é. E isso só mais tarde é que... Eu penso que o instituto piloto foi uma pena, porque foi fechado... e funcionou muito bem. E com uma coisa que me ajudou depois muito no Ministério que foi uma interdisciplinaridade, que era nova e que cá não tínhamos tanto e uma ligação que depois também me ajudou ao social, porque o curso era de educação e serviço social. (...)

E – Agora mais concretamente, relativamente à parte da supervisão. A Dra. já falou um pouco sobre a supervisão, mas pronto para reforçar um pouco... o que é par si supervisionar.

D – *Está a dar-me um verbo que eu não conjuguei, eu não sabia que estava a supervisionar.*

E – Sim, eu sei, mas não se preocupe. Hoje em dia o que é que acha que é supervisionar?

D – *Para mim, supervisionar é uma pessoa que está dentro do assunto, que sabe desse assunto, mas que é fora e que vai olhar com os olhos conscientes, mas de fora para o que se está a passar e vai avaliar. Aqui tem que se avaliar. E, a partir da avaliação que faz vai procurar que a pessoa que está a ser supervisionada, possa render ao máximo aquilo que está a fazer, possa fazer a*

coisa da melhor maneira dentro daquilo que ela faz. Isto é a maneira para mim ideal, não quer dizer que seja assim. Até porque nós depois como sabe caímos em erro e irrita-nos imenso uma determinada coisa que está mal no sítio, ou que está mal feita, ahhh, e vamos pegar numa coisa que não era a essencial, não é. Isso é a parte subjectiva. Eu acho que ao supervisionar temos que auto-visionar-nos muito. No fim de cada coisa, pensar o que fiz bem o que fiz mal. Isso também foi uma coisa que eu aprendi. Antes de ir para o Ministério, quando estive...

E – Na altura, quais as suas perspectivas sobre a supervisão pedagógica? Portanto, sobre o trabalho...

D – Que estava a fazer...

E – Sim.

D – *Dava-me um certo contentamento, mas achava que tinha muitas limitações, que precisava de ir mais vezes, que precisava de estar mais tempo, que tinha que ter mais tempo para falar com as pessoas... que portanto, achava que era limitado para o que seria preciso fazer. Mas, mesmo assim, tinha a sensação que era útil. Ah e aqui talvez valha a pena referir uma coisa, penso que as tais reuniões de concelhias, que nos fazia encontrar de mês a mês, com aquelas pessoas, embora não as vendo localmente, mas conhecendo o espaço, que isso facilitou muito. Porque esses encontros que não eram locais, mas com as pessoas em que se falava dos assuntos, dava uma continuidade. Penso que isso foi um aspecto importante. Agora, evidentemente, que tinha muitas limitações, para além das minhas limitações pessoais de capacidade de observação, de capacidade de dizer, de dizer de uma forma... porque aqui há uma coisa que eu acho que é sempre muito importante, que é não desanimar as pessoas. Porque se a gente vai muito ao aspecto negativo, e a tendência é chamada a atenção para o aspecto negativo, que tem que ser corrigido para dar um certo... E depois vamos embora, vamos na camioneta, ou na carrinha e ficou dito e a impressão ficou. Ficou dada e a gente não sabe o caminho que fez na pessoa. E, está a ver, o perigo que pode ser uma pessoa que fica insegura, desanimada, ou então achou que afinal está tudo muito bem, porque isso também acho a superficialidade...*

E – E Dra. que atitudes/valores teve em conta durante esse processo supervisivo?

D – *Está-me a fazer pensar em coisas que eu nunca pensei. (risos) eu penso que o primeiro valor, agora estou a falar, não, é como é que hei-de dizer, a importância dada à pessoa, portanto à pessoa das crianças, como à educadora. Penso que isso é um valor essencial. Penso que há outro valor também que eu penso que é muito essencial em tudo, que é o valor, portanto, o respeito. A verdade. Dizer aquilo que se considera verdade. Há um valor que eu ache que talvez pessoalmente não tenha tanto, mas que eu acho que é importante, que é o rigor, uma exigência. Mas, essa exigência, temos que ver em vista a quê. Se é uma vista, em vista ao valor maior que é o da educação, ou se é exigência pela minúcia, não é. Mais valor... Eu penso que ainda há outro valor, que é, a alegria do que se está a fazer e o procurar contribuir para que o outro sinta a mesma alegria. E isto está muito, o valor muito grande da educação. Volto a dizer aquele valor muito fundamental da Maria Ulrich que é superação. Acreditar que aquelas crianças, aquela educadora e que eu própria, somos capazes de mais. Devo-lhe dizer, um bocadinho e isto pessoalmente, eu ao longo da minha vida dei sempre muita importância a uma dimensão*

espiritual, de Fé. E, portanto, eu penso que neste trabalho também, essa dimensão teve importância. Não digo tanto na parte prática, porque isso às vezes era difícil... íamos pelo Ministério, não íamos propriamente, mas perceber quais eram os valores que a pessoa tinha, estimula-los quando via que estávamos no mesmo... digamos cumprimento de onda... (...) é evidente que eu nunca entrei em discussão nesse aspecto... Também não podemos abdicar do que somos... esta coisa, do são maneira de ver, agora estou-me a lembrar de uma coisa que não foi na rede pública, foi num colégio particular, mas que foi interessante. Foi também um bocadinho nessa altura, não há casas de banho, não, enfim a liberdade total. E foi um colégio, um bom colégio, não muito grande (...) Porque há coisa que a gente sente, que nos repugnam, é instintivo, mas realmente eu penso que voltando á supervisão, uma das coisas difíceis e que é uma exigência muito grande, e a Susana sabe disso, é termos fundamentação para que não é por acaso, não é por moda, que não é por apetite, porque não é por gosto pessoal... é porque na medida do possível, isto pode ser melhor, não é. E isso leva-nos a uma exigência e a um rigor.

E – Dra. descreva-me a relação que tinha com as educadoras, que supervisionava.

D – *Eu acho que de um modo geral, não digo, tive uma boa relação, tive uma relação de confiança. Ao princípio as pessoas tinham um bocadinho de receio, sobretudo a partir do momento em que já era inspectora. Porque a inspecção é um bocadinho, no fundo é o poder que vai ali, não...*

E – Mas, no início, mesmo no início, antes da inspecção.

D – *Antes da inspecção, eu acho que de um modo geral aceitavam bem. Aceitavam bem, gostavam, umas mais, outras menos, são pessoas mais abertas que outras, são pessoas que também estão, mais ou menos... No fundo há um aspecto que eu acho muito desagradável, nós íamos visitá-las sem prevenir e a coisa ou podia não estar bem preparada, a sala não estar bem arrumada, o material não estar... portanto, eu acho que às podia haver uma certa fricção e depois uma pessoa que está ali sentada, ainda tirávamos às vezes uma ou outras notas. Notas, já não tiram se calhar, tiram?*

E – Sim, sim...

D – *Tiram. É claro que uma pessoa que está com um caderninho na mão e um papel, mas também se não tivermos, não vamos depois falar no que interessa. Eu acho que havia um bocadinho de inibição. Acabava, geralmente eu, isso, penso que sim, posso dizer. Elas saberão dizer melhor do que eu, acho que houve sempre uma boa relação. Acho que gostavam que aparecêssemos. Embora, fosse uma relação, a não ser que houvesse, por exemplo, nós agora acho que estamos a ter uma simpatia mútua, mas umas vezes, mais que outras, depende das pessoas, não é. Portanto, às vezes, lembro-me que uma vez achei interessante, estava com uma estagiária e com uma educadora e a debatermo-nos a manhã que tinha decorrido. Eu acho que um dos papéis da supervisão é ouvir a explicação do supervisando, agora a Susana fez-me pensar em coisas que eu se calhar nunca tinha pensado e, isso, eu penso que é a nossa função. Eu penso que isso é importante, não é?*

E – Se dúvida. Dra. descreva-me algumas estratégias de supervisão que utilizou com estas educadoras, no início da rede pública. Que sentiu necessidade de...

D – *Não sei se tinha assim muitas estratégias especiais... eu chegava... eu acho que é muito importante o ver a sala, o perguntar o que se estava a*

fazer... foi num momento em que se começou a registar muito, portanto havia salas que falavam muito por si, havia outras que não falavam tanto. Portanto, era essa observação, era a tentativa, também, que é muito difícil a Susana sabe, de não ser demasiado salientes, não darmos demasiado nas vistas. Há uma coisa, que também que é difícil, é que nos apetece falar com as crianças, de estar, tomar determinadas posições. Eu não tomava muitas, não entrava, falava um bocadinho com as crianças, isso falava assim, mas quer dizer, nunca orientei assim em actividades, penso que isso deixa a pessoa um bocadinho perdida. E, depois, a partir daí, volto a dizer o reflectir sobre o que tinha visto, o falar, o conversar... e se calhar eu falo muito, portanto se calhar não tanto quanto devia. Ouvir, ouvir a pessoa a explicar o que estava a fazer. Depois a gente percebe quem gosta do que está a fazer e quem não gosta, não é. E, quem não gosta é muito difícil, tudo. Pode aperfeiçoar, mas não muda completamente.

E – E teve assim alguma situação Dra. que queria contar?

D – *Difícil?*

E – Sim, difícil ou até uma que tenha verificado que tenha havido sucesso.

D – *Não, de sucesso definitivo, ou de mudança completa, não sei. Acho que há uns que valorizei um bocadinho o trabalho, acho que sim. Acho que alguns sim. Agora é claro, não é com uma visita, não é, ou com duas... eu, para mim, acho que a história mais, não digo em profundidade, mas em sucesso pedagógico, talvez a mais interessante tenha e foi uma certa estratégia, foi a Maria Carvalho de Figueiredo, a boneca itinerante. Há uma estratégia que eu isso também procurava ter, era quando havia decisões a tomar, aí participar e entrar com a educadora e com a criança. A branca de neve de vir ou não vir a Lisboa, a Maria Carvalho de Figueiredo, passar a ir de uns J.I.... fazer isso com a educadora, mas em frente das crianças. Tomarmos posições de conjunto. Não foi muitas vezes porque também nem sempre... há ambientes que são muito ricos, a Susana também sabe disso, é claro que é diferente o seu trabalho, porque uma estagiária, começa ela própria, não está no seu ambiente e tem sempre a educadora e ali quem é que manda. Aqui, nesse aspecto...*

E – Aqui era todo um começo... educadoras já formadas...

D – *Pois, educadoras já formadas, que estavam com a sua sala, por acaso eu acho que era extraordinário o que aquelas raparigas conseguiram fazer, não é. Como é que elas sozinhas, algumas... claro que havia coisas muito pobrezinhas no aspecto mesmo educativo, não é. Mas, havia muita coisa boa, muito, muito boa. E é engraçado que o primeiro, volto a dizer aquilo que dizia à bocadinho, no caso de Tomar, aquele lançamento feito pela [redacted] marcou aquelas educadoras, não sei agora, se ainda lá estarão se não estarão, mas de uma maneira, como ela conseguiu... A [redacted] tem uma qualidade pedagógica muito, uma pessoa muito reflectida, muito fundamentada e muito original. É curioso, não é. Eu acho que é uma pedagoga...*

E – Eu sou um bocadinho suspeita porque eu...

D – *É amiga dela...*

E – Muito, gosto muito dela...

D – Eu também gosto e acho que ela... e depois é uma pessoa que tem uma coisa, é muito inteligente e depois tem muita graça, é uma pessoa com muito sentido de humor...

E – Só para terminar, como é que hoje interpretaria o processo vivido, à luz do que hoje sabemos sobre supervisão?

D – *Eu não sei o que é que se sabe sobre supervisão (risos)*

E – Sim, lá está, o que encara hoje, o que considera hoje como um processo de supervisão...

D – *Eu penso que a supervisão hoje deve ser, calculo que seja, mais sistemática, mais aprofundada, com estratégia mais definidas... no meu tempo cada qual fazia como bem entendia, não é. (risos) Penso que agora, quer dizer, repare que eu fiquei um bocadinho sem saber responder perante algumas perguntas suas... de tal maneira, não eram sistematizadas, nós depois...*

E – Não, mas não se preocupe. Pronto, porque esta parte era só mesmo, em termos da supervisão, eu sei que para vós é complicado em termos do conceito, porque não havia este conceito... mas, é mais para perceber as práticas que existiam em termos do processo, de acompanhamento, do apoio local... pronto, era muito nesse sentido.

D – *Havia uma coisa, que isso até anteriormente, do tempo das estagiárias da escola o caderno de estágio. Não sei se agora há caderno de estágio. Ver o caderno de estágio e tudo isso, penso que era uma coisa útil. Era muito difícil, as pessoas, no seu caderno de estágio, por a essência do que estavam a fazer e às vezes escapavam coisas que eram importantes, não é. Penso que isso, para quem supervisiona a nível escolar... por isso, eu penso que as tais reuniões (...). Eu acho que há uma parte humana, que é a parte mais bonita, mas também a mais difícil.*

E – É mesmo. Obrigada, Dra. pela...

D – Tive muito gosto... eu acho que a Susana deve ser uma ótima supervisora.

E – Ah! ... (risos).

D – Não, penso que sim.

Anexo III – Análise de conteúdo

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

Tema	Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Contexto/Unidades de Registo
Concepção de Supervisão	O conceito de Supervisão	Supervisão entendida como um processo em que se procura compreender o supervisionado e as suas necessidades	Compreender o trabalho do supervisionado	"Supervisionar é, primeiro que tudo, entender o trabalho que a pessoa está a fazer e quais são os objectivos, porque é que o está a fazer assim, o que é que pretende atingir com ele." A: 18
				"(...) a gente ia também tateando e vendo o que é que estava a acontecer, quais eram os problemas que nós íamos detectando." B: 19
				"(...) é essencialmente perceber, saber como ajudar, como ajudar e para isso tem que se inventar múltiplas estratégias (...)."C: 14
		Analisar/Avaliar o Supervisionado	"Supervisionar é ver realmente, ver com empatia, para mim, fundamentalmente, mas ao mesmo tempo com rigor." C: 14	
			"(...) supervisionar é uma pessoa que está dentro do assunto, que sabe desse assunto, mas que é de fora e que vai olhar com os olhos conscientes, mas de fora para o que se está a passar e vai avaliar." D:28	
		Supervisão como um processo vivido impreterivelmente por ambas as partes.	Aceitar o processo de supervisão	"(...) tem que haver (...), uma base de aceitação..." B: 18
Avançar com o processo de supervisão	"(...) E o outro querer, e eu querer, e o outro querer, se não, não há supervisão." B: 22/23			
			"(...) quando as pessoas percebiam que nós estávamos ali como parceiras construtivas de alguma coisa, perdiam as defesas e avançavam." B: 18	

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

		Supervisão como um processo de análise colaborativo e em contexto	Analisar conjuntamente a prática pedagógica	“(…) daí partir para ir ver com ela se aquilo está a ser feito de uma forma correcta, ou não; porque é que optou por aquelas estratégias, ou não; o que é que acha que está a resultar, ou não e, portanto, o que é que terá que ser modificado.” A: 18
			Analisar em contexto	“(…) nós estivemos a tentar desmontar isto, em contexto.” B: 18
	Supervisão como um processo apoiante	Conceito de Scaffolding	“(…) estava muito em baixo, não estava a trabalhar e (...) com um bocadinho de apoio virou as coisas e passou a trabalhar de outra maneira.” A: 17	
			“E, a partir da avaliação que faz vai procurar que a pessoa que está a ser supervisionada, possa render ao máximo aquilo que está a fazer, (...)” D:28	
			“E apoiar nesse sentido.” A: 18	
			“(…) é preciso muito apoio, primeiro.” C: 14	
	Supervisão como um processo reflexivo	Ensino/aprendizagem lado a lado	“Nós íamos trabalhar com elas e ensinávamos coisas ao lado delas. Coisas de plástica, mesmo no local de trabalho, mesmo no Jardim, plástica, técnicas, isto e aquilo.” C: 16	
			“(…) porque supervisão para mim, é estar ao lado das pessoas também, mas descentrada.” C: 16	
			“(…) era muito pragmática, ou seja nós arregaçávamos as mangas e íamos trabalhar com elas.” C: 16	
				Reflexão na e sobre a acção

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

				<p>“...fazer a pessoa reflectir no que é que está a fazer, o que é que quer fazer daquilo, o saber agir reflectindo.” A: 19</p>
			Reflexão com as educadoras	<p>“Mas eles próprios, como a gente... criou as condições para que as pessoas pudessem encontrar e reflectir.” B: 20</p> <p>“Levávamos alguns instrumentos, sim, formas de pensar em educação, de reflectir com as educadoras no sentido da construção do pensamento, construção do conhecimento. (...) e a nossa reflexão muitas vezes era a partir disto.” B: 18</p>
Perspectivas de supervisão pedagógica evidentes no início do processo	Perspectiva inicial de implementação da mudança	Ver fazer o que achava certo		<p>“Eu penso que quando comecei ia aos estabelecimentos, às vezes até a pensar que ia ver aquilo que eu fazia e que achava correcto (...). O que um tempinho depois, percebi imediatamente que as coisas não podem ser assim.” A: 19</p>
		Fazer mudar a actuação pedagógica		<p>“De maneira que, quando eu entrei nos Jardins de Infância, se calhar eu penso que no início eu achava que orientação pedagógica era fazê-las mudar aquilo que estavam a fazer, (...)” A: 19</p>
	Perspectiva de visão geral do processo	Não ter uma visão limitada		<p>“Eu também nunca tive uma visão muito limitada...” A: 19</p> <p>“De maneira que também nunca tive uma visão muito serrada daquilo que eu fazia.” A: 19</p>
		Estar alerta para situações diversas		<p>“ (...) passamos a estar mais atentas a determinado tipo de coisas que às tantas nos passavam despercebidas.” B: 19</p>

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

		Perspectiva contextualização de	Reflexão individual contextualizada	“(…) tinha que ser mais uma reflexão sobre o trabalho de cada um, situado no local em que estavam (…)” A: 19
			Processo contextualizado	“(…), a supervisão partia muito do que as pessoas realmente faziam. Nós não levávamos nada pré-fabricado, partíamos muito do contexto.” B: 18
				“(…) muito contextualizada em termos formativos sobre aquilo que era necessário. Muitíssimo contextualizada.” C: 16
Práticas supervisivas	Atitudes/valores consideradas durante o processo supervisivo	Atitude de preocupação/cuidado com a supervisionada	Estar interessada nas educadoras	“Portanto, o elas acharem que nós estávamos interessadas nelas, nas suas vidas, nas suas dificuldades, achei que isso era uma coisa que foi, para mim que sempre foi fundamental.” A: 20
				“(…) tem que haver muita tolerância, muita paciência, para quando se trabalha com as pessoas, no local de trabalho, (…)” C: 14
				“(…) em termos de valores, era a disponibilidade, (…)” C: 18
			Ajudar a superar as dificuldades	“(…) ver se o trabalho era adequado ao sítio em questão, às crianças que tinham em frente e, às vezes, fazê-las superar um bocadinho.” A: 20
				“E, pronto, nós tínhamos essa liberdade de poder planear de maneira que a gente ia acudir às vezes…” B: 20

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

		Valores inerentes ao supervisor	Transmissão de segurança por parte da supervisora	“(…) era de facto, também segurança. Porque a pessoa precisa de se mostrar segura para os outros também terem confiança com quem dá um pouco de orientação também, porque era preciso também orientar um bocado.” C: 18
				“A base da confiança, (…) termos realmente uma linha mestra, uma linha de pensamento (…)” B: 20
		Individualizar e adequar o processo de supervisão	Honestidade e autenticidade no trabalho	“(…) outro grande valor era a honestidade e autenticidade, porque isso foi uma coisa que eu sempre privilegiei na minha vida e que no trabalho eu tinha que ter.” C: 18
			Diversificar a acção conforme a situação	<p>“Às vezes é mais fácil em grupo, outras vezes é mais fácil de uma forma mais individualizada, ou em pares e portanto temos uma diversidade de formas de aprender, de formas de reflectir, de formas de estar para reflectir, (…)” B: 20</p> <p>“(…) dar tempo às pessoas, para realmente se irem apropriando das coisas, (…) há formas muito diferentes de nós aprendermos, não é. B: 20</p> <p>“(…) há os níveis muito diferentes das pessoas e a gente tem que perceber isso.” C: 14</p>
		Individualizar o trabalho supervisivo		“(…) podermos ter o trabalho mais individualizado em contexto de J.I., em contexto da prática, propriamente dito, termos encontros mais grupais, permitia-nos realmente termos uma linha de pensamento (…)” B: 19
				“(…) a importância dada à pessoa, portanto à pessoa das crianças, como à educadora.” D: 29

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

	Estratégias de supervisão utilizadas durante o processo	Intervenção local	Visitas aos estabelecimentos	"(...) geralmente fazíamos a volta aos Jardins de Infância para perceber qual a situação desde as instalações, equipamentos, ao trabalho que as educadoras estavam a fazer (...)." B: 3
				"(...)visitávamos todos os Jardins (...)." C: 7
			Conhecimento mútuo, inicial, entre supervisora-supervisanda	"(...) gostava de me encontrar com as educadoras no início do ano, até antes de estar no grupo de crianças, para poder falar com elas, (...)." A: 20
			Visitas conforme possibilidade e necessidade	"De maneira que, não havia periodicidade. Tentávamos ir aqueles sítios, que ou que nunca tivéssemos ido, ou que nos parecia que as pessoas estavam a precisar mais, (...)." A: 11
				"(...)visitávamos (...), alguns mais do que uma vez, outros mais longínquos, por vezes, não dava para visitar mais do que uma vez" C: 7
				"Éramos nós que definíamos e, portanto, perante o tempo que tínhamos, os dias que tínhamos e o número de J.I., (...)" D: 15
			Orientação local/em contexto	"Depois, íamos aos Jardins de Infância e aí obviamente a orientação que havia era local na discussão do trabalho que se estava, ou que elas estavam a fazer (...)." A: 8
				"Outra intervenção era no contexto, mesmo." B: 11
				"(...) podemos fazer um acompanhamento em contexto, nunca ficamos sentadas nas secretárias, nunca." B: 10
			A importância da deslocação ao terreno	"Porque via-se por tudo, pelo ambiente, pela maneira como as coisas estavam, como tudo. Bastava entrar, (...)" A: 20
"De maneira que às vezes o ir-se aos sítios pode servir para acordar um bocadinho as pessoas, até				

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

				que estão tão obcecadas por outras realidades.” A: 21
				“Penso que elas sentiam que a nossa ideia era apoiá-las, que não havia... de facto que não íamos lá para ver se alguma coisa estava mal feita, mas que íamos lá no sentido de as apoiar e dar a ajuda de que precisavam.” A: 11
				“(…) quando uma pessoa entra numa sala de aula apercebe-se de “n” coisas, (...). Não precisa de estar lá muito tempo para se aperceber de “n” coisas.” B: 14/15
		Observar in-loco	Observar para reflectir com os supervisionados	“E, portanto, ao fazer isto, ao devolver esta observação que tinha feito nos J.I., permitiui esta reflexão também com os educadores.” B: 19
				“Cada uma de nós recolheu, tirámos as conclusões e depois devolvemos aos educadores e tentámos reflectir com eles as conclusões que tínhamos tirado.” B: 19
				“(…) nós não saíamos, não entrávamos abruptamente, nem saíamos sem fazer uma conversa de reflexão sobre o que observámos. C: 19
			Observar para conhecer	“(…) fazemos uma observação mais cuidadosa, mais rigorosa, mais assertiva e mais focalizada sobre a organização do espaço e do tempo.” B: 19
				“(…) a estratégia foi observar, estar atenta ao que se passava, era tudo novo.” B: 21
				“(…) no local a gente via outras coisas” C: 14
		Analisar o processo conjuntamente com a educadora	Com base na observação do trabalho desenvolvido	“(…) para a gente reflectir um bocadinho (...) partíamos aquilo para tentar que ela percebesse o que era fazer um planeamento mais correcto. Fazia-se normalmente no final uma reflexão sobre as coisas.” A: 23

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

				<p>“E, portanto, ao fazer isto, ao devolver esta observação que tinha feito nos J.I., permitiu esta reflexão também com os educadores” B: 19</p> <p>“(…)fazia algumas coisas com elas e para outras sempre, sempre fazer uma reflexão no final.” C: 19</p> <p>“Nós chamávamos a conversa do final, sobre o que tínhamos observado, sobre algumas dicas, (…) então era “hoje não há recomendações?” Diziam elas.” C: 19</p>	
			Com base na planificação	“(…) depois confrontadas com a própria planificação do educador.” B: 19	
			Procurar conhecer o supervisionado e o seu meio envolvente	Ver como é a pessoa	<p>“Também tinha, tem que se ver como é a pessoa. Algumas têm que ser com mais jeitinho, (…)” A: 24</p> <p>“(…) começámos a conhecer as pessoas e a perceber um pouco as necessidades delas” C: 8</p>
				Considerar o meio, a realidade	“(…) organizar toda essa informação, que fomos recolhendo, de forma a estruturarmos qualquer coisa (…)” B: 21
		Estratégias relacionais	Diplomacia	“(…)Está-se a lidar com profissionais. Tem que ser, também com um certo bom senso.” A: 23	
			Ter bom senso	“Agora as situações nunca são todas iguais, os meninos não são iguais, nós não estamos no mesmo sítio e no mesmo tempo a fazer as mesmas actividades. De maneira que as coisas tinham que ser com um certo, uma certa diplomacia.” A: 24	
			Criar autonomia na supervisionada	“(…) que elas fossem autónomas e que criassem de acordo com as suas necessidades, as suas próprias formas.” B: 20	

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

	Tipos de apoio à prática pedagógica	Apoio documental	Elaboração de documentos de apoio às práticas	“(…) tentávamos (…) para responder a necessidades, às ansiedades, para responder àquelas... digamos assim, aquele trabalho que se ia passando e que as pessoas, muitas vezes, precisavam do apoio documental.” A: 13
			Construção dos documentos/normas do pré-escolar	“(…)na construção dos próprios documentos do pré-escolar, quer dizer das normas que iam saindo, mais ou menos oficiosas porque não estavam publicadas em diário da república, mas nós íamos conseguindo construir isso tudo.” B: 10
				“O documento mais interessante, na altura, foi os Estatutos dos J.I. (...) uma coisa maravilhosa, onde está tudo escrito, qual era a nossa filosofia e tudo.” C: 10
				“Guia de actividades de educação pré-escolar (...) foi feito só mesmo pela equipa e por pessoas convidados pela equipa para fazerem esse trabalho.” C: 6
				“Saiu uma norma para a abertura dos J.I., saiu uma norma para os horários, saírem, portanto fizemos imensos normativos, imensos normativos, andava sempre a ter que sair legislação, sempre, para além dos estatutos.” C: 11
			Tradução de documentos já existentes	“E a D. produzia muitos textos que nos iam chegando, nós tínhamos realmente revistas que íamos assinando, não é, pronto e fazíamos traduções.” B: 12
Distribuição de documentos já existentes	“(…) deixávamos textos de apoio, mandávamos textos de apoio (...)” A: 9			
	“Claro que também lhes mandávamos documentos que já existiam, tirávamos fotocópias, nas acções de formação também se distribuía. A: 13			

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

				“Levávamos alguns instrumentos, sim, formas de pensar em educação, (...)” B: 18
		Apoio pessoal e emocional	Elemento de referência a quem as educadoras se podiam dirigir	“(...) as pessoas achavam que tinham alguém a quem se dirigir, (...)” A: 15
			Falta outro indicador	“(...) estratégias múltiplas para ajudar consoante as necessidades daquela gente. Porque se uns precisam da cartinha, outros precisavam de uma revista científica. (...) Portanto, se calhar dar apoio mais ao aspecto pessoal, da vida e dos filhos, (...)” C: 15
		Outros tipos de apoio/contacto	Vários apoios para manter contacto	“(...) e as pessoas ou iam lá ou não iam, mas se não iam falavam, tentavam mandar coisas, falavam com alguém mais próximo que lhes fosse dar uma ajuda, etc.” A: 15
				“Mas, em termos de estratégias, de dinâmica de comunicação, a comunicação faz parte da relação, a comunicação tem de ser muito diferenciada.” C: 18
			Via telefone	“(...) atendendo os telefones nos dramas...” A: 7
				“Porque, muitas vezes, as pessoas, a supervisão, muitas vezes, fazia-se por telefone. Muito arroz esturrei, muito jantar protelei porque as educadoras telefonavam à hora de jantar aflitas por isto, por aquilo, por este problema, por aquele problema, (...)” B: 20
			Via correios	“Eu, houve um ano que tive uma que me escrevia dia sim, dia não (...)” A:8
				“Fazíamos por escrito. Eram cartas que se enviavam. Portanto havia correspondência e encomendas com alguma coisa.” C: 10

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

		Realização de Reuniões/Encontros nos Jardins de Infância	Com as educadoras de cada J.I.	"(...) no início do ano fazíamos uma acção de formação com elas, depois normalmente fazíamos uma no meio do ano e outra no final. Portanto, pelo menos três acções durante o ano, fazíamos. Acções tipo de formação às vezes com técnicos convidados outras vezes connosco um pouco para reflexão do trabalho delas." A: 6
				"(...) fazer as reuniões ou de lançamento do ano, ou de avaliação no meio do ano, no fim do ano (...)" B: 8
				"Muitas vezes ficávamos a trabalhar fora de horas, não é, quando os meninos iam embora ficávamos a trabalhar, a reflectir, e a planificar e a ver, portanto de uma forma mais individualizada." B: 11
				"Mas eles próprios, como a gente... criou as condições para que as pessoas pudessem encontrar (...)." B: 20
				"Depois dessas reuniões de lançamento, em que nós conhecíamos quem estava no nosso distrito (...)." C: 8
		Reunir/analisar/reflectir em conjunto, sempre, na hora não hora lectiva	"Na hora de almoço era mais complicado, mas também tinha que existir." A: 22	
			"Nós fazíamos uma reunião e, muitas vezes, íamos almoçar juntas para conversar (...)" C: 19	
			"Fazia-se normalmente no final uma reflexão sobre as coisas." A: 23	
			"Aconteceu-me entrar numa sala de Jardim de Infância, eu nem disse nada olhei e ela começou logo a dizer-me "ah é porque sabe, é que eu estou muito não sei quê". E eu disse: "isso depois a gente conversa"." A: 20	

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

				E quando era no final do dia dizia: “desculpa lá, hoje vais ficar pelo menos mais uma meia horazinha, porque depois a gente tem que conversar”. A: 23
		Reuniões de Núcleo/Concelhia e suas características	A implementação de reuniões gerais com grupos de educadores	<p>“Foi as reuniões que organizámos entre elas (...) onde se encontravam, porque era mais fácil.” A: 15</p> <p>“(…)fazendo reuniões, chamadas reuniões de núcleo, que não estavam na lei, que não existiam sob o ponto de vista legal, (...)” B: 4</p> <p>“(…) tentávamos sempre ir, apanhá-las era nas reuniões concelhias, nas reuniões concelhias apanhávamos ali os Jardins todos de uma, para aí 10/15 pessoas (...)”C: 8</p> <p>“Ficou lá o embrião que nunca mais se apagou, que foi as reuniões concelhias. Nós conseguimos dinamizar uma formação autónoma, para as pessoas, (...)” C: 14</p>
			Divergência na Periodicidade	<p>“(…) conseguimos juntar as educadoras de uma forma mais ou menos (...) trimestralmente, (...) já não me lembro a periodicidade das reuniões ou era de mês a mês, penso que era mensalmente, reuniam uma tarde por mês (...)” B: 4</p> <p>Normalmente era mensalmente. (...) a maioria era mensalmente. (...) Houve pessoas que o faziam quinzenalmente (...)” A: 15</p> <p>“Mas, pelo menos às reuniões concelhias íamos sempre todos os meses.” C: 8</p> <p>“(…) penso que as tais reuniões concelhias, que nos fazia encontrar de mês a mês, (...)” D: 29</p>

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

			<p>Diversidade dos assuntos tratados nas reuniões</p> <p>“(...) Poderem resolver questões burocráticas e, portanto, com a Câmara, com o Delegado (...) planearem trabalho com os colegas (...) trocaram impressões, desabafarem, enxugarem lágrimas umas às outras (...)” B: 5</p> <p>“(...) para troca de experiências (...) discussão de problemas, abordagem de temas de interesse dos educadores numa perspectiva de auto-formação apoiada.” C: 15</p> <p>“(...) elas reflectiam em contexto o seu próprio trabalho (...) tinham um tema, sempre, um assunto que um ficava de preparar sobre uma questão qualquer (...)” B: 20</p>
			<p>A importância destas reuniões</p> <p>“(...) havia uma identidade maior de dificuldades e, também, não só de dificuldades... até de algumas metas a atingir que juntas era mais fácil do que cada uma por si. A: 17</p> <p>“(...) foram muito proveitosas porque puseram as pessoas em contacto umas com as outras, a trabalhar em conjunto e a ser também uma força local junto dos poderes locais, (...)” B: 21</p> <p>“(...) penso que as tais reuniões concelhias, (...), com aquelas pessoas, embora não havendo localmente, mas conhecendo o espaço, que isso facilitou muito. (...) Porque esses encontros que não eram locais, mas com as pessoas em que se falava dos assuntos, dava uma continuidade. Penso que isso foi um aspecto importante.” D: 29</p> <p>“(...) daí nasceram a necessidade de criar uma outra forma de colmatar isto que foi as reuniões de núcleo, não é.” B: 21</p>

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

		Acções de formação para as Educadoras	Acções de Formação contextualizadas às necessidades	<p>“(…) quando organizávamos ao longo do ano também acções de formação era um pouco com base naquilo que tínhamos visto e que elas nos tinham dito.” A: 9</p> <p>“As acções de formação, (…) era muito direccionada às fragilidades que encontrávamos no terreno.” B: 10</p>
			Com formadores externos (nacionais/internacionais)	<p>“Porque foi o início de muita coisa, foi a possibilidade de se fazer também uma série de acções, e que pensávamos necessárias e que conseguimos fazer.” A: 14</p> <p>“Depois tínhamos formações com formadores externos, (…)” B: 11</p>
O Supervisor no processo de supervisão	O Supervisor enquanto aprendiz	Supervisor aprendiz	O supervisor que cresce com as pessoas que supervisiona	<p>“(…) eu aprendi muito, com muitas coisas que vi, com muitas educadoras que segui. (…) E, portanto, eu aprendi muito durante esses anos em que estive, a fazer ou não, orientação pedagógica.” A: 25</p> <p>“(…) nós também estávamos sempre a assistir às jornadas e a participar nas jornadas e a fazer também trabalho com elas.” C: 11</p> <p>“Porque a gente também não se pode pôr muito próxima, aprendi isso, muito próxima das pessoas, porque isso, com que, vai fazer mal ao processo de emancipação das pessoas (…)” C: 18</p>
			O Supervisor que aprende com os erros, que questiona, que reflecte.	<p>“Com muitos erros, com muitos, com tudo, coisas insensatas que aconteciam que depois nós íamos percebendo, íamos aprendendo, (…)” B: 16/17</p> <p>“Eu acho que ao supervisionar temos que auto-avaliar-nos muito. No fim de cada coisa, pensar o que fiz bem o que fiz mal. Isso também foi uma coisa que eu aprendi. D: 28</p>

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

			Aprendizagem através da experiência/formações	<p>"(...) fui aprendendo com o decorrer dos anos." A: 20</p> <p>"(...) a gente vivia as coisas e aprendeu a estar ao lado das pessoas." C: 16</p> <p>"Portanto, o problema da distanciação óptima, foi um problema que eu também tive oportunidade de treinar." C: 18</p> <p>"(...) uma formação que me abriu outros horizontes, quer dos estrangeiros, quer dos nacionais." C: 16</p>
		Supervisor num processo de formação	Formação com formadores nacionais	<p>"(...) os primeiros tempos que tivemos na Direcção Geral do Ensino Básico conseguíamos fazer de vez em quando era acções de formação para nós." A: 5</p> <p>"(...) que nós nos formávamos e posso dizer nomes muito interessantes que foram nossos formadores na altura que foi o sociólogo e antropólogo Micael Pereira (...)" C: 5</p> <p>"(a equipa) teve o apoio de professores estrangeiros e nacionais que ao mesmo tempo nós queríamos que nos formassem." C: 6</p> <p>"(...) nós estávamos a receber também consoante as nossas necessidades de formação em psicologia, em sociologia, em expressão plástica, quer dizer, ao mesmo tempo que formávamos (...)" C: 11</p> <p>"(...)Dr. Micael Pereira, (...) deu-nos muito apoio ao nível da sociologia." D:13</p>
			Formação com formadores	<p>"E das nossas próprias formações que íamos tendo com a Madame Goutard, que foi presidente Mundial da educação pré-escolar com quem nós tivemos uma longa formação." B: 12</p>

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

			internacionais	<p>“(...) influenciadas por toda, e também os Suecos, que vieram e que de uma forma muito estruturada, já outro nível.” B: 22</p> <p>“E esse acordo luso-frances, vinham pessoas de França para nos fazer formação a nós. (...) vieram imensa gente especialista, em várias áreas da educação de infância, que vinha fazer formação a nós próprios.” C: 5</p> <p>“Começámos a ter formação, logo, na Gulbenkian logo com este franceses e com estas francesas, logo na Gulbenkian.” C: 9</p>
Os dilemas/sentimentos do Supervisor	Constrangimentos	Questionamento		<p>“Há coisas que também correm mal e algumas dessas também me marcaram, porque a gente fica sempre a pensar como é que poderia ter feito melhor.” A: 18</p> <p>“(...) talvez não sei se poderíamos ter exigido mais, se poderíamos ter acompanhado melhor, não sei, não sei.” D: 22</p> <p>“(...)a gente não sabe o caminho que fez na pessoa.” D:29</p>
			Distanciamento em termos físicos	<p>“Havia constrangimentos realmente, as distâncias, (...)” B: 15</p>
			Desejo de um trabalho mais sistemático	<p>“(...) não podermos fazer um trabalho tão sistemático, como gostaríamos que fosse” B: 15</p> <p>“(...) achava que tinha muitas limitações, que precisava de ir mais vezes, que precisava de estar mais tempo, que tinha que ter mais tempo para falar com as pessoas... que portanto, achava que era limitado para o que seria preciso fazer.” D:29</p>
		Sentimentos	Compensação	<p>“Agora, também tive sempre a sorte de ter compensação, quer das pessoas do terreno, (...) a apetência pessoal, porque eu gosto de trabalhar</p>

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

				nestas coisas.” C:18
				“(…) tinha a sensação que era útil.” D:29
			Valorização da equipa de trabalho	“(…)Tive recompensas a nível do terreno e tive recompensas enormíssimas da minha equipa. E sobretudo, ainda comecei a dar mais valor à minha equipa quando fui ter outras equipas. Muito mais valor.” C: 18
				“(…) nós (equipa) ouviamo-nos e partilhávamos assim, não é. Coisa que eu depois não experimentei nunca esta, este, esta cor de partilha, nunca, nunca.” C: 13
A díade supervisora/supervisionada	Tipo de relação estabelecida entre a díade supervisora/supervisionada	Relação na óptica e prática do supervisor	A importância de estabelecer uma certa relação	“(…) pensar que tinha que estabelecer uma certa relação, (…) relação de disponibilidade e delas perceberem que se estava ali para poder, para que o processo todo pudesse correr melhor.” A: 20
				“De maneira, que eu acho que de princípio tinha que se estabelecer uma relação com as pessoas.” A: 20
				“(…) mas nós temos que ter uma relação, temos de perceber com a tal empatia, que é pormo-nos no ponto de vista do outro, não é.” C: 18
			Disponibilidade por parte da supervisora	“E, portanto, as pessoas para já podiam, sabiam que podiam contar connosco, a gente estava disponível (…)” B: 20
				“(…) a minha atitude foi sempre de disponibilidade(…)” C: 18
			Necessidade de uma relação diferenciada	“A relação (…) tem que ser diferenciada. Podemos amar todos, ou gostar, ou ter simpatia, (…)” C: 18

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

				<p>“Ter uma relação que se para uns nós temos de ser mais firmes e mais exigentes, para outros temos de ser mais doces e passar um bocadinho a mão pelos cabelos.” C: 18</p>
				<p>“(…) a relação é a base, mas a forma de comunicar essa relação eu acho que é diferenciada, é diferenciada consoante as pessoas que temos, vemos o carácter das pessoas, o estágio de desenvolvimento das pessoas (…)” C: 19</p>
			Relação profissional e ética	<p>“(…) temos que ter uma visão sempre, sem deixar de ser profissional, porque amigos são amigos, não é, família é família, profissional é outra relação, portanto é a relação profissional.” C: 19</p>
				<p>“Nós temos que ter um distanciamento óptimo e saber lidar (…)” C: 19</p>
			Suporte e não censura	<p>“Porque, pronto porque sabiam, tinham a ideia de que nós íamos lá para ajudar e não íamos para criticar, nem para dizer que isto está mal. Quer dizer, também se dizia como é óbvio, mas era mais num clima de reflexão e de elas perceberem que tinha que mudar qualquer coisa. Não era propriamente num clima de censura.” A: 12</p>
			Ser rigorosa/chamar à atenção	<p>“(…) é que a pessoa não trabalha-se bem, é que a pessoa tivesse aquilo com um ar tão desmazelado, tão não estou aqui para nada. Isso sempre me indignou muito e, de facto, também... e muitas vezes dei muitas descomposturas dessas, porque isso aí sim.” A: 21</p>
				<p>“E nesses casos, também, não era muito doce, porque aí essas coisas indignou-me, (…)” A: 21</p>

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

				<p>“Se era uma questão já de outro género, que estava aborrecida por estar ali, isso então tinha que entrar nos eixos.” A: 21</p>
	Relação emergente de confiança	Confiança no supervisor		<p>“Mas, uma relação de confiança, que elas poderiam ter confiança em nós.”A: 21</p>
				<p>“(…) no caso da supervisão é a pessoa que é supervisionada ter confiança na pessoa que a vai supervisionar.” D: 17</p>
		Transmitir confiança ao supervisionado		<p>“(…) porque se há pessoas que a gente está mesmo a ver que são tão carentes, que precisam mesmo de um apoio, mas a gente tem que enfim, dar-lhe confiança e auto-estima (…)” C: 19</p>
		Confiança mútua		<p>“...esta base de confiança e perante o que está a acontecer.” B: 18</p>
			<p>“Essa base de confiança. As pessoas quererem que a gente aparecesse, que a gente fosse.” B: 20</p>	
			<p>“Portanto, eu acho que a relação tem de ser de confiança e de autenticidade, mas e é a base de tudo.” C: 19</p>	
			<p>“(…) de um modo geral, (...) tive uma boa relação, tive uma relação de confiança.” D: 30</p>	
	Feedback das supervisionadas	Indicador do resultado da supervisão	É positivo ter supervisoras	<p>“As pessoas diziam: “Ai, ainda bem que me disse, porque sabe quando a gente está sozinha, às vezes não consegue” (...) elas achavam que era melhor lá irmos, do que não irmos.” A: 24</p>
				<p>“(…) Porque ainda hoje em dia (...) umas que me dizem “vá lá nem que seja para tomar café”. Portanto acho que no fundo, as pessoas, e então quando estão</p>

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

				<p>isoladas gostam que alguém reconheça (...)” A: 24/25</p> <p>“(...) umas que me telefonavam e diziam: “Então tenho estado a fazer um trabalho com tanto empenho e ninguém vem cá ver?”” A: 25</p> <p>“As pessoas gostavam, queriam que nós fôssemos lá. Porque sentiam realmente que nós íamos, não íamos para destruir, ou para, íamos para construir. E, portanto, desejavam muito que nós fôssemos.” B: 15</p> <p>“(...) essa hipótese de se trabalhar, e que éramos aceites, as pessoas desejavam que nós fôssemos lá.” B: 14/15</p>
			Alguém que não é desejado...	<p>“(...) há pessoas que ficam um bocadinho... “vem cá pôr defeitos ao meu trabalho, gostava de ver como é que era se tivesse no meu lugar.”” A: 24</p> <p>“Não, obviamente que meia dúzia não estaria muito interessada em que nós fôssemos lá, porque realmente tinham muitos telhados de vidro.” B: 15</p>
Interpretação do processo vivido à luz do que hoje se sabe sobre supervisão	A relevância do processo vivido para sustentar práticas supervisivas	Aspectos considerados positivos	Um processo vanguardista	<p>“Olha, eu acho que está actualíssimo. Não tenho dúvidas.” B: 22</p> <p>“(...) a possibilidade que tivemos de fazer este tipo de trabalho, estávamos na vanguarda da supervisão. C: 19</p> <p>“Foi muitíssimo positivo a capacidade de realização. Isso, acho que foi uma coisa, apesar de limitações, de dificuldades, houve uma certa ousadia.” D: 21</p>
			Em termos de acção criou-se um bom clima	<p>“(...) conseguimos criar um certo clima com as educadoras, que elas achavam que era melhor lá irmos, do que não irmos”” A: 24</p>

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

				<p>"(...) o sermos aceites e haver confiança mútua também foi uma enorme mais-valia." B: 15</p>
				<p>"(...) pela qualidade da equipa, pela qualidade do trabalho, porque era diversificado e como eu sou uma pessoa que gosto de fazer coisas diferentes." C: 11</p>
				<p>"Um grupo coeso, um grupo rigoroso, mas um grupo que gostava muito do que estava a fazer (...). E contávamos umas com as outras, (...)." C: 12</p>
				<p>"O que eu me parece, foi essencial, foi nessa relação que se estabeleceu, uma relação pessoal que foi sempre muito boa entre todas (...)." D: 16</p>
			<p>Contacto directo com educadoras, famílias e autarquias</p>	<p>"A possibilidade que nós tivemos de fazer este contacto com os poderes locais, etc. Acho que foi um aspecto altamente positivo." B: 14</p>
				<p>"O contacto muito directo com as pessoas envolvidas. (...) A formação em contexto, absolutamente, a autonomia como eu disse há bocado, também." B: 14</p>
				<p>"(...) porque lidar com autarcas, lidar com educadores, lidar com pais, lidar, porque nós éramos chamadas para reuniões de pais e tudo. Nós fizemos algumas reuniões de pais nas instituições." C: 11</p>
				<p>"(...) preocupação da relação com todas as forças vivas daquela terra, Junta de Freguesia, o pároco, outra instituição, pessoa da terra. O J.I. ser um bocadinho de todos e para todos." D: 13</p>
				<p>"(...) a correspondência a nível oficial e a nível autárquico e a nível de sociedade civil." D:22</p>
				<p>"Fomos muito bem recebidas localmente, presidentes de juntas, governadores civis, todos esses, recebiam-nos muito bem, acreditavam em nós (...)" D: 24</p>

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

			Qualidade da formação e actualização	“(…) também na formação, porque nunca tive uma formação tão grande e pertinente para aquilo que eu estava a fazer.” C: 11
				“(…) nós estávamos sempre completamente actualizadas.” C: 11
		Aspectos a manter	A autonomia e a liberdade de acção, sem burocratização	“Eu só queria era, realmente, manter, manter a autonomia e liberdade de acção que realmente nós tivemos (…) Íamos ali à câmara, falávamos com o presidente da câmara e resolvíamos os problemas. Hoje em dia é impensável, isto é impensável. Portanto, toda a questão burocrática mata.” B: 16
				“...portanto, essa liberdade de acção, a não burocratização do processo, (...)” B: 17
				“Nós tivemos no momento uma coisa extraordinária, (...)que foi um poder muito grande.” D: 22
			O bom ambiente e equipa de trabalho	“(…) nós como grupo tivemos uma virtude, sabíamos muito bem o que é que uma era boa e a outra não era tanto aí, mas era melhor noutra coisa e sempre dividimos as tarefas com esses critérios. (...) foi de facto um grupo unido.” A: 13
“Quer dizer, aquilo era tudo, era uma energia positiva por todo o lado, não é, pronto.” B: 16				
“E uma equipa coesa, uma equipa que sabia, que pronto, apesar de tudo a gente reflectia, reflectíamos muito em conjunto, debatíamos muito as linhas de acção, as estratégias de acção.” B: 17				

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

				“(…) uma experiência fascinante em termos de escola, comunidade. Em termos de acompanhamento no local de trabalho. Em termos de acompanhamento à distância. Portanto fizemos uma série de inovações.” C: 12
Práticas para reflectir e adequar	Aspectos considerados menos positivos	Preparava melhor e atempadamente as visitas		“Eu penso que hoje teria, talvez, estou convencida que talvez fizesse uma melhor preparação antes de estar com elas.” A: 24
		Apoiava mais e melhor		“Principalmente, lhes daria, talvez, documentos que nessa altura nem sabia que existiam, nem existiam se calhar. E, talvez lhes desse um apoio maior, principalmente a nível documental, do que na altura se pôde dar.” A: 24
				“(…) eu hoje em dia também tinha obrigação de talvez dar um melhor apoio, do que dei quando comecei a visitar os Jardins de Infância. Ai, isso, não tenho dúvida.” A: 25
		Não ter redigido este processo		“(…) não termos escrito este processo, porque acho que foi um processo tão, tão interessante(…)” B: 14
		Professoras do 1ºciclo a exercerem funções de educadoras		“(…) princípio não tínhamos educadoras para todos os J.I. que estavam a abrir e, portanto o termos professoras do 1º ciclo a trabalhar, também não foi fácil.” B: 15
		Deslocações constantes		“(…)o esforço muito grande, medonho para a vida pessoal, porque nós andávamos sempre de carros nas mãos, em prol, quer dizer e a dormir aqui, acolá e acolí.” C: 11

Análise de Conteúdo das Entrevistas

A Emergência de Processos Supervisivos no Lançamento da Rede Pública de Educação Pré-Escolar: Memórias Colectivas

		Aspectos a modificar	Não modificava	“Olhe que eu não sei se modificava.” B: 16
			Aproveitamento mais pessoal	“E eu penso que podíamos ter aproveitado em benefício pessoal, muitas coisas que se passaram.” C: 12
			Daria visibilidade	E, também, tentar, com é que te hei-de explicar, dar visibilidade a muitas coisas (...).” C: 12