



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

**Formação em Supervisão e Orientação de
Estágios em Educação Básica**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de
Lisboa para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão
em Educação

Leandra F. Esteves Gonçalves

Lisboa 2016



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

**Formação em Supervisão e Orientação de
Estágios em Educação Básica**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de
Lisboa para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão
em Educação

Sob Orientação de: Professora Doutora Teresa Leite

Leandra F. Esteves Gonçalves

Lisboa 2016

Resumo

Neste estudo pretende conhecer os contributos atribuídos pelas educadoras cooperantes de estágios à formação contínua em Supervisão.

Com base na problemática do estudo procurámos saber quais as concepções dos educadores de infância cooperantes sobre o seu papel enquanto supervisores e que aspetos consideram essenciais no desenvolvimento da sua prática como supervisores de estágio na formação inicial. Procurámos ainda identificar semelhanças e diferenças nas concepções de práticas supervisivas dos educadores cooperantes com e sem formação contínua em supervisão e saber de que forma o conhecimento sobre os conceitos, modelos e práticas da supervisão por parte do educador cooperante pode potenciar o desenvolvimento profissional do aluno e do próprio educador cooperante.

A revisão de literatura esteve centrada sobretudo na Formação de Professores, na Supervisão e no Desenvolvimento Profissional Docente. As opções metodológicas foram de natureza qualitativa, centradas no paradigma interpretativo, numa abordagem descritiva e com enfoque no processo vivido pelas participantes. Foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas a educadoras de infância cooperantes de uma instituição de formação, três das quais com uma breve formação em Supervisão. A análise dos resultados foi realizada através da análise de conteúdo, cujos resultados contribuem para o reconhecimento da formação em supervisão dos educadores cooperantes como fator facilitador de um acompanhamento das práticas mais rigoroso e fundamentado em estratégias que promovam efetivamente a aprendizagem dos alunos estagiários.

Palavras-chave: formação de professores; supervisão; desenvolvimento profissional; docência; prática pedagógica;

Abstract

This study aims to acknowledge the contributions assigned by cooperating kindergarten teachers of internships in regards to the continuous training in Supervision.

Based on the study's problem, we sought to determine what are the cooperating kindergarten teachers' conceptions regarding their role as supervisors and what aspects are considered essential by cooperating kindergarten teachers during the development of their practice as trainee supervisors in initial guidance. Furthermore, we also sought to identify what similarities and differences exist in the conceptions and reports of supervises practices of cooperating kindergarten teachers with and without continuous training in supervision and ascertain how the knowledge about concepts, models and practices of supervision by the cooperating kindergarten teacher can enhance the professional development of the student and the own cooperating kindergarten teacher.

The literature review was mainly focused on Teacher Training, Supervision and Professional Teacher Development. The methodological options were of qualitative nature, centered around the interpretative paradigm, in a descriptive approach and focus on the process lived by the participants. Six semi-structured interviews to cooperating kindergarten teachers were carried out, three of which had a brief training in Supervision. The analysis of the results was performed through content analysis, and results contribute to recognize the training in supervision as an ease factor of a stricter practice monitoring based on strategies that effectively promote the learning of the internship students.

Keywords: teacher training; supervision; professional development; teaching; pedagogical practice

Agradecimentos

Aos professores da ESELX, que desde a minha formação inicial me têm vindo a inspirar, mas sobretudo aos professores da formação contínua que contribuíram para o meu crescimento, em particular à professora Doutora Teresa Leite, pela sabedoria e disponibilidade constantes.

À educadora cooperante Elisabete Marques, com quem me cruzei numa das minhas práticas, que muito contribuiu para a minha aprendizagem profissional.

Aos participantes no estudo pelo enorme entusiasmo e disponibilidade que mostraram em colaborar nesta investigação.

Às minhas colegas e amigas Mafalda Rosado, Sara Ponciano e Sofia Freitas, pelo companheirismo e apoio desde o primeiro dia.

Aos meus familiares e amigos que me apoiaram em todos os momentos, em particular a minha irmã Cristiana Gonçalves por nunca deixar de acreditar em mim, ao meu cunhado Pedro e à amiga de longa data Joana Dias, pelo incansável apoio e alento.

Aos meus colegas de trabalho e coordenadora, pela compreensão.

ÍNDICE

1ª PARTE- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	4
1.1. <i>Conceitos de formação</i>	4
1.2. <i>Modelos de formação</i>	5
1.3. <i>Formação inicial</i>	8
1.4. <i>Importância da experiência pedagógica na Formação inicial</i>	10
2. SUPERVISÃO EM EDUCAÇÃO	12
2.1. <i>Conceito de Supervisão</i>	12
2.2. <i>Funções supervisivas e a reflexão</i>	15
2.3. <i>Cenários de Supervisão</i>	20
3. A ESPECIFICIDADE DA SUPERVISÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: 23	
2ª PARTE- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	27
1. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	27
1.1. <i>Definição do problema</i>	27
1.2. <i>Natureza do estudo</i>	28
1.3. <i>Caracterização dos Participantes</i>	29
2. OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
2.1. <i>Técnica de recolha de dados: a entrevista</i>	31
2.2. <i>Elaboração do guião da entrevista</i>	31
2.3. <i>Técnica de análise de dados: análise de conteúdo</i>	32
2.4. <i>Qualidade da investigação</i>	33
3ª PARTE- APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	35
1. APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	35
2. INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	58
2.1. <i>Conceito de supervisão</i>	58
2.2. <i>Supervisão no âmbito da formação inicial de professores</i>	60
2.3. <i>Papel do Educador cooperante</i>	61
2.4. <i>Processo de Supervisão</i>	62
2.5. <i>Efeitos dos estágios no educador cooperante</i>	63
4ª PARTE- CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
ANEXOS	74
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	75
ANEXO B – FICHA DE CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO.....	76
ANEXO C – GUIÃO DA ENTREVISTA.....	77
ANEXO D - PROTOCOLO DA ENTREVISTADA – E5	78
ANEXO E - ANÁLISE DE CONTEÚDO – SEIS ENTREVISTADAS	84

Índice de Figuras e Quadros

<i>Figura 1: Pré-Requisitos à ação do supervisor, adaptado de Glickman Gordon e Ross-Gordon (2005, citado em Alarcão e Tavares, 2003).....</i>	18
<i>Quadro 1: Conceções de formação docente, adaptado de Diniz-Pereira (2014).....</i>	7
<i>Quadro 2: itinerários-tipo” adaptado de Gonçalves (2009).....</i>	25
<i>Quadro 3: Caraterização socioprofissional dos participantes.....</i>	30
<i>Quadro 4: Apresentação dos temas, categorias e sub-categorias da análise dos dados.....</i>	35
<i>Quadro 5: Finalidades da supervisão.....</i>	37
<i>Quadro 6: Ciclo Supervisivo.....</i>	39
<i>Quadro 7: Formação em supervisão.....</i>	41
<i>Quadro 8: Articulação com a Instituição de ES.....</i>	42
<i>Quadro 9: Mudanças na organização bietápica da formação de professores.....</i>	44
<i>Quadro 10: Perceção sobre a organização dos estágios.....</i>	46
<i>Quadro 11: Papel do educador cooperante.....</i>	47
<i>Quadro 12: Atitudes desejáveis do educador cooperante.....</i>	49
<i>Quadro 13: Dificuldades no processo de supervisão de estágios.....</i>	51
<i>Quadro 14: Fatores facilitadores no processo de supervisão de estágios.....</i>	53
<i>Quadro 15: Desenvolvimento profissional através da supervisão.....</i>	54
<i>Quadro 16: Desenvolvimento profissional docente.....</i>	57

Introdução

A formação de professores e educadores de infância, sendo de índole profissionalizante, engloba no currículo uma componente teórica e também uma componente prática, através dos estágios pedagógicos, que segundo muitos autores, deveriam constituir o cerne de qualquer currículo de formação, não apenas mobilizando o conhecimento adquirido nas restantes componentes de formação, mas também dando origem a novo conhecimento. Esta prática é supervisionada por docentes da instituição de formação e por docentes das escolas e jardins de infância em que decorre o estágio. O papel destes supervisores é determinante no processo de aprendizagem dos futuros professores ou educadores, facilitando a inserção nos contextos educativos, a compreensão das situações educativas e a aquisição de competências pedagógicas, constituindo-se como os primeiros atores da socialização profissional dos futuros docentes.

Sá-Chaves (2002) entende o supervisor como um sujeito que tem como missão fundamental facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do outro. Os educadores cooperantes são como um modelo e em simultâneo uma referência a nível profissional e emocional que os alunos tendem a não esquecer (Formosinho, 2001).

Em muitos países, incluindo Portugal, os estudos sobre a importância da Supervisão no processo de formação inicial dos educadores e professores é ainda recente, mas muito numeroso (Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002). Embora a prática pedagógica/estágio surja integrada em diferentes momentos dos cursos de formação inicial, a maior parte dos estudos que incide sobre esta componente centra-se no estágio final, quando o futuro docente assume o papel de profissional. Estrela e outros (2002) fazem notar que a maior parte dos estudos nesta área concluem que existe um desfasamento entre as componentes disciplinar/didática/pedagógica e a componente prática. No que respeita à supervisão, a síntese das recomendações expressas nesses estudos aponta, entre outros aspetos, a necessidade de “criar um dispositivo que permita a sintonia no que respeita a conceções quanto às finalidades do estágio”, envolvendo todos os formadores envolvidos (incluindo os das instituições cooperantes) e ainda “repensar as formas de envolver os atores, nomeadamente organizando seminários e outros encontros para debate e troca de experiências” (p.37)

As recomendações relativas especificamente aos supervisores dos contextos de estágio referem a necessidade de maior preparação destes profissionais como formadores, nomeadamente ao nível das “estratégias de supervisão estimuladoras da reflexividade dos

formandos” (p.43), sugerindo-se a “organização de cursos de formação para supervisores sobre supervisão de grupos, observação de atividades, desenvolvimento de projetos, aprendizagem cooperativa e avaliação” (p.43).

Este estudo pretende conhecer os contributos que a formação em supervisão poderá trazer na orientação de estágios em Educação de infância. Delineámos como objetivos específicos:

- 1- Identificar as funções atribuídas pela instituição de ensino superior ao educador cooperante na orientação de estágios;
- 2- Compreender as conceções dos educadores de infância cooperantes sobre o seu papel enquanto supervisores
- 3- Conhecer os aspetos considerados essenciais pelos educadores de infância cooperantes para o desenvolvimento da sua prática como supervisores de estágios na formação inicial.
- 4- Comparar as diferenças e semelhanças das conceções e relatos das práticas supervisivas de educadores de infância cooperantes com e sem formação contínua em supervisão.
- 5- Determinar o contributo do conhecimento sobre conceitos, modelos e práticas de supervisão do educador de infância cooperante no desenvolvimento profissional do aluno e do próprio educador cooperante.

O estudo desenvolveu-se através de uma metodologia qualitativa e tem um carácter descritivo, tendo sido realizadas seis entrevistas a seis educadoras de infância, das quais três tinham tido formação em Supervisão. As educadoras cooperantes exerciam em jardins-de-infância da rede pública, em Agrupamentos de Escolas da cidade de Lisboa, sendo que só duas estavam no mesmo agrupamento. Todas cooperavam com a mesma instituição de formação, acompanhando estudantes do último ano da Licenciatura em Educação Básica. Esta licenciatura não profissionaliza em Educação de Infância, uma vez que, para tal, é necessário o mestrado nesta área.

O estudo está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico, incidindo sobre a Formação de Professores, a influência da Supervisão na prática pedagógica e a influência da Supervisão no Desenvolvimento Profissional Docente em geral.

No segundo capítulo justificamos a metodologia de investigação, identificando a problemática e natureza do estudo, bem como a caracterização dos participantes e as técnicas de recolha e análise dos dados. Para finalizar, abordamos as principais preocupações éticas e deontológicas que surgiram.

No terceiro capítulo apresentamos os dados recolhidos através das entrevistas a seis educadoras cooperantes e fazemos a interpretação dos resultados, através da análise de conteúdo.

Por último, no quarto capítulo, salientamos algumas considerações finais e sugestões, de forma a fundamentar a necessidade e importância de formação em supervisão para a orientação de estágios em Educação de Infância.

1ª PARTE- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Formação de Professores

A facilidade com que nos chega atualmente a informação faz com que surja o desejo de querer compreender e saber mais acerca do que nos rodeia. E a formação é uma das formas de poder apreender novos conhecimentos e desenvolver novas competências para uma mudança ou desenvolvimento pessoal e profissional.

Verifica-se com frequência a utilização do termo *formação* em vários contextos: no meio empresarial, no meio social ou político. E todos reconhecem a necessidade de formação – pelo impacto da sociedade de informação, do mundo científico e tecnológico e o impacto de economia mundial.

A formação de professores foi evoluindo de forma a ajustar-se às necessidades e expectativas da sociedade, que está em constante mudança: a sociedade do conhecimento, da aprendizagem, da formação e da formação ao longo da vida.

A inovação e mudança num sistema educativo só são possíveis com o empenho na qualificação dos professores. Ferry (1983, cit García, 1999) salienta a ideia de especificidade da formação de professores, uma vez que comporta a formação académica (científica, literária ou artística) e a formação pedagógica e, além disso, constitui-se como uma formação profissional, dependendo, por isso, da conceção de docência.

Deve ser considerada numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, começando na formação inicial, passando pela formação contínua e a formação especializada, associado à ideia do professor, tal como salienta Perrenoud (2001), como “um profissional reflexivo que não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu nos seus primeiros anos de prática”.(p.4)

1.1. *Conceitos de formação*

É possível encontrar diferentes conceitos de formação, sendo que uns se referem mais ao desenvolvimento individual, implicando uma aprendizagem que leva a mudança interna; outros apontam para a função social de transmissão de conhecimentos e atitudes, desenvolvidas em função de necessidades socioeconómicas (Marcelo-García, 1999).

A maioria das concepções de *formação* de professores estão associadas à concepção de *desenvolvimento profissional*. García (1999) selecionou algumas dessas concepções, entre as quais as de Zabalza (1990a: 201), que considera a *formação* como “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de «plenitude» pessoal”, e González Soto (1989: 83) que define que “a Formação, desde a Didáctica, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural”.

Moita (1992) descreve a formação de professores como um processo pessoal e singular e enfatiza a ideia de que o professor é o principal agente da sua própria formação. O conceito de formação refere-se a uma aprendizagem situada em tempos e espaços específicos e à ação de construção de si próprio enquanto profissional de educação. A mesma autora salienta ainda a ideia de que “formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (p.115).

Já Ferry (citado em García, 1999) considera a formação “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades ”(p. 22), bem como “uma formação de formadores o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional” (p. 23).

O que existe de comum em todos os conceitos de formação de professores (tanto na inicial como na contínua) é que a formação implica sempre aprendizagem. Essa aprendizagem é considerada formativa quando transforma aquele que aprende (Zabalza, 2004) e não apenas quando se adquire conhecimentos ou se desenvolve competências.

1.2. Modelos de formação

Com a crescente preocupação acerca da qualidade dos professores, há uma constante procura por um modelo ideal de formação de professores. No entanto, conforme refere Estrela (2002), “não há nenhum modelo de formação que por si só, dê conta da multidimensionalidade e multiferencialidade do ensino e da formação. E por isso, os programas de formação contemplam habitualmente de dois ou mais modelos” (p.26)

Marcelo-García (1999) reúne as diferentes tipologias apresentadas por diversos autores (Joyce, 1975; Perlberg, 1979; Zeichner, 1983; Feiman-Nemser, 1990;) propuseram modelos, orientações ou paradigmas de formação com currículos que, de forma direta ou

indireta, têm por base uma imagem/concepção de professor.

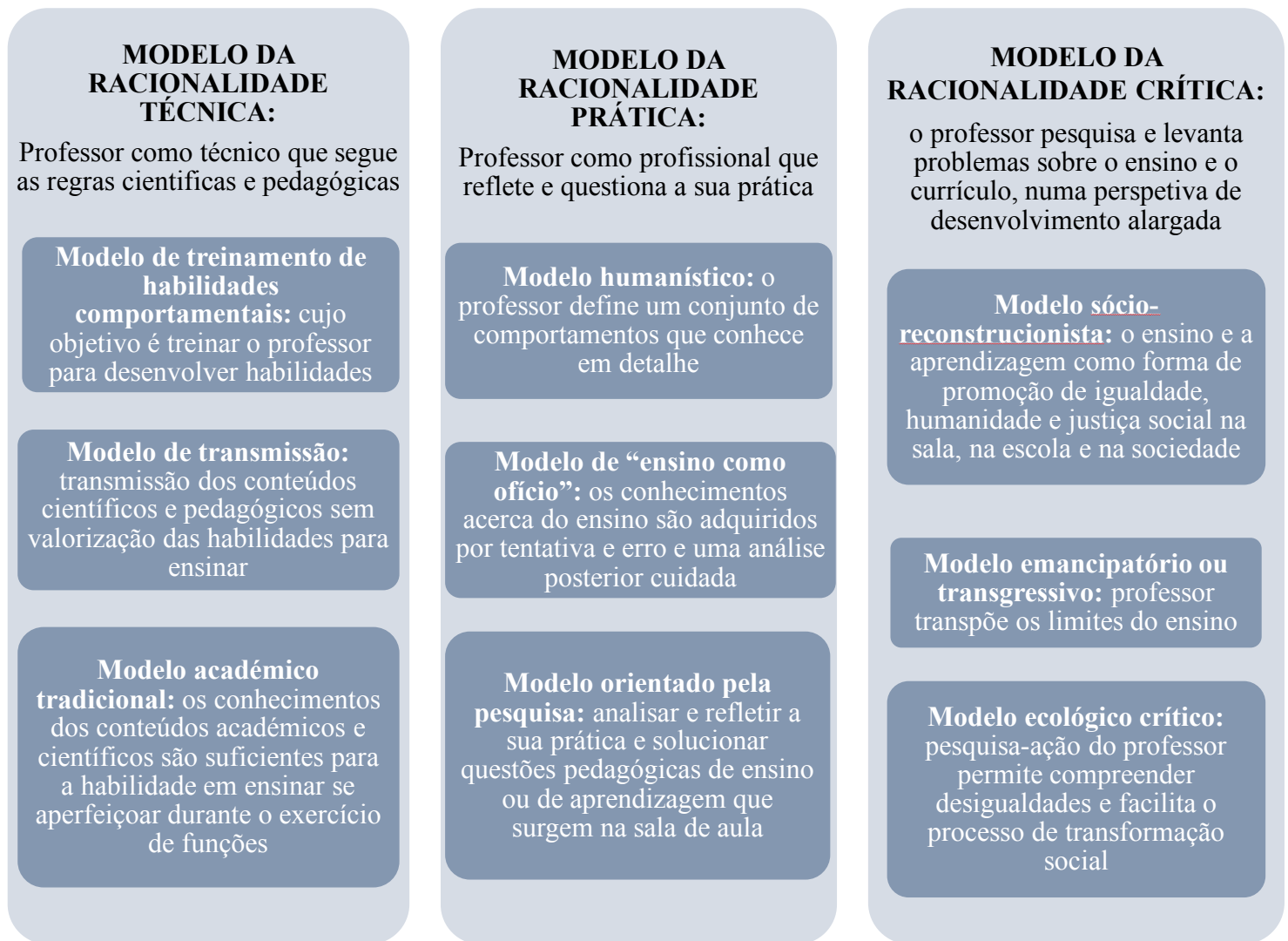
Para Zeichner (1983, citado em Garcia, 1999) existem quatro paradigmas nos programas de formação:

- Paradigma Tradicional-Artesanal: o futuro professor é um aprendiz, que aprende a “saber-fazer” durante o exercício das suas funções, com um papel passivo no processo , tendo o apoio dos professores mais experientes.
- Paradigma Behaviorista: o futuro professor neste tipo de formação deve adquirir competências de ensino observáveis pelos formadores que são pré-definidas para o ensino.
- Paradigma Personalista: o “saber-fazer” é mais valorizado neste tipo de formação, centrando-se nas necessidades e preocupações do futuro professor.
- Paradigma Investigativo: o futuro professor deve desenvolver capacidades de reflexão e de crítica, havendo uma ligação entre a formação e a investigação.

Em 1993, o mesmo autor enfatiza a noção de professor enquanto produtor de conhecimento e, portanto, com um papel no seu próprio desenvolvimento profissional através da reflexão. Defende a ideia de que os professores são práticos reflexivos na prática e sobre a sua própria prática, renomeando e os paradigmas em cinco tradições:

- Tradição Académica: refletir sobre o que se ensina e sobre a forma como se ensina.
- Tradição Eficiência Social: partindo da investigação, aplicar determinadas estratégias para ensinar.
- Tradição Desenvolvimentista: refletir sobre o desenvolvimento do estagiário através da observação, da prática e da promoção de aprendizagens.
- Tradição da Reconstrução Social: refletir sobre o contexto social e político.
- Tradição Genérica: refletir no geral e de forma intencional, para que o professor tenha uma atitude profissional de maior qualidade.

Diniz-Pereira (2014) classifica os modelos em três grandes grupos, baseando-se em autores como Avalos (1991), Tatto (1999), Zeichner (1983), Liston e Zeichner (1991), Tabacnick e Zeichner (1991), Hooks(1994) e Carson e Sumara (1997), como a figura seguinte mostra:



Quadro 1 – Concepções de formação docente, adaptado de Diniz-Pereira, 2014

A orientação da formação de professores é influenciada pelas perspetivas sobre ensino e sobre a profissão docente. Com base em Contreras (2003), Leite e Arez (2011) elencam três concepções de docência que marcam as orientações da formação de professores:

- Docência como uma ocupação laboral: em que o professor é visto como um técnico que corresponde a critérios específicos para desempenhar aquelas funções, definidos pelo estado/entidade empregadora.
- Docência como profissão: em que o professor tem um saber específico e autonomia para tomar decisões, quer a nível curricular, quer organizacional, estando implicado na definição da sua própria profissão.

- Docência como arte: em que o professor é detentor de um saber prático que não é totalmente passível de teorização e que se desenvolve através da observação, modelagem e experiência.

Dependendo do papel atribuído aos sujeitos de formação, Estrela (2002) apresentou uma outra tipologia dos modelos de formação, numa categorização que, segundo Leite e Arez (2011) “tem a mais-valia de chamar a atenção para a necessidade de examinar a coerência entre os princípios enunciados num determinado programa de formação e o modo como, efetivamente, o estudante é encarado no processo formativo.” (p. 86):

- o futuro professor como objeto da formação.
- o futuro professor como sujeito da sua própria formação.
- o futuro professor como sujeito e o objeto da formação.

Relacionando estes três modelos com outras tipologias, é possível concluir que os modelos académico e tecnológico correspondem a uma abordagem do formando enquanto objeto da formação; os modelos humanistas, personalistas, desenvolvimentistas equacionam os formandos como sujeitos da formação; e os modelos investigativos e sociocríticos perspetivam os formandos como sujeito e objeto da formação (Leite e Arez, 2011).

1.3. Formação inicial

Com a investigação, sobretudo a partir da década de 80, sobre a formação inicial, foram-se identificando preocupações acerca da organização da formação inicial, centradas na melhoria científica, nas competências profissionais dos professores e no desenvolvimento profissional.

Surgiram novas instituições associadas à formação de professores como resposta à expansão do sistema educativo e da escolaridade obrigatória, em que era preciso certificar os professores, tanto a nível do ensino universitário como do ensino politécnico.

O próprio conceito de “professor” enquanto profissão, tem sofrido uma evolução, sendo que as primeiras perspetivas sobre “ensinar” eram também focadas num só objetivo, que era o de transmitir conhecimentos. (Roldão, 2001)

A formação inicial de professores rege-se segundo vários modelos – integrados, bietápicos, sequenciais –, que divergem em perspetivas e estratégias de organização mas

têm elementos comuns, conforme a mesma autora descreve:

- Todos de estruturam em torno das chamadas componentes de formação, que são alias enquadradas por legislação específica que regulamenta a organização de cursos de formação inicial(...);
- Os diversos modelos divergem predominantemente pelos arranjos organizativos que adoptam relativamente a essas componentes no plano da sequência(...), da progressão(...) e do locus de exercício da formação(...);
- Em todos os modelos, mesmo os designados como integrados, a relação entre as componentes é predominantemente aditiva(...). (Roldão, 2001, p. 148)

Desde o ano letivo 2008/2009 que entrou em vigor o Processo de Bolonha em Portugal, tendo sido extintas as licenciaturas de quatro ou cinco anos em ensino, que habilitavam para a docência, passando a existir os mestrados em ensino, com duração de um ou dois anos. Assim sendo, a formação inicial de professores e educadores confere o grau de mestre, que só é possível depois da formação académica anterior, obtida em licenciaturas de três anos (Vieira et al., 2013).

O Decreto-lei nº43/2007, referido por estes autores, valoriza a relação entre o ensino e a investigação, fazendo emergir um modelo de estágio, visto como uma ou mais unidades curriculares, em que é preciso que o aluno estagiário, agora mestrando, defenda em provas públicas um relatório com toda a informação do estágio. Refere também que a avaliação da prática de ensino supervisionada “assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício” (Vieira et al., 2013, p.2642).

Para os futuros educadores de infância e professores do 1º e 2º ciclos, a licenciatura (1º ciclo de formação) designa-se por Educação Básica e, de acordo com a última alteração legislativa tem como componentes de formação: a) Área de docência: mínimo de 125 créditos; b) Área educacional geral: mínimo de 15 créditos; c) Didáticas específicas: mínimo de 15 créditos; d) Iniciação à prática profissional: mínimo de 15 créditos (nº 1 do art. 13º do Decreto-Lei nº 79/2014). Esta licenciatura é condição de acesso aos mestrados em Educação pré-escolar e Ensino do 1º e 2º Ciclos.

A simples análise do número de créditos atribuído a cada componente mostra a sobrevalorização da área de docência em relação às outras áreas. Esta sobrevalorização corresponde à intenção de focar este 1º ciclo de formação no conhecimento dos conteúdos a ensinar, deixando para o 2º ciclo de formação (mestrado) o aprofundamento das áreas

didáticas, pedagógicas e de iniciação à prática, que aqui têm apenas uma breve introdução. Como referem Leite e Hortas (2016)

Esta organización en dos etapas ha traído nuevos desafíos a la coherencia y consistencia de los cursos de formación, sobre todo, por lo que respecta a la articulación de la formación académica con la formación práctica. (p. 25)

1.4. Importância da experiência pedagógica na Formação inicial

É possível verificar que ao longo das décadas houve uma progressiva universitarização da formação de professores, quer inicial, quer contínua ou especializada (Formosinho, 2009).

Como primeira etapa de formação profissional, a formação inicial é essencial na transmissão de conhecimentos e competências fundamentais para o exercício da profissão, sendo crucial que seja uma formação adequada em todas as vertentes, quer na didática, quer nos assuntos a ensinar.

Amiguinho (1998, citado em Roldão, 2001, p.142) considera que:

A prática profissional é entendida como referência de fundo, espaço e tempo de produção de saberes e competências que justifica, legitima e doseia os saberes disciplinares a adquirir e que estabelece como principal finalidade 'fazer dos futuros profissionais práticos reflexivos' (Tardif et al. 1998). (p.40)

Também Canário (2001) enfatiza a importância da experiência na formação inicial, numa perspetiva de um currículo em alternância com a tradição curricular. A componente prática deverá, na sua visão, envolver de forma dinâmica os futuros profissionais, os professores cooperantes e os professores da instituição de formação, num "(...)vaivém entre ideias e experiências, ou seja, entre a teoria e a prática, tornando possível o ciclo recursivo entre aprendizagem simbólica e aprendizagem experiencial" (p.32).

A articulação entre a teoria e a prática durante os processos de formação poderá relacionar-se com o papel do formando naquele contexto formativo e na forma como foi sendo apoiado nas suas dificuldades durante o contacto com a realidade.

Os currículos de formação dos professores são elaborados de acordo com determinadas concepções da docência e da profissão e baseiam-se em determinados modelos de formação. Na perspetiva de Layley e Payne (1991, cit in Garcia 1999) poderão ser de três tipos, consoante a forma de promover articulação de conhecimentos:

Currículo integrado – existe uma interdisciplinaridade de conteúdos, ou seja, a formação contempla, de forma integrada, campos científicos e pedagógicos de forma a que os professores façam uma interconexão de conhecimentos, sem grupos disciplinares isolados.

Currículo segmentado – A formação científica e a formação pedagógica são vistas como dois tipos distintos de formação que ocorrem em momentos diferentes.

Currículo colaborativo – Existe um segmento disciplinar neste tipo de currículo em que se procura interligar as áreas curriculares.

As instituições de formação devem assegurar a formação académica e profissional dos professores num processo sequencial que, conforme refere Ferry (1991, in Garcia, 1999) inclui duas componentes: componente científica ou académica numa área do saber e a componente de preparação profissional, que esteve confinada durante algum tempo à preparação pedagógica e didática do futuro profissional. Considerando professor como capaz de refletir e compreender a sua prática, a formação académica e a formação prática tornam-se, de certa forma, indissociáveis. (Estrela, 1991, citado em Garcia, 1999).

A prática pedagógica na formação inicial é um dos momentos mais esperados e valorizados pelos futuros profissionais em educação. Formosinho (2001, p.50, citado em Ludovico, 2007) caracteriza-a como "a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável".

Esta fase deverá contemplar uma prática docente acompanhada, orientada e refletida, que proporcione ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real e que lhe permita desenvolver competências e atitudes necessárias a um desempenho responsável, consciente e eficaz. Deve, por isso, proporcionar aos alunos estagiários a integração das aprendizagens feitas nas diferentes componentes curriculares do curso, bem como, dar oportunidade de aprender e transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais, que fundamentem e orientem a sua ação docente quotidiana.

A prática pedagógica é uma fonte de experimentação e reflexão, um momento privilegiado de integração de competências (Schön, citado em Ludovico, 2007). Para que os futuros professores desenvolvam uma capacidade de reflexão crítica relativamente à sua prática é preciso que se envolvam nos processos inerentes à reflexão e que sejam usadas estratégias e recursos próprios que levem o aluno estagiário a ser progressivamente um observador reflexivo, um participante reflexivo e um prático reflexivo.

2. Supervisão em Educação

Numa primeira fase, o termo supervisão ilustrava a ideia de orientação durante a prática pedagógica e “evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.3)

Com a evolução de abordagens de educação e de novas perspetivas de formação, a supervisão foi ganhando uma dimensão colaborativa, que Alarcão e Roldão (2010) definem como “escola reflexiva”, onde os professores são investigadores da própria prática.

Numa visão de escola reflexiva, em que se pretende desenvolver um processo de supervisão, os supervisores deverão conhecer a organização escolar e fomentar e apoiar contextos de formação que promovam a melhoria da escola e o desenvolvimento dos seus agentes educativos, visando e incrementando conseqüentemente a aquisição de aprendizagens significativas por parte dos alunos. O supervisor deverá ser um líder ou facilitador de comunidades aprendentes numa escola reflexiva que, “ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2002)

2.1. Conceito de Supervisão

A supervisão existe em diversos campos de atuação, em várias áreas como a saúde, financeira, institucional, curricular, pedagógica, entre outras, o que pode tornar difícil definir conceptualmente o que é exatamente a supervisão, tendo em conta a evolução histórica que o conceito tem tido. (Alarcão e Canha, 2013)

Analisando a palavra “supervisão” na sua natureza etimológica de raiz latina, “super” significa “sobre” e “-visão” vem de “vídeo”, que significa “ver”, isto é, “olhar por cima ou de cima”, numa perspetiva de “visão global” (Gaspar, Neves, Seabra, 2012), em que as funções do supervisor eram basicamente as de fiscalizar, controlar e avaliar.

Para o estudo, importa incidir no âmbito da supervisão em educação. Inicialmente, tal como menciona Stones (1984, citado em Gaspar, Neves, Seabra, 2012), a supervisão era entendida como “uma segunda visão para promover o que se pretende que seja

instituído, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido” (p.30).

Em 1987, apareceu pela primeira vez em Portugal a expressão “Supervisão da prática pedagógica” num livro de Alarcão e Tavares (citado em Alarcão, 2007), onde apresentavam uma definição de supervisão muito centrada no indivíduo e na aula: “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.120). Era concebido como um processo quase exclusivo da formação inicial dos professores e educadores, como refere Vieira (1993) define supervisão como “a actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica” (p.28).

Vieira (2009) considera que “a pedagogia sem supervisão é menos pedagógica, tal como o será a supervisão sem uma visão da pedagogia” (p.200). Refere ainda que a supervisão torna a ação pedagógica dos professores e educadores mais consciente, obrigando-os a questionarem-se e a refletirem sobre o quão pedagógica é ou não a sua ação.

Alarcão e Canha (2013) destacam duas modalidades da supervisão: *formativa*, relacionada com o desenvolvimento e aprendizagem; e *inspetiva* ou fiscalizadora, que com maior relevância no controlo, referindo, no entanto que “esta diferenciação não significa uma dicotomia entre o que é bom ou o que é mau, mas pretende sinalizar realidades, contextos e objetivos.” (p.19)

A função da supervisão na prática pedagógica esteve confinada apenas ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores, mas é a partir do final dos anos 90 que se dá uma grande mudança no que respeita às conceções até aqui vistas. Segundo Alarcão & Tavares (2003), o surgimento de cursos de formação especializada, pós-graduada, mestrados, doutoramentos e a procura dos profissionais de educação, vieram dar um novo destaque ao tema da Supervisão, visando uma “escola de qualidade, democrática e autónoma”.

A supervisão em educação já não aponta para um desenvolvimento profissional e aprendizagem do indivíduo exclusivamente, conforme referem Alarcão e Roldão (2010)

As novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar

para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem. (p.19)

Alarcão (2007) destaca a evolução da área de influência da supervisão, passando de uma abrangência quase individual para o coletivo dos docentes, isto é, com vista ao desenvolvimento profissional dos futuros professores e dos professores que já exercem funções (em formação contínua no seu contexto de trabalho). Portanto, uma perspectiva de supervisão mais colaborativa, com menos destaque hierárquico. Distingue duas características que, numa supervisão deste tipo - em que se pretende chegar a uma melhoria do ensino – são de ressaltar: a democraticidade, já que se trata de uma colaboração de visões e de decisões; e a liderança, em que os supervisores criam condições para se refletir em colaboração, num espírito de investigação.

- Legislação sobre supervisão

No contexto dos orientadores de estágio, a formação em supervisão e a aquisição dos conhecimentos nesta área não são obrigatórias.

A primeira vez que o conceito de supervisão surgiu na legislação nacional foi no artigo 56º do Decreto-Lei nº139A/90 de 28 de abril de 1990 (Gaspar, Seabra e Neves, 2012)

que estabelece o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), onde é referida a qualificação para o desempenho de outras funções educativas, obtida através da frequência com aproveitamento de licenciaturas ou cursos de estudos superiores especializados, ou de graus de mestre ou doutor, em áreas de especialização em “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores”. (p.38)

Em 1997, no Decreto-Lei nº95/97 de 23 de abril, estão listadas as áreas de especialização no Artigo nº3, alínea f), ponto 1: “Supervisão pedagógica e formação de formadores, visando qualificar para o exercício de funções de orientação e supervisão da formação inicial e contínua dos educadores e professores”. (Gaspar, Seabra e Neves, 2012, p.38)

A mais recente alteração ao ECD foi feita no Decreto-Lei nº41/2012 de 12 de fevereiro, onde a supervisão surge associada à avaliação da dimensão científico-pedagógica dos docentes em regime probatório. O Decreto Regulamentar nº26/2012 de 26 de fevereiro refere a constituição de uma bolsa de avaliadores formada por vários docentes

de grupos de recrutamento e o avaliador externo deverá, entre outros requisitos, ser titular de formação em avaliação do desempenho ou em supervisão.

2.2. Funções supervisivas e a reflexão

Alarcão (2002) considera que escola dos nossos dias deve ser encarada e pensada como “(...) um lugar e tempo de aprendizagem para todos e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve”.

A figura do supervisor, enquanto interveniente chave do processo de supervisão, nem sempre foi associada a um sujeito facilitador do desenvolvimento e aprendizagem do supervisionado. Aliás, o seu papel evoca bastantes vezes conotações de inspeção, fiscalização, avaliação, hierarquizando a sua função, num relacionamento sócio-profissional contrário aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas.

Alarcão e Tavares (2003) referem que o professor tem por missão ajudar o aluno a desenvolver-se e a aprender, como adulto e profissional que é. O ato de supervisionar ou orientar assenta na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino/aprendizagem, em que estes elementos surgem como indissociáveis. Passa pelo envolvimento ativo de todos os sujeitos, que têm de aprender a resolver tarefas ou problemas mais ou menos específicos, através de estratégias psicopedagógicas e técnico-didáticas adequadas, num contexto afetivo-relacional estável e estimulante, propício à aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, o supervisor deve ter uma visão alargada, analítica e interpretativa dos fenómenos, deve ser capaz de observar, analisar e compreender e, a partir do conhecimento dos contextos e pessoas intervenientes no processo, antecipar o que poderá ou deverá acontecer. Deve, de igual modo, saber como intervir para provocar mudanças nas práticas do supervisionado.

Vieira (1993) refere que, tendo o supervisor um papel fundamental no desenvolvimento de um clima favorável ao desenvolvimento e aprendizagem do formando, deverá possuir elevada capacidade de trabalho, de relacionamento e um espírito investigativo. Numa abordagem reflexiva do papel do supervisor, a autora enuncia que aquele deve ser capaz de “encarar a sua actividade num sentido investigativo,

questionando sistematicamente as suas concepções e práticas, reformulando-as num processo contínuo de aprendizagem” (p. 192).

Alarcão e Tavares (2003) consideram que um processo de supervisão deste tipo tem de se basear numa capacidade de observação que permita ao supervisor não deixar passar despercebidos os fenómenos na sua dimensão observável e envolve também uma capacidade de reflexão e intuição para compreender as razões e o alcance dos fenómenos observados e as motivações dos sujeitos implicados. Em suma, exige uma dimensão analítica, de investigação e também de experimentação, avaliação e formação.

Compete ao supervisor criar um contexto formativo favorável ao desenvolvimento do futuro profissional, através de um clima relacional de confiança e apoio, mas ao mesmo tempo, confrontá-los com situações de desafio e de dissonância cognitiva, potenciadoras do seu contínuo desenvolvimento. Isto implica que esteja atento às características individuais de cada um e que seja capaz de adequar o seu estilo de supervisão e postura às potencialidades e dificuldades do supervisionado, manifestando flexibilidade na sua atuação.

Para que tal aconteça, Alarcão e Tavares (2003) traçam um leque de competências fundamentais ao ato supervisivo e que passam por estabelecer um clima afetivo-relacional de confiança e partilha. Para que isso aconteça, cabe ao supervisor:

- Criar condições para que o aluno se desenvolva humana e profissionalmente;
- Desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento e inovação;
- Criar condições para que o aluno desenvolva e mantenha o gosto pelo ensino;
- Analisar criticamente os programas, atividades, textos e outros documentos de apoio;
- Planificar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem e definir planos de ação a seguir;
- Identificar os problemas e dificuldades que surgem;
- Identificar os aspetos a observar e estabelecer estratégias de observação;
- Observar;
- Analisar e interpretar os dados observados;
- Avaliar os processos de ensino-aprendizagem;
- Definir os planos de ação a seguir;

O aspeto da avaliação pode ser um entrave a uma relação facilitadora e encorajante que se pretende estabelecer, pois pode funcionar como um fator constrangedor para o supervisionado durante a sua prática. É fundamental que se estabeleça uma relação de confiança, promotora de aprendizagem e desenvolvimento mútuos, entre o supervisor e o

supervisionado, num clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica e cordial, desde os primeiros encontros (Alarcão e Tavares, 2003).

Toda a relação formativa deve assentar em atitudes de compreensão, de sensibilidade, respeito e reciprocidade. Torna-se fundamental criar uma "forte base relacional que sirva de suporte a uma relação progressivamente mais firme e exigente, tornando-a mais aceitável e reconhecidamente indispensável" (Gonçalves, 1997, p.27).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), os objetivos de um supervisor devem promover nos formandos as seguintes capacidades e atitudes:

- Espírito de auto-formação e desenvolvimento.
- Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas
- Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria
- Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo
- Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso ou insucesso dos seus alunos
- Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes
- Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo. (p.72)

Blumberg (1976, citado em Alarcão e Tavares, 2003), num estudo de natureza prospetiva, contrasta dois tipos de supervisores:

Supervisor Real: um indivíduo mais distante, de contactos difíceis, ou seja, que estabelece relações artificiais, potenciadoras de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade.

Supervisor Ideal: surge como um indivíduo com uma mente aberta, disponível, de fácil contacto, humano, flexível, com o qual seria agradável trabalhar, cheio de recursos, capacitando os supervisionados para a resolução ativa os seus problemas e que em conjunto se propõem resolver.

No seu estudo, Blumberg (citado em Alarcão e Tavares, 2003) concluiu que os supervisionados preferem supervisores que sugerem, que criticam construtivamente, que pedem informações e opiniões. Apontam negativamente aqueles que apresentam uma atitude demasiado passiva ou que falem muito.

Neste sentido, Mosher & Purpel (1972, citados em Alarcão e Tavares, 2003), identificaram seis áreas de características que o supervisor deve manifestar:

- Sensibilidade para compreender os problemas dos professores e as suas causas;
- Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz ao compreender os sentimentos dos supervisados e saber exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- Skills de relacionamento interpessoal;
- Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Não muito longe desta perspetiva, Glickman Gordon e Ross-Gordon (2005, citado em Alarcão e Tavares, 2003), apresentam três pré-requisitos à ação do supervisor: conhecimento, competências interpessoais e competências técnicas.

Os mesmos autores colocam na base do triângulo o conhecimento do que é preciso ser feito para o desenvolvimento dos professores e da escola, constituindo a base de ação do supervisor.

Acompanhando esse conhecimento, deverão estar as competências interpessoais para comunicar com os professores e as competências técnicas para planear, analisar, observar e avaliar, tal como está representado na figura abaixo:



Figura 1 - Pré-Requisitos à ação do supervisor, adaptado de Glickman Gordon e Ross-Gordon (2005, citado em Alarcão e Tavares, 2003)

Sá-Chaves (2000) considera que existe necessidade de formação por parte de quem faz supervisão. A supervisão requer exercícios de partilha de saberes e capacidades, quer seja para avaliar, dirigir, aconselhar, formular e aplicar possíveis soluções para os problemas que se apresentam. Requer, portanto, por parte do supervisor competências

específicas, de natureza meta-analítica, de modo a garantir o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo supervisivo.

Seja qual for a forma do professor cooperante fazer supervisão, deve ter em conta a realidade do contexto e das pessoas que se encontram inseridas no processo. Dado que as pessoas não são todas iguais e apresentam posturas e níveis de desenvolvimento diferentes, o supervisor terá que adotar, consoante o contexto e a pessoa, estilos diferentes. Estes podem variar ao longo do tempo, umas vezes mais diretivos, outras vezes mais colaborativos ou, até mesmo, menos diretivos, determinados por atitudes e posturas observadas ao estudante.

Segundo Mestre (2002) as práticas de supervisão inscrevem-se em dois grandes grupos, de acordo com o tipo de conhecimento que os formadores mobilizam na sua ação profissional: "*o ensino como ciência aplicada e o ensino como prática reflexiva*".

O primeiro assenta em características comportamentalistas, de cariz pragmático e enfatiza os aspetos tecnológico e estatístico do ensino. O segundo, por outro lado, enfatiza as facetas descritiva, flexível e artística do ensino e centra-se na reflexão sobre a ação educativa, tendo em vista a resolução de problemas concretos.

Neste processo, de carácter sistemático, feito num quotidiano de ação-reflexão, pretende-se desenvolver também competências como *observar, projetar, criar, refletir, planear, agir de novo, dialogar, comunicar e avaliar*.

Não menos importante é o entendimento de que este processo não se encerra em si mesmo, mas visa promover também o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

2.3. Cenários de Supervisão

Os cenários ou modelos de supervisão são formas de dar resposta a necessidades ou interesses de um professor ou um aluno, quer a nível pessoal, profissional ou organizacional, que poderão coexistir e construídos numa base de três conceitos-chave: objetivos, pressupostos teóricos e os princípios principais.

Os objetivos num cenário são entendidos ao longo do tempo, num *continuum* de objetivos, numa combinação entre mais do que um único objetivo, que vão desde a assistência ao professor – relativamente à supervisão do professor como forma de promover o seu desenvolvimento profissional – até à avaliação do professor, que está relacionado com a escola e o desenvolvimento da sua equipa técnica.

Formosinho (2002) sintetiza várias concepções de cenários/modelos, ressaltando que têm como principal objetivo o desenvolvimento profissional dos professores, tendo em conta as suas necessidades e interesses. O processo de supervisão visa responder aos interesses dos docentes de forma individual e daí poder-se-á depreender que o desenvolvimento individual está relacionado com o crescimento organizacional da escola. Se as instituições de formação potenciarem o desenvolvimento individual dos professores e as iniciativas organizacionais, o programa educativo das escolas é também melhorado (Joyce e Showers, 1988 citado Formosinho, 2002).

Alarcão e Tavares (2003) sugerem nove cenários supervisivos, que podem ser facilitadores na solução problemas e para encontrar respostas para a edificação de uma base necessária à prática docente ou, por outro lado, podem limitar as alternativas e visões diferentes das que o modelo possa contemplar – trata-se da metáfora “Janelas ou Muros”, referida por Sergiovanni e Starratt (1993, citado em Formosinho, 2002), acerca dos benefícios e riscos dos modelos de supervisão:

Os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas. (p.26)

As bases para a prática advêm frequentemente de concepções e de experiências prévias. Os cenários permitem estruturar diferentes práticas e contextos, permitindo a comparação entre eles e compreender a sua aplicabilidade ou não.

Na prática de supervisão em educação, Alarcão e Tavares (2003) descrevem os seguintes cenários supervisivos:

- Cenário de Imitação Artesanal: o professor é o modelo, único detentor de conhecimento e os futuros professores devem imitá-lo e praticar com ele. Uma das limitações do modelo é a ideia do bom modelo;
- Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada: os futuros professores observam os professores em situações variadas antes do estágio pedagógico. Uma das limitações é a escassa relação entre teoria e prática.
- Cenário Behaviorista: recurso ao micro-ensino, uma técnica que possibilitava a preparação para o estágio pedagógico em mini-aulas, para identificar aspetos a melhorar e poder pôr em prática as sugestões. A limitação deste cenário é o grande ênfase dado à forma como se ensina em detrimento do conteúdo.
- Cenário Psicopedagógico: os autores baseiam-se na proposta de Stones, que considera que “fazer supervisão é ensinar. Ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica”(p.28). Stones define a formação inicial psicopedagógica dos professores em três fases: conhecimento, observação e aplicação. Neste ciclo de supervisão existem três etapas: preparação da aula com o professor/formando; discussão em aula; avaliação do ciclo de supervisão. A supervisão propriamente dita surge depois da observação.
- Cenário Pessoalista: a maturidade e o desenvolvimento do professor influencia a sua atuação pedagógica. O auto-conhecimento do professor está diretamente relacionado com o seu desenvolvimento psicológico e profissional.
- Cenário Reflexivo: por influência de Dewey acerca da observação reflexiva da atuação dos professores, Shön (1983, 1987 citado em Alarcão e Tavares, 2003) defendeu uma abordagem reflexiva na formação de professores baseada na reflexão na e sobre a ação – epistemologia da prática – e a reflexão sobre a reflexão na ação, com o fim de se construir conhecimento. Como estratégias de supervisão, Shön descreve-nos a experimentação em conjunto, demonstração acompanhada de reflexão e, por fim, a experiência multifacetada. O papel do supervisor é o de apoiar e encorajador, desafiando a colocar hipóteses, experimentar e verificá-las.
- Cenário Ecológico: o futuro professor é construtor do seu saber e do ser, do saber fazer profissional e do saber estar, num processo interativo, inacabado, dependente do indivíduo e das possibilidades do meio. Bronfenbrenner (1979, citado em Formosinho 2002) define o “ambiente ecológico” como um conjunto de estruturas que se complementam entre si:

microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema. A supervisão facilita as transições ecológicas - isto é, transições entre diferentes contextos - e tem um carácter formativo.

- Cenário Dialógico: o papel da linguagem e do diálogo crítico assumem uma maior relevância no desenvolvimento do futuro professor, no sentido em que a ênfase é colocada no diálogo estabelecido em situações de ensino e não no professor de forma individual. A ação supervisiva recai mais na análise dos contextos do que propriamente na análise do supervisionado.

- Cenário Clínico: A supervisão clínica é uma forma de apoio direto na aula do professor, implicando abertura, confiança e isenção de tensões entre o futuro professor e o supervisor, para que seja possível um desenvolvimento da prática profissional.

Dos diferentes cenários/modelos de supervisão possíveis, importa compreender que são estruturas alicerçadas em teorias que ajudam a encontrar estratégias viáveis e que coexistem entre elas com frequência. No entanto, no contexto da Educação, o processo de Supervisão Clínica é, consensualmente, o modelo considerado mais adequado.

O Cenário Clínico tem como características a colaboração entre supervisionado e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente através de um ciclo composto por cinco fases (Alarcão e Tavares, 2003), num processo sistemático: a) Encontro pré-observação, b) Observação, c) Análise dos dados e da planificação da estratégia da discussão, d) Encontro pós-observação, e) Análise do ciclo da supervisão.

Neste processo de carácter sistemático, feito num quotidiano de ação-reflexão, pretende desenvolver-se também competências como: observar, projetar, criar, refletir, planear, agir de novo, dialogar, comunicar e avaliar.

3. A Especificidade da Supervisão no Desenvolvimento Profissional Docente:

Consideramos importante esclarecer o que se entende por desenvolvimento profissional dos professores e, uma das visões que gostaríamos de nos debruçar é a de Day (2001):

o desenvolvimento profissional envolve todas as expectativas espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.(p.20-21)

Hargreavers & Fullan (1992, citado em Mesquita-Pires, 2011) consideram que o conceito de desenvolvimento profissional emerge de diferentes perspectivas “em torno da ideia de prover oportunidades de aprender e ensinar” (p.168).

Alarcão e Canha (2013, p.51) falam-nos em “(...) grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão” para o processo de aprendizagem sistemático, de aprofundamento e reconstrução de conhecimentos. A procura de formação permite ao orientador capacitar-se de competências que o façam exercer com maior qualidade as funções de supervisão das práticas, para que possa ajudar o aluno estagiário a construir o seu saber profissional numa forma mais significativa: em estreita colaboração. Assim sendo, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional será tanto dos alunos estagiários como dos orientadores cooperantes.

Os mesmos autores explicitam também que “Desenvolvimento profissional é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas de aprendizagem e de formação” (2013, p.52). Mais acrescentam que o desenvolvimento é sistémico, no sentido em que o desenvolvimento dos professores poderá influenciar o desenvolvimento dos alunos, das instituições onde trabalham e o até mesmo o sistema educativo.

Para que o desenvolvimento profissional seja uma meta constante desde a formação inicial do professor, é necessário alterar mentalidades e considerar o papel da supervisão pedagógica como um meio facilitador e não constrangedor.

Segundo Marchão (2011) a supervisão implica princípios epistemológicos que lhe conferem aplicabilidade prática:

- A supervisão é um processo de aprendizagem e de formação;
- A supervisão é utilizada como um “veículo” de facilitação da aprendizagem na formação inicial, ou contínua ao longo da vida;
- A supervisão é um meio de inovação e de resposta a realidades externas de mudança;
- A supervisão permite o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento das organizações e instituições. (p.1)

Tendo como alicerce estes princípios, podemos afirmar que exercer um processo de supervisão requer saber a especificidade do conhecimento do processo supervisivo nas suas principais dimensões: área da supervisão, área da observação e área da didática/conteúdo.

Os resultados apresentados pelo inquérito internacional da OCDE (Teaching and Learning International Survey- TALIS) de 2009, indicaram que Portugal é um dos países em que os professores com maior desenvolvimento profissional demonstraram maior auto-eficácia o que se repercute numa maior utilização de métodos variados na sala de aula. Já em 2005, o relatório Teacher Matters da OCDE (citado em Mesquita-Pires, 2011) ressaltava a ideia de que “melhorar a eficiência e a equidade escolar, depende em grande medida da garantia de que as pessoas mais competentes desejam trabalhar como professores, que os seus modos de ensinar sejam de alta qualidade, e que todos os alunos tenham acesso a esse ensino de alta qualidade”. (p.165)

A formação pressupõe, pois, desenvolvimento. O professor vai-se desenvolvendo em diferentes etapas ou fases da sua carreira, com características próprias, em determinados espaços e tempos e com necessidades de formação concretas.

Partindo dum estudo longitudinal, Gonçalves (2000, citado em Gonçalves 2009) procedeu à identificação de um “itinerário-tipo” de carreira, que acredita ajudar a estruturar os diferentes momentos da carreira dos professores, bem como identificar possíveis necessidades de formação, quer a nível curricular quer a nível de formadores/supervisores. conforme mostra a tabela seguinte:

ANOS DE EXPERIÊNCIA	ETAPAS DA CARREIRA
Entre 1 e 4 anos	“O início”: variação de traços entre o confronto com o real e o entusiasmo no contacto com a ideia “idealizada” da profissão
Entre 5 e 7 anos	“Estabilidade”: o docente sente-se confiante no processo de ensino-aprendizagem, tem gosto pela profissão
Entre 8 e 14 anos	“Divergência”: vista pela positiva, faz com que os docentes invistam e procurem saber mais; vista pela negativa, faz com que os docentes caiam na rotina, num sentimento de saturação
Entre 15 e 22 anos	“Serenidade”: sentem satisfação pessoal no que fazem, com capacidades de reflexão que advieram da experiência
Mais de 23 anos	“Renovação do interesse e desencanto”: variação da forma como encaram o fim da carreira, podendo-se verificar uma vontade renovada em investir na profissão, ou sentimentos de impaciência na espera pela aposentação

Quadro 2 - “Itinerários-tipo” adaptado de Gonçalves, 2009

Huberman (2007), no ciclo de vida dos professores, descreve a forma como estes influenciam e são influenciados pela organização onde se inserem e a enfatiza a socialização profissional na construção da identidade e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores “(...) não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (p.168).

Uma das funções que o professor/educador tem vindo a assumir é a de supervisionar práticas pedagógicas dos cursos de formação inicial. O seu desempenho nesse momento reflete o que ele é enquanto docente e pode também ser explicado pela fase de desenvolvimento cognitivo e emocional em que se encontra. (Day, 1999; Hargreaves, 1998, citado em Gonçalves, 2009)

Mesquita-Pires (2011) considera que, perante a complexidade do desenvolvimento profissional docente, é necessário analisar várias teorias sobre “a aprendizagem do adulto; as preocupações do professor; a psicologia dos ciclos de vida - para o conhecimento das dimensões em presença – do professor; contexto; experiência(...)”. (p.168)

A mesma autora faz referência aos estudos que dão relevância à dimensão do professor:

- Às representações que o professor tem da profissão, à sua experiência de vida e de carreira e à importância que dá à função que exerce;

- Às necessidades, características individuais, concepções éticas como oportunidades de desenvolvimento;
- Ao que os professores sabem antes de se proporcionar oportunidades de desenvolvimento, enfatizando a importância de desconstruir esse saber para melhor poder compreender a sua prática.

Neste tipo de estudos centrados no professor surge o termo *professor-investigador*, onde a sala de aulas é um “laboratório” onde o professor faz pesquisa e identifica quais as suas fragilidades e necessidades de formação.

Nos estudos centrados sob a perspectiva da escola, Mesquita-Pires (2011) explica que há um enfoque na influência que os contextos escolares têm na vida dos docentes, como sendo experiências colaborativas, ou a influência de colegas com mais experiência sobretudo nos professores principiantes, bem como no acompanhamento da formação inicial. Como limitações, a autora refere as políticas educativas, formas de liderança e aspetos burocráticos.

Nos estudos centrados na experiência considera-se que é necessário tempo para que o desenvolvimento profissional ocorra.

Os estudos com enfoque na investigação-ação, como forma de potenciar o desenvolvimento profissional, referem-se a formas sistemáticas do professor organizar o seu trabalho, ao recolherem dados para consolidar concepções e incorporar saberes pedagógicos, favorecendo a indagação, numa perspectiva de inovação e mudança educativas. (Mesquita-Pires, 2011)

2ª PARTE- METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. Metodologia da Investigação

O capítulo que se segue tem como objetivo explicitar os fundamentos e a metodologia da investigação, começando por descrever o problema e natureza do estudo, caracterizando os participantes e justificando as opções metodológicas para a recolha e análise dos dados. Finalizamos o capítulo justificando a confiança e validade do estudo e com algumas questões éticas e deontológicas do investigador.

1.1. Definição do problema

O presente trabalho parte duma área de problematização que se relaciona com o papel e funções do educador cooperante durante os estágios. Tendo em conta que a supervisão é parte integrante no processo de formação pessoal e profissional dos futuros educadores e que estes aprendem acerca da sua profissão através do desempenho de quem os orienta (Zeichner, 1993), o papel e impacto do estágio na formação e desenvolvimento profissional dos formandos são facilmente reconhecidos. Portanto, ao aperfeiçoarmos as competências dos educadores cooperantes ou supervisores, estaremos a fomentar uma melhoria da formação dos formandos, que passará de uma orientação intuitiva para uma orientação fundamentada em diversos modelos.

Para a realização de um estágio, professores/educadores cooperantes recebem alunos estagiários e o seu desempenho enquanto supervisor, além de refletir o que ele é enquanto docente e em que fase de desenvolvimento cognitivo e emocional se pode encontrar – como referido no capítulo anterior – pode indiciar algumas adversidades no decorrer da supervisão do estágio, por desconhecimento das suas funções supervisivas e o que isso implica em termos complexos no desenvolvimento profissional efetivo dos estagiários.

Reportando à minha experiência pessoal, tal como fez Formosinho (2001), no estágio final do curso de Educação de Infância (pré-bolonha), não me senti apoiada pela minha educadora cooperante e isso marcou definitivamente a minha postura perante os estagiários que hoje recebo. Não tendo, até à frequência deste mestrado, nenhum tipo de formação em supervisão, passei por momentos em que ponderava se estaria a apoiar o

desenvolvimento efetivo dos alunos estagiários e sentia que agia com base na minha intuição, trazendo-se inseguranças, o que me fez suscitar o interesse por este tema tão presente na realidade dos jardins de infância e creches.

O tema do estudo relaciona-se, portanto, com os contributos que a formação em supervisão poderá trazer na orientação de estágios em Educação de Infância. O objetivo principal da investigação é identificar a influência da formação contínua em supervisão nas conceções e práticas supervisivas dos educadores cooperantes.

Tendo em conta a problemática e o objetivo principal, surgiram algumas questões específicas que pretendemos responder com a análise e interpretação dos dados:

I – Quais as funções atribuídas pela instituição de formação ao educador cooperante na orientação de estágios?

II – Quais as conceções dos educadores de infância cooperantes sobre o seu papel enquanto supervisores?

III – Que aspetos são considerados essenciais pelos educadores de infância cooperantes no desenvolvimento da sua prática como supervisores de estágio na formação inicial?

IV – Que semelhanças e diferenças existem nas conceções e relatos de práticas supervisivas dos educadores cooperantes com e sem formação contínua em supervisão?

V – De que forma o conhecimento sobre os conceitos, modelos e práticas da supervisão por parte do educador cooperante pode potenciar o desenvolvimento profissional do aluno e do próprio educador cooperante?

1.2. Natureza do estudo

O estudo insere-se no paradigma interpretativo, desenvolvendo-se através de uma metodologia qualitativa e de abordagem descritiva. Bogdan e Biklen (1994) definem investigação qualitativa do seguinte modo:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (p.16).

Nos estudos qualitativos, muito frequentes em investigação na área das Ciências Sociais e Humanas, o mais relevante é o processo investigativo, não partindo de teorias prévias. É no decorrer do processo que a investigação se vai estruturando.

Lima (2005) refere que “seja qual for o quadro ético em que o investigador se situe, o importante é que honre os seus compromissos. Estes não têm necessariamente de envolver formas aprofundadas de participação” (p.136)

O mesmo autor menciona princípios éticos fundamentais que devem regular a pesquisa: o respeito pelas pessoas, a beneficência e a justiça.

Bogdan e Biklen (1994) identificam cinco características comuns aos estudos qualitativos, nomeadamente:

- A fonte direta de dados é o ambiente, sendo o investigador o principal instrumento de recolha dos dados;
- Nestes estudos a investigação é descritiva, sendo que a recolha dos dados é feita sob forma de palavras ou imagens;
- O mais importante na ótica dos investigadores é o processo de investigação;
- A análise dos dados é indutiva, isto é, as conclusões ou resultados são encontrados a partir do agrupamento dos dados;
- Estabelece-se várias estratégias de forma a questionar os participantes acerca da forma como eles perspetivam, interpretam e estruturam o mundo social em que vivem.

1.3. Caracterização dos Participantes

Nos estudos qualitativos a amostra não é representativa da população, o que quer dizer que, por oposição, é intencional. (Coutinho, 2011)

Realizaram-se entrevistas semiestruturadas a seis educadoras cooperantes da rede pública de Jardins de Infância. De forma a assegurar o anonimato, atribuímos um código para cada uma, sendo a E1, E2 e E3 educadoras cooperantes com formação em Supervisão e a E4, E5 e E6 educadoras cooperantes sem nenhuma formação nessa área.

Seguimos, assim, os seguintes critérios de seleção:

- Serem educadoras cooperantes em Jardim de Infância que participaram numa formação de curta duração sobre Supervisão (três educadoras).
- Serem educadoras cooperantes em Jardim de Infância sem qualquer conhecimento formal sobre Supervisão (três educadoras).
- Serem educadoras cooperantes da mesma instituição de ensino superior no mesmo ano em que foram realizadas as entrevistas.

De forma a assegurar o anonimato, atribuímos um código para cada uma, sendo a E1, E2 e E3 educadoras cooperantes com formação em Supervisão e a E4, E5 e E6 educadoras cooperantes sem nenhuma formação nessa área.

No quadro seguinte sintetizamos os dados de caracterização socioprofissional das educadoras entrevistadas:

Participantes	Idade	Habilitações Académicas	Formação em Supervisão	Funções de educador cooperante
E1	63 anos	Bacharelato + Licenciatura em Ed.Infância	Sim	Aprox. 7 anos
E2	54 anos	Bacharelato em Ed.Infância + Licenciatura em Antropologia Cultural	Sim	Aprox. 10 anos
E3	45 anos	Licenciatura em Ed.Infância	Sim	Aprox. 6 anos
E4	49 anos	Licenciatura em Ed.Infância + Especialização em EE	Não	1 ano
E5	52 anos	Licenciatura em Ed.Infância	Não	5 anos
E6	52 anos	Licenciatura em Ed.Infância	Não	Aprox. 7 anos

Quadro 3 - Caracterização socioprofissional dos participantes

Todas as participantes são do sexo feminino e exercem funções de educadoras cooperantes há mais de cinco anos, com exceção da educadora E4, que exerceu funções de educadora de ensino especial durante grande parte da sua carreira profissional, tendo feito orientação de estágios no ano letivo que terminou em Junho de 2015. As idades das educadoras situam-se entre os 45 e 63 anos e a sua experiência de supervisão varia entre 1 e 10 anos.

Tal como definimos nos critérios, três das participantes fizeram algum tipo de formação em supervisão e pretendemos comparar as suas perspetivas.

2. Opções e procedimentos Metodológicos

2.1. Técnica de recolha de dados: a entrevista

Para a recolha de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a partir de um guião que foi testado previamente. O objetivo foi obter a opinião de cada participante sobre a sua experiência enquanto supervisora de estágio e as suas perspetivas acerca deste tipo de supervisão.

Conforme descrevem Bogdan e Biklen (1994) os dados recolhidos através das entrevistas são descritivos e o enfoque é o processo vivido pelos participantes. A abordagem interpretativa/qualitativa procura aprofundar o mundo pessoal dos sujeitos, "(...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles" (Latorre et al., 1996, p.42 citado por Coutinho, 2011, p.16).

As entrevistas tiveram a duração máxima de uma hora, com conhecimento e autorização para serem gravadas, num local acordado entre a investigadora e as participantes, entre Dezembro e Março, com a preocupação de assegurar a proteção das suas identidades.

2.2. Elaboração do guião da entrevista

O inquérito por entrevista implicou a estruturação de um guião de perguntas, uma vez que, como refere Stake (2012):

o entrevistador necessita de ter um plano de acção consistente. É assustadoramente fácil não conseguir fazer as perguntas certas e terrivelmente difícil conseguir guiar alguns dos entrevistados possuidores de informações relevantes para a nossa seleção de problemas. (p.81)

Assim sendo, o guião da entrevista foi primeiro testado uma vez antes de o utilizar como apoio às entrevistas propriamente. Convidámos uma educadora com formação em supervisão a participar na entrevista com o intuito de testar o guião, pedindo a autorização para a gravação, de forma a recriar com o maior rigor possível o momento de entrevista.

A sua estrutura foi elaborada de acordo com seis blocos temáticos, com base nas questões de partida inicialmente definidas (sendo que o guião completo encontra-se no anexo C):

- A. Legitimação de entrevistas
- B. Conceito de Supervisão
- C. Funções atribuídas ao educador cooperante pela instituição de ensino superior (IES)
- D. Papel do educador cooperante (EC) enquanto supervisor
- E. Efeitos da prática do EC no desenvolvimento do estagiário
- F. Papel da supervisão no desenvolvimento profissional do EC

2.3. Técnica de análise de dados: análise de conteúdo

Coutinho (2011) considera que numa investigação qualitativa, seja qual for o instrumento escolhido, a análise dos dados depende fundamentalmente das capacidades integradoras e interpretativas do investigador.

Para Stake (2012) cabe aos investigadores captar de forma atenta os pormenores do que é dito e interpretar e tirar conclusões sendo que

Acrescida à experiência de olhar e pensar normalmente, a experiência do investigador qualitativo é a de saber o que leva a compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e consciente e inconscientemente testar a veracidade dos seus olhos e a robustez das suas interpretações (p.65).

A análise de conteúdo foi realizada predominantemente de forma indutiva (Esteves, 2005) e contínua, procurando apreender o significado que os participantes deram aos seus atos (Bogdan e Biklen, 1994). No entanto, os blocos temáticos criados para o guião serviram de base à criação dos temas da análise de conteúdo, o que, de algum modo, poderá configurar um processo misto.

Realizaram-se as transcrições das entrevistas (exemplo em anexo D) posteriormente, procedendo-se à codificação de informação que dizia respeito a identidade de pessoas e instituições, possibilitando o anonimato dessa informação. Essa transcrição foi devolvida às entrevistadas, para que pudessem confirmar a informação e verificar o seu rigor.

Neste processo de reorganização das transcrições, desenvolvemos um “sistema de codificação que envolve vários passos (Bogdan e Biklen, 1994): partimos da leitura integral de cada entrevista, depois procedemos ao recorte, agregação e enumeração para chegarmos a unidades de registo, que transformamos em indicadores, ou seja, mantivemos a ideia principal da unidade de registo, mas de forma a encontrar semelhanças e agrupar várias unidades de registo no mesmo indicador. Utilizamos como unidade de registo a unidade mínima de significado completo, como unidade de contexto toda a entrevista e como unidade de enumeração a unidade de registo. Neste sentido, um mesmo indicador pode aglutinar mais do que uma unidade de registo da mesma entrevistada.

Para a categorização seguimos as regras definidas por Bardin (2015): a exclusão mútua, uma vez que cada elemento só pode pertencer a uma única categoria; a homogeneidade, procurando criar categorias a partir de um único princípio organizador e a pertinência face aos objetivos do estudo.

Assim, agrupámos os indicadores em subcategorias e estas em categorias que integrámos nos temas, procedendo por fim à contagem das unidades de registo, em cada indicador. O processo foi realizado para a primeira entrevista e a grelha obtida foi sendo modificada, tantas vezes quantas as necessárias para obter um quadro global coerente e pertinente. Neste processo, recorremos à inferência, já que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (Bardin, 2015, p.40)

O quadro completo da análise de conteúdo encontra-se em anexo (E).

2.4. Qualidade da investigação

Nos estudos qualitativos existem critérios para assegurar o rigor da investigação, como sendo a credibilidade, a transferibilidade, a consistência e a aplicabilidade (Lincoln e Guba, 1991, citados em Coutinho, 2011) - por oposição aos critérios de validade, fiabilidade ou objetividade característicos dos estudos quantitativos. Mais concretamente:

- *Credibilidade*: faz-se uma correspondência entre os resultados e o real, havendo muitas vezes a necessidade de se confrontar interpretações (através, por exemplo, da triangulação de observadores, fontes e métodos), da confirmação dos participantes e de espaços de observação mais prolongados;

- *Transferibilidade*: os resultados obtidos num dado contexto poderem ser aplicados num outro diferente, como hipóteses de trabalho;
- *Consistência*: existir consistência durante os processos de recolha e análise para a obtenção de resultados estáveis, através dum explicitação do quadro conceptual e da descrição pormenorizada do processo de recolha e análise de dados.

Como referimos anteriormente, as entrevistas foram devolvidas às entrevistadas para validação (Lincoln e Guba, 1991, cit Coutinho, 2011; Stake, 2012). Nenhuma das participantes se opôs aos conteúdos das mesmas, confirmando assim a veracidade das transcrições.

3ª PARTE- APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

1. Apresentação dos dados

Neste capítulo procedemos à apresentação e discussão dos dados, de acordo com a análise de conteúdo efetuada. Os temas, categorias e subcategorias encontram-se sintetizados na tabela seguinte:

Tema	Categoria	Subcategoria
Conceito de Supervisão	Finalidades da Supervisão	Apoiar a aprendizagem dos estagiários
		Valorizar os percursos de aprendizagem dos estagiários
		Avaliar a prática pedagógica dos estagiários
	Ciclo Supervisivo	Pré-observação
		Observação
		Análise dos dados e planificação da estratégia de discussão
		Ciclo de supervisão
		Pós-observação
	Formação em Supervisão	Contributos da formação em supervisão
		Importância da aquisição de conhecimentos sobre supervisão
Adequação de estratégias de supervisão		
Supervisão no âmbito da formação inicial de educadores	Articulação com a instituição do ensino superior (ES)	Colaboração entre instituições
		Dificuldades de comunicação e articulação entre instituições
	Mudanças originadas pela organização bietápica da formação	Informação sobre a licenciatura pós-Bolonha
		Diferenças entre as licenciaturas profissionalizantes e a licenciatura em Educação Básica
	Organização dos estágios	Duração do estágio
		Estrutura do estágio
		Importância da realização do estágio
Papel do educador cooperante	Funções do educador cooperante	Funções de orientação
		Funções de apoio e acompanhamento
		Funções de observação
	Atitudes desejáveis no educador cooperante enquanto supervisor	Caraterísticas específicas
		Disponibilidade
		Adaptabilidade
		Modelação
	Abertura	

		Valorização
		Questionamento
		Compreensão
Processo de supervisão	Dificuldades	Falta de preparação dos estagiários para o estágio
		Dificuldades de comunicação
		Dificuldade dos estagiários na mudança de atitudes e práticas
	Fatores facilitadores	Insegurança na forma de supervisão
		Avaliação dos estagiários
		Gosto em receber estagiários
Efeitos dos estágios no educador cooperante	Desenvolvimento profissional através da Supervisão	Satisfação com o progresso dos estagiários
		Desenvolvimento de novas competências
		Desenvolvimento de competências de supervisão
		Desenvolvimento profissional mútuo
		Entraves
	Desenvolvimento profissional através de ações relacionadas com o estágio	Inexistência de influência dos estágios na prática do educador cooperante
		Ações de formação promovidas pela instituição de formação
		Reuniões promovidas pela instituição de ES
		Formação contínua
		Atualização
		Entraves à frequência de formação

Quadro 4 – Apresentação dos temas, categorias e sub-categorias da análise dos dados

Como a tabela anterior mostra, os educadores entrevistados pronunciaram-se sobre todos os temas sugeridos, abordando subtópicos pertinentes para o assunto em análise.

Segue-se uma análise a cada um dos temas e categorias.

- Conceito de Supervisão

Finalidades da Supervisão

As perspetivas das educadoras acerca do significado de supervisão passam pelas finalidades desse processo, nomeadamente apoiar o processo de aprendizagem dos alunos estagiários, valorizar os seus percursos de aprendizagem e avaliar a prática pedagógica dos mesmos, como o quadro seguinte mostra

Categoria	Sub-Categoria	Indicadores	U.R/ Sub- cat	U.R/ Cat.
FINALIDADES DA SUPERVISÃO	Apoiar a aprendizagem dos alunos	- Supervisão como entreajuda; - Supervisão como ajuda à superação de dificuldades - Supervisão como forma de cooperação - Supervisão sem autoritarismo - Supervisão como ajuda ao conhecimento sobre a profissão - Supervisão como forma de observação superior	17	23
	Valorizar os percursos de aprendizagem dos estagiários	- Supervisão como processo diferenciado - Supervisão como forma de valorização - Supervisão diferente de avaliação - Supervisão como forma de potenciar o desenvolvimento profissional	5	
	Avaliar a prática pedagógica dos estagiários	- Supervisão como forma de avaliar	1	

Quadro 5 – Finalidades da Supervisão

Com base na análise dos dados, a supervisão é considerada pela maioria das participantes como uma forma de apoiar as aprendizagens dos alunos estagiários:

“Pronto. O meu conceito de supervisão tem mais a ver com a cooperação, complementaridade” – E1

“Supervisão, na minha perspetiva, tem um nome que devia ser orientação e não supervisão, na minha perspetiva.” – E5

Uma das participantes considera que a supervisão se trata de uma observação realizada a um nível superior, o que implicitamente parece referir-se aos conhecimentos e experiência de que um educador cooperante a fazer supervisão terá:

“Ora bem, supervisão remete para uma observação mais atenta do trabalho neste caso das estagiárias. Uma visão tal vez acima do que elas estão a fazer.” – E6

A valorização do percurso de aprendizagem dos formandos foi referida por quase todas as participantes, destacando-se a perspetiva de uma supervisão como um processo que potencia o desenvolvimento profissional dos alunos estagiários:

“e como é que se consegue ajudar a quem está a fazer uma formação em educação, tanto educadores como auxiliares, de modo ajudar uma formação mais completa e contínua.” – E4

Importa referir que a perspetiva de supervisão entendida como um processo avaliativo é referenciado apenas por uma participante:

“Significa um olhar atento para avaliar” - E2

Ciclo Supervisivo

Os discursos das participantes permitem considerar diferentes fases no processo supervisivo da prática pedagógica dos alunos estagiários, demonstrando a importância de cada momento para o sucesso e aprendizagem dos mesmos, como se pode ver no quadro seguinte.

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	U.R/ Sub- cat	U.R/ Cat.		
CICLO SUPERVISIVO	Pré-observação	- Conhecimento prévio da planificação - Análise dos objetivos durante a pré-observação	3	41		
	Observação	- Observação como fase determinante para identificação de dificuldades - Observação e reflexão como aspetos importantes de supervisão - Observação como forma de compreensão dos comportamentos dos estagiários	17			
		- Observação como forma de compreensão dos objetivos das estagiárias - Observação em relação ao plano de aula - Observação de forma intuitiva				
		- Observação mútua entre os estagiários e o educador cooperante				
		Análise dos dados e planificação da estratégia de discussão			- Reflexão sobre o que o educador cooperante observou	1
		Reunião pós-observação			- Realização de reunião pós-observação - Necessidade de encontrar consensos - Reunião pós-observação	13
Ciclo de supervisão	- Importância de se fazer supervisão de forma cíclica - Supervisão como um todo - Importância da comunicação durante o ciclo de supervisão - Importância da supervisão de estágios ser contínua	7				

Quadro 6 – Ciclo Supervisivo

No processo supervisivo, a fase da pré-observação foi referida por três educadoras (sendo que duas tinham supervisão em formação) enquanto ocasião para analisar a intencionalidade pedagógica dos alunos estagiários para os vários momentos planeados:

“Vamos lá a ver, num ciclo de supervisão nós primeiro vemos o que é que é para fazer e o que é que se pretende fazer e pretende atingir” – E1

A fase da observação foi considerada um momento determinante para identificar dificuldades e compreensão dos objetivos dos alunos estagiários no seu desempenho:

“Depois, na observação, é ver aquilo em relação ao que estava projetado, o que é que se conseguiu ou não.” – E1

“Para mim, eu... pronto, todas as fases são importantes, como é lógico. Mas a observação se calhar, para mim é o ponto-chave. Que é onde eu chego, onde eu consigo chegar as dificuldades da estagiária.” – E3

“Em primeiro lugar, ver se elas utilizam técnicas e estratégias adequadas ao grupo e à situação que estão a desenvolver.” – E4

É de salientar que uma entrevistada se referiu à reflexão do supervisor, no que diz respeito à fase da análise dos dados e planificação da estratégia de discussão:

“E propôr questões. Se calhar fazia de outra maneira.” – E1

Sobre a fase da reunião pós-observação, todas as participantes referiram que conversavam com as estagiárias depois da atividade sobre os aspetos positivos e suscetíveis de melhoria:

E depois, no fim da atividade ou no fim do dia, dizer-lhe “Isto... como é que achas que correu? O que é poderias ter feito melhor? Quais foram os teus pontos fortes?”. – E2

“depois no fim reúno-me com as alunas ou com a aluna e vejo os pontos positivos, os pontos fracos em conjunto, sempre. E depois faço-a ver ou não, às vezes não é necessário, o que é que devia ser alterado ali.” – E5

Duas das entrevistadas mencionaram a importância de existir consenso na interpretação e nas soluções encontradas, uma vez que precisam de esclarecer o que viram e compreender se a interpretação que fizeram está correta.

“E depois também a própria análise, em conversa, com as estagiárias, nós tentamos ver se realmente estamos de acordo. Porque, por exemplo, eu posso achar que ela tem dificuldade num determinado aspeto e ela achar que não, mas naquele dia ate correu mal, porque isto, ou porque aquilo. Pronto... E depois dessa análise em conjunto é que sai ali o suminho das dificuldades.” – E3

Relativamente ao ciclo de supervisão do estágio, as entrevistadas deram maior ênfase à supervisão enquanto processo cíclico e de diálogo, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento, num trabalho conjunto de troca de informações.

“Hum... Eu há bocadinho estava a dizer observação como forma de melhorar a prática pedagógica naquele sentido: eu observo, eu vejo aquilo em que acho que o estagiário precisa de melhorar ou de mudar e falo-lhe nisso e o estagiário interioriza à sua maneira e tenta melhorar a sua prática. Portanto, é assim por vários passos.” – E2

“E muitas vezes elas repetem se tiverem tempo e aplicam numa forma mais em conjunto. Eu acho que esse trabalho tem de ser em conjunto, sempre.” – E3

“Acho que o estágio e esta questão da supervisão é fundamental porque para nós que estamos a orientar o estágio e para os alunos que estão a receber esse estágio é muito importante que haja o feedback que haja esta orientação e que esta orientação seja comunicada.” – E5

“Sim a troca de informação, a troca de ideias” – E6

Formação em supervisão

Sustentado na análise dos dados, podemos afirmar que todas as entrevistadas reconhecem a necessidade e importância da formação em supervisão, quer a nível de contributos para a supervisão dos estágios, quer a nível de aquisição de conhecimentos sobre o processo de supervisão e adequação de estratégias, conforme se verifica no quadro abaixo.

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	U.R/ Sub- cat	U.R/ Cat.
FORMAÇÃO EM SUPERVISÃO	Contributos de formação em supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de compreender melhor os atuais cursos de formação - Mudança de atitude com a experiência do desempenho do papel de cooperante - Novas ideias sobre a prática supervisiva de estágios depois da formação em supervisão - Formação em supervisão para o esclarecimento de dúvidas do educador cooperante na orientação de estágios - Formação em supervisão do educador cooperante no aperfeiçoamento da sua função 	14	29
	Importância de aquisição de conhecimentos sobre supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de formação em supervisão para os educadores cooperantes - Relevância da formação para o desempenho como supervisor - Formação em supervisão como forma de expandir visões do educador cooperante - Supervisão permite que se alcance uma prática coerente 	11	
	Adequação de estratégias de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de as cooperantes adequarem a supervisão às estagiárias atuais - Possibilidade de organizar ideias sobre o desempenho da função de supervisor através do curso 	4	

Quadro 7 – Formação em Supervisão

Em termos dos contributos da formação em supervisão nos estágios, mencionaram a compreensão dos atuais cursos de formação inicial, aquisição de novas perspetivas e esclarecimento de dúvidas sobre supervisão de estágios, bem como uma adequação e melhoria de desempenho das funções:

“Mesmo assim, a organização da supervisão, uma organização mais objetiva, mais...foi o curso que me deu. Eu acho é...tinha a noção, com a maneira como trabalhava, tinha a noção que precisava do curso.” – E1

“E se não fosse a formação em supervisão, a tendência que nós temos é de pressupor que a preparação que os estagiários têm antes de chegarem à sala é semelhante à nossa. Para melhor ou para pior, é diferente.” – E2

Os conhecimentos sobre supervisão foram associados, com maior incidência, à influência que pode ter para um desempenho das cooperantes mais adequado:

“Ai isso eu acho. Eu acho que é muito importante, porque eu acho que há muitas colegas que ainda pensam, quando recebem os estagiários, que é para só apontar o dedo, tá mal, tá bem, e... ou então fazer um bocadinho de substituição de papéis e... agora tás cá trabalhas tu.” – E3

- Supervisão no âmbito da formação inicial dos educadores

Articulação com a instituição de Ensino Superior (ES)

De acordo com a análise dos dados, as educadoras consideram que existe uma articulação com as instituições de ensino superior e que existe uma comunicação com os professores orientadores, contudo referem algumas dificuldades nessa relação de parceria, tal como se pode verificar no quadro abaixo.

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	U.R/ sub- cat	U.R/ Ind.
ARTICULAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (ES)	Colaboração entre instituições	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de objetivos do estágio com a instituição de ES - Facilidade em articular os objetivos do estágio com a prática pedagógica do educador cooperante - Presença do orientador da instituição de ES no estágio - Cooperação entre o educador cooperante e a instituição de ES - Comunicação de informações entre a instituição de formação e os docentes cooperantes 	31	46
	Dificuldades na comunicação e articulação entre instituições	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiência de orientações da Instituição de formação sobre as funções do educador cooperante - Pouco conhecimento do orientador da instituição de ES acerca do trabalho docente do educador cooperante - Articulação parcial com a instituição de ES - Insuficiente articulação da instituição de formação com o educador cooperante - Necessidade de supervisão dos orientadores da instituição de formação no trabalho do educador cooperante 	15	

Quadro 8 – Articulação do centro de estágio e a Instituição de ES

As entrevistadas descrevem que na colaboração com as instituições de ES existe comunicação de informações, sendo que quase todas mencionaram a importância da relação de cooperação e presença no estágio do professor orientador:

“Não, acho que sim. Que foi bastante de salutar e correu muito bem. Foi o suficiente.” – E4

“Sim, tem dito sempre o que é que são os objetivos, o que a escola pretende. Isso é tudo muito bem frisado, pelo menos com as escolas com quem tenho feito esses protocolos.” - E5

“E a professora vem também para as observar e ouvir a minha opinião acerca delas.” – E6

A par destes indicadores de colaboração, nem todas as educadoras consideraram suficiente a colaboração entre a instituição de ES e as cooperantes. Três educadoras (uma das quais com formação em supervisão) identificaram dificuldades a nível da escassez de orientações da instituição de ES acerca das funções das cooperantes no estágio:

“Sim. Não há... O que eles nos dizem é que nos tamos ali para as acompanhar, para orientar. Não há...” – E3

Não, não. Quer dizer, o que nós tínhamos era itens de avaliação depois no fim. E depois reunião com a professora.” – E4

“Porque lá está, eu aí não tenho orientação nenhuma da escola. Como é que deve ser.” – E6

Partindo da análise dos dados, importa referir que uma das participantes no estudo, sem formação em supervisão (E6), apresenta a necessidade de haver supervisão dos orientadores da instituição de ES:

“Portanto, devia ser aprofundado e nós termos também essa supervisão, lá está, alguém também que nos oriente um bocadinho ‘devia ser assim, ou devia...”

“Por isso eu acho que não era demais, nunca é demais em qualquer área sabermos mais e trocarmos ideias.”

“Como as estagiárias trocam ideias comigo, eu trocar ideias com outras pessoas.”

“ou ajudo-as duma maneira que lá está, que não sei se é a correta, não é? Porque não tenha essa supervisão da escola” – E6

Mudanças originadas pela organização bietápica da formação de professores

No que diz respeito à nova organização da formação inicial dos professores, a análise dos dados permite constatar que as entrevistadas sentem necessidade de informação sobre as licenciaturas pós-Bolonha e apontam algumas diferenças entre essas licenciaturas e as profissionalizantes (pré-Bolonha), conforme mostra no quadro seguinte.

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	U.R/ sub- cat	U.R/ Ind.
MUDANÇAS ORIGINADAS PELA ORGANIZAÇÃO BIETÁPICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Informação sobre a licenciatura pós-Bolonha	<ul style="list-style-type: none"> - Condições do estágio diferentes entre os cursos pré e pós-Bolonha - Falta de preparação dos estagiários da licenciatura pós-Bolonha - Pouca experiência com as crianças na licenciatura pós-Bolonha - Confronto entre teoria e prática vivido pelos estagiários - Influência das licenciaturas pós-Bolonha na entrada da profissão docente - Boa preparação teórica dos estagiários da licenciatura pós-Bolonha - Desconhecimento das diferenças entre as licenciaturas pré e pós-Bolonha - Escassez de linhas orientadoras no ensino pré-escolar 	16	
	Diferenças entre as licenciaturas profissionalizantes e a licenciatura em Ed. Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de orientação dos estágios nos antigos cursos de bacharelato <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre a prática nos antigos cursos de bacharelato - Estrutura dos antigos cursos de bacharelato direcionada para a Educação de Infância - Diferença entre os estágios nos cursos de bacharelato e dos estágios na licenciatura pós-Bolonha <ul style="list-style-type: none"> - Maior tempo de estágio na licenciatura pré-Bolonha - Confronto entre teoria e prática vivido pelos estagiários <ul style="list-style-type: none"> - Maior rigidez de métodos nos antigos cursos de bacharelato - Licenciaturas pós-Bolonha com maior abrangência nas áreas de estudo - Escolha da área profissional diferente no pré e no pós-Bolonha - Dificuldades iguais nas licenciaturas pré e pós-Bolonha 	26	42

Quadro 9 - Mudanças originadas pela organização bietápica da formação de professores

As educadoras referem-se à falta de preparação dos estagiários da Licenciatura em Ed. Básica tendo em conta as componentes teórica e prática e comparam-nas com as suas:

“Nós tínhamos, de facto, um medo horrível, mas levávamos uma preparação que hoje ninguém tem”. – E1

“E estas estagiárias que eu tive o ano passado, como eu já lhe tinha dito, é assim, às vezes, as pessoas sabem muita teoria, muita teoria mas depois quando chegam ali à prática têm muita dificuldade”. – E3

Também houve o reconhecimento de que não sabiam identificar as diferenças efetivas entre as licenciaturas profissionalizantes e a licenciatura em Ed.Básica, como se poderá verificar pelas seguintes transcrições de entrevista:

“Mas realmente, aquilo que eu senti... como digo, não faço ideia se os últimos anos de licenciatura pré-Bolonha, se as pessoas já tinham tão pouco estágio e tanta base de formação teórica, mas sem a componente prática. Não faço ideia.” – E2

“Um dos erros aqui, agora não sei como está a formação a nível da educação, sei que é diferente, são menos anos, têm estágios de forma diferentes.” – E4

Embora tenham referido diferentes aspetos, sendo os mais comuns mencionados acima, parecem existir perspetivas mais negativas do que positivas sobre a nova organização dos estágios.

Perceção sobre a organização dos estágios

Com a análise dos dados, podemos conferir que as educadoras cooperantes fizeram várias vezes referência à forma como os estágios estavam organizados, havendo apenas uma participante que não mencionou nenhuma opinião sobre a organização dos estágios (sendo que é uma educadora cooperante com um ano de experiência), como o quadro seguinte mostra:

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	U.R/ sub- cat	U.R/ Ind.
PERCEÇÃO SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS	Duração do estágio	- Duração escassa do período do estágio - Duração prolongada entre a observação do contexto de sala e o início da prática pedagógica	19	
	Estrutura do estágio	- Desadequação da estrutura do estágio - Existência diferentes fases do estágio - Observação do contexto e prática do educador cooperante como forma de aprendizagem dos estagiários - Diferença entre o horário do educador cooperante e o dos estagiários - Observação feita pelos estagiários para estruturação do projeto a implementar	11	42
	Importância da realização do estágio	- O papel da experiência prática no desenvolvimento da profissão - Estágio como o momento de articulação entre a teoria e a prática - Maior relevância do estágio em relação à fase de observação do contexto de sala - Maior relevância do estágio em relação à componente teórica - Realização do estágio como um mais-valia	12	

Quadro 10 – Percepção sobre a organização dos estágios

Sobre a duração do estágio, baseado nos dados analisados, todas as educadoras (com exceção da participante acima mencionada) referem que o período de estágio é mais breve do que seria desejável:

“Mas aquilo que eu noto é que estes estagiários que tivemos o ano letivo passado, há uns meses, têm muito pouco estágio. Muito pouca prática. Eles caíram aqui num final de terceiro ano com um estágio pequeníssimo. Algures no segundo ano, uns quinze dias. E depois tiveram estágio de um mês. É evidente que eles não podem exercer funções a não ser depois do mestrado, mas são... mas são três anos de estudo para uma profissão prática sem essa prática, não é?” – E2

“Acho que têm pouco tempo de estágio, acho que quando estão a gostar e quando estão a sentir que realmente aquilo é importante para a carreira deles, acaba.” – E5

De salientar que, partindo da análise dos dados, uma educadora considera que é prolongado o período de observação que antecede a prática e o momento em que o estágio propriamente dito inicia, interferindo com a coerência da supervisão do mesmo:

“Exatamente e depois ficam muito tempo sem vir. Há ali um timing entre a observação e o estágio, a prática, que eu acho que não é viável. Tem de ser contínuo.” – E5

- Papel do educador cooperante

Funções do educador cooperante enquanto supervisor

Após a análise dos dados, identificámos, segundo as perspetivas das educadoras, três tipos funções que um educador cooperante deve desempenhar enquanto supervisor, como se pode verificar no quadro abaixo.

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	U.R/ sub- cat	U.R/ Ind.
FUNÇÕES DO EDUCADOR COOPERANTE ENQUANTO SUPERVISOR	Função de orientação	- Orientar - Clarificar alguns aspetos da prática durante o estágio - Estabelecer limites	21	
	Funções de apoio e acompanhamento	- Integrar as estagiárias no grupo desde o início do estágio - Apoiar - Transmitir informações e conhecimentos aos estagiários - Transmitir segurança e confiança - Incentivar à experimentação de novas práticas - Contribuir para a articulação da teoria e a prática - Promover a autonomia - Apoiar na estruturação do projeto a ser implementado - Respeitar o estagiário	25	50
	Função de observação	- Atitude passiva do educador cooperante durante a prática do estagiário - Função de observar o estagiário	4	

Quadro 11 – Funções do educador cooperante enquanto supervisor

Quatro educadoras (duas com formação em supervisão e duas sem formação) consideram que o educador cooperante enquanto supervisor tem função de orientar, clarificar e estabelecer limites durante o estágio, para que possam desenvolver aprendizagens e capacidades nos alunos estagiários:

“Portanto, no sentido de clarificar as coisas, de poder orientar algumas coisas que sabemos que vão funcionar mal, mas a minha postura é sempre “se não for matar ninguém, experimentem” – E1

“porque acho que tem de haver ali limites e, às vezes, o haver muita confiança também não é bom.” – E3

“adequar as estratégias ao trabalho que estão a desenvolver e ter uma estruturação como deve de ser, adequada do trabalho que vão desenvolver ou que se propõem desenvolver.” – E4

Quanto às funções de apoio e acompanhamento, emerge dos dados analisados um maior destaque à integração das estagiárias e transmissão de informações e conhecimentos aos alunos estagiários:

“funcionar como uma fonte de informação... hum...” – E1

“tento sempre fazer um... com que as estagiárias se sintam elas também pertencentes daquele grupo, dar a conhecer o máximo possível do grupo, tento logo nas primeiras abordagens que elas comecem a interagir.” – E3

“E, portanto, claro que, não é que não tenha uma preocupação já com o meu grupo, mas tenho uma preocupação muito maior de poder transmitir aquela pessoa que está ali aquilo que é a nossa profissão, aquilo que é a minha profissão. – E5

A função de observação foi referida por duas educadoras, uma com formação em supervisão e outra sem, que consideram que o cooperante deve ser passivo e observar o estagiário:

“Portanto, idealmente a minha postura como cooperante quando o estagiário está a orientar a atividade é observar.” – E2

“Não intervenho, eu optei por não intervir e opto muitas vezes por não intervir, a não ser que seja uma coisa completamente...” – E5

Atitudes desejáveis no educador cooperante

Conforme os dados analisados, as educadoras consideram que para se ser educador cooperante é necessário que possuam características específicas em termos de perfil, bem como algumas capacidades concretas. Veja-se o quadro seguinte.

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	U.R/ sub- cat	U.R/ Ind.
ATTITUDES DESEJÁVEIS NO EDUCADOR COOPERANTE	Caraterísticas específicas	- Caraterísticas específicas necessárias para ser educador cooperante	10	
	Disponibilidade	- Disponibilidade para com os estagiários - Parceria com os estagiários	8	
	Adaptabilidade	- Sensibilidade para ajustar o estágio à realidade do meio envolvente - Articulação entre os objetivos dos estagiários e o trabalho já desenvolvido na sala - Capacidade de coordenação para receber estagiários - Adaptação da atitude do educador com o grupo quando recebe estagiários - Capacidade de ser criativo	8	
	Modelação	- O educador cooperante como modelo a seguir para os estagiários - Identificação dos estagiários com a prática pedagógica do educador cooperante - Influência da atitude do educador cooperante com o seu grupo - Prática pedagógica do educador cooperante como referência para os estagiários - Transmissão do gosto pela profissão de Educadora de infância	17	69
	Abertura	- Não autoritarismo do educador cooperante para com os estagiários - Educador cooperante com um papel de abertura durante o estágio - Postura flexível do educador cooperante - Educador cooperante deve ser simpático	8	
	Valorização	- Educador cooperante com um papel de valorização do trabalho do estagiário - Valorização da relação afetiva com o grupo de crianças	9	
	Questionamento	- Atitude de questionamento da educadora na sua própria prática pedagógica na sala - Atitude de questionamento da educadora com os estagiários	3	
	Compreensão	- Compreensão do sentimento de angústia no final da formação dos estagiários - Capacidade de compreensão das dúvidas dos estagiários - Papel de empatia com os estagiários	6	

Quadro 12 - Atitudes desejáveis no educador cooperante

Quase todas as entrevistadas referem mais do que uma vez ao longo da entrevista que existem caraterísticas específicas para se poder exercer funções de educador cooperante:

“Mas essa questão de qualquer pessoa ser educador cooperante eu não concordo” – E3

“Eu acho que quase toda a gente pode receber estagiários. Agora, acho que há características que são importantes.” – E4

“nem ter medo de dar e tem de gostar da profissão, porque se não gostar, não pode ensinar ninguém a gostar” – E5

Tal como se pode verificar na análise dos dados, seguindo a ótica das educadoras entrevistadas, existem sete características que um educador cooperante deve ter, sendo que a de modelação tem maior destaque:

“Mas o que eu tenho visto... hum... é que... porque elas me dizem que acham que eu tenho uma maneira de estar com os miúdos que de facto elas conseguem perceber e apoiar e quando fazem, saem-se bem.” – E1

“Sim, acho que sim. Eles veem, não sei será a primeira ou uma das vezes, como se pode trabalhar poderá desenvolver atividades dentro duma sala de jardim de infância. É um exemplo, pronto. Haverá muitos, cada educador é uma pessoa e cada uma trabalha de sua forma. Com os mesmos objetivos desenvolvem-se atividades diferentes.” – E4

“Tem que estar disponível para esclarecer dúvidas, para apoiar as experiências, para ajudar nas soluções.” – E2

“ah, isto sempre em consonância com o plano que eu desenvolvi com os meus alunos. Aliás, porque há muitas maneiras de dar a volta aos planos e o plano do pré-escolar não é fixo.” – E5

- Processo de Supervisão

Dificuldades no processo de supervisão de estágios

Da análise dos dados emerge a conclusão de que foram enunciadas diversas dificuldades sentidas pelas educadoras cooperantes no processo de supervisão, quer relacionadas com os alunos estagiários, quer relacionadas com a sua atuação, tal como o quadro seguinte mostra.

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	U.R/ sub- cat	U.R/ Ind.
DIFICULDADES NO PROCESSO DE SUPERVISÃO DOS ESTAGIÁRIOS	Falta de preparação dos estagiários para o estágio	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade dos estagiários em gerir o grupo de crianças - Falta de experiência dos estagiários - Falta de maturidade de alguns estagiários - Rotina da sala de jardim-de-infância como principal dificuldade dos estagiários - Duração do estágio como dificuldade do educador cooperante 	21	57
	Dificuldades de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e implementação do projeto durante o estágio - Dificuldades na integração de diferentes áreas curriculares no projeto do estágio - Influência negativa dos recursos escritos usados no estágio - Dificuldade em obter a opinião dos estagiários do seu desempenho - Dificuldade do educador cooperante comunicar as falhas no estágio - Mal-entendido por parte dos estagiários das atitudes do educador cooperante - Confiança dos estagiários no papel de orientação do educador cooperante 	5	
	Dificuldades dos estagiários na mudança de atitudes e práticas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade dos estagiários em refletirem sobre a sua prática - Repetição por parte dos estagiários das falhas identificadas no estágio - Sentimento de incompreensão das atitudes dos estagiários - Sentimento de avaliação durante o estágio - Aceitar críticas do educador cooperante 	13	
	Insegurança na forma de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Sentimento de insegurança sobre a postura do educador cooperante - Sentimento de impotência - Sentimento de falha para com os estagiários pelo desconhecimento da melhor forma de os ajudar 	8	
	Avaliação dos estagiários	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexo das diferentes características dos educadores cooperantes na avaliação dos estagiários - Critérios do orientador da instituição de ES para os educadores cooperantes fazerem a avaliação dos estagiários - Presença insuficiente do orientador da instituição de ES como entrave na avaliação rigorosa do estágio 	10	

Quadro 13 – Dificuldades no processo de supervisão dos estagiários

A maior dificuldade que as cooperantes descreveram ter durante o processo de supervisão de estágios é a falta de preparação que os alunos estagiários revelam, nomeadamente falta de experiência e maturidade:

“Às vezes as estagiárias, por falta de experiência, não se apercebem bem o que é que correu mal. Às vezes até dizem que correu mal, mas não

conseguem especificar e nós sabemos isso porque temos os miúdos há muito tempo.” – E1

Os dados apontam para outra dificuldade também evidente, que diz respeito à capacidade de promover nos alunos estagiários o sentido de mudança de atitudes e práticas:

“E, portanto, às vezes os estagiários estão um bocadinho de pé atrás. Não estão com confiança.” – E2

“As orientandas, as estagiárias são sempre diferentes. Uma das coisas que eu senti numa das estagiárias, e acho que isso é umas coisas que elas também têm de limar, e pronto, tem a ver muito com a maneira de ser, tinha uma atitude – apesar de ser uma pessoa a nível prático e a nível da interação com os meninos muito boa, a nível de ocupar os tempos livres também muito boa – era uma pessoa que não aceitava muito bem as críticas.” – E4

Por sua vez, as educadoras cooperantes sentem insegurança na forma de fazer supervisão e na forma como fazem a avaliação, sem a presença assídua do professor orientador, o que ressalva as necessidades de formação já mencionadas anteriormente:

“Não, eu acho que... é assim, p’ra mim é um bocado difícil dizer isso porque eu às vezes penso assim “se calhar não devia ser tão flexível” porque eu às vezes acho que sou um bocadinho flexível.” – E3

“Mas como a nota é dada em conjunto com a nossa, eu acho que esse contato devia ser maior. Há aqui uma lacuna qualquer. Eu percebo que não há tempo, a falta tempo prejudica muito qualquer...” – E5

Fatores facilitadores no processo de supervisão dos estagiários

Nos dados analisados identificamos, ainda que com menor diversidade, os fatores facilitadores que as educadoras cooperantes reconhecem no processo de supervisão dos estágios, como mostra o quadro abaixo.

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	U.R/ sub- cat	U.R/ Ind.
FATORES FACILITADORES NO PROCESSO DE SUPERVISÃO DOS ESTAGIÁRIOS	Gosto em receber estagiários	- Facilidade em trabalhar com estagiários - Sentimento de empatia com os estagiários - O educador cooperante deve ter gosto em mostrar o seu trabalho	5	8
	Satisfação com os progressos dos estagiários	- Sentimento de satisfação do educador cooperante quando os estagiários atingem objetivos - Sentimento de gratificação com os estagiários	3	

Quadro 14 – Fatores facilitadores no processo de supervisão dos estagiários

Segundo os dados, todas as educadoras cooperantes, com exceção de uma, consideram que o gosto em receber alunos estagiários é um fator que facilita a supervisão dos mesmos:

“É sempre interessante, e pronto, dinamiza um pouco mais. É sempre positivo.” – E2

“Eu acho que sim. Tem que ter, sobretudo tem que se meter no lugar do... eu meto-me sempre no lugar do estagiário.” – E3

O facto dos estagiários se estarem a desenvolver profissionalmente e demonstrarem progressos contribui para que a supervisão seja encarada como um processo relativamente mais simples, conforme descrevem as educadoras cooperantes:

“É sempre interessante, e pronto, dinamiza um pouco mais. É sempre positivo.” – E2

“Pronto, e quando as coisas assim correm, tudo maravilhosamente.” –E3

- Efeitos dos estágios no educador cooperante

Desenvolvimento profissional através da supervisão

Na análise dos dados, todas as educadoras consideram que ao receberem os alunos estagiários desenvolvem novas competências durante a supervisão da prática pedagógica dos mesmos, conforme o quadro seguinte.

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	U.R/ sub- cat	U.R/ Ind.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DA SUPERVISÃO	Desenvolvimento de novas competências	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem do educador cooperante com a vinda dos estagiários - Novas visões de trabalho pedagógico trazidas pelos estagiários - Influência da prática pedagógica do educador cooperante nos estagiários 	18	
	Desenvolvimento de competências de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Evolução no desempenho do papel de cooperante - Mudança de atitude com a experiência do desempenho do papel de cooperante - Visão dos colegas sobre a educadora cooperante - Constância do desempenho de educador cooperante ao longo do tempo 	10	
	Desenvolvimento profissional mútuo	<ul style="list-style-type: none"> - Educador cooperante com um papel em contribuir para a aprendizagem do estagiário e para a sua aprendizagem - Enriquecimento mútuo da prática da educadora cooperante e dos estagiários - Contributo da supervisão interpares - Trabalho pedagógico mais rotineiro quando não recebe estagiários 	10	47
	Entraves	<ul style="list-style-type: none"> - A estagnação profissional como fase da carreira docente - Exigência inerente à orientação de estágios - Trabalho rotineiro do educador cooperante na sua prática pedagógica 	7	
	Inexistência de influência da prática dos estagiários na prática do educador cooperante	<ul style="list-style-type: none"> - Inexistência de contribuições dos estagiários no desenvolvimento do educador cooperante 	2	

Quadro 15 – Desenvolvimento profissional através da supervisão

Conforme os dados analisados, as educadoras consideram que aprendem com os alunos estagiários, que trazem novas visões sobre o trabalho pedagógico e que prática pedagógica do educador cooperante tem influência nos alunos estagiários:

“Mas aprendemos todos os dias. E...porque a educação vai evoluindo nas maneiras de fazer. A evolução dos miúdos é a mesma, mas a maneira de trabalhar com eles é que tá muito diferente e isso eu acho que as estagiárias são uma mais-valia” – E1

“É, é sempre um género dum refrescar ou dum reciclar de competências. Sobretudo vemo-nos um bocado pelos olhos do outro.” – E2

“Portanto é aqui que a coisa se altera. Eu acho importantíssimo, acho que é isto que vai fazer, que vai definir, no fundo, o trabalho que elas vão realizar mais tarde.” – E5

No que respeita ao desenvolvimento de competências de supervisão concluímos, na análise dos dados, que duas das educadoras cooperantes com formação em supervisão consideram que houve uma evolução no seu desempenho do papel de cooperante e uma mudança de atitude com a experiência:

“Em princípio sim, mas com menos conhecimento de causa em termos tanto da formação dos educadores, dos novos educadores, como talvez menos clarividência em relação aos processos. Mais intuitivamente e menos estruturadamente.” – E2

Três educadoras cooperantes afirmam que desempenham as suas funções supervisivas da mesma forma, desde que são cooperantes:

“Cooperante? Sempre.” – E1

“Sim, sempre. Com a comunidade escolar, com os pais, com os auxiliares de ação educativa.” – E5

De acordo com a análise de dados, uma educadora considera que não existe nenhuma influência da vinda dos alunos estagiários para o seu desenvolvimento profissional:

“Sinceramente não sinto assim que me tenha influenciado muito.” – E6

“Nem positivamente nem negativamente, não.” – E6

Através da análise dos dados é possível identificar um maior consenso quanto ao desenvolvimento profissional mútuo, tanto do aluno estagiário como do docente:

“É de apoio, de clarificação quando ela é necessária e de abertura quando me pedem ajuda. Hum...Estou muito como... como eu disse há bocado, a bóia de salvação para tudo o que houver. De maneira a que as coisas funcionem, a que as pessoas aprendam, eu também e que seja sempre a andar pra frente.” – E1

“Sim, é um enriquecimento mútuo.” – E3

Conforme esta ótica acerca do contributo da supervisão interpares, a educadora cooperante que não encontra influência da vinda dos alunos estagiários para o seu

desenvolvimento profissional, considera que entre colegas esse desenvolvimento do desempenho de cooperante pode acontecer:

“Até colegas minhas que também sejam orientadoras e que tenham tido esta supervisão.” – E6

A partir dos dados as educadoras, que vêm a vinda dos alunos estagiários como uma mais-valia, consideram que existem entraves para a formação contínua em supervisão, que se prendem com a estagnação profissional, exigência, disponibilidade e acomodação ao trabalho:

“era como estava a dizer anteriormente, as pessoas entram um bocado numa rotina e acabam por... “Ah agora não tenho tempo” e “agora não tou para isso”. As pessoas com a idade acomodam-se um pouco.” – E4

“porque o professor tem aquelas horas e muitas vezes não quer estar mais. E o estágio é uma coisa que requer muito trabalho, orientar um estágio... requer disponibilidade, ajudar, tem de se ajudar estas pessoas que vão ali pela primeira vez e aquilo é marcante na vida delas, como foi na minha.” – E5

“Porque já são muitos anos de rodagem e pronto. E vou captando, e vou logo fazendo, e vou logo programando, mentalmente.” – E6

Desenvolvimento profissional através de ações relacionadas com os estágios

Todas as educadoras consideram, tal como a análise dos dados retrata, que existem formas das instituições de formação potenciarem o desenvolvimento dos docentes, sobretudo através da realização de ações de formação, como mostra o quadro seguinte.

Categoria	Sub-Categoria	Indicador	U.R/ sub- cat	U.R/ Ind.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL ATRAVÉS DE AÇÕES RELACIONADAS COM OS ESTÁGIOS	Ações de formação promovidas pela instituição de ES	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de ações de formação da instituição de formação para promover o desenvolvimento profissional dos docentes - Transmissão de aspetos essenciais para melhorar o acompanhamento dos estágios - Relevância da metodologia de projeto sugerida pela instituição de formação - Realização de seminários para promover o desenvolvimento profissional dos docentes - Realização de workshops para promover o desenvolvimento profissional dos docentes 	12	25
	Reuniões promovidas pela instituição de ES	<ul style="list-style-type: none"> - Transmissão aos docentes de métodos pedagógicos novos por parte instituição de formação 	2	
	Formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> - Formação contínua por parte da instituição de formação para promover o desenvolvimento profissional dos docentes - Especificidades de formação na área da educação para acompanhar os problemas atuais 	7	
	Atualização	<ul style="list-style-type: none"> - Procura constante de novidades por parte dos docentes - Possibilidade de atualização de conhecimentos 	2	
	Entraves à frequência de formação	<ul style="list-style-type: none"> - Escassez de formações gratuitas - Cansaço inerente à profissão como entrave à frequência de formações pós-laborais 	2	

Quadro 16 – Desenvolvimento profissional dos docentes

As ações de formação promovidas pelas instituições de ES, segundo as educadoras entrevistadas, através de formatos como workshops e seminários e deveriam servir para transmitir a melhoria do acompanhamento dos estágios:

“Portanto, tudo o que facilite o estágio, a melhoria de um estágio, eu acho que tinham interesse. Essas duas vertentes tenho impressão que nos ajudavam e de que maneira.” – E1

“Com as ações de formação, não é? Eu penso que as escolas superiores de educação, pelo menos esta vai fazendo ações de formação para docentes em exercício de funções. Eu já fiz algumas.” – E2

Houve uma educadora, como poderemos verificar através da análise dos dados, que deu grande destaque à formação contínua, embora tenha colocado também alguns entraves à sua frequência:

“E é uma das coisas que hoje em dia eu acho que cada vez falha mais. Por exemplo, eu quando comecei a minha formação e depois a trabalhar como educadora, nós tínhamos acesso a um leque muito variado de formação e hoje em dia essa formação é um bocado cortada, apesar de podermos fazer quase sempre é paga, e é sempre em pós-laboral”
“e como se sabe o nosso trabalho é um trabalho cansativo e muitas vezes não temos já nem abertura nem disponibilidade para...” – E4

2. Interpretação dos dados

2.1. Conceito de supervisão

As educadoras cooperantes enunciaram diferentes perspetivas acerca do conceito de supervisão. Alarcão e Canha (2013) também reuniram conceitos conexos ao conceito de supervisão, como por exemplo: *formação* – quando as educadoras cooperantes se referiam à supervisão como ajuda ao conhecimento sobre a profissão; *coaching* – quando definiam supervisão como um processo diferenciado e em cooperação; e *mediação* – quando consideraram a supervisão como uma forma de ajuda à superação de dificuldades.

A respeito da dimensão da supervisão enquanto visão superior, apesar de referida por apenas uma das participantes no estudo, consideramos pertinente lembrar o que Waite (1995) e Glickman et al. (citados por Vieira, 2011, p.12) consideram acerca da necessidade de uma visão sobre o que o ensino deve ser, referindo-se a grafismos como “*superVisão*” e “*SuperVisão*”. Também Gaspar, Neves e Seabra (2012), referidos no capítulo 2 da Primeira Parte do estudo, analisam a palavra supervisão como “visão global”. Neste caso, esta educadora considera a supervisão como uma forma de poder observar, num nível superior, aquilo que os alunos estagiários estão a fazer e o que pretendem conseguir atingir em termos de objetivos. Dessa forma depois vai orientá-los para o que “o ensino deve ser”.

A supervisão considerada como forma de avaliar, na perspetiva de uma educadora, é referida por Schön (citado por Alarcão e Tavares, 2003), como uma característica contemplada num processo de supervisão com “(...)supervisores que, experientes,

detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros.” (p.35).

As fases do ciclo de supervisão de estágios são semelhantes à do Cenário Clínico, que Alarcão e Tavares (2003) especificam como “a) encontro pré-observação; b) observação propriamente dita; c) análise dos dados; d) encontro pós-observação” (p.80).

Embora nenhuma das educadoras cooperantes tenha recorrido a essas terminologias, descreveram fases da supervisão do estágio, como o caso da fase de observação a vários níveis. Sendo a fase do ciclo onde houve mais unidades de registo, podemos depreender que é a fase que as educadoras cooperantes consideram fundamental no processo de acompanhamento e supervisão de estágios o que complementa a ideia com mais relevância acerca da finalidade da supervisão com maior relevância por parte das educadoras cooperantes – supervisão uma forma de orientar e apoiar as aprendizagens dos alunos estagiários, mencionada em cima.

A observação constitui-se como o momento do processo supervisivo em que se recolhem dados e informações para serem analisados (Alarcão e Tavares, 2003). Os mesmos autores explicam que

o objecto da observação pode recair (...) no aluno, no professor, na interacção professor-aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio-relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc. (p.86)

O foco das observações das entrevistadas era, de facto, distinto, o que se prende com as características individuais, o desenvolvimento e contexto de cada educadora (Glickman, 1985, citado em Alarcão e Tavares, 2003, p.55) e com os seus objetivos identificados na reunião pré-observação.

A formação em supervisão é reconhecida como fundamental por todas as participantes para aquisição de conhecimentos sobre como supervisionar estágios, como forma de melhorarem o desempenho enquanto cooperantes.

A formação em supervisão entendida como uma possibilidade de compreender melhor a estrutura dos estágios das licenciaturas em Ed. Básica parece convergir com o que as educadoras mencionam acerca da necessidade de formação contínua proporcionada pela instituição de ES para maior esclarecimento das licenciaturas pós-

bolonha, no sentido em que os conhecimentos em supervisão visam melhorar as práticas: do supervisor e especialmente do supervisionado.

2.2. *Supervisão no âmbito da formação inicial de professores*

A articulação com a instituição de ES é valorizada pelas educadoras cooperantes, embora só uma das educadoras considere que é uma articulação suficiente.

As educadoras não consigam identificar com clareza que funções deverão ter enquanto cooperantes, referindo que as informações que lhes são dadas previamente pela instituição, cingem-se aos objetivos do estágio, o que faz com que possam estar a desempenhar o seu papel de forma intuitiva.

Existe um reconhecimento da importância da vinda dos professores orientadores ao contexto do estágio. Uma das educadoras cooperantes considera importante a presença do professor orientador para aconselhar o cooperante no seu trabalho. A supervisão do professor orientador seria uma das formas, no entender da educadora, de colmatar as dificuldades de comunicação e articulação com a instituição de ES. Esta questão pode ser associada à necessidade de formação em supervisão, já que com formação em supervisão os conhecimentos e segurança no desempenho de funções supervisivas durante o estágio seriam o apoio teórico que, neste caso, não existe.

Foi evidente o descontentamento das educadoras cooperantes em relação à duração do estágio e a diferença da sua estrutura relativamente às licenciaturas profissionalizantes e o reflexo negativo que isso tem na preparação prática comparativamente com a preparação teórica. Alarcão e Roldão (2010) enfatizam a componente prática, afirmando que “este contacto privilegiado com a realidade da prática docente apresenta-se como provocador de questionamentos e pesquisas, mobilizador de saberes, atribuidor de sentidos e saberes disciplinares anteriormente leccionados” (p.28).

Segundo dados do Conselho Nacional de Educação (2015), no que diz respeito à componente educacional, a prática em contexto real de trabalho na formação inicial é obrigatória em todos os países. Portugal, tal como em outros sete países, não há definida a duração mínima para o período de estágio (embora exista uma definição do número mínimo de créditos que pode ser transferida para horas), sendo decisão das instituições de ensino superior a determinação do número de horas de prática pedagógica nos seus programas

de formação inicial de professores (CNE, 2015).

O conhecimento sobre a formação biotápica da formação pós-Bolonha parece ser maior nas educadoras que frequentaram a formação, mas é notória a crítica ao esquema de formação atual, considerando a licenciatura em Ed. Básica demasiado teórica e pouco orientada para a prática. Embora seja importante lembrar que estes estagiários terão ainda mais um ano e meio de frequência de mestrado (2º ciclo de formação), com estágio em creche e jardim de infância, estas opiniões são relevantes para repensar as finalidades da licenciatura (1º ciclo de formação). Como salientam Leite e Arez (2011),

as finalidades desta licenciatura correspondem às de um curso de "banda larga" que, dotando os estudantes de um conjunto de conhecimentos e atitudes, permite a saída para o mercado de trabalho mas não confere, por si mesmo, profissionalização para a docência (...). Esta característica da licenciatura cria uma ambiguidade em relação à orientação geral da formação, a qual é evidente nas tentativas de definição do perfil de saída constantes nos documentos de Faculdades e ESE onde o curso é lecionado. (...) Por maioria de razão, a definição do perfil de saída tem implicações nas finalidades e modalidades da Iniciação à Prática Profissional (IPP), designação genérica que o normativo atribui à componente prática desta licenciatura. (p.80)

2.3. *Papel do Educador cooperante*

Todas as concepções das educadoras cooperantes sobre que características deve ter idealmente um educador cooperante cruzam-se com as suas funções supervisivas, sendo que quanto mais características positivas o educador cooperante tiver e se se permitir desenvolvê-las (através de formação) melhor desempenhará a sua função na supervisão de estágios. Neste sentido, é possível dizer que existe coerência entre as finalidades que as entrevistadas atribuem à supervisão e as funções que atribuem ao educador cooperante enquanto supervisor.

Segundo Glickman (1985, citado em Gonçalves, 2009) existem três pré-requisitos presentes na ação do supervisor: o conhecimento, as competências interpessoais e as competências técnicas; o que se traduz em diferentes estilos de supervisão, que Severino (2007 citado em Gonçalves, 2009) descreveu com base na conceptualização de Zahorik (1988):

- Estilo Prescritivo: valoriza-se os comportamentos a desenvolver, através dum tipo de supervisor académico/mestre/mentor/critico
- Estilo Interpretativo: valoriza-se as ideias, através dum tipo de supervisor humanista/reformulador
- Estilo Apoiante: valoriza-se a pessoa, através dum tipo de supervisor terapeuta/defensor/investigador

Consoante o estilo adotado, as funções desempenhadas também serão diferentes, no entanto, sendo que a supervisão tem como finalidades apoiar e regular o processo formativo (Alarcão e Roldão, 2010) pressupõe-se, da parte do educador cooperante (supervisor), capacidade de orientar, clarificar, estabelecer limites, apoiar, acompanhar, transmitir novos saberes, com uma postura de observação, conforme descreveram as educadoras cooperantes.

Quase todas as educadoras cooperantes referiram a existência de especificidade para se ser um educador cooperante, isto é, algumas consideraram que nem todos os educadores têm perfil para receberem alunos estagiários, sobretudo porque é preciso terem disponibilidade, abertura e gosto em mostrar e partilhar o seu trabalho.

Por outro lado, destas entrevistas sobressai claramente que as educadoras se assumem como modelos para os estagiários e que esse papel lhes confere uma responsabilidade acrescida na sua própria prática profissional.

2.4. Processo de Supervisão

No processo de supervisão de estágios, as educadoras cooperantes identificaram como maiores dificuldades a falta de preparação dos alunos estagiários e falta de capacidade em promover neles um sentido de mudança e atitudes, associado possivelmente à falta de maturidade dos alunos estagiários.

A falta de preparação parece situar-se sobretudo a nível da própria prática e não será de estranhar se tivermos em conta que se trata do primeiro estágio de intervenção destes estudantes. Mais complexa nos parece a questão da dificuldade na mudança de atitudes, a qual aponta diretamente para a necessidade de desenvolver processos de supervisão orientados para a reflexão e a análise das práticas e dos seus efeitos nas crianças. Nesses processos, o feedback é um elemento fundamental, podendo constituir-

se como um orientador da ação e do pensamento sobre ela, um feedback que “ajuda a compreender o que se faz e se observa através do questionamento e da reflexão conjuntas e que designaremos como *feedback* co-constutivo” (Alarcão, Leitão e Roldão (2009, p.7). Estes autores referem a tipologia de feedback apresentada por Roldão, Galveias & Hamido (2005) que ajuda a clarificar as intenções do supervisor na análise da prática do estagiário, para além de contribuir para um melhor conhecimento dessa mesma prática e, portanto, para a sua melhoria. Esta tipologia inclui processos de feedback como o questionamento como pedido de esclarecimento, o questionamento crítico, o questionamento como forma de encorajamento, o esclarecimento conceptual ou técnico, a recomendação, entre outros.

A insegurança na avaliação dos estagiários, sem a presença assídua do professor orientador, que também participará na avaliação do aluno estagiário, são igualmente dificuldades que as educadoras encontram no processo superviso. A esse propósito, Alarcão e Tavares (2003) elucidam que a avaliação

“constitui uma das dificuldades das funções do supervisor em Portugal, em virtude de no nosso país, a mesma pessoa ter de desempenhar funções de avaliação formativa e sumativa que, ainda por cima, vão influir decisivamente em classificações profissionais e dar acesso a lugares e promoções”. (p.107)

Como fatores facilitadores dum processo de supervisão de estágios, as participantes descrevem o gosto em receber alunos estagiários, quer pela identificação com a fase em que estes se encontram e que o educador cooperante recorda, quer pelo gosto e disponibilidade em mostrar a sua forma pedagógica de trabalhar. Demonstram também satisfação pelos progressos que os alunos estagiários vão fazendo, sendo o que afinal é o propósito da supervisão: potenciar o desenvolvimento e aprendizagem.

2.5. Efeitos dos estágios no educador cooperante

Receberem alunos estagiários, na perspetiva das educadoras, tem efeitos positivos na sua prática pedagógica, uma vez que aprendem novas visões e abordagens pedagógicas com os mesmos. Alarcão e Tavares (2003) descrevem a ideia do supervisor e supervisionados como indivíduos em desenvolvimento:

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. (p.42)

O desenvolvimento de novas competências acontece também no sentido inverso, ou seja, as educadoras consideram que a sua prática pedagógica tem necessariamente influência na aquisição de saberes sobre o que é “ser professor”, neste caso, educador. A este respeito, poderemos enunciar os estilos de liderança de Lewin et al. (1939, citados em Gaspar, Seabra e Neves, 2012) – autoritário, participativo, *laisser-faire*. No entanto, os estilos mais comuns de supervisão pedagógica são descritos por Glickman (1985, citados em Gaspar, Seabra e Neves, 2012), que influenciam a forma como os alunos estagiários percecionam esses conhecimentos:

- (i)Diretivo: o supervisor orienta, estabelece critérios, condiciona
- (ii)Colaborativo: o supervisor serve de exemplo, dá opinião, ajuda a encontrar opiniões, negocia; e
- (iii)Não diretivo: o supervisor presta atenção, classifica, encoraja. (p.50)

Tendo em conta que todas as educadoras exercem funções de cooperantes há mais de cinco anos, com exceção de uma, que tem apenas um ano de experiência, reconhecem que existe uma evolução no seu desempenho do papel de cooperante e uma mudança de atitude com a experiência.

Importa definir supervisão interpares enquanto prática colaborativa, conceito referido por duas das educadoras, que consideram que seria uma mais valia a orientação e apoio de uma colega de profissão numa questão que possa surgir durante o estágio pedagógico e que ela possa esclarecer. A este respeito Roldão (2007, citado em Marques e Leite, 2005, p.45) considera que

Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber interpares (p. 102).

Hargreaves (2001, citado em Mesquita, E., Formosinho, J. e Machado, J., 2009) a colaboração exercida pelos professores no contexto de trabalho pode ser classificada como espontânea, voluntária, orientada para o desenvolvimento, difundida no tempo e no espaço e imprevisíveis. Neste caso, a colaboração a que as educadoras fizeram referência seria do tipo voluntária.

A estagnação profissional e a rotina do educador cooperante são fases que Gonçalves (2009) identificou, tal como referido anteriormente neste trabalho, o que explica que possam ser entraves à formação contínua, já que implica despender de tempo pessoal

e disponibilidade profissional para a frequência de cursos e ações de formação. O pré-requisito para o desenvolvimento contínuo de um professor é a sua disposição para se autodesenvolver e para analisar o seu próprio trabalho.

4ª PARTE- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise e interpretação dos dados, pretendemos agora responder às questões específicas que definimos para esta investigação.

I - Quais as funções atribuídas pela Instituição de ES ao educador cooperante na orientação de estágios?

De acordo com os dados recolhidos, as educadoras cooperantes afirmam não receber nenhuma informação das suas funções durante o estágio parte da instituição de ES, a não ser acerca dos objetivos. Quase todas consideram, ainda assim, que existe uma boa comunicação entre instituições, no entanto a articulação deveria ser melhorada, nomeadamente com a presença mais frequente do professor orientador no centro de estágio.

A esta ideia, houve uma educadora que acrescentou as dificuldades que sente no processo de avaliação, uma vez que o professor orientador também faz a sua avaliação e não estando presente numa forma regular, não fará uma apreciação tão rigorosa e não saberá se está a potenciar o desenvolvimento dos alunos estagiários da melhor forma.

II - Quais as conceções dos educadores de infância cooperantes sobre o seu papel enquanto supervisores?

Tanto as educadoras com formação em supervisão como as educadoras sem nenhum tipo de formação, responderam de forma imediata sobre o papel de orientação e apoio para com os alunos estagiários, numa atitude de observação e servindo de modelo, ou seja, levar os alunos estagiários a adequarem as suas atitudes pedagógicas de acordo com a visão que as educadoras cooperantes têm como sendo as mais adequadas.

Algumas das educadoras referiram a autonomia que possibilitam aos alunos estagiários, servindo apenas de “bóia de salvação” (E1) quando precisam de apoio, e a capacidade de adaptarem os objetivos que os alunos estagiários têm para o projeto a desenvolver durante a prática com o trabalho já desenvolvido na sala.

A integração dos estagiários no contexto de sala e a transmissão de informações e conhecimentos foram duas funções que as educadoras cooperantes mais destacaram.

Quase todas concordam que há uma especificidade para o desempenho de funções

de cooperante/supervisor, no sentido em que implica disponibilidade, gosto em mostrar o trabalho e em receber alunos estagiários.

III- Que aspetos são considerados essenciais pelos educadores de infância cooperantes no desenvolvimento da sua prática como supervisores de estágio na formação inicial?

Emerge dos dados analisados a necessidade de formação em supervisão para aquisição e desenvolvimento de estratégias no acompanhamento/supervisão do estágio, o que daria resposta aos sentimentos de insegurança demonstrados, quer a nível do desempenho e atitudes enquanto cooperante na promoção de novas atitudes e mudanças no aluno estagiário, quer ao nível da avaliação.

Apenas uma educadora (com formação em supervisão) referiu o questionamento como forma de desenvolver nela própria e nos alunos estagiários novas aprendizagens, o que demonstra a importância que a reflexão pode ter nesse processo para essa educadora.

IV - Que semelhanças e diferenças existem nas conceções e relatos de práticas supervisivas dos educadores cooperantes com e sem formação contínua em supervisão?

Não foi evidente existirem diferenças nas conceções e relatos das práticas de supervisão entre as educadoras com e sem formação, uma vez que quase todas mencionaram fases da supervisão do estágio comuns ao Cenário Clínico. Apenas uma educadora com formação em supervisão recorreu à terminologia de “ciclo de supervisão”, embora todas foram referindo as características das diferentes fases.

Uma semelhança evidente de relatos é a conceção de que o seu desempenho enquanto educadoras cooperantes tem uma constância ao longo do tempo, porém uma noção controversa, já que quase todas reconhecem que a vinda de alunos estagiários contribui para a evolução das suas práticas.

Dois pontos em comum, mencionados acima, são a importância dos conhecimentos em supervisão e a existência de características específicas para se poder ser educador cooperante.

A principal diferença entre os dois grupos de entrevistados diz respeito aos

contributos da formação em supervisão para o desempenho desse papel, a aquisição de informação sobre a licenciatura pós-Bolonha e o conhecimento de formas de adequação de estratégias de supervisão, aspetos que são referidos apenas pelas educadoras que frequentaram a formação.

V - De que forma o conhecimento sobre os conceitos, modelos e práticas da supervisão por parte do educador cooperante pode potenciar o desenvolvimento profissional do aluno e do próprio educador cooperante?

Uma educadora com formação em supervisão refere que antes de realizar a formação, desempenhava as funções de cooperante de forma intuitiva, o que induz a concluir que os conhecimentos sobre supervisão foram transformadores, pelo menos a nível da consciência de funções imprescindíveis para potenciar aprendizagem e desenvolvimento.

Admitem um desenvolvimento profissional mútuo, no sentido em que quando conseguem ajudar o estagiário e verificam que existem progressos, as educadoras cooperantes também sentem que estão a aprender com esse processo.

Os resultados deste estudo contribuem para o reconhecimento da formação em supervisão dos educadores cooperantes como fator facilitador de um acompanhamento das práticas mais rigoroso e fundamentado em estratégias que promovam efetivamente o progresso e a aprendizagem dos alunos estagiários.

Através dos dados podemos concluir que ao existir consciência das várias abordagens, mais ou menos diretivas ou de colaboração, de se fazer supervisão, o educador cooperante ganha mais confiança em si mesmo acerca da qualidade da atuação perante os alunos estagiários, já que está inerente uma responsabilidade do supervisor no contato que o futuro profissional tem com a profissão.

O estudo permite verificar que a maioria das educadoras tem uma perspetiva de supervisão como forma de “ensinar os professores a ensinar” (Alarcão e Tavares, 1987, p.34, citado em Gaspar, Seabra e Neves, 2012, p.31), característica duma prática supervisiva de estágios, centrada na pessoa.

Nos relatos das participantes houve pouco foco numa abordagem reflexiva da supervisão, inserida numa abordagem ecológica (Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Oliveira-

Formosinho, 1997, 2002a, citados em Alarcão e Canha, 2013). Ainda assim, indicaram a possibilidade de se poderem desenvolver mutuamente, através duma supervisão interpares para, por conseguinte, promoverem da melhor forma o desenvolvimento dos alunos estagiários.

O estudo poderá servir de ponto de partida para investigações acerca das necessidades efetivas de formação que os educadores cooperantes têm e de que forma se poderiam estruturar formações aos docentes cooperantes com quem a instituição de ES trabalha, numa parceria alargada também à componente prática, já que, como vimos, aprender através da ação é um dos benefícios dos estágios pedagógicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho, J. (org.). A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola (pp.217-236). Porto: Porto editora.

Alarcão, I. (2007). Conferência de Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. Faculdade de psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Revista de Ciências da educação (8). ISSN 1646-4990.

Alarcão, I., Leitão, A., Roldão, M.C. (2009). *Revista Brasileira de Formação de Professores* - RBFP. Vol. 1 (3), p.02-29. ISSN 1984-5332

Alarcão, I. e Roldão, M.C. (2010). Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. 2ª Edição. Lisboa: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2ª Edição. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. e Canha, E. (2013). Supervisão e Colaboração – Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto editora.

Bardin, L. (2015). Análise de conteúdo- Edição revista e atualizada. Coimbra: Edições 70.

Bogdan, R. e Biklen, S., (1994). Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora.

Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In: campos, b.p. (org.) (2001). Formação profissional de professores no ensino superior. Porto. Porto editora.

Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). Metodologia da investigação – guia para auto aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.

Conselho Nacional de Professores (2015). Formação Inicial de Professores. *Textos do Seminário realizado na Universidade do Algarve*. Edição: Conselho Nacional de Professores. ISBN: 978-972-8360-94-8

Coutinho, M.C. (2011). Metodologia de investigação em ciências sociais. Coimbra: Almedina.

Day, C. (2001) Desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto editora.

Diniz-Pereira. (2014). Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: Formação Docente e transformação social. Perspetivas em diálogo. *Revista de Educação e Sociedade*. Naviraí, Vol..01, (1), p. 34-42.

Esteves, C.; Caires, S.; Martins, C; Moreira, M. (2008). Vivências da supervisão de estágios pedagógicos dos supervisores de escola: factores diferenciadores. *Revista Galego-portuguesa de Psisoloxía e Educación*, vol. 16 (1,2), p. 153-168).

Estrela, M.T. (2002) Modelos de Formação de Professores e seus pressupostos conceptuais. In *Revista da Educação*. Vol.11, (1).

Estrela, M.T.; Esteves, E; Rodrigues, A, (2002). Síntese da Investigação sobre formação inicial de professores em Portugal. Porto: Porto editora/INAFOP

Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *Revista Portuguesa de Formação de Professores*,(1)p. 37-54.

Formosinho, J. (org.) (2002). A Supervisão na formação de professores i. Da sala à escola. Porto. Porto editora.

Formosinho, J. (2009). Formação de Professores, Aprendizagem Profissional e Acção docente. Porto: Porto editora.

Garcia, M.C. (1999). Formação de professores: Para uma mudança educativa. Porto: Porto editora.

Gonçalves, M. R. (1997). Humanizar a Formação: Dimensão Relacional e Formação de Professores. In *Caminhos para o Encontro Educativo, II Encontro Lusohispano de educação* (pp. 25-32). Escola Superior de Educação – Universidade do Algarve/ Departamento de Educación – Universidad de Huelva.

Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação* (08), pp.23-36.

Huberman, M. (2007). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa, A. (Org.).

Vidas de Professores. Porto: Porto Editora (pp. 31-61).

Jacinto, M., Sanches, M. (2002). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de educação*, vol. Xi, (1) p. 79-103.

Leite, T. e Arez, A. (2011). A formação através de projetos na iniciação à prática profissional. da investigação às práticas. i (3). 79-99.

Leite, T. e Roldão, M. C. (2012). O processo de desenvolvimento visto pelos professores mentores. *Ensaio: Aval. Pol. Púb. Educ.*, Rio de Janeiro, v.20 (76), p.481-502.

Leite, T. & Hortas, M.J. (2016). Formación de profesores post Bolonia: Los desafíos de un proceso en dos etapas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 25-42.

Lima, J. A. e Pacheco, J.A (2005). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.

Marchão, A. (2011). Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores. *Profforma*, 9, 1-6.

Marques, A., Leite, T. (2015) Supervisão Interpares – Um Projeto para a Melhoria das Práticas Curriculares. *Da Investigação às Práticas*, 6(2), 39-62

Mesquita, E., Formosinho, J. e Machado, J. (2009). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. *Atas do VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Departamento de Educação, Universidade de Aveiro. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10198/6929>

Mesquita-Pires, C. (2011). Desenvolvimento Profissional de Professores: uma concepção para além do conceito de formação. *Livro de atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - IV Volume*.

Neves, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) educar*. Porto: Ede de Paula Frassinetti. (12), p.79-95.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In a. Nóvoa (org.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.

Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. (vol.7). Porto: Porto editora.

Perrenoud, P. (2001). Porquê construir competências a partir da escola? Porto: Edições Asa

Ribeiro, A. C. (1989). Reflexões sobre a reforma educativa. Lisboa: Texto Editora

Roldão, M.C. (2001). Cadernos de Formação de Professores. A formação como plano-mosaico ao currículo como plano de formação. (1). pp.6-20. Lisboa: INAFOP

Sá-Chaves, I. (2000). Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote.

Silva, I. (2011). *Supervisão da Prática Pedagógica: Que Perfil de Competências para o Orientador Cooperante?* (Dissertação de mestrado publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa. Consultada em <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1368> a 27 de Julho de 2016

Stake, R. (2012). A arte da investigação com estudos de caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Teixeira, O., Ludovico, A. (2007). Educação pré-escolar: currículo e supervisão. Penafiel: Editorial Novembro.

Vasconcelos, (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. In *Revista da Educação*, Vol. XV. (2).

Vieira, F. (1993). Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores. Rio Tinto: Asa.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educ.Soc.,Campinas*, vol.29(105). P.197-217

Vieira, F, Silva, J.L, Vilaça, T., Parente, C., Vieira, C. Vieira, F., Almeida, M.J. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. ISBN: 978-989-8525-22-2

Zabalza, M. A. (2004). La enseñanza universitária. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea ediciones

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Investigação a desenvolver na Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão em Educação

Autor: Leandra Gonçalves

O trabalho de investigação intitulado “Contributos da formação em supervisão para a orientação de estágios em educação de infância” insere-se num estudo que decorre no âmbito do *Mestrado em Supervisão em Educação* na Escola Superior de Educação de Lisboa, cuja finalidade consiste em Identificar a influência da formação contínua em supervisão nas conceções e práticas supervisivas dos Educadores Cooperantes.

Para o efeito, são considerados como participantes neste estudo educadores de infância cooperantes com e sem formação na área de Supervisão.

Os resultados da investigação, orientada pela Professora Doutora Teresa Leite, serão apresentados na ESELX em meados de 2016.

Este estudo não lhe trará nenhuma despesa ou risco. As informações serão recolhidas através da realização de uma entrevista presencial, com gravação áudio, para melhor captar e compreender os factos narrados. Posteriormente será entregue uma transcrição da entrevista para validar.

Todas as informações serão confidenciais e codificadas.

A sua participação é voluntária e pode retirar-se em qualquer altura, sem qualquer consequência para si.

Ouvidas as explicações acima referidas, declaro aceitar participar nesta investigação.

Assinatura: _____ Data: ____ / ____ / ____

ANEXO B – Ficha de caracterização dos participantes no estudo

Ficha de caracterização dos participantes no estudo

O objetivo desta ficha é a recolha de dados para caracterizar os participantes.

1 – Identificação

Idade: _____ anos

Género: Masculino Feminino

2 – Formação Académica

Habilitações _____

Tem formação em Supervisão? _____

3 – Situação profissional

Tipo de Escola em que trabalha: Pública Particular IPSS

4 – Funções de Educador Cooperante

Há quanto tempo exerce funções de educador cooperante? _____

ANEXO C – Guião da Entrevista

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Perguntas
Legitimação de entrevistas: Garantir a motivação do entrevistado	- Legitimar a entrevista - Motivar os entrevistados	- Apresentação geral da investigação - Expor a importância da entrevista para investigação, tornando-a como membro da investigação - Declaração de confidencialidade - Autorização para a gravação
Conceito de Supervisão	- Identificar as perceções do educador cooperante sobre o processo de supervisão	1- O que para si significa supervisão? 2 - Quais os aspetos mais importantes da supervisão? 3 - Que papel atribui à observação de aulas durante o processo supervisoivo? 4 - Que etapas considera essenciais no processo de supervisão? 5 - Considera necessário os docentes cooperantes terem formação em supervisão? Porquê?
C. Funções atribuídas ao educador cooperante pela instituição de ensino superior (IES)	- Descrever as funções de supervisão atribuídas pela IES, no âmbito da formação de professores pós-Bolonha	6 - Quais são as funções principais que desempenha enquanto EC? 7 - Desempenha-as sempre da mesma forma? 8 - Existiu alguma negociação com a Instituição de formação sobre as suas funções enquanto EC no processo de supervisão de estágios? 9 - Conhece as principais características da licenciatura em Educação Básica e as diferenças que apresenta em relação aos cursos de formação de educadores Pré-Bolonha? Que efeitos tem essa nova organização nos estágios? 10 - Como se articula com os supervisores da instituição de formação? 11 - Como poderia ser melhorada essa articulação?
D. Papel do educador cooperante (EC) enquanto supervisor	- Especificar o papel do EC no processo de supervisão	12 - Enquanto profissional de educação, desempenha funções de EC há quanto tempo? 13 - Como descreve o seu papel no acompanhamento de estágios? 14 - Quais as características que considera imprescindíveis num EC?
Efeitos da prática do EC no desenvolvimento do estagiário	- Compreender a influência da prática pedagógica e supervisiva do EC no desempenho do futuro profissional	15 - Durante a supervisão dos estágios sente alguma dificuldade nesse processo? Quais? 16 - Considera que a prática pedagógica enquanto EC influencia o processo de aprendizagem do estagiário ao longo da sua prática profissional?
Papel da supervisão no desenvolvimento profissional do EC	- Identificar a influência da supervisão/cooperação na prática e desenvolvimento profissional do EC.	17 - Considera que o acompanhamento de um estagiário é potenciador do desenvolvimento profissional do EC? Em que medida? 18 - Como poderão as instituições de formação assegurar um real contributo para o desenvolvimento profissional dos docentes que com ela cooperam?

ANEXO D - Protocolo da entrevistada – E5

Entrevistadora – Como sabe, vamos falar um bocadinho de supervisão de estágios. O que é para si significa supervisão?

Entrevistada – Supervisão, na minha perspetiva, tem um nome que devia ser orientação e não supervisão, na minha perspetiva. Porque acho que no fundo os estágios... posso falar em termos de estagiárias?

Entrevistadora – Sim, sim.

Entrevistada – As estagiárias vão poder finalmente aplicar aquilo que aprenderam na teoria e poder aplicar na prática. Mas só aquilo que elas aprendem na teoria não chega. Portanto, precisam de estar no local e a serem orientadas pelas educadoras que estão a trabalhar, na prática, com as crianças. Portanto é aqui que a coisa se altera. Eu acho importantíssimo, acho que é isto que vai fazer, que vai definir, no fundo, o trabalho que elas vão realizar mais tarde. Acho que o estágio e esta questão da supervisão é fundamental porque para nós que estamos a orientar o estágio e para os alunos que estão a receber esse estágio é muito importante que haja o feedback que haja esta orientação, e que esta orientação seja comunicada.

Entrevistadora – A supervisão para si, então, é quase como uma orientação?

Entrevistada – É quase como uma orientação, sim.

Entrevistadora – É o que lhe remete esta palavra?

Entrevistada – É o que me remete a palavra.

Entrevistadora – E o que é mais importante num processo de supervisão, em que está a fazer supervisão, ou a orientar os estagiários?

Entrevistada – Para mim ou para eles?

Entrevistadora – Para si, enquanto educadora cooperante.

Entrevistada – É poder transmitir-lhes aquilo que é o trabalho de um educador. É a transmissão do que é que é o trabalho do educador e é a passagem da teoria para a prática. Para mim isto é o mais importante. É o poder transformar todas aquelas aprendizagens que aprenderam teoricamente, que muitas vezes quando são colocadas em prática não funcionam. E, portanto, para mim o principal é elas conseguirem ser independentes e poderem trabalhar e aplicar as coisas que aprenderam teoricamente e que vão aplicar todos os dias.

Entrevistadora – Nesta fase em que recebe um estagiário, qual é a importância que atribui ou não à parte de observação? Da sua parte. Observar.

Entrevistada – Eu acho que o tempo de observação devia ser menor do que o tempo da prática. A observação é importante, é bastante importante, porque elas na observação vão observando como é que a educadora trabalha, como é que é a linha de orientação, têm acesso a tudo o que é burocrático da escola, a caracterização da escola, a caracterização dos alunos, vão percebendo qual é a ligação que o educador tem com os alunos. Portanto, vão apreendendo. E depois podem aplicar. Primeiro, se calhar, à maneira da educadora e

depois serem livres para aplicar à sua própria maneira. Portanto, a observação é importante, mas para mim é menos importante do que a prática. Devia ser um tempo menor do que a prática.

Entrevistadora – E quando eles efetivamente começam o estágio, já não estão em observação e começam a ter que pôr em prática projetos ou atividades. O que é que acha... qual é o seu papel aí? Ou seja, começa por observá-los na sua prática, intervém logo?

Entrevistada – Eles dinamizam a atividade e eu gostaria muitas vezes de intervir logo, mas não intervenho logo, deixo terminar a atividade. E depois no fim reúno-me com as alunas ou com a aluna e vejo os pontos positivos, os pontos fracos em conjunto, sempre. E depois faço-a ver ou não, às vezes não é necessário, o que é que devia ser alterado ali. E muitas vezes elas repetem se tiverem tempo e aplicam numa forma mais em conjunto. Eu acho que esse trabalho tem de ser em conjunto, sempre. Esta supervisão tem de ser dinâmica e em conjunto.

Entrevistadora – Então na fase em que está a observar a aluna ou o aluno estagiário, o que é que é importante nessa fase em que está a observar? O que é que é importante fazer? Fica no seu lugar a observar, simplesmente, não intervém por algum motivo em específico?

Entrevistada – Não intervenho, eu optei por não intervir e opto muitas vezes por não intervir, a não ser que seja uma coisa completamente...

Entrevistadora – Claro. (risos)

Entrevistada – Porque acho que as pessoas e, neste caso, a aluna ou aluno tem a liberdade de poder alterar ou não a sua atuação. Porque as crianças dão uma resposta imediata, não são como papéis. Nós quando estamos a interagir temos uma resposta logo, um feedback. Isso percebe-se. Portanto, eu quero que a aluna ou estagiária acabe de dar a sua aula para ela própria poder perceber aquilo que resultou ou que não resultou, através dela própria e através do feedback que as crianças lhe vão dar. Porque é importantíssimo que qualquer estagiário passar e saber perceber qual é a resposta que está a tentar. Portanto a supervisão, para mim, nesta perspetiva, é deixá-las poder... (faz um gesto com o braço para a frente) nunca perdendo a linha de orientação e depois no final conversar.

Entrevistadora – Pensando então no estágio, o processo todo do estágio, o que é que acha mais importante durante esta supervisão com elas, da sua parte, o que acha mais importante?

Entrevistada – Uma troca total, em que elas trocam comigo e eu troco com elas. Dou-lhes tudo aquilo que elas precisam ou que eu acho que elas precisam. À medida que o estágio vai avançando eu vou percebendo que há umas coisas que melhoram e outras que não estão tão à vontade e, portanto, trabalho com elas em conjunto as partes que eu sinto que os meus alunos... ah, isto sempre em consonância com o plano que eu desenvolvi com os meus alunos. Aliás, porque há muitas maneiras de dar a volta aos planos e o plano do pré-escolar não é fixo. Se eu estou a falar dos animais, como aconteceu já noutras vezes, a estagiária pode fazer perfeitamente uma atividade completamente livre que esteja relacionada com os animais. Não é estanque. O que me interessa aqui é a troca. É que elas percebam comigo, que aprendam qualquer coisa comigo e com aquelas crianças e com aquele grupo. E eu também, à medida que elas vão desenvolvendo o trabalho, eu também vou percebendo e aprendendo com elas. E percebendo que a escola é uma

comunidade e que não é uma coisa fechada. Portanto é a troca, a comunicação que eu acho muito importante.

Entrevistadora – Pensando na sua vida docente, desde que recebe estagiárias, sempre desempenhou as suas funções da mesma forma?

Entrevistada – Sim, sempre. Com a comunidade escolar, com os pais, com os auxiliares de ação educativa. Com os estagiários acho fundamental, porque somos uma parte muito marcante nas vidas delas. É aqui que tudo se decide, na prática. É aqui que se percebe se é isto que nós queremos. E portanto esta supervisão tem de ser uma coisa positiva e tem que ser um todo. Não pode ser só duma parte para a outra.

Entrevistadora – Para si seria necessário ou acha importante que os docentes cooperantes tivessem algum tipo de formação em supervisão?

Entrevistada – Acho.

Entrevistadora – Porquê?

Entrevistada – Porque muitas vezes falta uma linha orientadora. Eu acho que o pré-escolar às vezes peca por ser tão liberal ou tão livre. Não acho que se deva tornar numa burocracia, nem acho que se deva tornar uma coisa estanque. Acho que há pessoas, há educadores e estagiários, que podem não ter uma empatia logo, direta, e a parte profissional, a linha orientadora pode ajudar muito nisso. Eu acho que o professor orientador tem obrigação de chegar ao nível dos estagiários, de se baixar e de perceber o que é que eles precisam. E ser humilde. É um professor que está ali também. E portanto acho que sim, com certeza que sim, que deve haver uma formação, aliás, porque acho que as pessoas tem de se atualizar, têm que saber como é que se chega mais rápido a situações que são complicados.

Entrevistadora – Quando sabe que vai receber um estagiário, tem definido as suas funções durante aquele estágio? O que é que vai ter de fazer, agora que tem uma pessoa na sala?

Entrevistada – É assim, eu não mudo a minha maneira de estar ou a minha maneira de ser por causa de ter uma pessoa na minha sala. Mas percebo que esse estagiário está ali para aprender comigo, não é? E portanto claro que, não é que não tenha uma preocupação já com o meu grupo, mas tenho uma preocupação muito maior de poder transmitir aquela pessoa que está ali aquilo que é a nossa profissão, aquilo que é a minha profissão. Como é que se chega aos alunos, como é que se chega aos pais, como é que se chega aquela comunidade escolar. No fundo tento dar-lhe... percebo que aquela pessoa que está ali vai precisar de ferramentas para trabalhar. E se calhar se não a tivesse ali, estava só para os meus alunos. Naquele momento estou ali para ela também. Por isso acho importante os professores pensarem que aquele estagiário que esta ali, está olhar para ela. Está a olhar para nós. Está a sugar exatamente da mesma maneira como estão os nossos alunos. E portanto é importantíssimo que o educador tenha uma formação ou pelo menos que tenha um espírito completamente de não se fechar. Há colegas meus que não gostam de ter estagiários dentro da sala de aula. Eu por exemplo, adoro.

Entrevistadora – E quando recebe os estagiários, há alguma negociação com a instituição de formação deles sobre as suas funções? Eles dizem-lhe especificamente o que é que tem de fazer especificamente enquanto cooperante?

Entrevistada – Sim, tem dito sempre o que é que são os objetivos, o que a escola pretende. Isso é tudo muito bem frisado, pelo menos com as escolas com quem tenho feito esses protocolos.

Entrevistadora – Ok. Já recebe estagiárias há algum tempo, portanto, consegue identificar as principais características entre agora a licenciatura pós-bolonha e a licenciatura pré-bolonha?

Entrevistada – Sim, nota-se. Aquilo que eu vou dizer não sei se será a nível geral. Mas eu já senti que os professores e educadores não sabem o que é que os espera na prática. Acho que têm pouco tempo de estágio, acho que quando estão a gostar e quando estão a sentir que realmente aquilo é importante para a carreira deles, acaba. Antigamente eles sabiam mais o que os esperava. Eu acho que agora a teoria é muito maior que a prática.

Entrevistadora – Acha que o tempo de estágio é mais curto agora?

Entrevistada – É. E não é tão ativo.

Entrevistadora – O tempo de estágio é mais curto e eles têm um período de observação...

Entrevistada – Que acho muito prolongado.

Entrevistadora – Tendo em conta a duração do estágio?

Entrevistada – Exatamente e depois ficam muito tempo sem vir. Há ali um timing entre a observação e o estágio, a prática, que eu acho que não é viável. Tem de ser contínuo.

Entrevistadora – E isso é uma diferença em relação aos outros cursos de pré-bolonha?

Entrevistada – Sim. E depois também a supervisão tem que ser continua, não pode haver ali um interregno. O professor tem que ser professor orientador do princípio até ao fim. E o espaço que não vêm corta ali a relação com a comunidade. E depois outra coisa é os horários letivos. Muitas delas, o horário é tão grande, que ficam para além do horário letivo. A educadora vai-se embora e elas ainda ficam lá. Quer dizer, eu acho que se está sempre a aprender, só que não é numa componente de apoio à família, porque elas não vão ser monitoras. Eu ainda ia mais longe, acho que elas deviam assistir a toda a vida escolar, desde reuniões, com encarregados de educação, entre educadores e professores, mas se calhar já me vai fazer essas perguntas depois.

Entrevistadora – Não vamos tão para esse lado, mas é interessante ver essas perspetivas. São coisas que as pessoas vão comentando o que vão sentindo durante a formação. Elas têm os seus orientadores da parte da faculdade, não é, como é que se articula com eles?

Entrevistada – Ora bem, as experiências que eu tenho tido... É uma boa articulação. Não é uma articulação total, pronto, é uma vez por mês, eu acho que devia ser mais. E não é através de uma atividade. Normalmente os orientadores vão assistir a uma atividade, ao que elas fazem, pontualmente, numa atividade, naquele tempo que estão no estágio. Elas têm imenso medo da orientadora, não é? Há aquela coisa da nota que vai sair. Mas como a nota é dada em conjunto com a nossa, eu acho que esse contato devia ser maior. Há aqui uma lacuna qualquer. Eu percebo que não há tempo, a falta tempo prejudica muito qualquer...

Entrevistadora – Era essa a minha próxima pergunta. Como é que acha que isso se poderia melhorar?

Entrevistada – Com mais tempo. E ligarem mais à parte prática do que a parte teórica. Porque é na parte prática que nós pomos muito mais depressa a teoria em prática e vemos se resulta. Nas aulas de matemática é assim... pronto. Mas não vou entrar por aí, senão nunca mais nos calamos. (risos)

Entrevistadora – O que é que acha imprescindível uma educadora cooperante ter? Qualquer pessoa pode ser educadora cooperante com sucesso?

Entrevistada – Acho que não.

Entrevistadora – O que é que é preciso ter?

Entrevistada – É preciso querer ter estagiários dentro da sala, é preciso querer mostrar o seu trabalho, é preciso perceber que aquela rapariga ou rapaz que está ali está a aprender com ela, e portanto, tem que planear aulas, tem de se esforçar um pouco mais, não tem que ter medo de mostrar, nem ter medo de dar e tem de gostar da profissão, porque se não gostar, não pode ensinar ninguém a gostar.

Entrevistadora – O que é sente durante o estágio de difícil? Há alguma coisa que seja mais difícil?

Entrevistada – Há. A falta de tempo que elas têm para implementar que elas desejam.

Entrevistadora – E com elas, ou eles, o que é que é difícil na supervisão do estágio?

Entrevistada – É a prática. É porem os projetos que fazem, implementá-los. Isso é que é a grande dificuldade deles. E o tempo. Porque tem de ser naquele tempo, com aqueles parâmetros, com aqueles objetivos e não podem sair dali. Eu não concordo. Acho que esse projeto tem de ser feito pela universidade, pelo estagiário e pelo educador cooperante.

Entrevistadora – Mas durante estas conversas, estas reuniões de troca de informação e de pareceres, há alguma dificuldade que sintam?

Entrevistada – Não, não tive qualquer comunicação com os professores teóricos. Eles apresentavam os projetos que tinham de fazer, supostamente um tema que tinham que desenvolver que tinha que ter matemática, português. Quer dizer, é muito difícil, para uma pessoa que entra ali pela primeira vez, poder abranger numa aula de 20 minutos ou de meia hora um bocadinho de expressão dramática, um bocadinho de português, um bocadinho de matemática, em que tem que contar os dentes do tubarão. É muito complicado isto. Isto tem de ser uma comunhão, um programa feito, para já, segundo as orientações do pré-escolar e depois a educadora que está a supervisionar...tem de ser virado para o grupo. Não pode vir o professor de matemática dizer “Agora venha falar de...”

Entrevistadora – Acha que eles levam a mal... isto é, eles vêm com um projeto por cumprir. É difícil fazê-los entender que às vezes não é assim?

Entrevistada – Sim, é. E têm muito medo dos professores e muito medo da nota.

Entrevistadora – E acha que a sua prática pedagógica enquanto educadora cooperante, já falamos um bocadinho disto, influencia a prática deles enquanto deles?

Entrevistada – Eu acho que sim. Pelo menos tenho tido esse feedback de pessoas com quem...depois continuámos a falar e muitas delas já começaram a trabalhar e nota-se que saíram muito felizes daquele estágio. Não é por nada, é porque eu também gosto do que faço e acho que tenho jeito para fazer este tipo de trabalho.

Entrevistadora – E este tipo de trabalho também é potenciador do seu trabalho enquanto educadora cooperante?

Entrevistada – Imenso, imenso. Porque eu revejo-me não é? E aprendo imenso com elas, com eles, aprendo imenso. E essa humildade... são espíritos novos, que vêm contar uma história nova duma forma diferente, não é? E portanto aproveitar essa criatividade e poder usar isso é... único. É um respirar.

Entrevistadora – E acha que há alguma maneira das instituições de formação também potenciarem o desenvolvimento dos docentes em geral?

Entrevistada –Claro que há. Fazendo exatamente este trabalho único, esta comunidade, este trabalho em comum. Por exemplo, darem alguma formação a estes educadores, mostrarem que este trabalho que não vai atrapalhar o funcionamento da sala, que não os vai... porque o professor tem aquelas horas e muitas vezes não quer estar mais. E o estágio é uma coisa que requer muito trabalho, orientar um estágio... requer disponibilidade, ajudar, tem de se ajudar estas pessoas que vão ali pela primeira vez e aquilo é marcante na vida delas, como foi na minha.

Entrevistadora – Acha então que estas formações iam ajudar a desmitificar um bocadinho esta questão da supervisão de estágios, é isso?

Entrevistada – Muito. Acho que sim. E ouvirem os educadores, ouvirem os professores, e perceberem que tem que haver uma relação entre a prática e a teoria.

Entrevistadora – Pronto, da minha parte é tudo. Obrigada.

ANEXO E - Análise de conteúdo – seis entrevistadas

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicador	UR/Ind
Conceito de supervisão	Finalidades da supervisão	Apoiar a aprendizagem dos estagiários	Supervisão como entreaajuda	1E3
			Supervisão como ajuda à superação de dificuldades	2E3; 1E2
			Supervisão como forma de cooperação	1E1;2E5
			Supervisão sem autoritarismo	1E1
			Supervisão como forma de orientar os estagiários	1E2;1E4 3E5
			Supervisão como ajuda ao conhecimento sobre a profissão	1E4;2E5
			Supervisão como forma de observação	1E6
		Valorizar os percursos de aprendizagem dos estagiários	Supervisão como processo diferenciado	1E3
			Supervisão como forma de valorização	1E3
			Supervisão diferente de avaliação	1E3
			Supervisão como forma de potenciar o desenvolvimento profissional	1E1; 1E4
		Avaliar a prática pedagógica dos estagiários	Supervisão como forma de avaliar	1E2
			Supervisão como forma de observação	1E6
	Ciclo supervisivo	Pré-observação	Conhecimento prévio da planificação	1E3;1E4

			Análise dos objetivos durante a Pré-observação	1E1
		Observação	Observação como fase determinante para identificação de dificuldades	3E2;2E3; 1E4
			Observação e reflexão como aspetos importantes de supervisão	1E1
			Observação como forma de compreensão dos comportamentos dos estagiários	3E1;2E6
			Observação como forma de compreensão dos objetivos das estagiárias	1E1
			Observação em relação ao plano de aula	1E1
			Observação de forma intuitiva	2E6
			Observação mútua entre os estagiários e o educador cooperante	1E6
		Análise dos dados e planificação da estratégia de discussão	Reflexão sobre o que o educador cooperante observou	1E1
		Reunião pós-observação	Realização de reunião pós-observação	2E1;1E3; 1E4;2E5 2E6
			Necessidade de encontrar consensos na reunião pós-observação	1E1; 1E3

			Reunião pós-observação como forma de avaliação dos aspetos a melhorar	3E2	
		Ciclo de supervisão	Importância de se fazer supervisão de forma cíclica	1E1;1E2 1E5	
			Supervisão como um todo	1E4	
			Importância da comunicação durante o ciclo de supervisão	1E5;1E6	
			Importância da supervisão de estágios ser contínua	1E5	
	Formação em supervisão	Contributos de formação em supervisão	Possibilidade de compreender melhor os atuais cursos de formação	3E1	
				Mudança de atitude com a experiência do desempenho do papel de cooperante	3E3
				Novas ideias sobre a prática supervisiva de estágios depois da formação em supervisão	2E3
				Formação em supervisão para o esclarecimento de dúvidas do educador cooperante na orientação de estágios	4E2
				Formação em supervisão do educador cooperante no aperfeiçoamento da sua função	1E4;1E5
			Importância de aquisição de conhecimentos sobre supervisão	Necessidade de formação em supervisão para os educadores cooperantes	1E3;2E4 2E6
				Relevância da formação para o desempenho como supervisor	1E1;3E5

			Formação em supervisão como forma de expandir visões do educador cooperante	1E4
			Supervisão permite que se alcance uma prática coerente	1E4
		Adequação de estratégias de supervisão	Necessidade de as cooperantes adequarem a supervisão às estagiárias atuais	1E1
			Possibilidade de organizar ideias sobre o desempenho da função de supervisor através do curso	3E1
Supervisão no âmbito da formação inicial de educadores	Articulação com a instituição de ensino superior (ES)	Colaboração entre instituições	Estabelecimento de objetivos do estágio com a instituição de ES	2E1
			Facilidade em articular os objetivos do estágio com a prática pedagógica do educador cooperante	4E1
			Presença do orientador da instituição de ES no estágio	3E1;2E2 3E3;1E4
			Cooperação entre o educador cooperante e a instituição de ES	1E1;1E3 4E4;2E5
			Comunicação de informações entre a instituição de ES e os docentes cooperantes	1E1;1E2 2E3;1E4 1E5;2E6
		Dificuldades na comunicação e articulação entre instituições	Insuficiência de orientações da Instituição de ES sobre as funções do educador cooperante	3E3;1E4 3E6
			Pouco conhecimento do orientador da instituição de ES acerca do trabalho docente do educador cooperante	2E2
			Articulação parcial com a instituição de ES	1E5

			Insuficiente articulação da instituição de formação com o educador cooperante	1E6
			Necessidade de supervisão dos orientadores da instituição de ES no trabalho do educador cooperante	4E6
	Mudanças originadas pela organização bietápica da formação de professores	Informação sobre a licenciatura pós-Bolonha	Condições do estágio diferentes entre os cursos pré e pós-Bolonha	2E1
			Falta de preparação dos estagiários da licenciatura pós-Bolonha	2E1;3E3
			Pouca experiência com as crianças na licenciatura pós-Bolonha	1E3
			Influência das licenciaturas pós-Bolonha na entrada da profissão docente	2E1
			Boa preparação teórica dos estagiários da licenciatura pós-Bolonha	1E1
			Desconhecimento das diferenças entre as licenciaturas pré e pós-Bolonha	3E2;1E4
			Escassez de linhas orientadoras no ensino pré-escolar	1E5
		Diferenças entre as licenciaturas profissionalizantes e a licenciatura em Ed. Básica	Falta de orientação dos estágios nos antigos cursos de bacharelato	1E1
			Reflexão sobre a prática nos antigos cursos de bacharelato	1E1
			Estrutura dos antigos cursos de bacharelato direcionada para a Educação de Infância	1E1;1E4

			Diferença entre os estágios nos cursos de bacharelato e dos estágios na licenciatura pós-Bolonha	1E1;2E2 1E4
			Maior tempo de estágio na licenciatura pré-Bolonha	1E3;4E6
			Confronto entre teoria e prática vivido pelos estagiários	4E2;2E3 2E5
			Maior rigidez de métodos nos antigos cursos de bacharelato	1E4
			Licenciaturas pós-Bolonha com maior abrangência nas áreas de estudo	2E4
			Escolha da área profissional diferente no pré e no pós-Bolonha	1E4
			Dificuldades iguais nas licenciaturas pré e pós-Bolonha	1E6
	Percepção sobre a organização dos estágios	Duração do estágio	Duração escassa do período do estágio	3E1;6E2; 3E3;2E5 2E6
Duração prolongada entre a observação do contexto de sala e o início da prática pedagógica			3E5	
Estrutura do estágio		Desadequação da estrutura do estágio	1E3;2E5	
		Existência diferentes fases do estágio	1E3	
		Observação do contexto e prática do educador cooperante como forma de aprendizagem dos estagiários	4E5	

			Diferença entre o horário do educador cooperante e o dos estagiários	1E5
			Observação feita pelos estagiários para estruturação do projeto a implementar	2E6
		Importância da realização do estágio	O papel da experiência prática no desenvolvimento da profissão	1E4;1E6
			Estágio como o momento de articulação entre a teoria e a prática	7E5
			Maior relevância do estágio em relação à fase de observação do contexto de sala	1E5
			Maior relevância do estágio em relação à componente teórica	1E6
			Realização do estágio como um mais-valia	1E6
Papel do educador cooperante	Funções do educador cooperante enquanto supervisor	Função de orientação	Orientar	1E1;5E3 2E4;8E6
			Clarificar alguns aspetos da prática durante o estágio	3E1
			Estabelecer limites	1E1;1E3
		Funções de apoio e acompanhamento	Integrar as estagiárias no grupo desde o início do estágio	3E3;2E4 2E6
			Apoiar	3E1;1E3
			Transmitir informações e conhecimentos aos estagiários	1E1;1E5 1E6

			Transmitir segurança e confiança	3E1	
			Incentivar à experimentação de novas práticas	1E1	
			Contribuir para a articulação da teoria e a prática	1E2	
			Promover a autonomia	4E5	
			Apoiar na estruturação do projeto a ser implementado	1E5	
			Respeitar o estagiário	1E6	
		Função de observação	Atitude passiva do educador cooperante durante a prática do estagiário	1E2;2E5	
			Função de observar o estagiário	1E2	
		Atitudes desejáveis no educador cooperante	Caraterísticas específicas	Caraterísticas específicas necessárias para ser educador cooperante	2E3;2E4; 5E5;1E6
			Disponibilidade	Disponibilidade para com os estagiários	1E1;2E2 2E5;2E6
	Parceria com os estagiários			1E1	
	Adaptabilidade		Sensibilidade para ajustar o estágio à realidade do meio envolvente	1E1	
			Articulação entre os objetivos dos estagiários e o trabalho já desenvolvido na sala	1E4;2E5 1E6	
		Capacidade de coordenação para receber estagiários	1E4		
		Adaptação da atitude do educador com o grupo quando recebe estagiários	1E5		
	Capacidade de ser criativo	1E6			

		Modelação	O educador cooperante como modelo a seguir para os estagiários	1E1;1E4 3E5
			Identificação dos estagiários com a prática pedagógica do educador cooperante	1E1
			Influência da atitude do educador cooperante com o seu grupo	2E1
			Prática pedagógica do educador cooperante como referência para os estagiários	1E1;2E3 2E4;2E6
			Transmissão do gosto pela profissão de Educadora de infância	1E1;1E5
		Abertura	Não autoritarismo do educador cooperante para com os estagiários	2E1
			Educador cooperante com um papel de abertura durante o estágio	1E1;1E6
			Postura flexível do educador cooperante	3E3
			Educador cooperante deve ser simpático	1E6
		Valorização	Educador cooperante com um papel de valorização do trabalho do estagiário	2E1; 1E4
			Valorização da relação afetiva com o grupo de crianças	6E6

		Questionamento	Atitude de questionamento da educadora na sua própria prática pedagógica na sala	2E1
			Atitude de questionamento da educadora com os estagiários	1E1
		Compreensão	Compreensão do sentimento de angústia no final da formação dos estagiários	1E3
			Capacidade de compreensão das dúvidas dos estagiários	1E4;1E6
			Papel de empatia com os estagiários	1E5;2E6
		Processo de supervisão	Dificuldades no processo de supervisão dos estagiários	Falta de preparação dos estagiários para o estágio
Falta de experiência dos estagiários	3E1;3E2 1E5;1E6			
Falta de maturidade de alguns estagiários	3E3			
Rotina da sala de jardim-de-infância como principal dificuldade dos estagiários	1E2			
Duração do estágio como dificuldade do educador cooperante	2E5			
Elaboração e implementação do projeto durante o estágio	3E5			
Dificuldades na integração de diferentes áreas curriculares no projeto do estágio	2E5			

			Influência negativa dos recursos escritos usados no estágio	1E6
		Dificuldades de Comunicação	Dificuldade em obter a opinião dos estagiários do seu desempenho	1E1
			Dificuldade do educador cooperante comunicar as falhas no estágio	1E1
			Mal entendido por parte dos estagiários das atitudes do educador cooperante	1E3
			Confiança dos estagiários no papel de orientação do educador cooperante	2E2
		Dificuldades dos estagiários na mudança de atitudes e práticas	Capacidade dos estagiários em refletirem sobre a sua prática	3E1;2E5 1E6
			Repetição por parte dos estagiários das falhas identificadas no estágio	2E3
			Sentimento de incompreensão das atitudes dos estagiários	2E3
			Sentimento de avaliação durante o estágio	1E3
			Aceitar críticas do educador cooperante	2E4
		Insegurança na forma de supervisão	Sentimento de insegurança sobre a postura do educador cooperante	1E3;2E5 1E6
			Sentimento de impotência	1E3

			Sentimento de falha para com os estagiários pelo desconhecimento da melhor forma de os ajudar	3E6
		Avaliação dos estagiários	Reflexo das diferentes características dos educadores cooperantes na avaliação dos estagiários	2E2
			Critérios do orientador da instituição de ES para os educadores cooperantes fazerem a avaliação dos estagiários	3E2
			Presença insuficiente do orientador da instituição de ES como entrave na avaliação rigorosa do estágio	2E2;3E5
	Fatores facilitadores no processo de supervisão dos estagiários	Gosto em receber estagiários	Facilidade em trabalhar com estagiários	1E1
			Sentimento de empatia com os estagiários	2E3
			O educador cooperante deve ter gosto em mostrar o seu trabalho	1E4;1E5
		Satisfação com os progressos dos estagiários	Sentimento de satisfação do educador cooperante quando os estagiários atingem objetivos	1E3
			Sentimento de gratificação com os estagiários	1E2;1E3
Efeitos dos estágios no educador cooperante	Desenvolvimento profissional através da supervisão	Desenvolvimento de novas competências	Aprendizagem do educador cooperante com a vinda dos estagiários	6E1;3E3;1E4;1E5
			Novas visões de trabalho pedagógico trazidas pelos estagiários	1E1;1E2 1E3;1E5
			Influência da prática pedagógica do educador cooperante nos estagiários	1E2;2E5
		Desenvolvimento de competências de supervisão	Evolução no desempenho do papel de cooperante	1E2;2E3
	Mudança de atitude com a experiência do desempenho do papel de cooperante		3E3	

			Visão dos colegas sobre a educadora cooperante	1E3	
			Constância do desempenho de educador cooperante ao longo do tempo	1E5;1E6	
		Desenvolvimento profissional mútuo	Educador cooperante com um papel em contribuir para a aprendizagem do estagiário e para a sua aprendizagem	1E1	
			Enriquecimento mútuo da prática da educadora cooperante e dos estagiários	1E1;1E3 1E4;4E5	
			Contributo da supervisão interpares	1E1;1E6	
		Entraves	A estagnação profissional como fase da carreira docente	4E4	
			Exigência inerente à orientação de estágios	1E5	
			Trabalho rotineiro do educador cooperante na sua prática pedagógica	1E1;1E6	
		Inexistência de influência da prática dos estagiários na prática do educador cooperante	Inexistência de contribuições dos estagiários no desenvolvimento do educador cooperante	2E6	
		Desenvolvimento profissional através de ações relacionadas com os estágios	Ações de formação promovidas pela instituição de ES	Realização de ações de formação da instituição de formação para promover o desenvolvimento profissional dos docentes	2E1;1E2 1E3;2E6
				Transmissão de aspetos essenciais para melhorar o acompanhamento dos estágios	1E1;1E5
				Relevância da metodologia de projeto sugerida pela instituição de formação	2E1
				Realização de seminários para promover o desenvolvimento profissional dos docentes	1E3
				Realização de workshops para promover o desenvolvimento profissional dos docentes	1E6

		Reuniões promovidas pela instituição de ES	Transmissão aos docentes de métodos pedagógicos novos por parte instituição de formação	1E1;1E6
		Formação Contínua	Formação contínua por parte da instituição de formação para promover o desenvolvimento profissional dos docentes	4E4
			Especificidades de formação na área da educação para acompanhar os problemas atuais	3E4
		Atualização	Procura constante de novidades por parte dos docentes	1E1
			Possibilidade de atualização de conhecimentos	1E4
		Entraves à frequência de formação	Escassez de formações gratuitas	1E4
			Cansaço inerente à profissão como entrave à frequência de formações pós-laborais	1E4