



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

**UM PROCESSO DE SUPERVISÃO NO JARDIM DE
INFÂNCIA: “OLHARES QUE SE CRUZAM” – UM
ESTUDO DE CASO**

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

Maria Clara Antunes da Silva Morgado Cegonho

2011



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

**Um processo de supervisão no
Jardim-de-infância
“Olhares que se cruzam”
Um estudo de caso**

Sob a orientação de:

Professora Doutora TERESA MARIA SENA DE VASCONCELOS

Maria Clara Antunes da Silva Morgado Cegonho

2011

“ Se na experiência da minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objecto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objecto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos- acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objecto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objecto do meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferente entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objecto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire (1996, p. 25 *in* Oliveira-Formosinho, 2002)

AGRADECIMENTOS

Aos professores cooperantes e, em especial, àqueles que colaboraram na realização da presente investigação.

Àqueles que, com as suas obras e saber, contribuíram para a minha reflexão.

À professora Doutora Teresa Maria Sena de Vasconcelos que, com o seu saber, disponibilidade, entusiasmo e estímulo, tornou possível e aliciante este percurso de aprendizagem.

À minha estrelinha, que apesar de habitar outra órbita, me ampara nos momentos de angústia e aflição.

À minha família, pelo incentivo e apoio que me deram nomeadamente, à minha irmã e ao meu cunhado.

RESUMO

Esta dissertação consiste num “estudo de caso” sobre os processos interactivos desenvolvidos num jardim-de-infância no âmbito da Supervisão Pedagógica. O estudo é baseado num conjunto de entrevistas a educadoras cooperantes de um agrupamento que recebeu estagiárias de uma instituição de formação de professores. Tendo por base um referencial teórico sustentado por uma abordagem comunicacional das relações interpessoais, procurou-se observar, analisar e interpretar o modo como os processos interactivos se concretizam nas díades e tríades de supervisão, assim como verificar o modo como estes processos contribuem para a construção de uma identidade profissional docente.

A investigação demonstra que a prática profissional supervisionada é um dos elementos fundamentais na formação dos professores. O papel e função do supervisor cooperante são fundamentais, dado que a sua acção se reflecte no processo de desenvolvimento do formando. A análise de conteúdo das entrevistas demonstra que a díade de supervisão (relação supervisora cooperante/estagiária) é potenciadora do desenvolvimento dos formandos e do respectivo educador cooperante. Das entrevistas às cooperantes emergem ainda algumas contradições quanto ao papel desenvolvido pelo supervisor institucional (escola de formação) na dinâmica do estágio.

A Supervisão Pedagógica emerge dentro do jardim-de-infância como uma acção dinamizadora de diversas práticas colaborativas de trabalho, adquirindo um papel pró-activo na organização social do jardim-de-infância, defendendo sobretudo, um papel de mediação entre profissionais e aceitando, num sentido mais restrito, uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências, quer numa dimensão pedagógico-didáctica quer numa dimensão prático-moral. A interacção partilhada é o trilho privilegiado da co-construção de conhecimento e da identidade profissional entre os educadores cooperantes e estagiários estudados. Deste estudo emerge a constatação da possibilidade de criação de uma comunidade de prática entre educadores e estagiários.

Palavras-chave: Formação de educadores de infância, supervisão, supervisor cooperante, supervisor institucional, comunidades de prática

ABSTRACT

This dissertation consists of a study case about the interactive processes developed in a kindergarten in the ambit of Pedagogical Supervision. The study is based on a set of interviews made to cooperative kindergarten teachers of a school that received kindergarten teachers trainees from an Institution dedicated to the formation of teachers. Having in mind a theoretical reference sustained by a communicational approach of interpersonal relationships, we tried to observe, analyse and interpret the way how interactive processes were accomplished in the relations established within supervision. We also tried to verify the way these processes contribute to the formation of the teacher's professional identity.

The investigation shows that supervised professional practice is one of the fundamental elements of teacher formation. The role and function of the cooperative supervisor is fundamental since his attitude is reflected on the trainee's development. The analysis of the interviews shows that the cooperative supervisor/trainee relationship potentiates the trainee and the cooperative educator's development. From the co-operators' interviews some contradictions show up regarding the role developed by the institutional supervisor (teacher formation school) in the training process.

Pedagogical supervision emerges in the kindergarten school as something that will make several co-operative practices of work more dynamic acquiring a very proactive role in the social organization of kindergarten school, defending mostly a mediation role among professionals and accepting a common platform of reflexion, learning and integration of knowledge and skills in a dimension both pedagogical and didactical and practical and moral.

An interaction that is shared is the most privileged way of the co-formation of knowledge and professional identity between the co-operative

educators and the studied trainees. From this study we can assert that we can create a community of practice between educators and trainees.

Key words: formation of kindergarten teachers, supervision, co-operative supervisor, institutional supervisor, communities of practice

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT	iii
ÍNDICE DE SIGLAS	vii
ÍNDICE DE ANEXOS	viii
ÍNDICE DE QUADROS.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS	x
1. Introdução.....	1
1.1. O Problema	2
1.2. Questões do Estudo	4
1.3. Objectivos.....	4
2. Estruturação da Dissertação	6
3. Relevância do Estudo	6
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	9
1. Conceito de Supervisão	9
1.1. A Supervisão Pedagógica na Formação Inicial	11
2. Modelos/Cenários de Supervisão.....	14
2.1. A Supervisão Clínica	19
2.2. A Figura do Supervisor	23
2.3. O Supervisor e o Professor no Processo de Supervisão	26
2.3.1. Funções do Supervisor Institucional	28
3. O Professor e a Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem	31
4. Processos de Criação de “Modelos”	34
5. Comunidades Aprendentes.....	35
Capítulo II – Metodologia do Estudo.....	41
1. Estudo Empírico	41
1.1. Contexto do Estudo	45
1.2. As Entrevistadas	45
1.3. As Entrevistas Semi- Estruturadas Individuais.....	47
1.4. Dificuldades e limitações do Investigador	49
1.5. Ética na Investigação	50

Capítulo III – Análise, Interpretação e Discussão.....	53
1. Análise de Conteúdo.....	53
2. Interpretação das Categorias e Subcategorias	54
2.1. Percepções sobre Supervisão	56
2.2. Experiência de Supervisão	57
2.3. Orientação e Apoio	59
2.4. Aprendizagem Colaborativa e Recíproca	59
2.5. Fornecimento e Análise de Modelos de Intervenção	65
3. Dados sobre o Papel do Supervisor Cooperante	69
3.1. Orientar o Planeamento da Acção Pedagógica	70
3.2. Proporcionar Desenvolvimento Profissional	72
4. Dados sobre o Papel do Supervisor Institucional.....	74
4.1. Análise do Desempenho do Supervisor Institucional	75
4.2. Acompanhamento da Prática Pedagógica.....	76
4.3. Perfil do Supervisor Institucional	81
4.4. Papel da Instituição de Formação.....	83
Interpretação final e Conclusões	86
1. Concepções de Supervisão das Supervisoras Cooperantes.....	86
2. Concepções das Supervisoras Cooperantes sobre o Supervisor Institucional.....	93
Referências Bibliográficas.....	100

ÍNDICE DE SIGLAS

ADD – Avaliação do desempenho docente

CAF – Componente de Apoio à Família

ESE – Escola Superior de Educação

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

JI – Jardim de Infância

Lx. – Lisboa

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos	110
Anexo 1 – Guião da Entrevista às Educadoras	111
Anexo 2 – Transcrições das Entrevistas às Educadoras	120
– Entrevista A	121
– Entrevista B	128
– Entrevista C	137
Anexo 3 – Recorte em unidades de registo e criação de indicadores	146
– Entrevista A	147
– Entrevista B	153
– Entrevista C	161
Anexo 4 – Grelha de Análise de Conteúdo das entrevistas às Educadoras ...	169
Anexo 5 – Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário	177

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Perfis do supervisor (fonte Glickman (1985) <i>in</i> Alarcão Tavares 2007)	25
Quadro 2 - Caracterização da população em estudo	45
Quadro 3 – Definição de temas, categorias e subcategorias	55
Quadro 4 – Concepções emergentes de supervisão	56
Quadro 5 – Dados sobre o papel do supervisor cooperante	69
Quadro 6 – Dados sobre o papel do supervisor institucional	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Intervenientes directos e indirectos no processo de supervisão ...	21
Figura 2 – Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Goldhammer	23
Figura 3 – Componentes da teoria social de aprendizagem (adaptado de Wenger, 1999)	39
Figura 4 – Constituição da tríade de supervisão	94

1. Introdução

“A educação é a experiência mais característica da condição humana, uma das poucas coisas que podem realmente mudar uma pessoa, dar-lhe um caminho, alargar-lhe as suas limitadas possibilidades. O dia em que aprendemos alguma coisa importante, o dia em que mudámos alguma coisa importante por causa dessa aprendizagem, não é um dia comum”.

Pedro Lomba

A nossa experiência profissional, a revisão bibliográfica realizada e as nossas concepções acerca da formação em contextos reais de trabalho, permitiram-nos perceber a importância destes momentos no processo de formação em educação e, conseqüentemente, a primazia dos supervisores na aprendizagem dos estudantes.

Verificámos que, na bibliografia consultada, apareceram variadas definições de supervisão e de orientação que se mesclaram em muitos aspectos. Assim, os conceitos de supervisão apresentados pelos diferentes autores são complementares, na nossa opinião, sustentando a relação de ajuda, tal como o conceito de orientação.

Neste estudo, consideramos importante destacar o desenvolvimento profissional, mas também o humano (a reflexão e a experimentação) componentes fundamentais na supervisão.

Até há pouco tempo, a supervisão era vista como apoio à formação inicial. Hoje, é alargada a *todos* os profissionais em exercício (professores, educadores, assistentes operacionais e outros técnicos, que trabalham com crianças), pois todos são importantes para a qualidade da escola.

Na perspectiva actual de supervisão, todos os actores participam na vida da escola, exercendo o seu direito e dever de cidadania, colaborando na busca de soluções para os problemas reais encontrados em contexto, numa atitude de partilha e reflexão conjunta.

Como realça Oliveira-Formosinho *“As práticas de supervisão têm uma natureza sistemática e a interacção entre os actores principais necessita ser muito cuidada”* (2002a, p.46). E ainda *“A supervisão deve ser vista, não simplesmente num contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola, como lugar e tempo de aprendizagem para todos (criança e adultos,*

alunos e professores, profissionais e auxiliares) e como um lugar e tempo de aprendizagem para si própria, como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p.18).

Hoje, o grande desafio colocado às escolas é a qualidade dos serviços educativos. Neste contexto, o progresso passa pela melhoria da prática dos professores, candidatos a professores e pelos contextos educativos visando as necessidades e o desenvolvimento dos alunos. Tal como refere Oliveira-Formosinho, uma supervisão contextualizada deve ser *“centrada nos problemas identificados nos contextos de trabalho e desenvolvida nos contextos organizacionais poderá resolver esses mesmos problemas, e promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional”* (2002, p.13).

1.1. O Problema

Toda a investigação tem como ponto de partida a definição de um problema. Pacheco afirma que *“Toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”* (1995, p.67).

Numa sociedade em mudança, a aprendizagem é uma actividade por excelência: aprendem-se outras formas de desenvolver novas competências, novos processos *versus* novos produtos, aprende-se a descobrir novas necessidades, a equacionar novos problemas e a procurar novas respostas. Isto significa que o papel das escolas tem de mudar.

A escola ferve e reflecte o mundo multifacetado e complexo em que vivemos. Inserida que está nesta lógica global, obriga os professores a questionarem-se qual o seu papel, sob pena de se sentirem frustrados, perdidos e até ultrapassados.

Neste contexto, a problemática da supervisão pedagógica, torna-se pertinente, uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores se reflecte no desenvolvimento dos seus alunos.

E. Stones, citado por Alarcão e Tavares (1987) e por Vieira (1993), diz que fazer supervisão é ensinar. Alarcão e Tavares (1987, p.34) afirmam que

"ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica". Partindo deste pressuposto, sentimos que cada vez mais se torna urgente que toda a comunidade escolar tome consciência de que o processo de formação de professores não acontece somente no ano de estágio, mas que terá que ser um trabalho longo e lento de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida. Lutar por este desafio passa por criar mecanismos estratégicos de adequação às novas realidades desenvolvendo competências plurais e multifacetadas junto dos profissionais do ensino. Conjugando esforços entre pessoas e entre estas e as instituições, tanto a nível profissional como a nível das relações interpessoais para que, com coerência e coesão, os profissionais façam face ao aparecimento da pós-modernidade. Assim, a formação e mais especificamente a supervisão pedagógica devem ser essencialmente motivadas, movidas por processos de participação activa, de reflexão conjunta, de colaboração entusiasmada, de espírito democrático e aberto à mudança.

Neste cenário é urgente reflectir criticamente as nossas acções e condutas quotidianas no espaço/tempo, escola, família e nos diferentes espaços sociais onde interagimos, de maneira a ampliarmos os nossos olhares, a vermos melhor e a usarmos construir novas formas de estar e estar actuando em educação.

O estudo que se pretende desenvolver assenta no campo da "Supervisão em Educação" e encontra uma grande centralidade no actual contexto educativo nacional e europeu, num momento em que os vários países dos Estados Membros defendem uma alta qualificação no quadro do paradigma de aprendizagem ao longo da vida e, mais especificamente, nas novas tarefas supervisivas no seio das escolas.

É desta conjuntura que surge, esta investigação qualitativa – um estudo de caso: O processo de supervisão no jardim-de-infância – "Olhares que se cruzam" – Um estudo de caso. Com esta abordagem interpretativa/exploratória pretende-se, de uma forma qualitativa, compreender e analisar as dificuldades sentidas na prática pelos diferentes actores e ajudar a encontrar respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da condição de pessoa-profissional.

1.2. Questões do Estudo

Das inquietações, anteriormente referidas, emergiram as seguintes questões:

- Quais as concepções dos participantes no estudo sobre supervisão?
- Quais os papéis do supervisor e do supervisionado na díade (supervisora cooperante/estagiária) de supervisão?
- Quais as práticas utilizadas pelo supervisor no processo de supervisão que se revelam facilitadoras da preparação para a profissão?

1.3. Objectivos

Na tentativa de obter respostas para as questões encontradas, formulámos os seguintes objectivos:

- Caracterizar os participantes no estudo;
- Conhecer as concepções dos participantes no estudo sobre o processo de supervisão;
- Compreender a proficiência das práticas desenvolvidas pelos participantes;
- Perceber os papéis do supervisor cooperante, do supervisor institucional e da Escola Superior de Educação.

Na sequência das questões e objectivos formulados estudaram-se duas díades de supervisão que reflectem criticamente as suas actividades e comportamentos quotidianos partilhados no espaço/tempo, escola, família e em outros espaços. Pretende-se empreender novas formas de estar e trabalhar, participando activamente na vida do jardim-de-infância e colaborando na busca de soluções para os problemas reais encontrados no contexto.

1.4. Dificuldades e limitações do Investigador

Yin (2001) lembra que as estratégias de pesquisa devem atender aos objectivos do trabalho que pode ser exploratório, descritivo ou explanatório. No nosso estudo, estes limites nem sempre foram claros no desenvolvimento da investigação. Em relação às entrevistas, estas constituíram, para nós, uma

primeira experiência de investigação. Tentámos criar um clima empático, gerador de confiança e de motivação em que o entrevistado não se sentisse pressionado ou constrangido a responder. Mas, o acto despertou, quer no investigador quer nos entrevistados, um certo nível de ansiedade explicada por algum desconcerto na formulação das perguntas, na reformulação de certas questões ou até na inversão da ordem de outras. Ao longo da entrevista, instintivamente fomos dando algum *feedback* nomeadamente com o acenar da cabeça, ou com a mão, e ainda, em momentos de grande hesitação na resposta, utilizando uma expressão para completar a frase. Nestas circunstâncias, uma das dificuldades sentidas foi saber manter a distância sem nos entrosarmos nas respostas, deixar fluir o discurso para não corrermos o risco de enviesamento ou até mesmo de manipulação da resposta. Pensamos que as entrevistas apresentam lógica e correspondência aos objectivos a que nos propúnhamos. O trabalho do investigador é bastante solitário, autónomo e persistente. Durante este desafio que caracteriza um projecto como o estudo de caso, encontrámos algumas dificuldades, nomeadamente conciliar o tempo de investigação com a ocupação profissional.

No que concerne às limitações do estudo, deve-se salientar o facto de não se ter efectuado uma entrevista à supervisora institucional, sendo esta uma condicionante ao estudo efectuado. Para se realizar plenamente um “estudo de caso” teria que se entrevistar a supervisora institucional para obtermos a *sua* perspectiva sobre o acompanhamento do estágio, como encarava o seu papel enquanto supervisora institucional, as condicionantes do seu trabalho, etc. Dados os constrangimentos temporais e contextuais a que nos referimos, não foi possível obter esse ponto de vista. O mesmo se pode afirmar quanto à perspectiva dos estagiários, alunos da instituição de formação, que não é também considerada.

Outra limitação no nosso trabalho prende-se com o facto de não termos feito uma análise exhaustiva dos documentos orientadores da prática profissional supervisionada da instituição de formação que servem de orientação à cooperação com os centros de estágio. A análise desses documentos poderia ter clarificado os diferentes papéis existentes na “tríade” de supervisão – estudante, supervisora cooperante e supervisora institucional – moderando as expectativas que supervisores cooperantes e estagiárias

poderiam ter quanto à disponibilidade da supervisora institucional que, sabemos, tem um número muito elevado de centros de estágio para acompanhar.

É nessa base que afirmamos que, tendo o presente estudo sido orientado numa perspectiva de “estudo de caso”, devido às limitações acima enunciadas, só o foi parcelarmente, porque deveríamos ter cruzado pontos de vista mais diversificados no sentido de poder elaborar conclusões mais consolidadas. No entanto, as entrevistas feitas às educadoras cooperantes têm o seu valor intrínseco e puderam ser sujeitas a um processo de análise em grande profundidade.

2. Estruturação da Dissertação

Esta dissertação é composta por quatro capítulos. Inicialmente, faremos a introdução, apresentaremos a problemática, as questões a analisar, os objectivos e a relevância do estudo. No capítulo I, debruçar-nos-emos sobre a revisão da literatura necessária e pertinente para o estudo. De seguida, no capítulo II, apresentaremos a Metodologia do estudo, as dificuldades do investigador, a ética na investigação e, neste âmbito, referiremos as técnicas e instrumentos de recolha de dados, explicando cada uma das opções tomadas. Por fim, no terceiro, faremos a análise, interpretação e discussão dos dados obtidos e, por último, no quarto capítulo a interpretação final do estudo e as conclusões. No terminus do estudo, exporemos as referências bibliográficas e os anexos.

3. Relevância do Estudo

Neste tempo caracterizado pela instabilidade, complexidade e mudança torna-se pertinente perceber a dinâmica das nossas escolas, a postura dos diferentes intervenientes/actores e a qualidade do ensino que se ministra.

É aqui que a supervisão pedagógica se reveste da máxima importância. Uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores se repercute no desenvolvimento dos seus alunos.

E. Stones, citado por Alarcão e Tavares (2003) e ainda por Vieira (1993), diz que fazer supervisão é ensinar. Alarcão e Tavares (2003, p. 34) afirmam que *"ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica"*. Partindo deste pressuposto, sentimos que cada vez mais se torna urgente que toda a comunidade escolar tome consciência de que o processo de formação de professores não acontece somente no ano de estágio, mas que terá que ser um trabalho longo e lento de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da vida. No entanto, este ano de estágio profissional é determinante neste processo.

Pensamos, que um estudo de caso na área da supervisão, sobre uma comunidade de aprendizagem/ comunidade de prática, como é um núcleo de estágio pedagógico constituído pelos supervisores cooperantes e pelos formandos, pode ser significativo na compreensão e análise das relações interpessoais de um grupo de trabalho inserido num determinado tempo e espaço. Neste âmbito, será um trabalho interessante para outros investigadores neste campo, mas também para todos os profissionais ligados ao ensino.

Na realidade, a supervisão pedagógica é uma vertente necessária e unificadora do trabalho nas escolas, consagrando-se como autora de práticas colaborativas fundamentais ao desenvolvimento das identidades profissionais docentes.

O presente trabalho não tem mais pretensões do que aquela de abrir mais caminhos de investigação no âmbito da supervisão ou, pelo menos, de contribuir para a problematização da questão uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores se repercute no desenvolvimento dos seus alunos e, ainda, incentivar à aprendizagem cooperativista.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

“As teorias são estéreis ou paráliticas, se não forem servidas por uma prática que lhes dê vida. As práticas são cegas, se não tiverem um olhar (uma teoria) que lhes dê enquadramento.”

Álvaro Gomes

1. Conceito de Supervisão

Nos últimos anos, o campo da supervisão conheceu um grande desenvolvimento e sofreu alterações. Ao longo tempo, foi adquirindo significações diferenciadas determinadas pelo sistema político e social com o qual a escola está comprometida. Assim, foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e formação de professores e influenciada pela consciência e necessidade de formação contínua. Actualmente, ganhou particular relevância com a implementação da Avaliação de Desempenho Docente (ADD). Esta mudança do exercício da profissão docente originou um novo paradigma de intervenção e acção docente. Hoje, o conceito de supervisão pedagógica ultrapassa as “fronteiras” da formação de profissionais destinados à docência e em formação inicial. É alargada a todos os profissionais e outros que lidem com crianças, porque todos são determinantes na qualidade da escola e a outros ramos profissionais como a saúde, a psicologia e ao sector empresarial.

No âmbito da educação, a supervisão é um corpo de conhecimentos e instrumentos que permite a análise, coordenação e orientação das actividades pedagógicas, ao mesmo tempo que identifica, classifica e satisfaz necessidades de formação, em sentido lato.

A supervisão é um exercício, que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais. No caso dos professores, estes supervisionam e geram o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. O supervisor aparece como o facilitador das aprendizagens exercendo influência directa sobre uns e indirecta sobre outros.

Para Mintzberg (1995), a supervisão implica *“uma visão de qualidade, inteligente e responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que*

se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico” (in Alarcão e Tavares, 2003, p.45).

Para Alarcão e Tavares (2003) a supervisão *“aceita hoje os desafios que lhe coloca a centralidade da escola, a sua autonomização e progressiva responsabilização, a necessidade de se auto-questionar e auto-avaliar para ter uma melhor qualidade e uma maior influência social”* (p.5). Estes autores entendem a supervisão como *“o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”* (2003,p.16).

O seu objecto de estudo e de intervenção é o processo educativo e formativo, estruturado em torno do professor, do aluno, da escola como organização, do contexto e do quadro normativo. Enquanto prática, aponta para uma construção e uma orientação metodológicas, reflexivas e interactivas nas quais os conhecimentos são aplicados, adquiridos e reconstruídos, mobilizando e sendo mobilizados por uma dinâmica de experimentação/reflexão/validação/planificação/acção/reflexão.

Neste processo continuado, o supervisor observa a prática do supervisando intervindo criticamente na relação entre ambos, *“colocando andaimes”* (Vasconcelos, 2007), visando transformar o conhecimento empírico em conhecimento profissional, legitimado por uma sistematização reflexiva.

Segundo Griffin & Cole (1984), o conceito de scaffolding (colocação de andaimes), foi introduzida por Wood, Bruner & Ross em 1976, significando, *“as intervenções de acompanhamento dos adultos deveriam estar inversamente relacionadas com o nível de competência da criança para executar tarefas – assim, por exemplo, quanto mais dificuldade uma criança tivesse em atingir um determinado objectivo, mais directas deveriam ser as intervenções.”* (Cit. por Vasconcelos, 2009, p.96).

Esta noção de parceria adulta/criança, segundo Vasconcelos (2007), pode ser aplicada à relação supervisor/supervisando, ilustrando o papel do supervisor como pessoa mais experiente que pode apoiar o supervisando, colocando-lhe desafios que contribuam para o seu desenvolvimento (Vygotsky,

1956, citado por Vasconcelos, 2009) e o levem a realizar “*funções de ordem superior.*” (Tharp & Gallimore 1991, *ibidem*, p.7).

Como refere Zeichner (1993), os alunos iniciam a aprendizagem da prática profissional, através da observação do desempenho de quem os orienta. Sá-Chaves (2004) afirma que a supervisão não pode restringir-se à relação entre supervisor e supervisionado, tem que ser alargada aos macrosistemas físicos, humanos e conceptuais que a contextualizam e influenciam.

1.1. A Supervisão Pedagógica na Formação Inicial

A supervisão pedagógica é fundamental na formação inicial. Para Flores e Simão (2009), a formação inicial não deve ser vista como um fim, mas como o ponto de partida sobre o ensino que se desenvolve ao longo da carreira. Deve “*ser um terreno de ensaios onde é possível experimentar e desenvolver uma compreensão do complexo mundo do ensino e da aprendizagem. É importante encorajar a colaboração e valorizar a partilha de experiências para sustentar esta abordagem no desenvolvimento da formação de professores*” (*ibidem*, p.33). Assim, o apoio prestado aos educadores cooperantes e a orientação aos alunos em situação de iniciação à prática profissional é marcante pois, as concepções e as práticas dos primeiros influenciam a acção e o pensamento dos segundos.

Na perspectiva de Loughran (2002 in Flores e Simão 2009), durante a formação, os alunos futuros professores são desafiados pelos supervisores a investigarem a sua própria prática desenvolvendo conhecimentos profundos acerca do ensino e da aprendizagem. Neste contexto, é necessário que os futuros professores sejam estimulados a adoptarem o papel de investigadores. Esta postura não é nova para os formadores, mas é uma aprendizagem nova e significativa do ponto de vista pessoal para os alunos futuros professores. Nesta conjuntura, o contexto de estágio, o educador cooperante, as condições, as oportunidades, a orientação e o modelo de prática são componentes fundamentais na formação do aluno. Aqui, o supervisor cooperante aparece como alguém que tem por missão ensinar, ou melhor, facilitar a aprendizagem do professor, partilhando experiências, estimulando o diálogo, orientando-o nas

reflexões para um conhecimento mais aprofundado, alguém que ajuda a desabrochar capacidades, alguém que interpela constantemente.

Flores e Simão (2009, p.31) relatam “*Ensinar com um amigo no qual se confia significa que tanto os formadores de professores como os alunos, futuros professores, se sentem encorajados para experimentarem, publicamente, coisas que não experimentariam se estivessem a trabalhar sozinhos*”.

Para Alarcão e Tavares (2007) o supervisor cooperante é o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é. A sua acção influencia directamente o desenvolvimento e a aprendizagem do professor e indirectamente o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina. Estas mudanças pressupõem, uma nova perspectiva de professor. Por um lado, um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais, dentro de uma organização complexa (a escola), para educar indivíduos em crescimento numa sociedade caracterizada por mudanças constantes (ibidem, 2003). E, por outro lado, uma nova perspectiva de formação: uma formação centrada na escola, que implica uma aproximação a esta nova perspectiva de professor: o professor actor organizacional que precisa de suporte para a resolução de problemas no seu contexto de trabalho. Ele carece de formação, de suportes contextualizados, de conhecimentos teóricos e de aprendizagens conceptuais, mas igualmente de aprendizagens experienciais e contextuais, o professor formando na sua formação (Alarcão e Tavares, 2007).

Num sistema que se ambiciona dinâmico, Oliveira-Formosinho refere que o supervisor pedagógico deve ser visto como um ecologista social:

“ (...) *Este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos.*” (2002, p. 26). Como se constata, a função do supervisor é capital. Ela é sistematicamente, desafiada por educadores cooperantes e alunos que pedem respostas para as suas questões e necessidades porque ambos se encontram num processo de

desenvolvimento. O seu papel é fundamental para conciliar a vertente académica da formação e a vertente profissional.

Mas, para que a supervisão decorra numa perspectiva de resolução de problemas, é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de confiança sólida e fiável, pois só assim o professor confiará ao supervisor as suas preocupações e dificuldades.

Stones (1984) defende que fazer supervisão é ensinar e ensinar, todos os professores a ensinar (*in* Alarcão e Tavares, 2007).

Neste contexto, Oliveira-Formosinho (2002) refere a necessidade de uma formação “*centrada na escola*”, onde o professor é considerado um elemento interventivo a nível organizacional, integrado no seu departamento, grupo e escola. E onde a supervisão deve assumir “*o papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado.*” (*ibidem* p.12-13).

Assim, a prática supervisiva não deve ser só orientar, ensinar, ajudar ou avaliar, mas antes assumir um papel enquadrador no entendimento do exercício da profissão, com a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas em contextos variados, facilitando a ocorrência de transições ecológicas, que possibilitem a todos a realização de novas actividades, de forma a vivenciarem novos papéis e interagirem com outras pessoas, contribuindo, através da experiência e do raciocínio reflexivo, para a construção de novos saberes, nos âmbitos cognitivo, afectivo, relacional, social, ético, político ou outros.

A supervisão está presente no nosso quotidiano profissional e faz parte da nossa prática pedagógica. É um processo de aprendizagem e desenvolvimento, não só na actividade lectiva, como também na coordenação e organização de práticas, na troca de saberes entre colegas da mesma área disciplinar ou de áreas curriculares diferentes, no apoio a jovens colegas no início de profissão ou, mesmo, a estagiários.

Neste campo de acção, é tempo de acompanhar as novas ideologias, corrigir erros, rever prioridades, reinventar fórmulas, superar problemas e evoluir.

2. Modelos/Cenários de Supervisão

Nos últimos anos, o campo da supervisão tem conhecido um grande desenvolvimento. O conceito tem evoluído com o tempo deixando as funções de fiscalização e superintendência para estar associado ao acompanhamento e orientação da prática. Este conceito pode assumir várias formas consoante a abordagem dos diferentes autores.

Como podemos constatar, uns privilegiam o papel do professor, outros destacam as aprendizagens das crianças, alguns valorizam o percurso profissional e para outros o produto final é relevante. Outros ainda consideram o supervisor co-constridor do conhecimento e do percurso reflexivo e finalmente os que evidenciam a relação com o contexto da prática.

Começamos assim por referir a metáfora dos “Muros” e das “Janelas” de Sergiovanni e Starratt (1993, cit. por Tracy, 2002 *in* Oliveira-Formosinho, 2002 b). Para estes autores, as “*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.*” (ibidem, p.26). Os “*muros servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas*” (ibidem). Para estes autores, a metáfora serviu para mostrar que os modelos podem ou não responder às necessidades sentidas.

Segundo a análise de Alarcão e Tavares (2007), a supervisão poderá ter como pano de fundo nove cenários diferentes, assumindo cada um, limites bem distintos no que concerne, quer ao papel do supervisor, quer ao papel do futuro professor, a saber:

1) **o cenário de imitação artesanal** onde se faz a passagem do saber fazer, de geração em geração, como forma de perpetuar a cultura;

2) **o cenário de aprendizagem por descoberta guiada** que pressupõe que o futuro professor tenha conhecimento dos modelos teóricos e, se possível,

oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito;

3) **o cenário behaviorista** que tem como referência o micro ensino, a imitação do modelo;

4) **o cenário clínico** onde o professor, ele próprio, se apresenta como um agente dinâmico, relegando para o supervisor a missão de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino.

Neste cenário, Goldhammer e outros (1980) dividem o ciclo da supervisão em cinco fases que passo a enumerar: o estabelecimento da relação entre o supervisor e o professor; a planificação da aula; a planificação da estratégia de observação; a análise, recolha e interpretação dos dados para tomada de decisões e a avaliação da acção da supervisão desenvolvida (a avaliação de cada ciclo permite dar feedback para o ciclo subsequente) (*in* Alarcão e Tavares, 2003);

5) **no cenário psicopedagógico**, Stones vê a formação psicopedagógica dos professores como passando por três fases: conhecimento, observação e aplicação. A supervisão da prática pedagógica propriamente dita vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialéctica entre a teoria e a prática;

6) **o cenário pessoalista** confirma a relação entre o grau de desenvolvimento dos professores e a sua actuação pedagógica;

7) **o cenário reflexivo** combina a acção, experimentação e reflexão sobre a acção – aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. Aqui o papel do supervisor é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações. Este deve encorajar a reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção;

8) **o cenário ecológico** inspira-se, segundo Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira Formosinho (1997) no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979). Os presentes autores afirmam: “ *a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interação mútua e progressiva entre por um lado, um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram*” (Alarcão e Sá-Chaves 1994, p.210). Em suma, conjuga-se o desenvolvimento pessoal com socialização, relacionam-se teorias pessoais e públicas, analisa-se a natureza contextual do que é verdadeiro e justo. Aprende-se a interagir com o meio para o respeitar e nele interagir (Bronfenbrenner 1992, p.42 *in* Alarcão e Tavares, 2007). Neste contexto, o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário é visto como um processo ecológico, inacabado dependente das pessoas e do meio, construtor do saber e do ser mas também saber – fazer profissional, saber estar, viver e conviver;

9) **o cenário dialógico** influenciado por correntes de pensamento que valorizam concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas. Waite (1995) defende a supervisão dialógica, contextualizada, e atribuiu à linguagem e ao diálogo crítico um enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais bem como, as desocultações contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão. Neste cenário a supervisão dá mais ênfase aos contextos do que ao professor.

Alarcão e Tavares (2007, p.42) apontam outro cenário possível em que cada um tem o seu próprio cenário, visando a melhoria da educação nas escolas e lançando três ideias chave:

- *O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.*

- *O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.*
- *O supervisor é também uma pessoa, 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.*

Neste cenário, o supervisor é alguém que tem por missão facilitar a aprendizagem do professor através da reflexão, da demonstração, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, tarefas a executar, etc.

Com base nas reflexões anteriores, Sá-Chaves (2002) desenvolveu o seu conceito de supervisão “*não standard*” a que chamou cenário integrador, permitindo, na sua opinião, respeitar o direito à diferença em cada professor. Nestas circunstâncias, o supervisor como uma pessoa adulta está em presença de um outro adulto, que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do outro, tendo em conta as experiências vividas, os sentimentos, percepções e capacidades de auto-reflexão, não dando receitas como fazer mas sim criando junto do supervisionado, com o supervisionado e no supervisionado um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional de ambos. Trata-se assim, de um modelo “*algo inacabado e susceptível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação*” (ibidem, p.161).

As diferentes perspectivas apontadas despertam-nos para a mudança que deve ser contemplada nos futuros modelos de supervisão, pois a supervisão, como campo de estudo e como prática, deverá acompanhar a mutação do ensino.

Fullan (1991) chama a atenção para o facto de que melhorar as escolas é uma tarefa mais complexa do que aperfeiçoar o desempenho dos professores. Assim, se se pretende que a supervisão tenha impacto na

aprendizagem, esta não pode ignorar o contexto mais alargado onde os professores trabalham.

Oliveira-Formosinho (2002) refere que a supervisão do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, fornecendo feedback pormenorizado e útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo. E resume as premissas em que se baseia a futura geração de modelos de supervisão:

1. *A escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida.*
2. *As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento, de se auto dirigirem e de se auto supervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados.*
3. *Os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias, distintas das necessidades das crianças.*
4. *Para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional global no qual essas pessoas trabalham.*
5. *As pessoas aprendem e são motivadas pela colaboração com outros (in Oliveira Formosinho 2002, p.84).*

Neste âmbito, o futuro sistema social para modelos de supervisão irá agrupar equipas de profissionais, que trazem as suas competências, em vez da tradicional díade supervisor-professor.

Como descreve Barkar (1988) *“estes novos modelos ameaçam a relevância dos nossos estudos académicos e da nossa prática” (in Oliveira-Formosinho, 2002 p.85).*

Assim, emerge um novo modelo designado como modelo do *“professor-como-supervisor”* ou modelo de *“auto-supervisão”*. Esta abordagem caracteriza-se por *“uma supervisão personalizada e difusa, com os professores assumindo colaborativamente a responsabilidade pela análise e melhoramento do seu desempenho e do desempenho dos seus alunos” (ibidem, p.85).* Nesta situação, formar-se-ão equipas de professores, que assistir-se-ão umas às outras, recolherão dados sobre a aprendizagem do aluno e do professor e

avaliarão o desempenho de toda a equipa. Neste panorama, técnicas como análise do portefólio e a investigação-acção bem como, a tecnologia irão, certamente, ser utilizadas para regular o processo de aprendizagem e otimizar a aprendizagem do professor e do aluno. Embora esta concepção possa parecer idealista, este novo modelo já está a emergir.

Actualmente, em Portugal, existe uma diversidade de modelos de supervisão e conhecem-se algumas práticas que adoptam uma filosofia sócio construtivista, de base experimental reflexiva e que atribui ao saber profissional dos professores um carácter mais prático do que prático e ao supervisor uma dimensão mais estratégica, mais formativa.

2.1. A Supervisão Clínica

O conceito/modelo de supervisão clínica foi desenvolvido nos Estados Unidos, nos anos 60 e 70, por Morris Cogan e Robert Goldhammer entre outros.

Para Goldhammer *et al* (1980) o conceito de supervisão clínica é mais importante que o seu método, pois é passível de adaptação aos diferentes contextos de formação, desde que compreendido. O conceito é usado para qualificar a relação entre supervisor e professor, apoiada em princípios como a confiança mútua, a liberdade de expressão, a autonomia e a colegialidade. A acção do supervisor clínico visa a melhoria do ensino do professor bem como o progresso da aprendizagem dos alunos, através da *“análise conjunta dos fenómenos ocorridos na sala de aula e levada a cabo pelo professor e pelo supervisor”* (Alarcão, 1982, p.153).

A finalidade da acção supervisiva clínica é a sala de aula e tudo o que nela se passa. Ela é a fonte de informação para a análise do ensino do professor e da tomada de decisões educativas. Na base do método está a análise da informação e a relação entre supervisor e professor. Esta relação deve ser de tal maneira empática, que consiga criar mudança. E, nestas circunstâncias, como a responsabilidade maior é do supervisor cabe a este, promover esta atmosfera, devendo possuir capacidades humanistas para motivar/estimular os outros, bons atributos cognitivos e comunicativos, ter atenção, mas sobretudo, espírito de abertura, compreensão e aceitação dos

sentimentos e opiniões de outrem. Neste contexto, o professor é o motor do seu próprio ensino, sendo ajudado no processo de planificação, observação e análise das situações da prática pelo supervisor (Alarcão e Tavares, 2003). Esta dupla focalização na relação estabelecida e na “clínica”, espaço privilegiado da actuação do professor, define acção supervisiva: “*le ´clinicien´ est celui qui, devant une situation problématique complexe, a l´habitude et les moyens théoriques et pratiques: a) de prendre la mesure de la situation; b) d´imaginer une intervention supposée efficace; c) de mettre en oeuvre; d) d´évaluer son efficacité apparente; e) de ´rectifier le tir´* (Perrenoud, 1991, p.105-106). Esta tónica colocada na sala de aula, a “clínica” que constitui o objecto da reflexão e a fonte de hipóteses de solução e de mudança, faz com que a supervisão clínica actue de dentro para fora, promovendo no professor um espírito de descoberta, reflexão e compromisso.

Smith (*in* Alarcão e Tavares, 2007) apresenta em síntese algumas ideias que levaram Goldhammer e Cogan a propor o modelo de supervisão clínica. Enquanto a supervisão geral actua de fora para dentro impondo soluções técnicas aos professores com base em teorias mais ou menos estandardizadas, a supervisão clínica, pelo contrário, actua de dentro para fora “*pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entre ajuda dos colegas*” (2007, p.118). Conforme já referido, a função do supervisor é ajudar o professor a observar o próprio ensino, os contextos onde ele ocorre e a procurar soluções para as dificuldades e problemas sentidos, levando-o a consultar estudos, a procurar outras opiniões e experiências de colegas. E o objectivo da supervisão não é só o desenvolvimento do conhecimento mas, o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes, fazendo do professor, um “*intelectual crítico*” como refere Giroux (1988 *in* Alarcão e Tavares, 2007, p.119) ”.

Na sua concepção original, Smith define supervisão clínica como “*o processo de envolver os professores na análise da sua praxis de modo a que os problemas que vão surgindo dêem origem a hipóteses e soluções que, experimentadas pelo próprio professor, possam contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mas também mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica. A capacidade de fazer com que se interroguem sobre o quê, o como e o porquê, do que acontece na sala de aula, a capacidade de evoluírem e*

mudarem o ensino na própria escola” (ibidem, 119). O âmago da questão está na colaboração entre colegas que numa atitude não avaliadora, analisam e reflectem a sua praxis. É a supervisão entendida como o poder do professor sobre o seu próprio ensino.

O enfoque da supervisão clínica são os fenómenos da sala de aula cuja análise e interpretação contribuem ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Neste procedimento, os intervenientes activos e directos são o supervisor e o formando e os intervenientes indirectos os alunos, tal como podemos constatar no esquema seguinte:



Fig. 1 Intervenientes directos e indirectos no processo de supervisão

Na mesma linha de pensamento, Alarcão e Tavares (2007, p.80) reforçam o conceito como *“uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica”*. Mas para cumprir a sua função, a acção do supervisor clínico desenrola-se em cinco fases: o encontro pré – observação, a observação propriamente dita, a análise estratégica, o encontro pós – observação e a análise do ciclo. É importante frisar, que em todo o processo, e na lógica de uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica, deverá haver uma atitude pedagógica -relacional e um diálogo interpretativo e construtivo.

- **O encontro pré observação:** ocorre com o primeiro encontro entre supervisor e formando e serve para esclarecer a função e organização do modelo, determinar objectivos comuns e criar o clima adequado à formação. Após o primeiro contacto, este encontro passa a constituir um “ensaio” da aula, uma vez que o professor discute a aula com o supervisor, realizando-se um trabalho conjunto de antecipação de problemas e avançando-se propostas de resolução. A planificação é assumida como uma responsabilidade conjunta, servindo para aumentar

a motivação, o à-vontade e interesse do professor em avaliar a aula posteriormente, de modo mais livre e, por último, decidir a estratégia e o centro da observação, a realizar na aula, seguindo as etapas:

- **Observação:** é o momento de recolha de informação sobre os aspectos identificados anteriormente. A observação pode ser estruturada ou não, utilizando gravações áudio/vídeo ou não.
- **Análise e estratégia:** fase em que o supervisor e professor, em separado, estudam a informação recolhida, procurando dotá-la de sentido. O objectivo é retrospectivo e prospectivo, procurando-se compreender os acontecimentos que têm maior impacto na aprendizagem dos alunos para, se necessário, intervenção posterior. Esta análise é focada nos aspectos acordados. A estratégia refere-se à reflexão que o supervisor faz sobre a informação recolhida.
- **Encontro pós – observação:** este momento deve ser terapêutico e não de terapia, ou seja, deve dar feedback positivo e realista ao professor acerca da sua actuação, sem vincar demasiado os aspectos negativos, de modo a promover a auto confiança e o desenvolvimento do professor. O objectivo é desenvolver no professor capacidades de auto análise e maior autonomia, não só na planificação como também na análise da sua actuação.
- **Análise do ciclo de supervisão:** é o momento de avaliação pelo supervisor e/ou professores. É o momento de reflexão sobre a acção desenvolvida, de auto aperfeiçoamento e de feedback para ciclos seguintes. Esta análise pode ser pontual (final da formação) ou contínua (no final de cada ciclo) e ainda formal ou informal.

O ciclo de Supervisão tem o seu foco na reflexão e questionamento do ensino propiciado pelo formando, obstando a noção de supervisor como modelo. Ao invés, o formando arroga-se como criador, com base em dinâmicas de construção partilhada. Assim, o ciclo de Supervisão é um ciclo *continuum* que

vai desde a reunião preparatória da observação à avaliação formativa numa lógica de reflexão e questionamento sobre o ensino. Goldhammer (cit. in Alarcão, 1982) propõe cinco fases, como se indica seguidamente:

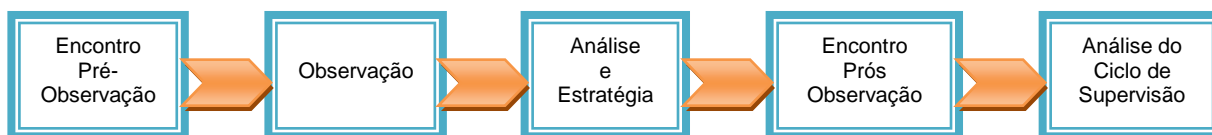


Fig. 2 Fases do ciclo de supervisão clínica, segundo Goldhammer.

Alarcão (1982) conta que a supervisão clínica tem pontos de contacto com a investigação-acção, pelo movimento dialéctico de acção-reflexão, visível na ligação do professor à sua prática, que se vê retratado nela pela observação.

2.2. A Figura do Supervisor

Ao falar de supervisão, obviamente não podemos preterir a figura do supervisor. Num estudo prospectivo Blumberg (1976) faz o contraste entre o supervisor real e o ideal (in Alarcão e Tavares, 2007). À época, o supervisor real aparecia distante, de contacto difícil, estabelecendo com os professores uma relação artificial, ritualista provocando tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores. Em relação ao supervisor ideal, este aparecia como um indivíduo de contacto fácil, aberto, humano e cheio de recursos à disposição dos professores atribuindo-lhes, inclusivamente, um papel activo na resolução de problemas. Este último está mais próximo do supervisor actual.

Para Mosher e Purpel (1972), o supervisor deve mostrar as seguintes características, a saber:

- *Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas*
- *Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas hierarquizando as causas que lhes deram origem*

- *Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e 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 (ibidem).*

Outros autores completam: a capacidade de prestar atenção e saber escutar, a capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspectivas dos formandos, de buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não-verbal, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar (Acevedo *et al.*, 1976; Blase e Blase, 1995; Boyan, 1973; Garland, 1982; Ivey, 1974 a e b; Stones, 1984; Whitfield, 1977 *in* Alarcão e Tavares, 2007).

Também Glickman (1985 citado por Alarcão e Tavares 2007) refere a importância dos *skills* apontando mais dez categorias: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar. E ainda, aponta outros estilos de supervisão: não directivo, de colaboração ou directivo determinado, consoante o enfoque dado, pelo supervisor, a algumas das atitudes atrás referidas. Assim, o “*supervisor não directivo*” é aquele que espera, escuta deixa o professor tomar iniciativas. O “*supervisor de colaboração*” é aquele que verbaliza muito, faz sínteses e ajuda a resolver problemas. O “*supervisor directivo*” concentra as suas preocupações em estabelecer critérios, dar orientações e condicionar as atitudes do professor. Podemos visualizar, no quadro seguinte, a postura do supervisor cooperante, mais activo ou passivo, para com o formando, orientando-o nas suas práticas e dúvidas, dando-lhe referências constantes ou escutando-o e questionando-o no sentido de compreender melhor as suas perspectivas.

Perfil do supervisor não directivo	
Prestar atenção	Quando o supervisor atende ao que o estudante lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais geralmente, acompanhadas de outras manifestações não verbais. A observação como finalidade de prestar atenção ao estudante ou à execução deste
Clarificar	Quando o supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do estudante, ajudam o estudante a continuar o seu raciocínio, cativá-los para a prática/companheiros de trabalho, valorizando o seu trabalho.
Perfil do supervisor colaborativo	
Dar opinião	Quando o supervisor dá a sua opinião, apresenta ideias sobre o assunto que está a ser discutido, que por vezes o estagiário não aceita. O supervisor pede sugestões para possíveis soluções, ajuda o estagiário a encontrar soluções para os problemas implicando-o no seu processo de aprendizagem, falam várias situações, reflectem, escutam-se, tiram dúvidas e explica como deve actuar de modo a ajudar no seu crescimento pessoal e profissional.
Ajudar a encontrar soluções	O supervisor desvia o centro da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e contra das soluções apresentadas.
Negociar	O supervisor negocia com o estagiário os objectivos, procedimentos e a sua disponibilidade para a realização de determinadas situações, chegando a um consenso entre a proposta do supervisor e do estagiário.
Perfil do supervisor directivo	
Orientar	Quando o supervisor utiliza estratégias com a finalidade de orientar, diz ao estagiário, o que deve fazer, aponta-lhe o caminho que deve seguir, estando presente, observando e acalmando o estagiário.
Estabelecer critérios	Quando o supervisor estabelece critérios, quando concretiza planos de acção, põe limites temporais para a execução (prazo para o estagiário melhorar a sua prestação).
Condicionar	Quando o supervisor explica as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações e limita as actuações.

Quadro 1. Perfis do supervisor (fonte Glickman (1985) *in* Alarcão Tavares 2007).

Para terminar, Glickman adverte que estas atitudes e comportamentos não são específicos de um ou de outro estilo de supervisão (*in* Alarcão e Tavares, 2007).

Para se conhecer melhor as percepções que professores têm da sua relação com os supervisores, Alarcão e Tavares (2007) referem os estudos de Blumberg (1980). Estes revelaram que as percepções se agrupam em quatro tipos: uma relação muito directa e muito indirecta, uma relação muito directa e pouco indirecta, uma relação pouco directa e muito indirecta e uma relação

pouco directa e pouco indirecta. Tais estudos concluíram que os professores preferem os supervisores de tipo indirecto ou directo e indirecto. Assim, os professores avaliam de modo positivo os supervisores que comentam, criticam, pedem opiniões e, de modo negativo, os que têm uma atitude passiva ou os que sobressaem por falar muito.

Os professores também não podem ser tratados todos da mesma maneira. Como tal, é importante ter em atenção a personalidade dos professores e o seu nível de desenvolvimento cognitivo e afectiva. Esta é a dimensão desenvolvimentista da proposta de Glickman (1981, 1985), ou a supervisão não -standard de Sá – Chaves (2002).

Nestas circunstâncias, constata-se que a tarefa do supervisor institucional é árdua e complexa. Compete-lhe o papel de acompanhar a caminhada da prática pedagógica, de incentivar supervisores cooperantes e estagiários a manterem a vontade de aprender ao longo da vida, de fazer a ponte entre as instituições de ensino superior e as cooperantes, de diagnosticar e ajudar a ultrapassar problemas. Em suma, contribuir para a melhoria das nossas práticas, incentivar à mudança e a criar pontes para o futuro...

2.3. O Supervisor e o Professor no Processo de Supervisão

Nesta complexa tarefa de supervisão estão sempre implicados dois sujeitos: o supervisor e o professor. Ambos têm um objectivo em comum *“a maximização das capacidades do professor como pessoa e como profissional; procuram desenvolver gradualmente no professor a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais apropriadas para que a relação pedagógica com os seus alunos vise o melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem destes”* (Alarcão e Tavares, 2007, p.71). Esta relação interpessoal, dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida deve ser pautada pelo respeito, espírito de entreaajuda, reflexão e bom senso.

Neste encadeamento, o supervisor deve desenvolver capacidades e atitudes nos seus formandos como: o espírito de auto-formação, a capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência, a capacidade de resolver problemas e tomar

decisões esclarecidas e acertadas, a capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre prática e teoria, a capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo, a consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos, o entusiasmo pela profissão que exerce e o empenhamento nas tarefas inerentes, a capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo (Alarcão e Tavares, 2007).

A existência de uma relação interpessoal positiva, esclarecida e saudável entre os intervenientes compromete-os com um objectivo comum: a melhoria da aprendizagem dos alunos através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem.

Porque o jardim-de-infância já deixou para trás o papel de cuidador, para assumir a infância como uma etapa decisiva no desenvolvimento humano. Este panorama exige mudança na prática pedagógica, dirigindo a educação da primeira infância, para o direito ao conhecimento, à reflexão, à investigação, ao estabelecer relações afectivas, ao agir com responsabilidade crescente em relação ao meio, à obtenção de conhecimento pessoal, à construção de experiências físicas, sociais e lúdicas e à liberdade de expressá-las por meio de diferentes linguagens. É aqui, no processo de reconstrução da escola, que a prática supervisiva desempenha o papel principal, estimulando todos os participantes a usarem novos processos de acção, onde o supervisor promova o diálogo entre todos, intervindo para que a dinâmica da escola seja entendida e partilhada por todos, contemplando as necessidades da comunidade. O supervisor não impõe verdades, mas constrói verdades com o grupo. Assim, o seu trabalho deve basear-se num olhar crítico-reflexivo, fazendo a leitura da realidade que o rodeia, tornando-se parte desta conexão, possibilitando através da sua acção caminhos que conduzam o processo de ensino aprendizagem, garantindo a construção de uma escola viva, onde os sujeitos sejam aprendentes. Compete aos supervisores serem líderes de comunidades aprendentes, como refere Sá-Chaves, fazendo a leitura dos percursos, provocar a discussão e a negociação de ideias, organizar o pensamento colectivo, a reflexão através da parceria entre os indivíduos que compõem a escola.

2.3.1. Funções do Supervisor Institucional

Ao supervisor institucional compete fazer a ponte entre as instituições de ensino superior e as instituições cooperantes (escolas e jardins de infância). Espera-se dele o trabalho aliciante de acompanhar a caminhada da prática pedagógica e de entusiasmar supervisores cooperantes e estagiários a prosseguirem o desejo de aprender ao longo da vida. Vemos nesta personalidade a flexibilidade, o incentivo à mudança e a melhoria das práticas, ajudando a diagnosticar as realidades e a ultrapassar problemas. Ele é um amigo presente, “*critical friendship*” (1996 cit. Sá-Chaves, 2007, p.70), um desencadeador de potencialidades e aprendizagens, que se intromete nos propósitos de educadores e estagiários que, não resolvendo os problemas, confronta-nos com eles, estimula o diálogo e ajuda a encontrar as soluções, ampliando horizontes e desenvolvendo pontes para o futuro. Para além da sua personalidade, esta figura deve possuir competências científicas, culturais, organizacionais, sociais e éticas.

Neste contexto, pode-se ligar o supervisor institucional à utopia citada no Relatório das Nações Unidas por Jacques Delors: “ *Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, maior sentido de responsabilidade e maior solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo* (Delors, 1996, p.44).

Na perspectiva de Alarcão (2007), o supervisor institucional através da reflexão e do espírito crítico ajuda ao desenvolvimento profissional e pessoal de todos os intervenientes. Segundo Formosinho (2005, p. 32) as acções do supervisor cooperante e supervisor institucional devem unir-se para “*promover e orientar a aprendizagem de competências básicas para o desempenho docente*” exigindo dos dois uma “*ruptura epistemológica*” com os saberes. Porém, existem especificidades de papéis. O supervisor cooperante está inserido profissionalmente na escola, numa sala a sua acção situa-se ao nível da formação em contexto. Ao supervisor institucional cabe a tarefa de fazer a

ponte entre a instituição de formação e os cooperantes, sendo “o *mediador educativo*” (Formosinho, 2005) intervindo individualmente, junto dos cooperantes, dos seus estagiários e professores da instituição de formação.

O supervisor institucional coordena e constitui a equipa de supervisores cooperantes que trabalham com ele. Deve, para além disso, desempenhar um papel primordial na vida do aluno, levando-o a interpelar-se constantemente sobre as decisões que vai tomando à luz da teoria aprendida e ajudando-o a reflectir sobre as mesmas. Será sempre alguém que o levará a repensar as interacções com as crianças, colegas, pais e instituições, para a realização do seu projecto pessoal. Neste caminho árduo e difícil, o aluno encontra no supervisor institucional alguém que o apoia, o incentiva à mudança de estratégias e de intencionalidades, o motiva a pesquisar e a ir mais longe. Para tal, é necessário que se crie empatia e cumplicidade para se conhecerem e trabalharem juntos. Deve ser um percurso onde se aprofundam conhecimentos, traçam prioridades de acção, formulam intenções, se reflecte sobre a prática, ajustam estratégias e analisam reacções em prol do crescimento profissional e pessoal, bem como do desenvolvimento pleno, harmonioso e equilibrado das crianças que os rodeiam. Como refere Alarcão (2007, p.47) a supervisão deve consistir “ *numa visão de qualidade, inteligente e responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem se vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro*”.

No que concerne o supervisor cooperante este é, segundo Formosinho (2001, p.58), “*aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente*”. Este elemento é um modelo e uma referência profissional e afectiva inesquecível e insubstituível dado: “*(...) o seu papel na construção de uma profissionalidade adequada e empenhada, na apropriação das dimensões técnica, moral e relacional do desempenho profissional(...)*” (Ibidem). Esta figura é alguém que caminha ao lado do futuro profissional, sempre a aprender, a investigar, a consultar e a dialogar. É um trilho traçado a dois, baseado na reflexão como processo fundamental da supervisão, podendo originar evolução, crescimento e mudanças de atitude. É neste caminhar a

dois, que acentuamos a reflexão como a base fundamental ao processo de supervisão.

Poderemos constatar que, de um modo geral, a interacção dos professores cooperantes com a instituição do ensino superior se restringe à interacção com os professores de práticas, havendo um distanciamento entre a componente disciplinar de um curso e a componente relativa à prática pedagógica, traduzindo-se em poucas interacções entre os formadores e, conseqüentemente, em pouca ou mesmo nenhuma “influência dos professores cooperantes nas políticas e práticas da instituição de formação” (Formosinho, 2001, p. 59). Podemos, então, inferir que a supervisão não pode ignorar os benefícios que provêm do estabelecimento de parcerias entre os locais de estágio e a instituição de formação inicial. Vários estudos confirmam que os adultos crescem e aprendem melhor em ambientes de colaboração e cooperação. (Johnson & Johnson, 1987; Barth, 1990; Fullan, 1990, citado em Tracy, 2002). Em sùmula, sublinha-se a importância da cooperação entre todos os intervenientes directos no exercício duma supervisão, sendo fulcral o permanente *feedback* dos supervisores para que o formando, integrado numa equipa de trabalho, vá descobrindo e desenvolvendo competências pessoais e profissionais (através dos processos de auto – reflexão, partilha de ideias e acções em equipa).

“A supervisão eficaz do futuro deve centrar-se na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece feedback suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (Tracy, 2002, p. 83.).

Delors (1996, p.19) afirma *“o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização dum destino colectivo (...) não deixar de explorar nenhum dos talentos que constituem com que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. Memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, sentido estético, facilidade de comunicação com os outros, carisma natural para animador, (...)”*.

3. O Professor e a Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem

“O único lugar onde encontras sucesso antes do trabalho é no dicionário”.

Frank Outlaw

Quando falamos em desenvolvimento pessoal e profissional, há necessidade aclarar conceitos inerentes e inclusivos neste processo. Assim, o crescimento e o desenvolvimento humano são processos globais, dinâmicos e contínuos que ocorrem ao longo da nossa vida. O crescimento físico será naturalmente, um processo contínuo com início no nascimento, implicando mudanças paulatinas na estrutura e dimensões corporais. Por sua vez, o desenvolvimento caracteriza-se por mudanças nas funções psicológicas da estrutura cognitiva de cada indivíduo. Tal circunstância envolve segundo Alarcão e Tavares (2007) que a formação seja vista como um processo de produção de desenvolvimento psicológico humano na medida em que as acções do indivíduo são determinadas por processos cognitivos de mediação interna em constante progresso durante a vida.

Desta forma, Santos completa (1996, p.17), “é preciso aprender dia a dia”. É preciso abertura à mudança neste mercado global e perceber que o conhecimento adquirido hoje está “*demodé*” no dia seguinte. Nestas circunstâncias, é importante “aprender a aprender” tanto individualmente como em grupo. Esta capacidade implica prosseguir e persistir nas aprendizagens, organizando a sua própria aprendizagem gerindo o tempo e a informação. Esta competência envolve consciência do seu próprio processo e das suas necessidades de aprendizagem, aproveitando as oportunidades disponíveis e a habilidade para vencer dificuldades com o propósito de aprender com sucesso.

Assim, um professor nunca está formado, é uma obra inacabada. Tem que aprender sempre. O que ensina, o modo de ensinar e tudo (mesmo tudo) sobre os alunos que vão ser sujeitos à sua actividade profissional. Um professor carrega para toda a vida o fardo de ter que ser aluno de si próprio, de estar sempre atento, ter os pés bem-postos no presente e os olhos bem focados no futuro. Esta postura obriga o professor a não ter geração, pois tem que saber lidar com todas elas, as que o acompanham durante a sua carreira.

Todos os dias, os professores enfrentam situações complexas, que aprendem a resolver muitas vezes de forma tácita, não consciente, com base em crenças, pressupostos e teorias, explícitas. Muito cedo, aprendem a adoptar esquemas de trabalho rotineiros, reacções intuitivas e rápidas face às situações e acontecimentos da sala de aula, na sala dos professores e noutros contextos escolares.

Ser professor é um desafio permanente, que exige sacrifício e dedicação.

Neste mundo dominado pela complexidade e pela mudança, as velhas competências do professor deixam de ser suficientes para lidar com novos e heterogéneos públicos que habitam as nossas escolas. Como consequência, é exigido aos professores que se empenhem, de forma continuada, em actividades de aprendizagem ao longo de toda a carreira.

Day (2001) refere, que para que este empenhamento crie potencialidades para a mudança de práticas, é vital que os professores participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem imprimindo uma postura reflexiva sobre essas mesmas práticas.

O desenvolvimento profissional do professor refere García (1999), caracteriza-se por uma atitude permanente de pesquisa e busca de soluções.

Durante as últimas décadas, vários autores têm salientado a importância da reflexão crítica no desenvolvimento profissional dos professores.

Schön (1987) salienta que um profissional reflexivo reflecte na acção (*reflection-in-action*, sobre a acção (*reflection-on-action*) e acerca da acção (*reflection about action*). O exercício da reflexão na acção, embora possa potenciar um maior envolvimento profissional, poderá não conduzir ao desenvolvimento do professor e à mudança, mas apenas legitimar o conhecimento adquirido pela experiência.

A reflexão sobre a acção, efectuada antes ou depois desta, é, em princípio, um processo mais elaborado que permite a redefinição do problema, a sua análise distanciada e a reformulação da prática em termos futuros. Este processo pode ser realizado individualmente, mas presta-se, à interacção com outro professor no mesmo contexto, ou não. Finalmente, há ainda a considerar a reflexão a acerca da acção (*reflection about action*). Esta é de natureza mais

ampla e mais crítica, envolvendo a análise de pressupostos de ordem política, ética e instrumental sobre as crenças e teorias implícitas perfilhadas pelos professores. De acordo com Day (2001), a reflexão acerca da acção constitui um instrumento para os professores (re) pensarem a sua responsabilidade social em relação às decisões que tomam sobre o ensino, levando-os a entender a relação entre os seus propósitos e práticas de ensino e os contextos políticos em que estes ocorrem.

Formosinho (2002), considera que na abordagem reflexiva os profissionais constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da acção que é a sua prática profissional, caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os actores que nelas actuam e na sábia mobilização criadora de saberes de referência enquadradores. Esta abordagem, de natureza construtivista, trouxe a riqueza da epistemologia da prática.

Neste contexto a prática supervisiva constitui um dos elos fundamentais no processo de reconstrução da escola, estimulando todos os participantes a empregarem novos processos de acção, desestimulando o prosseguimento de práticas rotineiras e comodistas. Assim, o agir profissional do professor tem que ser, na actualidade, realizado em equipa no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns. Onde o supervisor como mediador promove o diálogo entre as pessoas que convivem numa instituição, intervindo de forma que todos cultivem o respeito pela ideia do outro, possibilitando assim, um contexto equilibrado, onde a dinâmica da escola seja entendida e compartilhada por todos, contemplando as necessidades da comunidade. Nestas circunstâncias, o supervisor assume uma perspectiva de continuidade, não impondo verdades, mas construindo verdades com o grupo. O seu trabalho deve basear-se num olhar crítico-reflexivo, fazendo constantemente a leitura da realidade que o cerca fazendo parte da conexão, possibilitando, através da sua acção, caminhos que conduzam o processo de ensino-aprendizagem. Como tal, importa perceber a comunidade escolar e o seu quotidiano para encontrar diferentes abordagens que garantam a construção de uma escola viva, onde os sujeitos sejam aprendentes. Como afirma Sá-Chaves (2000), *“uma escola com uma história de vida”*. Nesta linha, compete aos supervisores, se quiserem ser líderes de comunidades aprendentes, fazer a leitura dos percursos de vida

institucionais, provocar a discussão e a negociação de ideias, rentabilizar a reflexão e a aprendizagem em grupo, organizando o pensamento e a acção do colectivo das pessoas.

Se queremos mudar a escola, temos de fazê-lo ao nível da organização que é cada uma das escolas.

Uma escola entendida como *”organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenvolver da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”* Alarcão (2000, p.13). Uma escola onde os supervisores serão *“os líderes de comunidades aprendentes e qualificantes”* (ibidem). Esta será a escola do futuro. Mas, para que esta mudança realmente aconteça, ela tem que sustentar-se na promoção dos professores, do seu poder e da sua responsabilidade como colectivo profissional docente e tem de construir-se com a contribuição de todos os que vivem na escola (alunos, professores, funcionários) e com os que com a escola convivem (pais, comunidade, instituições a ela ligadas). Pois, só a escola que se conhece a si própria e se questiona, será capaz de ser autónoma.

4. Processos de Criação de “Modelos”

O comportamento dos outros é uma das fontes mais importantes de influência na aprendizagem humana. No dia-a-dia somos confrontados com uma enorme diversidade de modelos em diferentes contextos, manifestando desde os comportamentos mais simples aos mais complexos. Assim, a observação destes comportamentos e das suas consequências podem ou não ser importantes na aprendizagem.

Para haver aprendizagem não basta a exposição a um modelo. A aprendizagem por observação não é automática necessita de interesse, atenção e retenção para posterior consecução. Mesmo atentos, se não houver retenção, dificilmente haverá influência no comportamento do sujeito. Esta envolve a representação simbólica das respostas observadas. Também a reprodução dos comportamentos depende do feedback, dos recursos pessoais e da motivação do indivíduo. Assim, a modelagem é um processo natural de aprendizagem que envolve a observação, a imitação e a reflexão. Mendonça

(1993) aponta a modelagem como o caminho de problematização para a construção de modelo. É o processo de criar modelos por hipóteses e na aproximação simplificadora, para obter múltiplas respostas com suas respectivas justificativas. Para Barbosa (2001), a modelagem redefine o papel do professor no momento em que ele perde o carácter de detentor e transmissor do saber para ser entendido como aquele que está na condução das actividades, numa posição de participante.

Na escola, o poder da modelagem não pode ser esquecido, porque o professor é um modelo por excelência. Ele pode ligar intencionalmente esta técnica através da descrição/partilha de experiências pessoais e através da valorização das experiências positivas dadas pelos alunos. Este acto desencadeará um clima de aceitação, diálogo, escuta e desenvolvimento na formação de outros professores.

Neste contexto, torna-se pertinente falar da modelagem e da formação de professores pois esta opção metodológica de educação tem contribuído para auxiliar os professores e futuros professores na sua prática profissional.

5. Comunidades Aprendentes

“A raiz da inovação está na teoria e nos métodos, não na prática. Absorver as melhores práticas, como tem estado em moda, não gera aprendizagem real. A organização que aprende não é uma máquina de «clonagem» das melhores práticas de outros. As cinco disciplinas são hoje fundamentais para enfrentar tempos de crise”.

Peter Senge

No quotidiano, sem nos apercebermos, algumas vezes, pertencemos a várias comunidades. Comunidades de interesse, outras de prática. Enquanto “actores sociais” em cada um destes grupos é possível encontrar repertórios, regras sociais, objectivos ou motivações distintas. O comportamento social em relação à aprendizagem é antigo, Wenger e Snyder (2000) recuperam as origens das Comunidades de Prática e procuram as corporações de artesões (serralheiros, oleiros, pedreiros) da Grécia Antiga que tinham o objectivo social e função comercial ou às associações da Idade Média pela maneira que

formavam os aprendizes e disseminavam novas práticas como formas de aprendizagem social. Isto, porque tal qual naqueles tempos, um dos maiores benefícios que a Comunidade de Prática traz é a circulação do conhecimento tácito.

Estudar a aprendizagem como prática social significa aprofundar o quadro conceptual desenvolvido por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998).

Wenger distingue duas perspectivas quanto ao modo de encarar a aprendizagem. A primeira, a mais comum e generalizada nas nossas sociedades, considera que o conhecimento é constituído por pedaços de informação armazenados no cérebro. Trata-se de uma perspectiva segundo a qual se *“concebem unidades ideais de informação [pacotes de informação], que se vão agrupando umas às outras em recipientes prospectivos [os alunos] localizados em salas de aula, longe de qualquer perturbação ou distração [o mundo social]”* (1998, p. 9). Segundo esta perspectiva podemos encontrar um professor a dar uma aula, a ensinar, quer numa escola, quer num centro de formação profissional ou mesmo numa biblioteca.

Esta perspectiva é também reconhecida como a da *“cultura da aquisição”* Lave (1997, p.) em que o conhecimento é considerado como *“algo a ser adquirido”*, isto é, o saber é considerado como uma acumulação de conhecimentos factuais. Encarar desta forma a aprendizagem significa que ela ocorre naturalmente de modo cognitivo e separado do envolvimento em qualquer actividade. Destes pressupostos infere-se ainda um outro, segundo o qual só existe aprendizagem quando o respectivo processo é mantido completamente afastado do domínio de aplicação do que é aprendido. A escolarização é entendida como um local de descontextualização do conhecimento, tornando-se abstracto e geral, susceptível de ser transferido e aplicado posteriormente em situações do mundo real.

Construindo uma outra perspectiva sobre a aprendizagem, estes investigadores (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) consideram que o armazenamento da informação é apenas uma pequena parte do que significa conhecer e que conhecer envolve antes de mais nada uma participação activa em comunidades sociais, isto é, o envolvimento no mundo social.

Revelam-se pois prometedoras as formas criativas de envolver as crianças e os jovens em práticas significativas, possibilitando-lhes o acesso a

recursos que contribuam para melhorar a sua participação, abrindo-lhes os seus horizontes de modo a proporcionar-lhes a possibilidade de escolherem as suas próprias trajectórias de aprendizagem, envolvendo-se em acções, discussões e reflexões que lhes permitam fazer a diferença, tornando-se assim uma mais-valia nas comunidades em que se integram (Wenger, 1998). Isto é válido tanto para as actividades que ocorrem fora da escola, como para aquelas proporcionadas pela Escola, considerando que esta é uma importante instância de socialização nas nossas sociedades.

Wengler (1998) acredita que uma comunidade de prática não é tão somente um agregado de pessoas definidas por algumas características, são pessoas que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento.

Segundo McDermott (2000), comunidades de prática também podem ser definidas como agrupamento de pessoas que compartilham e aprendem uns com os outros por contacto físico ou virtual, com um objectivo ou necessidade de resolver problemas, trocar experiências, modelos padrões ou construídos, técnicas ou metodologias, tudo isso com previsão de considerar as melhores práticas. Gerir e compartilhar conhecimento faz parte do conceito de comunidade de prática, partilhar, no contexto da estrutura social e temática.

O importante nas comunidades de prática são os conteúdos, ou seja, as aprendizagens como experiência através dos processos de negociação e renegociação e de significação e re-significação e as modificações das competências, habilidades e saberes individuais que podem interferir no grupo de pertença do indivíduo na comunidade. Assim, a noção de comunidade de aprendizagem encontra-se diluída na noção de comunidade de prática.

Numa comunidade de aprendizagem, à luz do paradigma sócio construtivista, a linguagem e o contexto assumem particular relevância uma vez que qualquer interacção deve ser analisada dentro das condições sociais que a envolvem assumindo a linguagem o papel de mediação da aprendizagem. Assim, o conhecimento assume um carácter fortemente social onde a identidade é formada a partir das múltiplas interacções que validam o conhecimento individual. As comunidades defendem uma comunicação entre os seus membros mas garantem também a afirmação da sua identidade. Este envolvimento implica uma interacção com os outros e, portanto, uma aprendizagem colectiva. Neste contexto, o professor é um aprendiz

permanente inserido numa comunidade aprendente – a escola. É aquele que, na sua relação, se assume como amigo mais experiente, mostrando respeito, e criando condições para obtenção de bons resultados aumentando a auto estima e possibilitando vivências diversificadas.

Senge (2000) diz que ao falarmos de professores aprendentes, temos de referir as escolas aprendentes. Estas têm capacidade de falar de forma segura e produtiva sobre assuntos melindrosos e desconfortáveis, fazendo frente aos problemas, de forma honesta e consentânea com os mesmos.

Há necessidade dos professores se tornarem em seres aprendentes, trabalhar em conjunto, pois, quando se aprende a mobilizar as próprias energias e as próprias acções, em direcção ao todo que é a escola, estar-se-á a alcançar objectivos comuns. Um ensino bem sucedido requer que os professores trabalhem em equipa, partilhem, reflectam as suas práticas. Esta postura é fundamental na construção do conhecimento e, simultaneamente, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente. E, para além dos professores envolvidos, também as instituições educativas a que eles pertencem beneficiam fortemente pelo facto dos seus membros se envolverem neste tipo de actividade, reformulando as suas formas de trabalho, a sua cultura institucional e a consecução dos seus próprios objectivos.

Afonso descreve as comunidades de aprendizagem como estruturas sociais que sustentam o trabalho em equipa e pelas quais emerge um novo modelo de cultura de escola e de organização educativa. Segundo o autor *“este modelo manifesta-se pelo empenho contínuo dos intervenientes no trabalho colaborativo e pelo reforço da capacidade de criação de elementos significativos dentro da comunidade”* (2001, p.428). Este grupo pretende reflectir dialogicamente para melhorar e qualificar outros pois ao qualificar os outros qualifica-se a si próprio. Santos Guerra (2001) vê o objectivo de uma comunidade de aprendizagem crítica no desdobrar de diversos tipos de inteligência:

- *A inteligência contextual na auto-crítica ao contexto,*
- *A inteligência estratégica no planeamento, desenvolvimento e avaliação de projectos adequados às suas necessidades,*

- *A inteligência acadêmica na promoção de qualidade curricular,*
- *A inteligência reflexiva,*
- *A inteligência pedagógica,*
- *A inteligência colegial,*
- *A inteligência emocional,*
- *A inteligência espiritual,*
- *A inteligência ética.*

Assim, um grupo que interaja de forma reflexiva é um grupo que aprende, alicerçado na cooperação e fruto da interação construtiva. A aprendizagem como uma participação social é comentada por Wenger (1999), na sua teoria social da aprendizagem, incluindo diversas componentes, a saber: a comunidade, a identidade, a prática e o significado. Nestas circunstâncias, a participação é encarada como um processo activo quer enquanto modo de acção quer enquanto forma de pertença. Wenger (1999, p.5) apresenta as componentes da teoria social da aprendizagem do seguinte modo:



Fig.3 Componentes da teoria social de aprendizagem (adaptado de Wenger, 1999).

As quatro componentes da teoria social de aprendizagem são referenciais para toda a comunidade de prática reconhecidas como um processo de construção de sentido.

O *Significado* representa a capacidade de procurar um sentido para a existência individual e colectiva aprendendo com os outros e os outros consigo.

A *Prática* transforma a capacidade de aprender fazendo, retrata-se na vivência da participação e tende a evoluir como um produto colectivo.

A *Comunidade* é o tecido social onde as nossas acções são reconhecidas e, portanto, aprendemos construindo um sentido de pertença. Finalmente, a *Identidade* reflecte o modo como a aprendizagem transforma quem nós somos, pois aprendemos construindo a nossa identidade. Mas, antes da comunidade de prática, Wenger recorda a necessidade da criação do contexto considerando quatro dimensões:

- *A dimensão participação/reificação que diz respeito à importância da criação um equilíbrio justo entre participação e reificação;*
- *A dimensão planeamento/emergência que concerne a gestão no tempo das actividades desenvolvidas incluindo o que é planificado mas também aquilo que emerge espontaneamente;*
- *A dimensão localidade/globalidade que diz respeito à gestão no espaço reconhecendo o local integrado no global e analisando o global sem perder de vista o local;*
- *A dimensão identificação/negociabilidade que concerne a gestão do poder na comunidade e, por consequência, na democratização da participação por vias de processos negociais com vista à obtenção de um equilíbrio harmónico entre todos os membros (ibidem, 1999).*

Neste contexto, acreditamos que a mais-valia da supervisão pedagógica são as interacções que se desenvolvem, se tecem, se consolidam e se renovam como processos de construção da identidade e do conhecimento profissionais.

Capítulo II – Metodologia do Estudo

1. Estudo Empírico

*“Quando fazemos uma coisa, mesmo que pequena,
devemos fazê-la bem, bonita e verdadeira”*

Edgar Willems

Este trabalho não pretende ser mais do que um ensaio entre outros ensaios. Enquanto investigação empírica, baseia-se na imergência do investigador numa realidade escolar, fátua mas significativa, cujo enfoque de observação principal é o núcleo da docência em contexto.

Para a realização do nosso estudo de caso decidimo-nos pela investigação qualitativa porque é uma investigação voltada para a produção de dados descritivos, a partir da fala das pessoas e da observação dos seus comportamentos. Aqui as questões a investigar, são formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan e Biklen, 1994). Nestas circunstâncias, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente às pessoas, aos locais e conversas.

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, possibilitando a busca de sentido e as interpretações que os próprios sujeitos atribuem às suas acções (Bogdan e Biklen 1994, p. 49). Eles analisam os significados das acções e as relações dos sujeitos no contexto social em que ocorrem.

Para Alves-Mazzotti & Gewandsznajder (1998), Chizzotti (1998) e Bogdan & Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é vista como um modelo diferente das pesquisas quantitativas, por mostrar a complexidade e as contradições de fenómenos singulares, valorizando os aspectos qualitativos desses fenómenos, principalmente os da vida humana e social.

Na óptica de Stake (2007), os investigadores quantitativos privilegiam a explicação e o controlo enquanto os investigadores qualitativos privilegiam a compreensão das complexas inter-relações entre tudo o que existe. Segundo Von Wright, a diferença reside não na procura de causa/efeito, mas na compreensão da experiência humana (*in* Stake, 2007, p.53).

A pesquisa qualitativa fundamenta-se em alicerces diferentes da pesquisa experimental, utilizando também técnicas de investigação diferentes. Assim, a pesquisa qualitativa no nosso estudo de caso pareceu-nos uma opção metodológica apropriada por possibilitar uma aproximação ao universo do professor: às suas interações sociais, aos seus saberes e ao seu processo reflexivo.

Para Stake (2007), os investigadores de estudos de caso, "*lançam redes quando olham para as frequências no interior do caso*" quer sejam estudos de caso de orientação qualitativa quer quantitativa. Runkel intitulou este procedimento como "*método dos espécimes quando a intenção é aprender sobre a espécie ao examinar uma amostra, uma amostra alargada ou uma amostra individual*" (...) *utilizam o método dos espécimes como o seu método principal para ficarem a conhecer extensa e intensivamente o caso único* (in Stake, 2007, p.52). No nosso estudo de caso, o investigador apreendeu o que estava a acontecer em testemunhos relatados e representou os acontecimentos com a sua interpretação directa. Assim, toda a nossa investigação dependeu da interpretação do investigador.

Frederick Erikson (1986 in Stake, 2007, p.57) defendeu que a característica principal da investigação qualitativa é "*a centralidade da interpretação*" referindo-se às descobertas não como "*descobertas*" mas "*asserções*" porque o investigador, dado o seu envolvimento, e por muito descritivo que seja o relatório, acaba por oferecer uma visão pessoal.

Como estratégia metodológica foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas individuais, ao grupo alvo do estudo - as educadoras. Este tipo de entrevista é um procedimento familiar, resumindo-se a uma conversa entre duas pessoas, sendo dirigida por uma delas, com o objectivo de obter informações detalhadas (Bogdan e Biklen, 1994). Stake (2007, p.81) complementa "*os investigadores qualitativos têm orgulho em descobrir e retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso*" sendo a entrevista a via fundamental para chegar às realidades múltiplas.

O nosso estudo, como já foi referido, é um estudo de caso. Para Bell o estudo de caso é "*especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto do problema em pouco tempo*" (1997,

p.22). No enunciar de Mucchielli (1987), o caso deve ser centrado numa única problemática, em que o investigador deverá procurar a unidade da situação dos dados brutos recolhidos.

Para Yin, um estudo de caso *“é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”* (2001, p.32). Não obstante, embora o objecto do estudo seja circunscrito, a abordagem do estudo de caso é sempre uma abordagem holística pois permite que todo o contexto onde ocorre a investigação tenha relevância na descrição e interpretação dos dados. Yin lembra (1989, p.62) que esta metodologia do estudo de caso requer exigências intelectuais e emocionais por parte do investigador que outras estratégias metodológicas abandonam. Trabalhar com a sensatez no relacionamento social durante o processo investigativo é uma tarefa bastante espinhosa pois, o investigador deve integrar-se no meio sem se implicar totalmente, deve estar atento a tudo sem ser indiscreto e sem se tornar demasiado familiar, estabelecendo uma relação empática com os seus informantes.

A esta intenção, Yin enumera algumas competências que o investigador dos estudos de caso deve possuir:

- *Uma pessoa que saiba fazer boas perguntas - e interpretar respostas.*
- *Uma pessoa que seja um bom ouvinte e que não seja traído pelas suas próprias ideologias ou preconceitos.*
- *Uma pessoa que seja adaptável e flexível, que consiga ver as situações inesperadas como oportunidades e não como ameaças.*
- *Uma pessoa que deve ter uma boa capacidade de agarrar os aspectos que estão a ser estudados, quer se trate de um trabalho com uma orientação teórica ou política, ou mesmo num estudo exploratório. Esta capacidade reduz os dados relevantes e a informação toma proporções manejáveis.*
- *Uma pessoa que não seja influenciada por preconceitos, incluindo os que derivam da teoria. Ou seja, uma pessoa que seja sensível e reaja a evidências contraditórias* (1989, p.62-63).

Ao iniciarmos a nossa investigação, procurámos trabalhar um assunto de interesse e, que simultaneamente, pudesse trazer mudanças e novos conhecimentos.

Todo o processo de investigação foi previamente planeado, determinado o método de investigação a seguir bem como seleccionados os instrumentos de recolha de dados. Estes instrumentos devem ser validados antes de aplicados.

Todas estas deliberações devem ser credíveis e determinadas com cuidado para que o processo de investigação seja ético e, conseqüentemente, válido e fiável.

Para Hill e Hill (2002) a validade baseia-se na certificação dos instrumentos utilizados garantindo que se atinjam resultados coerentes e passivos de serem aceites numa determinada investigação. E a fiabilidade é a certificação de que os dados recolhidos correspondem à realidade. A fusão das duas comprovações possibilitam que o trabalho de investigação desenvolvido mostre interesse para a comunidade e represente a competência do investigador no seu papel.

A recolha de dados neste estudo foi feita pelo investigador e no contexto escolar, alicerçando-se, como já foi referido, em entrevistas semi-estruturadas. Os dados que constituem o corpus desta investigação foram recolhidos com o contributo das educadoras envolvidas através de entrevistas, de forma a conhecer as suas concepções sobre supervisão.

Para tal, como nos aconselha Bogdan e Biklen (1994) elaborámos um relatório escrito dos dados recolhidos de forma a caracterizar os diversos procedimentos comparando-os entre si e analisámos o modo como conciliam a supervisão, tendo em conta o desenvolvimento de todos e de cada um em particular. Neste estudo fomos o único instrumento de recolha de dados, utilizando apenas um gravador de voz para a recolha das entrevistas. Neste trabalho de índole exploratória, pretendemos recolher a informação necessária para analisar e explorar diversas variáveis de entrada no sentido de compreender o processo de supervisão desenvolvido, as relações interpessoais e os procedimentos em exercício de funções com o propósito de melhorar as práticas.

1.1. Contexto do Estudo

O presente estudo decorreu, durante o ano lectivo 2009/2010, num jardim-de-infância de um Agrupamento de Escolas de um concelho limítrofe de Lisboa.

O Jardim-de-infância é um edifício construído de raiz (2003), situa-se numa zona urbana residencial e de elevada densidade habitacional.

É uma construção térrea rodeada por um recreio exterior onde existem alguns aparelhos lúdicos para as crianças. No seu espaço interior possui quatro salas de aula, duas casas de banho adequadas às faixas etárias que acolhe, um WC para adultos, uma sala de reunião, o hall (espaço polivalente), um refeitório e a sala da Componente de Apoio à Família (CAF).

No total, este jardim-de-infância tem capacidade para acolher cem crianças, sendo que esse número varia em função das características dos grupos.

1.2. As Entrevistadas

Bisquerra (1989 p.81) refere-se à população de um estudo como “o conjunto de todos os indivíduos sobre os quais se deseja estudar um fenómeno”. Assim, o nosso estudo é formado por três educadoras de infância, conforme apresentamos no quadro seguinte:

CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS			
	A	B	C
IDADE	43	45	54
PROFISSÃO	Educadora de Infância	Educadora de Infância	Educadora de Infância
HABILITAÇÕES LITERÁRIAS	Mestrado em Ciências da Educação, Especialização no Ensino Especial, Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo.	Licenciatura no Ensino Especial	Licenciatura e frequência do mestrado

CURSO	O curso de educadora e professora na Escola João de Deus, a especialização na Escola Maria Ulrich e o mestrado na Universidade Nova de Lisboa.	Curso de educadora de infância no Magistério Primário de Lisboa e licenciatura em Ensino especial na ESE Maria Ulrich.	Curso de Educadora de Infância pelo Método João de Deus, Especialização no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, complemento de formação na ESE e frequência de Mestrado em Supervisão.
ANOS DE PROFISSÃO	20	20	32
EXPERIÊNCIAS DE SUPERVISÃO	Cooperação em estágios no âmbito da Educação Especial e orientação de teses e monografias	Cooperação em estágios e Área de Projecto	Cooperação em estágios
CARGO QUE EXERCE NO JARDIM DE INFÂNCIA	Educadora de Infância Titular de Grupo	Educadora Titular de Grupo	Educadora Titular de Grupo
EXECUTA OUTRO CARGO	Membro do Conselho Geral do Agrupamento	Não	Coordenadora de Estabelecimento

Quadro 2. Caracterização da população em estudo.

Da análise do quadro, aferimos que todos os sujeitos têm formação superior. As três educadoras têm licenciatura na área da Educação de Infância. Têm idades compreendidas entre os 43 e os 54 anos, largos anos de experiência de trabalho (20/32 anos) com crianças na Rede Pública, onde actualmente são educadoras.

A educadora A possui o curso de Educadora e Professora do 1.º Ciclo pela Escola João de Deus, a especialização na Escola Maria Ulrich e mestrado em Ciências da Educação na Universidade Nova de Lisboa.

A educadora B frequentou o curso de educadora de infância no Magistério Primário de Lisboa e licenciou-se no Ensino Especial na Escola Superior Maria Ulrich.

Por último, a educadora C fez o curso de educadora de infância na Escola João de Deus, a especialização no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, o complemento de formação na Escola Superior de Lisboa (ESE) e encontra-se a frequentar um mestrado na ESE.

Ao nível da experiência de supervisão todas têm experiência. A educadora A tem experiência de cooperação em estágios no âmbito da educação especial,

bem como na orientação de teses e monografias, mas é o primeiro ano como cooperante no âmbito da educação pré-escolar.

A educadora B tem tido, ao longo do seu trabalho, experiência de cooperação de estágios em alguns anos. Neste percurso, viveu experiências negativas de supervisão e experiências na área de projecto.

A educadora C tem experiência de cooperação em estágios.

Todas estiveram ligadas ao Ensino Especial.

Todas são educadoras titulares de grupo. Concomitantemente com a docência, a educadora A é membro do Conselho Geral do Agrupamento e a educadora C é Coordenadora de Estabelecimento.

1.3. As Entrevistas Semi- Estruturadas Individuais

No nosso estudo, optámos por realizar entrevistas semi-estruturadas individuais (Anexo 2). Pretendemos compreender melhor o grupo social em contexto e cada membro em particular. Os dados foram recolhidos num gravador de voz.

Como refere Bogdan e Bilken (1994, p.134), “ *a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.*” Como técnica de um método qualitativo, a entrevista constitui um recurso naturalista de observação activa pois conjugam-se o ver, o escutar e o partilhar (Lessard, 1990, p.146), aos quais apensaríamos o sentir. De facto, o *insight* do investigador é importante para as interpretações que vai fazendo na sua construção de significado.

A entrevista é uma forma de observação indirecta. Trata-se de obter conhecimentos do real através da pessoa que se entrevista.

Para Estrela, a finalidade da entrevista consiste “*na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização de processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo*” (1994, p.342).

Ghiglione e Matalon (1985) referem, que a etapa mais importante da entrevista é a sua preparação.

Werner e Schoepfle (1987, p.78) afirmam que a entrevista permite ao observador confrontar a sua percepção do “*significado*” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem. Estes autores consideram a técnica útil, complementar e necessária à observação participante quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças e opiniões e as ideias dos sujeitos observados (Hébert *et al*, 2008).

Por seu lado, Stake (2007) menciona a entrevista como a principal via para captar realidades múltiplas, bem como o prazer que os investigadores qualitativos sentem em descobrir e retratar as múltiplas perspectivas sobre o caso. No âmbito da investigação qualitativa, a entrevista possui laços visíveis com outras formas de recolha de dados nomeadamente, a observação Hébert *et al* (2008).

Na opinião de Sousa (2009, p.247) “*a entrevista é um instrumento de investigação cujo sistema de colecta de dados consiste em obter informações questionando directamente cada sujeito*”. Esta permite para além das perguntas, que se efectuem os porquês e os esclarecimentos circunstanciais, possibilita uma melhor compreensão das respostas, das motivações e da linha de raciocínio que lhes são inerentes, bem como momentos de partilha de conhecimentos onde nos revemos a nós próprios “*learning about the other we learn about the self*” (Crapanzano, 1980).

As entrevistas semi-estruturadas distinguem-se pela existência de um guião anteriormente preparado (Anexo 1) que serve de orientação ao desenvolvimento da entrevista. O guião funciona como uma lista de verificação flexível e gradual na ordem das perguntas e na adaptabilidade do entrevistador ao entrevistado bem como, acautela a liberdade na exploração dessas questões no decorrer da entrevista.

No nosso estudo, nas entrevistas semi-estruturadas que conduzimos, houve uma certa orientação de início, deixando que o entrevistado seguisse depois a sua linha de raciocínio, intervindo apenas nos momentos em que o sujeito se desviou do assunto. Preparámos previamente as questões de que pretendemos as respostas do sujeito e onde se permitiu uma certa liberdade ao entrevistado, mas não para sair do tema proposto. Assim, a postura do entrevistador pautou-se pela recolha dos dados do modo mais isento possível, evitando emitir quaisquer opiniões pessoais ou formular perguntas que

pudessem influenciar, de algum modo, as respostas do sujeito. Foi apenas orientador da entrevista (Muchielle 1979). Por outro lado, usamos este tipo de entrevista para garantir que, na medida do possível, todos os participantes respondessem às mesmas perguntas. Assim, no primeiro contacto com os professores, foi-lhes dado conhecimento sobre os objectivos do estudo e sobre toda a metodologia de recolha de dados, assegurando-se desde logo a estrita confidencialidade das informações, bem como o respectivo anonimato. Pretendemos que as entrevistas nos ajudem a compreender o contexto, o grupo social e cada membro em particular que estudamos.

Segundo Lessard (1990, p.146), a entrevista, como técnica do método qualitativo, constitui um recurso naturalista de observação activa pois reúne o ver, o escutar e o partilhar, aos quais vincularíamos o sentir. De facto, o *insight* do investigador é importante para as interpretações que vai fazendo na sua construção de significado ao longo da entrevista.

Para finalizar, todas as entrevistas foram gravadas, com a correspondente autorização, e transcritas imediatamente a seguir à sua aplicação (Anexos 2, 3 e 4). A transcrição da entrevista possibilita uma análise e comparação dos documentos em maior profundidade, nomeadamente no que diz respeito à categorização de dados e à sua interpretação. Assim, as entrevistas foram *fragmentos* indispensáveis para realização e compreensão global do estudo empírico realizado.

1.4. Dificuldades e limitações do Investigador

Yin (2001) lembra que as estratégias de pesquisa devem atender aos objectivos do trabalho que pode ser exploratório, descritivo ou explanatório. No nosso estudo, estes limites nem sempre foram claros no desenvolvimento da investigação. Em relação às entrevistas, estas constituíram, para nós, uma primeira experiência de investigação. Tentámos criar um clima empático, gerador de confiança e de motivação em que o entrevistado não se sentisse pressionado ou constrangido a responder. Mas, o acto despertou, quer no investigador quer nos entrevistados, um certo nível de ansiedade explicada por algum desconcerto na formulação das perguntas, na reformulação de certas

questões ou até na inversão da ordem de outras. Ao longo da entrevista, instintivamente fomos dando algum *feedback* nomeadamente com o acenar da cabeça, ou com a mão, e ainda, em momentos de grande hesitação na resposta, utilizando uma expressão para completar a frase. Nestas circunstâncias, uma das dificuldades sentidas foi saber manter a distância sem nos entrosarmos nas respostas, deixar fluir o discurso para não corrermos o risco de enviesamento ou até mesmo de manipulação da resposta. Pensamos que as entrevistas apresentam lógica e correspondência aos objectivos a que nos propúnhamos.

O trabalho do investigador é bastante solitário, autónomo e persistente. Durante este desafio que caracteriza um projecto como o estudo de caso, encontrámos algumas dificuldades, nomeadamente conciliar o tempo de investigação com a ocupação profissional.

No que concerne às limitações do estudo, deve-se salientar o facto de não se ter efectuado uma entrevista à supervisora institucional, revelando-se um condicionamento ao estudo efectuado.

1.5. Ética na Investigação

O termo ética vem da palavra grega “*ethos*” que significa “*carácter*”. Sieber refere-se à ética como “o estudo sistemático dos conceitos de valor “*bom*”/“*mau*”, “*certo*”/“*errado*” e dos princípios gerais que justificam a sua aplicação (1992, p.3 *in* Lima e Pacheco, 2006). Para Zeni, a ética é um ramo da filosofia que analisa as decisões sobre as acções certas e erradas (2001, p.xv *in* Lima e Pacheco, 2006.)

No entender de Bogdan e Biklen (1994), ética é uma palavra repleta de significados e com um forte peso emocional. Em investigação, a ética “*consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por determinado grupo*” (*ibidem*, 1994, p.75).

Nada pode ser mais destruidor para um profissional do que ser indiciado de uma prática pouco ética. No que diz respeito à investigação com sujeitos humanos há duas questões principais a ter em conta: o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos. Assim,

seja qual for o quadro ético em que se insira o investigador o importante é que honre os seus compromissos. Pensamos que o nosso estudo se pautou por este procedimento: empatia, responsabilidade e confidencialidade.

As questões éticas aplicam-se em todas as fases da investigação desde a escolha do tema até à publicação dos resultados.

Neste contexto, citamos Lima (2006) *“a forma mais importante de promover a conduta eticamente responsável na investigação é, provavelmente, apostar na educação dos actuais e futuros investigadores”* e ainda *“uma conduta de pesquisa eticamente correcta não pode, pois, concentrar-se apenas nas relações com os participantes: existe uma responsabilidade ética do investigador para com outros públicos”* (Lima e Pacheco 2006, p.153-154). Doucet e Mauthner defendem *“os que lêem, reinterpretem e tomam a sério”* (2002, p.125 *in* Lima e Pacheco 2006, p.154).

Em suma, os danos da má conduta não molesta somente a pessoa que a patenteou, mas toda a comunidade científica, sobretudo aos olhos do público e dos governos. Segundo Oliver (2003) os investigadores têm responsabilidades para com a sociedade *“que justifica e exige que a investigação seja conduzida de uma forma metodologicamente competente e eticamente responsável”* (*in* Lima e Pacheco 2006, p.155). Para rematar, Fluehr e Lobban (1998) referem-se à ética como um elemento fundamental do profissionalismo (*in* Lima e Pacheco 2006, p.156).

O nosso estudo foi requerido junto da Directora de um Agrupamento de Escolas de um concelho limítrofe de Lisboa, tendo sido aprovado por este órgão. No sentido de adquirir a confirmação da aceitação da participação no estudo, foi pedida a assinatura do Termo de Consentimento aos intervenientes, oferecidos todos os esclarecimentos sobre o estudo e respondidas às dúvidas levantadas. Finalmente, oficializou-se o registo do trabalho junto da Coordenadora do Mestrado numa Escola Superior, declarando um compromisso para a execução da pesquisa dentro dos padrões éticos e científicos recomendados.

Durante o estudo consideraram-se os direitos das supervisoras cooperantes em relação à privacidade, anonimato das informações e de se retirarem do estudo sem prejuízos pessoais ou académicos, se assim o desejassem. Por último, depois de concluído o estudo, as supervisoras

cooperantes serão agraciadas com um exemplar do mesmo, como forma de reconhecimento pela colaboração e disponibilidade dispensadas.

Capítulo III – Análise, Interpretação e Discussão

“A educação é um processo social, é desenvolvimento.
Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

John Dewey

Terminada a recolha de dados, procedemos à sua organização para tratamento e análise. Este processo de busca e organização sistemática levou-nos à transcrição fiel das entrevistas, visto que foram gravadas. Este procedimento tem como objectivo a nossa compreensão dos materiais e posterior apresentação aos outros. A nossa análise envolveu o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades, procura de padrões e à descoberta de temas emergentes.

1. Análise de Conteúdo

O tratamento do discurso das educadoras implicou naturalmente, a sua transcrição para protocolos escritos (Anexo 2), sendo posteriormente transformados em dados passíveis de serem trabalhados.

Recorremos à análise de conteúdo porque pretendemos analisar, confrontando e identificando, o discurso individual das educadoras. Segundo Bardin (1977), este método permite inferências sobre as condições de produção das comunicações a partir de indicadores quantitativos ou não.

Assim, seguindo as fases que caracterizam esta técnica de análise, fomos reduzindo gradualmente o nível de abrangência, através de “procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 1977, p.34).

De seguida, procedemos a uma leitura flutuante dos protocolos das entrevistas com o propósito de “nos deixarmos impressionar” (Bardin, 1977, p.34), criando uma analogia entre o discurso das educadoras e a conceptualização que alguns autores aludiram sobre a supervisão Oliveira-Formosinho (2002), Alarcão e Tavares (2007) entre outros.

Seguiu-se a categorização do discurso das educadoras, a codificação em unidades de registo (Anexo 3), seguindo o critério semântico, sendo as fracções de conteúdo de dimensão variável, uma frase ou elementos de frase, face ao significado que possuíam (Bardin, 1977).

Sobre a lista das unidades de registo, definiram-se categorias (Anexo 4) evidentes do conteúdo dos pensamentos confrontando com os objectivos do estudo. Esta categorização partiu das respostas das educadoras para a codificação e respectiva classificação. Esta categorização teve como objectivo, segundo Bardin "fornecer por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos" (1977, p.119) para análise, interpretação e redacção do estudo.

2. Interpretação das Categorias e Subcategorias

De seguida apresentamos os dados obtidos na análise de conteúdo dos protocolos das entrevistas efectuadas às educadoras do nosso estudo (Anexo 4). Nesta análise dos discursos não partimos de categorias teóricas previamente estabelecidas, mas procuramos o âmago das unidades de significado após várias leituras dos depoimentos. Esta leitura pautou-se por ser um acto solitário do pesquisador, onde salientamos os papéis da intuição e da subjectividade no processo de levantamento destes dados. Neste âmbito, podem ser entendidas como um conjunto de observações que emergiram da "fala" dos sujeitos porém, de acordo com as vivências, perspectivas, propósitos, valores e significados do próprio mundo do pesquisador.

O levantamento e a interpretação de categorias tiveram, portanto em atenção o aspecto relacional entre as categorias seleccionadas.

De seguida, tencionamos fazer uma leitura exploratória com o cruzamento de informação de forma a encontrar semelhanças e diferenças no que respeita a palavras, expressões, ideias e comportamentos. Assim, estudaremos o discurso de cada educadora recorrendo à interpretação e comparação das entrevistas, sendo todas as asserções por nós realizadas suportadas com exemplos narrativos. Neste contexto, a partir da grelha de categorização

elaborada segundo as unidades de registo (Anexo 4) foi delineado um plano de abordagem interpretativo com os seguintes itens temáticos:

- Experiência de supervisão
- Concepções emergentes de supervisão
- O papel do supervisor cooperante
- O papel do supervisor institucional

Tema	Categoria	Subcategoria
Percepções sobre supervisão	Experiência de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Larga experiência de supervisão em estágios da educação ✓ Escassa experiência de supervisão ✓ Nenhuma experiência como supervisionada
	Concepção de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientação e apoio ✓ Aprendizagem colaborativa e recíproca ✓ Fornecimento e análise de modelos de intervenção
Dados sobre o papel do supervisor cooperante	Papel do supervisor cooperante	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientar o planeamento da acção pedagógica ✓ Proporcionar desenvolvimento profissional
Dados sobre o papel do Supervisor Institucional	Papel do supervisor institucional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Análise do desempenho do supervisor institucional ✓ Acompanhamento da prática pedagógica ✓ Perfil do supervisor institucional (desejável)
Dados sobre o papel da ESE	Papel da ESE	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação/Acompanhamento dos estágios

Quadro 3. Definição de temas, categorias e subcategorias

2.1. Percepções sobre Supervisão

Podemos visualizar no quadro 2 como reunimos as categorias e as subcategorias em áreas temáticas diferentes. Podemos perceber como o primeiro tema se denomina as *Percepções sobre supervisão*. Nesta secção considerámos três categorias que são a experiência de supervisão, a concepção de supervisão e o papel do supervisor.

Assim, para melhor compreensão da análise, estabelecemos as frequências de cada unidade de registo o que permitiu a sua quantificação nas categorias e subcategorias (Anexo 4) mais evidenciadas em cada tema, de modo a podermos mostrar a importância relativamente aos significados atribuídos a cada um deles construindo o quadro seguinte:

Percepções sobre Supervisão				
Concepções de Supervisão				
Subcategorias	Frequências de Unidade de Registo			
	Educadora A	Educadora B	Educadora C	Total
Experiência de supervisão	4	5	2	11
Orientação e apoio	3	11	16	30
Aprendizagem colaborativa e recíproca	5	6	6	17
Fornecimento e análise de modelos de intervenção	4	9	7	20
	16	31	31	78

Quadro 4. Concepções emergentes de supervisão.

Olhando para os dados obtidos percebemos que a categoria *concepções de supervisão* gerou as subcategorias: experiência de supervisão, orientação e apoio, aprendizagem colaborativa e recíproca e ainda o fornecimento e análise de modelos de intervenção. Como podemos testemunhar no quadro 3, todas as subcategorias são importantes, mas a orientação e apoio é a mais relevante.

Analisa-se a seguir as subcategorias relacionadas com a categoria *concepções de supervisão*.

2.2. Experiência de Supervisão

No nosso estudo, todas as entrevistadas, como podemos comprovar na caracterização da amostra, experienciaram a supervisão. Todas as educadoras foram supervisionadas, ou melhor, acompanhadas pontualmente durante o estágio, há 20/30 anos atrás (Anexo 4).

Enquanto supervisora cooperante A tem experiência de cooperação em estágios no âmbito do ensino especial, em orientação de teses e monografias, mas é o primeiro ano que é cooperante no âmbito da educação pré-escolar. Passamos a transcrever:

Já fiz supervisão nalgumas situações mas, apenas no âmbito da educação especial. Como também dou aulas a adultos e acompanhamento, às vezes, alguns processos de desenvolvimento de teses de mestrado ou de monografias acaba por ser também um processo de supervisão sendo outra experiência diferente, mas que também me traz imensas informações e formas de reflectir sobre outras práticas (Anexo 2, Entrevista A, p.123). Este é o primeiro ano desde que lecciono no pré-escolar e p.125).

A refere ainda:

Enquanto supervisionada não tenho muitas, a não ser no âmbito de ter as tais estagiárias não estão a supervisionar-me mas, como estão a absorver aquilo que eu estou a dar acabam por ficar com os modelos (Anexo 2, Entrevista A, p.125).

Mas há pergunta: Quando a supervisora institucional está presente, sente-se supervisionada?

A educadora A respondeu:

Talvez sim, pois são os modelos que ficam representados pela estagiária e isso representa de algum modo uma certa supervisão da minha performance e, também, porque faço questão de explicar sempre os porquês de determinados comportamentos ou atitudes no contexto educativo ao supervisor institucional (Anexo 2, Entrevista A, p.126).

No que diz respeito, à supervisora cooperante B, não tem feito supervisão regularmente:

Desde que comecei a trabalhar, mas não tem sido todos os anos, portanto ... tem sido pontualmente (Anexo 2, Entrevista B, p.132).

E supervisionada:

Enquanto supervisionada, na minha formação inicial... Depois tive outras experiências, que não considero muito positivas, uma em que a pessoa que supostamente faria a supervisão era muito autoritária portanto, estando a sua actuação longe da forma como eu referi que devia ser o processo de supervisão. Outras duas experiências muito interessantes, em trabalhos de projecto, com pessoas... isto após a minha formação inicial, com pessoas já com uma grande experiência a nível da prática pedagógica, mas com uma abertura enorme à novidade e um respeito muito grande por qualquer profissional com quem se relacionassem (Anexo 2, Entrevista B, p.132).

A supervisora cooperante B vivenciou práticas não muito positivas. A este tipo de experiência, desagradável, Flores e Simão (2009), chama-lhe experiência de aprendizagem construtiva. As autoras dizem “*Quando há algum desconforto na experiência de aprendizagem, ocorre uma aprendizagem significativa*” (ibidem, p.28). É importante correr riscos. Mas, atenção não podemos esquecer, a vulnerabilidade dos futuros professores. É necessário que os formadores demonstrem sensibilidade e propósito, não diminuindo nem humilhando. Concomitantemente, é imprescindível que eles se sintam “desconfortáveis” com a sua prática, para começarem a analisar as implicações das decisões e acções da mesma. Independentemente do local, a aprendizagem sobre o ensino precisa de estar inserida na experiência pessoal porque os alunos, futuros professores, precisam que a sua aprendizagem se articule com a sua experiência. E, se sentirem que aprender e ensinar passa por experiências autênticas encaram a situação de uma forma mais significativa.

Em relação há supervisora cooperante C, ela já recebe estagiárias a algum tempo:

Enquanto supervisora, este é o terceiro ano que estou a exercer esta função e tem sido uma experiência positiva (Anexo 2, Entrevista C, p.141).

E supervisionada:

Enquanto supervisionada, eu não fui muitas vezes supervisionada” e “eu não me senti supervisionada, porque as supervisoras institucionais permaneceram no JI tão pouco tempo e nem vieram tantas vezes ao J.I. para fazerem esse tipo de avaliação (Anexo 2, Entrevista C, p.141).

As supervisoras cooperantes recordaram que não se sentiram supervisionadas pela supervisora institucional, a saber: presença irregular e de curta duração, pouco conhecimento da realidade pedagógica, ausência da sua supervisão e fraca reflexão sobre a prática.

2.3. Orientação e Apoio

Todas as supervisoras cooperantes corroboram da definição de supervisão apontada por Alarcão e Tavares como “orientação da prática pedagógica” (2003, p.45).

Assim, para a cooperante A, a supervisão:

Significa orientar, sugerir mudanças de atitude, significa apoiar, o que é que posso encontrar mais aí, significa também coordenar esforços com a pessoa com que se faz supervisão (Anexo 2, Entrevista A, p.123).

Para a cooperante B, a supervisão é:

Orientar, motivar, promover a reflexão, a reformulação de uma atitude de cooperação com os profissionais ... com outras pessoas que trabalham na instituição” (Anexo 2, Entrevista B, p.130).

B afirma ainda:

A supervisão ajuda à reflexão e à análise da nossa prática, do nosso trabalho de forma a nós o podermos melhorar através do exercício de reflexão/ acção /reflexão e de uma forma contínua” (Anexo 2, Entrevista B, p.130).

Através de uma reflexão, a supervisão promove uma auto-formação porque nós somos motivados a pensar sobre as coisas, a procurar o nosso próprio crescimento desenvolvendo em nós uma capacidade de identificação dos nossos problemas (Anexo 2, Entrevista B, p.131).

Para a cooperante C, a supervisão é:

Um processo pelo qual um professor mais experiente orienta o outro no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Anexo 2, Entrevista C, p.139).

Neste contexto, a supervisão tem um papel securizante no processo de formação (Alarcão e Roldão 2008). Segundo as autoras, a supervisão encaminha-se para “*a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional* (2008, p.54).

2.4. Aprendizagem Colaborativa e Recíproca

As educadoras entrevistadas entendem, no seu âmago, a supervisão como uma aprendizagem colaborativa e recíproca.

A supervisão, segundo Sá-Chaves (2000) leva à aproximação entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola, entre supervisores da universidade e da escola, entre supervisores e professores e entre estes e os alunos. Fazer este caminho valoriza o conhecimento que é (re) construído com a prática, capaz de gerar e produzir teorias situadas e relevantes, provenientes das conexões e relações dialógicas e interactivas entre um saber teórico e um saber experiencial que é vivido em situações pedagógicas únicas e complexas, incertas e dúbias. Fazer esta caminhada implica entender o estágio pedagógico, inserido na escola, como *“organização que aprende”* ou como uma comunidade de aprendizagem. Temos que admitir que são os contextos que impulsionam a participação colectiva e a interacção dialógica enquanto suportes de reflexão, argumentação e resposta (Afonso, 2001). Assim, o conhecimento forma-se com o contributo de cada um dos intervenientes. Na supervisão pedagógica, a construção de significado, é uma interacção mediatizada, feita por todos e para todos (supervisor e formandos) mudando à medida que cada um vai evoluindo.

Para Vieira *et al*, a pedagogia da formação edifica-se *“na relação entre as mundividências do formador e dos formandos, supondo processos de construção colaborativa do saber educacional”* (2006, p.21).

Neste mundo em mutação, onde nada é tido como certo, torna-se urgente desenvolver atitudes e capacidades colaborativas e reflexivas, como questiona Sá-Chaves: *“Como seria se não acreditássemos todos que existem sempre hipóteses alternativas e que, se não existissem, as inventaríamos?”* (2000, p.122). Só neste contexto podemos falar de desenvolvimento pessoal e profissional e caminhar para a autonomização e emancipação.

Como expõe a cooperante A:

Independentemente da estagiária, nós temos sempre uma aprendizagem a fazer seja para modelarmos a nossa forma de estar em função das necessidades da estagiária seja porque elas nos trazem novos recursos e novas propostas que se tornam, algumas vezes, desafios para melhorarmos as nossas práticas e ajudarmos as outras pessoas a fazer o mesmo (Anexo 2, Entrevista A, p. 123).

A cooperante A diz ainda:

(...) é natural que me anule nalgumas circunstâncias mudando a minha actuação, ficando mais na sombra para permitir a actuação da estagiária (Anexo 2, Entrevista A, p.125).

E acaba frisando:

A determinada altura, retira-me o meu lugar central na sala e na relação com as crianças, pois de outro modo seria difícil para a estagiária apresentar um desempenho de progressiva autonomia (Anexo 2, Entrevista A, p.125).

A educadora B refere:

O estágio, para mim, é uma componente fundamental do processo de formação do aluno estagiário porque a formação teórica é importante, mas é no estágio que o estagiário se confronta com a realidade (...) um dos meus objectivos em relação ao estagiário é ajudá-lo a aplicar o conhecimento teórico (Anexo 2, Entrevista B, p.131).

A este respeito Alarcão e Roldão descrevem o desenvolvimento profissional da díade supervisor/formando *“como um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivo-sistémica, interactiva, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada, em contextos de formação-investigação-acção”* onde o envolvimento é fundamental para a construção da profissionalidade (2008, p.25). O envolvimento pessoal não provoca o individualismo, mas antes a partilha de experiências e saberes gerando o feedback e a interacção dos orientadores e supervisores. Os alunos dos estágios aceitam as intervenções didáctico-educativas, pois o envolvimento pessoal associado à aprendizagem na acção e às oportunidades criadas para discussão das situações vivenciadas alicerçam as experiências pré-profissionais e, nomeadamente, o estágio como uma etapa de grande relevância na vida de um estagiário. Este contacto único com a realidade da prática docente, segundo Alarcão e Roldão (2008), provoca questionamentos e pesquisas mobilizadoras de sentido e saberes já apreendidos alicerçando-se assim, a construção da identidade profissional (a capacidade de observar e reflectir). A observação de si e dos outros e a reflexão são promotoras do conhecimento profissional, pois enraízam-se numa *“atitude de questionamento permanente - de si mesmo e das suas práticas - em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões”* (Alarcão e Roldão 2008, p.30).

Como afirma a cooperante B:

A supervisão é importante para a aprendizagem porque proporciona uma reflexão séria, consistente e contextualizada da prática pedagógica (Anexo 2, Entrevista B, p.131).

Esta resposta é corroborada por Flores e Simão (2009) que afirmam que as acções e as experiências têm de ser vistas e compreendidas nos contextos. Goodson (2001) adverte “*a reflexão deve ter em vista a compreensão das nossas acções no contexto da escola em particular, num determinado momento, num determinado ambiente social, político e cultural*” (in Flores e Simão 2009, p.92).

Neste contexto, a cooperante B acrescenta:

Pode contribuir para a compreensão dos fenómenos educativos e garantir também que as aprendizagens se realizem com qualidade, tanto dos professores supervisionados como dos alunos com quem esse professor trabalha (Anexo 2, Entrevista B, p.131).

Mas, a reflexão para ser útil na resolução de problemas, afirma Formosinho (2002) necessita de ser metódica nas suas interrogações e na procura de respostas e, ainda, estruturante nos saberes dela resultante. É um processo que não deve ser “deixado à solta”.

Tal como, reflecte a frase da educadora B:

A supervisão não é uma coisa que se possa exercer agora, no momento, e que depois não se dê continuidade (Anexo 2, Entrevista B, p.130).

O facto de termos a oportunidade de poder reflectir com alguém a nossa prática permite-nos também afastarmo-nos um pouco dela, identificar, com mais facilidade, essa mesma prática e aprofundar os conhecimentos que advêm dela (Anexo 2, Entrevista B, p.131).

Esta experiência de reflexão partilhada da prática com a estagiária anuncia melhores oportunidades para reorganizar as situações e para questionar os nossos propósitos sobre a prática. Esta postura de *amigo crítico* encoraja à experimentação pública “*de coisas*” que não se observariam se estivéssemos a trabalhar sozinhos. Estas práticas públicas conduzem-nos a aprendizagens mais significativas.

Nesta conjectura, o estagiário em interacção com o cooperante e com outros, torna-se o motor do seu próprio desenvolvimento num contexto de prática dinâmico, numa comunidade de aprendizagem (Bruner 1996a; Wesley & Buysse, 2001; Billet 2002 in Vasconcelos 2009), garantindo o *empowerment* de todos os participantes (Freire 1997, in Vasconcelos 2009). Pois, como defende Perrenoud (2001d) “*é no acto pedagógico que converge todo o saber disciplinar, sendo que a prática é o locus do saber fazer em acção*” (in Vasconcelos 2009, p.96).

Relatando Alarcão e Roldão (2008), a reflexão colaborativa e colegial é uma estratégia de grande potencial formativo pois, advém da actividade investigativa, da resolução de problemas, da análise de situações educativas fruto das interacções em contextos diversificados.

A este propósito a cooperante B refere ainda:

Tento também ser reflexiva com as assistentes operacionais com quem trabalho. Elas são mais um elemento do grupo e tento envolvê-las na dinâmica dos grupos dando-lhes também responsabilidade e ajudando-as a melhorar as suas atitudes e actuações com as crianças com que nós trabalhamos (Anexo 2, Entrevista B, p.132).

Como demonstramos esta educadora não baliza a sua supervisão à relação com o estagiário, mas alarga-a às assistentes operacionais, como menciona Sá-Chaves (2004) a supervisão deve ser dilatada aos macros sistemas físicos, humanos e conceptuais que a contextualizam e influenciam.

Para a educadora B a aprendizagem recíproca e colaborativa:

Tem como prática uma reflexão conjunta dos aspectos que se vão observando para ultrapassar as dificuldades que se vão sentindo ao longo da prática pedagógica (Anexo 2, Entrevista B, p.130).

(...) Procuo encontrar soluções adequadas aos problemas que vão surgindo e com os quais ele se vai deparando (Anexo 2, Entrevista B, p.131).

Procuo estabelecer com o estagiário uma relação de partilha de informações, procurando negociar com ele uma forma de actuação estabelecendo critérios, antecipadamente (Anexo 2, Entrevista B, p.131).

Reportando-nos a Alarcão e Roldão (2008), a reflexão colaborativa e colegial é uma estratégia de grande potencial formativo pois, advém da actividade investigativa, da resolução de problemas, da análise de situações educativas fruto das interacções em contextos diversificados.

B diz ainda:

(...) Reformular estratégias e actuações junto do grupo com o qual trabalhamos; proporcionando uma reflexão, uma resolução e uma melhoria das práticas, ela vai ajudar a superar as dificuldades (...) permite olhar para as coisas de forma planeada e reflectir sobre elas de uma forma organizada, estruturada e isso permite um crescimento, uma capacidade de resolver as situações e as dificuldades (Anexo 2, Entrevista B, p.134).

A cooperante C conta:

A supervisão ajuda-nos a analisar a prática, a interpretar, a observar o que nós fazemos bem ou fazemos mal, a reflectir no processo todo, como vamos melhorar a nossa prática e, de que modo podemos utilizar outras estratégias. É um processo em que aprendemos também a ensinar, aprender a aprender e nos ajuda a desenvolver uma série de competências. Tem carácter formativo, na medida em que orienta a prática

pedagógica e podemos melhorar a qualidade do ensino (Anexo 2, Entrevista C, p.139).

A cooperante C salienta:

Com a supervisão desenvolvemos o nosso processo de aprendizagem, resolvemos problemas. Somos obrigadas a parar, a analisar, a perceber porque as coisas estão a acontecer duma maneira quando queremos que aconteça de outra. Aprende-se também. Obriga-nos a pesquisar, ir à procura de outras informações, a ler, que é uma coisa que nós não fazemos muito. (...) com a supervisão o ensino/aprendizagem é visto de outro prisma e dá-nos outra maneira de estar, o que nos tem ajudado muito, principalmente, nesta altura de grandes mudanças nas escolas, a repensar as nossas práticas (Anexo 2, Entrevista C, p.140).

Para terminar a cooperante C diz:

Um bom processo de supervisão pode fazer a diferença no nosso processo de ensino/aprendizagem, como processo formativo ajuda um profissional a ser melhor profissional e orienta outros a sê-lo (Anexo 2, Entrevista C, p.140).

Como podemos constatar as interacções sociais geradas no processo de supervisão são de extrema importância no processo de aprendizagem e, consequentemente, no desenvolvimento profissional.

É através das interacções, da investigação e da reflexão sobre as práticas que os professores aprendem e se desenvolvem pessoal e profissionalmente. É neste contexto de qualidade que educadores e estagiários se formam e são formados (Alarcão 2001). No seu contexto de trabalho, o educador cooperante, enquanto investigador e profissional da prática e da partilha reflecte os problemas reais que aí existem, forma e é formado, procurando soluções para os problemas. Esta atitude questionadora e sustentada de olhar a prática facilita o ensinar e aprender de forma activa e melhora a qualidade da intervenção.

Neste contexto, Alarcão (2001), assegura que é a qualidade da educação que domina a formação de professores. Só o professor investigador é capaz de questionar as suas práticas, de forma intencional e sistemática, compreendê-las e ajustá-las, sempre que acha pertinente, tornando-se como diz a autora um “*agente dinâmico da sua formação*” (Alarcão 1999, p.258) imbricando-se no processo de mudança. Esta atitude, segundo a autora, “*implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente os colegas*” (Alarcão 2001, p.26).

A competência, ou seja, o saber mobilizado na acção (Le Boterf 1994) só é operacionalizada e desenvolvida através da experiência em contexto de trabalho. Na óptica de Canário *“as competências não são encaradas como algo de prévio ao exercício profissional, mas, sim, como algo de “emergente” de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional”* (1999, p.12).

Assim, a partilha de experiências incentiva os educadores à reflexão e pesquisa, estruturando, comparando e analisando as suas práticas, levando-os colectivamente a resolver os problemas. O contexto, lugar onde se aprende a profissão, funciona como a rampa de aprendizagens e formação, quer de estagiários, quer dos profissionais em exercício. O autor assegura *“a optimização do potencial formativo do contexto de trabalho torna-se, então, o eixo estruturante do percurso formativo”* (Canário 1999, p. 14).

Para Canário (1999), a prática profissional e o contexto onde decorre são eixos estruturantes do processo formativo tanto na formação inicial como na formação contínua. A prática assume aqui um papel relevante pois a formação e o trabalho ocorrem simultaneamente, alegando o autor: *“a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial, ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos, os profissionais no terreno e os formadores (ou supervisores)”* (Canário 2001, p.40).

Estes contextos onde acontecem momentos de reflexão, se partilham experiências e práticas, onde se aprende e constroem colaborativamente saberes, são denominados por Shulman (1997, cit. Alarcão e Tavares 2007, p. 148), de *“comunidades de aprendizagem”*.

2.5. Fornecimento e Análise de Modelos de Intervenção

Conforme já foi referido anteriormente, na escola o professor é o modelo por excelência. Ele pode através do relato e da partilha de experiências pessoais e positivas junto dos alunos, apurar esta técnica. Para o psicólogo Bandura, que elaborou a teoria da aprendizagem social, sem atenção não há modelagem. Isto é, se o sujeito não prestar atenção às aprendizagens que se deseja modelar, a aprendizagem não acontece. Porque tem que haver

retenção, sem ela não há influência no comportamento do sujeito. A retenção envolve a representação simbólica das respostas observadas, é indispensável para que os ensinamentos do modelo se mantenham, mesmo quando este está ausente. Por outro lado, a reprodução dos comportamentos depende do feedback, dos recursos pessoais e da motivação. A modelação é um processo natural de aprendizagem que envolve a observação, a imitação e a reflexão e pode ser uma estratégia de ensino e de aprendizagem, um método de ensino ou outros.

Na prática pedagógica, a modelação é um acto de desenvolvimento do educador visando a formação de outros professores. Assim, a modelação é essencial, como narra Flores e Simão (2009) porque “*os alunos, futuros professores aprendem mais com aquilo que fazemos do que com aquilo que dizemos*” (ibidem, p.31).

No contexto do nosso estudo, a subcategoria “*fornecimento e análise de modelos de intervenção*” foi a mais evidente no tema *percepções sobre supervisão* (Anexo 4). As educadoras foram unânimes na sua referência como modelo para a estagiária. Segundo Oliva (1993) “*os modelos enquanto estruturas ajudam-nos a organizar o nosso mundo*”. Sem estas estruturas seríamos bombardeados por informações (in Formosinho 2002, p.21).

Para Nuthall e Snook (1977), os modelos podem ser definidos através de vários objectivos, tais como os de constituírem exemplos ou preditores. Os modelos fixam um padrão ou plano de assunções e comportamentos a serem imitados (in Formosinho 2002). Para Birnbaum (1988) os modelos “*representam uma abstracção da realidade*” e Knezevich (1975) remata “*uma ponte entre o abstracto e o prático*” (in Formosinho 2002, p.20-21). Segundo os autores, esta visão permite-nos “*compreender os elementos e as dinâmicas de um sistema – quer o sistema seja um modo de ensinar, de supervisionar ou de gerir uma organização*” (ibidem, p.21). Nestas circunstâncias, os modelos desenvolvem-se a partir da observação atenta da prática do desempenho de quem os orienta Zeichner (1993).

Esta conduta é observável no desempenho das supervisoras cooperantes do nosso estudo.

Assim, para a cooperante A:

Naturalmente, que estando a fazer supervisão e tendo uma estagiária dentro da sala de aula tenho que ter algum cuidado acrescido com o modelo que forneço. Tenho também a preocupação, caso executo alguma coisa que normalmente não executaria e que considero que não é a mais correcta, chamo a atenção da educadora que está a fazer o estágio que, de facto, aquilo aconteceu mas, não é suposto acontecer, que não é o mais correcto. E, sempre que é possível, se puder dou o exemplo ou o modelo correcto (Anexo 2, Entrevista A, p.123).

Além disso, a educadora A salienta:

(...) Porque tenho o cuidado, de verificar se aquilo o que estou a fornecer como modelo é o mais correcto para que esta futura educadora possa sair apta a desenvolver um bom trabalho, e portanto tenho uma aprendizagem acrescida que advém do facto de reflectir e de repensar com frequência aquilo que dei como modelo (Anexo 2, Entrevista A, p.124).

(...) para a estagiária, penso que o facto de estar nesta prática com uma educadora que já tem alguma experiência por exemplo no meu caso em concreto de vinte anos, lhe dá, também, a possibilidade de ela modelar aprendizagens e, ao mesmo tempo, perceber, se calhar, ela vai fazer isso, como eu também fiz na minha primeira experiência pedagógica (Anexo 2, Entrevista A, p.124).

Perceber aquilo que não deseja fazer na prática dela, porque não concorda com isso e tem outra postura. Isto, porque eu acho que a construção pessoal também influencia as práticas pedagógicas, ou seja, permite perceber aquilo que é útil ela guardar e utilizar no seu contexto de trabalho (Anexo 2, Entrevista A, p.124).

Podemos encontrar esta explicação em Flores e Simão (2009, p.30), os professores não podem “*mandar*” na aprendizagem do estagiário. É o ensino que lhes dá possibilidades de escolherem de como (e se) irão dedicar à aprendizagem a partir da compreensão das experiências vividas.

A cooperante B diz:

Eu sinto que tenho aqui um papel muito importante não só como modelo de aprendizagem mas também como orientador da prática do estagiário (Anexo 2, Entrevista B, p.131).

Um dos meus objectivos em relação ao estagiário é ajudá-lo a aplicar o conhecimento teórico que ele tem, que já construiu ou que está a construir e a encontrar soluções adequadas aos problemas que vão surgindo e com os quais ele se vai deparando (Anexo 2, Entrevista B, p.131).

(...) Mas também me preocupo que ele desenvolva a autonomia pessoal durante o estágio (Anexo 2, Entrevista B, p.131).

A educadora C acrescenta:

(...) O que pretendo transmitir é que se crie entre nós um clima securizante, que ela se sinta bem e que perceba que eu não estou a avaliá-la. Eu estou ali para colaborar para lhe servir de modelo ou a ser o “andaime” no sentido de ajudá-la a fazer a sua caminhada e aprendizagem com tranquilidade e segurança e não para lhe causar

problemas. (...) o que eu pretendo, o pouco tempo que estão no estágio, saiam a pensar que apesar das dificuldades que se nos deparam pela frente, há sempre maneiras para resolver e ultrapassar estas dificuldades. Quero que saia a pensar que é capaz de fazer e se não conseguir hoje, amanhã será melhor e provavelmente vai conseguir resolver porque a supervisão ajuda-nos a resolver uma série de problemas (Anexo 2, Entrevista C, p.139).

E ainda:

As estagiárias têm sido diferentes com as suas características próprias, mas eu tenho tentado manter o mesmo modelo (Anexo 2, Entrevista C, p.141).

Para terminar:

Utilizo, por vezes, esta estratégia, sirvo de modelo, para verem como se podem resolver determinadas situações, por exemplo, as transições entre as áreas (Anexo 2, Entrevista C, p.143).

As entrevistas evidenciam o modelo ecológico de supervisão sustentado por Formosinho (2002) onde a supervisora cooperante partilha com a estagiária o modelo pedagógico, o seu *knowing in action* através do diálogo. Esta partilha de atenção dialogante à própria realidade é riquíssima para a estagiária, pois constrói-se na acção. É a iniciação à teoria da prática que a supervisora foi construindo progressivamente, ao longo da sua caminhada. Nestas condições, desenvolve-se na sala uma situação socioprofissional de intimidade, partilha e “*projecção*”, acção e reflexão. “*A supervisora abre-se à estagiária no coração da sua prática e dispõe-se a deixá-la observar o seu fazer, a dialogar sobre o seu saber-fazer. Dispõe-se ainda a, mesmo sem ser questionada, partilhar com a estagiária a atenção que dá à situação a que a supervisora aprendeu com a experiência a dar atenção para “responder”* (in Formosinho, p.115). Day (2001) reforça: “*Os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (activamente). É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem*” (in Flores e Simão (2009, p.7).

Toda a prática inclui modelação, mas torna-se pertinente criar oportunidades para *desocultar* a prática. E é esta a postura expressa pelas entrevistadas. Podemos aprimorar nos testemunhos das educadoras, a preocupação em propiciar um bom modelo, uma melhor percepção das experiências de modo a poder ajudar os futuros professores a compreenderem melhor o que acontece nas situações pedagógicas e porquê.

Esta prática faz parte da cultura do jardim-de-infância estudado. Ela tem sido adoptada no contexto, muito antes de ser adjectivada de *supervisão*. Desde sempre, em equipa reflectiu-se, dialogou-se e partilhou-se práticas, dificuldades e problemas.

A supervisão tem este efeito securizante, permite-nos crescer e ajudar a crescer outros, através da reflexão e do feedback desenvolvendo nos professores competências metacognitivas que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar e questionar continuamente, a sua prática.

Formosinho (2002, p.114) diz que a estagiária constrói a sua aprendizagem diante de um modelo pedagógico partilhado, em diálogo com uma profissional experiente que desenvolveu conhecimento-na-acção (*knowing in action*). A construção da aprendizagem profissional tem princípios intrincados: pessoais e sociais, teóricos e práticos.

Acabamos citando Alarcão (1996a e 1996b) “*as práticas reflectidas são uma componente poderosa da formação de professores e a sua supervisão é um requisito fundamental para a construção da qualidade das experiências educativas*” (in Formosinho 2002, p.94).

3. Dados sobre o Papel do Supervisor Cooperante

Passemos, ao segundo tema resultante do nosso estudo, o *Papel do Supervisor Cooperante* (Anexo 4). Ao olharmos para o quadro 4 vislumbramos duas subcategorias: orientar o planeamento da acção pedagógica e proporcionar o desenvolvimento profissional.

Dados sobre o Papel do Supervisor Cooperante				
Papel do Supervisor Cooperante				
Subcategorias	Frequências de Unidade de Registo			
	Educadora A	Educadora C	Educadora C	Total
Orientar o planeamento da acção pedagógica	2	6	4	12
Proporcionar o desenvolvimento profissional	4	6	4	14
	6	12	8	26

Quadro 5. Dados sobre o papel do supervisor cooperante.

3.1. Orientar o Planeamento da Acção Pedagógica

A tríade de entrevistadas valorizou ambas as subcategorias, mas deu particular enfoque ao proporcionar o desenvolvimento profissional (Anexo 4).

Como temos vindo a comprovar ao longo do estudo, a supervisão é fundamental na formação. Como já referimos, os estagiários iniciam a aprendizagem profissional, através da observação dos modelos pedagógicos partilhados. Este desempenho conhecedor e intencional de tarefas e actividades é feito em dupla ligação: a comunicação com a supervisora cooperante e a comunicação com o modelo curricular que se escolheu. Esta atitude permite à estagiária o diálogo interno no acontecer da própria acção (reflexão na acção) e, posteriormente, a conversa com a supervisora cooperante (reflexão sobre a acção). Estas vivências são marcantes influenciando a acção e o pensamento do estagiário na construção da sua aprendizagem profissional. Formosinho (2002) refere a interacção como outra matéria importante na formação inicial. Não é uma característica inata da personalidade, nem um traço do sujeito é, antes uma competência de acção profissional que pode ser aprendida. O estagiário aprende na interacção com os contextos e com os supervisores.

No campo da pedagogia construtivista, Formosinho (2002) recorda que a interacção educativa quotidiana é um agente mediador na construção do conhecimento, da autonomia intelectual e moral e, ainda uma forma de modelação de atitudes nas experiências (reflexão sobre elas). Este tipo de interacção permite ao professor impulsionar a pesquisa da criança e do grupo. Ao mesmo tempo, reconhecer os interesses, as motivações, as necessidades e expectativas da criança organizando na sala: o tempo, os espaços, os materiais, os projectos e as actividades, a observação, a planificação e a avaliação criando contextos facilitadores de aprendizagem e de autonomia, estimulando as crianças para os seus níveis de desenvolvimento próximo. O percurso de vida da criança é acompanhado de transições ecológicas como tal, é importante o papel facilitador da educadora.

Neste contexto, Johnston (1984) diz que a investigação empírica aponta as interacções das educadoras como “*uma característica específica da profissão*” (in Formosinho 2002, p.129) e Formosinho (1998, p.129)

complementa, afirmando “a interação, a vários níveis e com vários parceiros está no coração da profissionalidade das educadoras”.

Neste contexto, o estagiário aprende quer em interação com os seus formadores quer com as crianças.

Depois do conhecimento, da observação e do diálogo sobre as rotinas, o projecto educativo e a sua concretização na sala, chegou o momento de incluir a estagiária no desenrolar da prática educativa. Assim, começamos por definir as rotinas, a planificação da acção educativa, a análise e avaliação das realizações, a reflexão e o feedback para, como ensina Zabalza (1989), “aprender prática”, ou seja, aproximar-se e colaborar directamente na prática (in Formosinho 2002, p.110).

Em termos de prática, a estagiária vai entrando progressivamente na actuação prática, através da concretização da planificação colaborativa previamente realizada e a experimentação inicial da rotina diária.

Em termos de currículo da supervisão, a observação, a planificação semanal e a sua concretização permitirão analisar as realizações nos seus sucessos e fracassos através da conferência de supervisão.

Como podemos verificar as educadoras A, B e C têm, mais ou menos, a mesma condução na orientação e planeamento das actividades.

Assim, a cooperante A orienta e planeia a sua prática, conforme se indica:

Faço planificações semanais daquilo que vai ser desenvolvido ao longo da semana nas quais eu dou o tema ou os objectivos que pretendo que as crianças desenvolvam ao longo dessa semana. (...) Deixo em aberto a possibilidade dela intervir e trazer sugestões que acho pertinentes. (...) Se tenho algumas dúvidas ou se sinto que aquilo não vai ser tão eficaz como ela pensa que iria ser, proponho alternativas, explico-lhe porquê e procuro que ela consiga acertar isso em função dos objectivos e das necessidades das crianças que estão na sala (Anexo 2, Entrevista A, p.124).

A cooperante B determina:

Procuro estabelecer com o estagiário uma relação de partilha de informações, procurando negociar com ele uma forma de actuação estabelecendo critérios, antecipadamente (Anexo 2, Entrevista B, p.131).

Se a estagiária considera que não está a conseguir resolver uma questão com as crianças, eu planifico com ela a vivência de um momento onde se possa observar essa dificuldade para depois podermos reflectir sobre ela e melhorar a actuação da estagiária (Anexo 2, Entrevista B, p.134).

Ouço muito o formando sobre o que aconteceu e as ideias dele. Exponho as minhas ideias sobre o que fui observando e reflectimos em conjunto sobre os acontecimentos, de forma a reformular estratégias e actuações junto do grupo com o qual trabalhamos (Anexo 2, Entrevista B, p.134).

A cooperante C esclarece:

Este ano escolhemos as actividades a observar. Fizemos planificação em conjunto, como se fosse um ciclo de supervisão. Analisamos esses momentos, decidimos o que deveria voltar a fazer para melhorar. Houve sempre este trabalho de orientação e feedback (Anexo 2, Entrevista C, p.143).

(...) Criando um bom ambiente de troca de experiência e partilha de conhecimentos (Anexo 2, Entrevista C, p.140).

Como se pode comprovar, no final educadora e estagiária juntam-se para analisar e reflectir sobre o vivido, perceber como se desenrolou a planificação, se foram atingidas as metas delineadas, quais as dificuldades sentidas e o que há a melhorar. Esta relação ajudará ao diálogo, ao feedback espontâneo e sincero e ao assumir da responsabilidade facilitando a aprendizagem. A finalidade ajudar a estagiária a desenvolver o seu potencial sem limitar a sua liberdade. Esta partilha diferenciada entre pares enriquece a escola respondendo aos problemas identificados através da acção reflectida, da pesquisa cooperada e do envolvimento na acção educativa quotidiana melhorando a qualidade do ensino. É muito importante o poder ver, agir e reflectir em contexto social de partilha e apoio. Como expressa Vygotsky “*a consciência profissional de si próprio é facilitada pela consciência que se ganhou do outro*” (in Formosinho, p.115).

3.2. Proporcionar Desenvolvimento Profissional

Iremos falar, de seguida do papel do supervisor enquanto facilitador de aprendizagens ou de comunidade aprendentes, pois foi a subcategoria eleita no que concerne ao papel do supervisor cooperante (Anexo 4).

Como refere a cooperante A:

A estagiária (...) retira-me o meu lugar central na sala e na relação com as crianças (Anexo 2, Entrevista A, p.125).

(...) É natural que me anule nalgumas circunstâncias mudando a minha actuação, ficando mais na sombra para permitir a actuação da estagiária (Anexo 2, Entrevista A, p.125).

Esta prática desenvolvida pela cooperante A é referenciada por Sprinthall e Thies-Sprinthall (1983) que aborda o crescimento pessoal e profissional dos professores como alunos/aprendizes adultos, admitindo a urgência de se criarem programas para promover o crescimento e a aquisição de competências, encaixando-se no primeiro item: “*colocar as pessoas em experiências significativas do ponto de vista de desempenho de papéis*”.

No segundo e terceiro itens: *proporcionar reflexão guiada, cuidadosa e contínua e equilibrar a experiência real com discussão/reflexão/ensino*” (in Formosinho 2002, p.167).

A cooperante B confessa:

(...) Ajudar à reflexão e à análise da nossa prática, do nosso trabalho de forma a pudermos melhorar através do exercício de reflexão/ acção /reflexão e de uma forma contínua (Anexo 2, Entrevista B, p.130).

(...) Permite que ele reforce uma regulação dos processos de ensino aprendizagem (Anexo 2, Entrevista B, p.130).

(...) Ser reflexiva com as assistentes operacionais com quem trabalho (Anexo 2, Entrevista B, p.132).

A cooperante C revela:

Houve alturas em que lhe disse que seria eu a desenvolver a actividade para ela observar e analisarmos no final (Anexo 2, Entrevista C, p.143).

(...) Sirvo de modelo, para verem como se podem resolver determinadas situações (Anexo 2, Entrevista C, p.143).

(...) O espelho, de que tanto se fala, também nos ajuda porque ao ver a estagiária apercebemo-nos que também cometemos erros (Anexo 2, Entrevista C, p.143/144).

Uma das estratégias de reflexão usadas pela educadora C é o *espelho*. Esta postura permite ao professor ver-se reflectido, possibilitando-lhe maior auto consciência pessoal e profissional, facilitando a análise, avaliação e questionamento sobre a sua prática docente (in García 1999). Como tal, a interiorização desta prática por parte do professor permitir-lhe-á o desenvolvimento de competências metacognitivas que, a longo prazo, se reflectirão positivamente no seu desempenho pedagógico, melhorando a qualidade do seu ensino. Como declara Sá-Chaves (2004, p.167) “ *É, absolutamente necessário desvendar o rosto da prática e desfazer os*

equivocos das análises que sobre ela têm sido feitas ao mesmo tempo que, agindo, se ensaiam pessoal e colectivamente soluções para os problemas que as práticas, na sua diversidade, determinam”.

Podemos finalizar assegurando que a supervisão é materializada no jardim-de-infância investigado. Há tempo para o diálogo, a reflexão, a partilha e um espaço onde há liberdade para analisar e reflectir sobre a prática. Vive-se um ambiente saudável e empático e uma relação interpessoal consciente e esclarecida pautada pelo respeito mútuo e espírito de entreaajuda.

4. Dados sobre o Papel do Supervisor Institucional

Como podemos visualizar no quadro 5, do tema *Dados sobre o Papel do Supervisor Institucional* ressaltou a categoria papel do supervisor institucional e as subcategorias: análise de desempenho, acompanhamento da prática, perfil do supervisor institucional (desejável) e papel da instituição de formação (Anexo 4).

Dados sobre o Papel do Supervisor Institucional				
Papel do Supervisor Institucional				
Subcategorias	Frequências de Unidade de Registo			
	Educadora A	Educadora C	Educadora C	Total
Análise de desempenho	2	3	1	6
Acompanhamento da prática pedagógica	3	6	6	15
Perfil do supervisor institucional (desejável)	2	10	1	13
Papel da Instituição de Formação	2	3	6	11
	9	22	14	45

Quadro 6. Dados sobre o papel do supervisor institucional.

4.1. Análise do Desempenho do Supervisor Institucional

Como podemos aferir, no conjunto das entrevistas todas as subcategorias são valorizadas, mas a subcategoria acompanhamento da prática assume uma relevância especial.

A cooperante A ao ser questionada sobre a supervisora institucional respondeu:

P- Quando a supervisora institucional dá indicações à estagiária, como se sente em relação a isso?

R- Por vezes, sinto que também me podem ser úteis essas informações, noutras situações sinto que deveria ter tido conhecimento de quais as questões mais prementes a desenvolver com a estagiária em questão (Anexo 2, Entrevista A, p.126).

A cooperante A, não se sentiu acompanhada pela supervisora institucional contudo, admite que as informações também lhe poderiam ser úteis. Todos sabemos, que a tarefa do supervisor institucional é complexa pois, é intermediário entre educadores e estagiários, quando ajuda a criar redes de solidariedade e interdisciplinaridade dentro e fora da escola. Mas, este amigo crítico, “*critical friendship*” nas palavras de Smith (1996 *in* Sá-Chaves 2003, p.70), esteve distante, no sentir da cooperante.

A cooperante B diz:

As supervisoras institucionais não têm tido um papel de supervisora. Elas surgem, aparecem, vão fazendo uns apontamentos sobre a prática das alunas (Anexo 2, Entrevista B, p.133).

(...) Ela própria não mostra necessidade de perceber o que se passa em conjunto comigo... (Anexo 2, Entrevista B, p.133).

Devia ter um conhecimento maior do trabalho que se vai desenvolvendo aqui, no centro de estágio. Isto porque o trabalho das estagiárias não é só aquilo que se vê, mas aquilo que se vive no dia-a-dia e isso acaba por ser até muito mais importante do que o que se vê (Anexo 2, Entrevista B, p.134).

Eu, com a minha estagiária, tento fazer essa reflexão, mas depois são pouco partilhadas com a supervisora institucional e com a ESE porque o objectivo da supervisora institucional não tem sido esse (Anexo 2, Entrevista B, p.135).

Este ano, a supervisora institucional colocou-se, numa atitude de mero observador, registando aspectos da prática da estagiária que depois não partilhou com a educadora (Anexo 2, Entrevista B, p.135/136).

A cooperante B comunga da mesma opinião, pois não experimentou esta relação quando aponta o supervisor institucional, como mero observador

da prática. O supervisor como o facilitador de aprendizagens, o amigo presente que estimula o diálogo e a reflexão, que não resolve os problemas pela supervisora cooperante, nem pelo estagiário, mas que os confronta com as suas dificuldades e ajudando-os a descobrir as soluções também esteve ausente.

O mesmo aconteceu com a cooperante C ao relatar:

A supervisora institucional vem poucas vezes e, quando vem, tem muito pouco tempo para estar com cada uma de nós (Anexo 2, Entrevista C, p.144).

A supervisora institucional deveria ter mais experiência (Anexo 2, Entrevista C, p.144).

(...) Deve ser uma pessoa já com alguma maturidade, experiência no ramo, ter estado no terreno, é extremamente importante (Anexo 2, Entrevista C, p.144).

O *sentir* das três educadoras é unânime. A pessoa de contacto fácil, aberto e cheio de recursos à disposição da supervisora cooperante e do estagiário, não esteve presente. Como podemos apurar nos discursos, a falta de assistência do supervisor institucional foi manifestamente assinalada nas respostas. Os diálogos foram poucos e pontuais, a reflexão sobre a acção desenvolvida remota e o feedback longínquo.

4.2. Acompanhamento da Prática Pedagógica

A subcategoria mais valorizada pelas entrevistadas, no tema *Papel do Supervisor Institucional* foi o acompanhamento da prática pedagógica.

Como sabemos, a prática pedagógica é uma das componentes principais na formação de professores. Formosinho (2001 *in* Vasconcelos 2009, p.130) afirma “a prática pedagógica é uma dimensão fundamental no processo de formação de professores e educadores de infância, a sua componente *“assumidamente profissionalizante”*. Vasconcelos (2009, p.130 cit. Perrenoud 2000, 2001) afirma: “é no acto pedagógico que se faz *“a convergência dos vários saberes disciplinares (sendo) a prática o “locus” do “saber fazer em acção”*”.

Assim, a prática profissional é simultaneamente, um campo de pressões e controvérsias, aberto e em expansão. Aqui o papel do supervisor é relevante, de extrema utilidade, dado que a sua acção se repercute no desenvolvimento

de todos os intervenientes (supervisor institucional, supervisor cooperante e estagiários se encontram num processo de desenvolvimento).

Segundo Alarcão e Tavares (2007), a tarefa do supervisor é ajudar o professor a ensinar, a transformar-se num bom profissional para que os seus alunos se desenvolvam e aprendam mais. E o papel do professor é nomeadamente, de colaboração com o supervisor para que a acção se desenvolva o melhor possível atingindo os objectivos delineados. Ambos se encontram, envolvidos num importante trabalho: o de aprender, ensinar e desenvolver-se para melhor intervirem, na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Assim, a supervisão da prática pedagógica deverá ser uma acção dinâmica, de cooperação recíproca, de diálogo contínuo, ajuda assente na confiança entre os agentes envolvidos com respeito, amizade, empenhamento e prática solidária entre colegas, que não obstante a diferença de funções aspiram a mesma finalidade.

Pela leitura das três entrevistas podemos apurar que esta prática quase não aconteceu.

Vejamos a cooperante A:

(...) Ela apenas está presente por momentos muito curtos, de forma pouco regular e não tem conhecimento do grupo nem das práticas existentes (Anexo 2, Entrevista A, p.126).

P- Como faz o processo de supervisão?

R- Procurei perceber através da estagiária o que lhe era solicitado e procurei ajustar as minhas ajudas, pois com a supervisora institucional propriamente, os momentos foram muito curtos e poucos (Anexo 2, Entrevista A, p.126).

A presença do supervisor institucional é de extrema importância tal como, refere a cooperante A, porque através dos dados da observação recolhidos e tornados significativos pela reflexão interpretativa, o supervisor cooperante poderá concretizá-los melhor, analisar as possíveis causas, resolvê-los e passar ao estagiário melhores condutas de actuação.

Neste âmbito, diz a cooperante A:

É importante que possamos ter alguém que nos devolva algumas das nossas práticas, dos nossos modos de estar e de ensinar para que possamos reflectir e refazer ou renovar atitudes e práticas pedagógicas sob pena de cristalizarmos comportamentos e não nos actualizarmos (Anexo 2, Entrevista A, p.127).

Para que tal aconteça a cooperante A reforça:

(...) Deve estar presente regularmente nos locais de estágio (Anexo 2, Entrevista A, p.127).

(...) Estar mais ciente das realidades nas quais os estágios ocorrem e efectuando mais trocas e de forma mais regulares (Anexo 2, Entrevista A, p.127).

A respeito do acompanhamento da prática pedagógica a cooperante B conta:

As supervisoras institucionais não têm tido um papel de supervisora. Elas surgem, aparecem, vão fazendo uns apontamentos sobre a prática das alunas. Têm reflectido pouco connosco, educadoras cooperantes, sobre essa prática (Anexo 2, Entrevista B, p.133).

A supervisora institucional devia vir com frequência, devia acompanhar o grupo, devia reflectir, no final da manhã das suas visitas, connosco. Devia ser mais um elemento na equipa (Anexo 2, Entrevista B, p.133).

P- Já alguma vez, durante a supervisão, sentiu necessidade de justificar os acontecimentos da aula à supervisora institucional?

R- Não. Nunca surgiu essa necessidade porque a supervisora institucional vem muito pouco ao JI e ela própria não mostra necessidade de perceber o que se passa em conjunto comigo. A supervisora institucional nunca deu sugestões à estagiária, à minha frente (Anexo 2, Entrevista B, p.133).

A cooperante B frisa:

Deixe-me dizer uma coisa em relação a isto: se, de facto, fosse um processo de supervisão seria até muito interessante conversar e reflectir sobre os acontecimentos. Não é justificar, é expor, é partilhar, perceber onde estão os erros e onde podemos melhorar (Anexo 2, Entrevista B, p.133/134).

(...) Devia ter um conhecimento maior do trabalho que se vai desenvolvendo aqui, no centro de estágio. Isto porque o trabalho das estagiárias não é só aquilo que se vê, mas aquilo que se vive no dia-a-dia e isso acaba por ser até muito mais importante do que o que se vê. Aquilo que se vê pode, erradamente, até nem ser o vivenciado pelas crianças. Há aspectos da relação pedagógica que podem parecer não ter importância, mas que influenciam a formação do futuro educador (Anexo 2, Entrevista B, p.134).

Para terminar B atesta:

Eu acho que a supervisora institucional devia estar mais presente e ser mais reflexiva. Houve muito pouco envolvimento. Ela teve um conhecimento muito pequeno do grupo e do trabalho da estagiária. Como é possível ela avaliar a prática da estagiária?! (Anexo 2, Entrevista B, p.134/135).

A cooperante C declara o seguinte:

As supervisoras institucionais permaneceram no JI tão pouco tempo e nem vieram tantas vezes ao J.I. (Anexo 2, Entrevista C, p.144).

P- Quando a supervisora institucional dá indicações à estagiária, como é que se sente em relação a isso?

R- Nunca aconteceu. Não me lembro de ter acontecido na minha frente, aliás, eu não tive nenhuma reunião junto com a supervisora institucional e a estagiária a não ser uma reunião de avaliação mas, nessa altura, eu já tinha feito a avaliação à estagiária e, portanto, foi mais ou menos participar. Dizer o que considerava ter sido o estágio, como tinha corrido, quais as áreas fortes e fracas, o que precisaria de melhorar. A estagiária fez a sua autoavaliação e a supervisora institucional pouco mais disse. Eu penso que deveria haver outro tipo de trabalho. (Anexo 2, Entrevista C, p.142).

(...) Deveria ter menos estagiárias para poderem fazer um trabalho diferente (Anexo 2, Entrevista C, p.142).

(...) Nunca tive que lhe dar satisfações ou justificar porque foi muito pouco tempo (Anexo 2, Entrevista C, p.142).

Para terminar, C acrescenta:

A supervisora institucional vem poucas vezes e, quando vem, tem muito pouco tempo para estar com cada uma de nós e, portanto, não me parece que seja o melhor, porque nós cooperantes temos muito a aprender com uma boa tutoria. Também há um enriquecimento de saberes e aprendizagem. Há muitas dificuldades que nos aparecem pela frente na escola, na própria sala de aula (Anexo 2, Entrevista C, p.142).

Conforme nos indica Alarcão e Tavares (2007), o supervisor institucional e o supervisor cooperante complementam-se nos seus papéis continuando a desenvolver-se e a aprender num interior de um processo onde eles próprios são os motores e dinamizadores. Todo o processo deve ser concebido num clima favorável, com espírito de entajuda, empatia, reciprocidade, abertura, colaboração e solidariedade. Citando os autores eles *“têm que colocar-se numa atitude semelhante à de colegas, numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afectividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos”* (2007, p. 61). Mas, as entrevistas demonstram claramente, o “afastamento” dos supervisores cooperante e institucional. No nosso estudo, não existiu uma relação autêntica entre estes dois mundos. Apareceram barreiras como a falta de tempo, a maturidade, a abertura de espírito, a sensibilidade que emerge do contacto

social e, sobretudo “um olhar positivo e acolhedor”, como refere Combs (1970), uma das expressões mais fortes do ser humano (*in* Alarcão e Tavares 2007, p.65). Nestas circunstâncias, quase não existiu relação experiencial, como podemos apurar nos testemunhos das supervisoras cooperantes.

A cooperante A declara:

O supervisor institucional deve estar presente regularmente nos locais de estágio (Anexo 2, Entrevista A, p.127).

(...) Um suporte mais sistemático da parte da supervisora institucional da estagiária suporte esse, que proporcione uma maior proximidade aos requisitos exigidos pela ESE às alunas no seu estágio (Anexo 2, Entrevista A, p.127).

A cooperante B acrescenta:

O supervisor institucional devia vir com frequência, devia acompanhar o grupo, devia reflectir, no final da manhã das suas visitas, connosco. Devia ser mais um elemento na equipa (Anexo 2, Entrevista B, p.133).

(...) Devia ter um conhecimento maior do trabalho que se vai desenvolvendo aqui, no centro de estágio (...) estar mais presente e ser mais reflexiva (Anexo 2, Entrevista B, p.134).

(...) Devia haver um trabalho prévio, com os educadores que recebem os estagiários (...) um conhecimento dos supervisores institucionais (...) Têm que saber para que local os estagiários vêm. Como os educadores realizam o seu trabalho, como desenvolvem. Quais são as prioridades pedagógicas dos educadores (Anexo 2, Entrevista B, p.135).

A supervisora institucional deverá ser uma pessoa que nos procura, que nos ajuda a pensar, que nos poderá ajudar a analisar algumas questões que decorrem no seio do grupo, a clarificar vivências. Até agora, não sinto e nunca senti que realizassem supervisão, o que é pena (Anexo 2, Entrevista B, p.133).

A forma como se está e como se é com os meninos. (...) tem de estar atenta a essas pequenas particularidades da relação pedagógica. Eu, com a minha estagiária, tento fazer essa reflexão, mas depois são pouco partilhadas com a supervisora institucional e com a ESE porque o objectivo da supervisora institucional não tem sido esse (Anexo 2, Entrevista B, p.135).

A cooperante C remata:

Eu acho que uma supervisora institucional deveria ter menos estagiárias para poder fazer um trabalho diferente. (...) deveria haver aqui outro tipo de tutoria da parte da escola (Anexo 2, Entrevista C, p.142).

Havendo um trabalho de maior articulação, também nós supervisoras cooperantes desenvolveríamos mais competências para orientar melhorar a estagiária (Anexo 2, Entrevista C p.144).

O supervisor institucional deveria ter mais experiência, pessoa já com alguma maturidade, experiência no ramo e ter estado no terreno (Anexo 2, Entrevista C, p.144).

(...) uma melhor articulação seria o ideal (Anexo 2, Entrevista C, p.144).

4.3. Perfil do Supervisor Institucional

Nos nossos dias, o acto educativo assume uma grande complexidade sendo necessária a colaboração dos vários actores para, em equipa, reflectam sobre os problemas reais e encontrem soluções para a melhoria das aprendizagens e formação dos alunos.

No contexto actual, a supervisão faz cada vez mais sentido, como refere Nérici (1974, citado por Alarcão 2003 p.145), *“uma visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objectivos de educação e os objectivos específicos da própria escola”*.

Assim, o desenvolvimento de competências reflexivas não é um processo simples, não é espontâneo, implica intuição, emoção e paixão. Segundo Zeichner (1993, p.18) *“ é uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz”*. Esta acção tem três pressupostos: a primeira atitude é a abertura de espírito ou o desejo activo de se ouvir mais do que uma opinião, de se atender a possíveis alternativas e de admitir a possibilidade do erro, mesmo naquilo em que se acredita com mais força (ibidem). A segunda atitude é a responsabilidade, ou seja, a reflexão sobre os resultados do seu ensino, os conceitos, o desenvolvimento intelectual dos alunos e consequências. A terceira atitude é a sinceridade, o professor deve acreditar no que faz, ter consciência do seu trabalho e do que representa (ou deveria representar) para o aluno e para a sociedade, não se esquecendo obviamente, da sua aprendizagem e actualização de competências profissionais. Não esquecendo também, que

estas são cada vez mais colectivas, no espaço equipa/estabelecimento requerendo normas reflexivas (Zeichner 1993, p.18).

É um processo que exige acompanhamento e uma prática em situações reais de ensino, prevendo a presença de um supervisor que será *“determinante no desenvolvimento do processo reflexivo”*, segundo Pérez Gómez (1992, p.112).

Um profissional reflexivo reflecte sobre a sua relação com o saber, com as pessoas, o poder, as instituições, as tecnologias e sobre o modo de superar as limitações e tornar a sua actuação mais eficaz. Neste âmbito, uma prática reflexiva no trabalho, transforma-se em rotina. Esta prática profissional apoia-se em conversas informais, momentos organizados de profissionalização interactiva (Gather Thurler 1996), práticas de feedback, análise do trabalho, da qualidade e avaliação do que se faz. Esta avaliação leva à descoberta de lacunas e oportunidades de melhoria. Isto só é possível reflectindo sobre si mesmo e sobre os seus actos. Pensar é mudar.

Acerca do desenvolvimento profissional, a literatura actual destaca o professor como prático reflexivo (Nóvoa 1995; Pérez Gómez 1992; Alarcão 2001). Ele desvincula-se do trabalho programado, construindo as suas próprias iniciativas em função dos alunos, do contexto, das parcerias, dos recursos e limitações do estabelecimento de ensino e dos obstáculos.

Como aferimos, as supervisoras cooperantes mostram nas entrevistas serem educadoras reflexivas e abertas a sugestões e críticas que ajudem a pensar e a reformular/melhorar a prática. Zeichner (1993, p.17) chama-nos a atenção para a importância da reflexão *“reflectir sobre o próprio ensino exige espírito aberto, responsabilidade e sinceridade”*. A reflexão é pois, um acto que decorre antes, durante e após a acção, ou seja, *“a reflexão deve ser na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção”* (Schön 1983).

Podemos verificar, no nosso estudo, que a supervisão vertical estabeleceu-se naturalmente entre os membros, mas a supervisão horizontal colaborativa, a do supervisor institucional falhou. Mas, tomamos como referência o pensamento de Alarcão e Tavares *“estamos convictos de que esta dimensão horizontal, colaborativa, se intensificará nos próximos anos e passará a constituir uma das características da profissão docente enquanto espaço de construção partilhada e conhecimento situado”* (2003, p. 129).

É da incumbência do supervisor institucional, segundo Delors, “*a missão de fazer com que todos sem excepção façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projecto pessoal*” (1996, p. 15). É nesta figura de referência, que o estagiário encontra alguém que o ajuda, o motiva à reflexão sobre a sua prática e o estimula a ir mais longe. Mas esta situação não aconteceu no nosso estudo. Daí, as supervisoras cooperantes manifestarem insatisfação, pelo tempo limitado, quase nulo, de supervisão, pela falta de conhecimento das práticas desenvolvidas no jardim-de-infância e pela ausência do supervisor institucional, como se pode constatar nos relatos de cada uma.

Neste contexto, as supervisoras cooperantes auguram por um futuro supervisor institucional disponível, mais presente, reflexivo e que faça a articulação entre o Jardim-de-Infância e a ESE.

4.4. Papel da Instituição de Formação

Nesta subcategoria, o *Papel da Instituição de Formação*, as supervisoras cooperantes abraçam o mesmo sentimento, não houve relação institucional entre a ESE e o jardim-de-infância (Anexo 4). As supervisoras cooperantes referem que não existiu qualquer tipo de ligação com a ESE e sugerem algumas mudanças de actuação.

A cooperante A menciona:

Deve existir um contacto mais próximo às novas realidades escolares, procurando aproximar os itens que lecciona dos que são necessários nas realidades educativas (Anexo 2, Entrevista A, p.127).

E ainda uma organização que contemple mais encontros e regularidade de trocas (Anexo 2, Entrevista A, p.127).

A cooperante B junta:

Promover encontros de reflexão na ESE sobre determinadas questões onde os educadores cooperantes possam partilhar com os outros cooperantes (Anexo 2, Entrevista B p.136).

Partilhar práticas entre o centro de estágio e a ESE para que se perceba, realmente, como se trabalha em ambas as partes (Anexo 2, Entrevista B p.136).

A educadora C termina:

Fazer uma parceria com os jardins-de-infância, com os agrupamentos e reuniões entre a escola e as cooperantes (Anexo 2, Entrevista C, p.144).

Dar formação às supervisoras cooperantes, na área de metodologia de projecto, que é importante e como eu deve haver muitas colegas que não dominam (Anexo 2, Entrevista C, p.144).

Articular, fazendo formação, integrar alguns trabalhos de projecto, fazer investigação-acção (Anexo 2, Entrevista C, p.145).

Durante o estágio e através da análise efectuada às declarações das cooperantes, o apoio do institucional que lhes foi dado foi escasso, não tendo dado lugar à troca e partilha de experiências e, principalmente, à reflexão da supervisão desenvolvida, factor de extrema relevância em todo o processo de estágio. Como tal, a “*ponte*” entre jardim-de-infância e ESE não ocorreu. Os momentos de interacção e feedback entre a tríade (supervisora cooperante, supervisora institucional e estagiária) foram pontuais e muito curtos não havendo tempo para a reflexão conjunta. Podemos identificar, o encontro “mais alargado” do supervisor institucional com as supervisoras no momento de avaliação final, embora, neste momento, já se tenham efectuado todas as reflexões sobre as estagiárias, as avaliações pensadas e a qualificação ajustada. Apurámos que, mesmo na adversidade, a díade supervisora cooperante/estagiária fez o seu trabalho com idoneidade, conforme foi aludido anteriormente. Para rematar, usando a metáfora “*scaffolding*” citada por Vasconcelos (2009), o projecto para a construção da casa foi esboçado (planeado com as crianças), abertas as sapatas (num clima calmo, de sintonia e segurança), construídos os pilares de suporte (com a participação das crianças, da estagiária, da educadora cooperante e dos pais), colocados os andaimes e iniciada a construção da casa (projecto escolhido pelas crianças), com o apoio do engenheiro (ajuda e disponibilidade da educadora cooperante) que foi acompanhando o crescimento da obra, embora com a escassa coadjuvação do arquitecto (o supervisor institucional). A edificação foi ganhando forma e, paulatinamente, os andaimes foram sendo suprimidos à

medida que a obra adquiria estabilidade, com a rara presença e apoio do arquitecto (o supervisor institucional). Contudo, o edifício construiu-se e tornou-se numa habitação condigna.

Mas o tempo é de mudança e, por anuência, as supervisoras cooperantes defendem que a ESE:

- Deve repensar o seu papel enquanto instituição;
- Deve criar situações de aproximação entre a instituição de formação (ESE) e o jardim-de-infância antes do estágio;
- Deve conhecer o contexto de trabalho, as educadoras cooperantes e perceber as práticas que desenvolvem, antes do início do estágio;
- Deve organizar encontros entre outros supervisores cooperantes para partilha de saberes e experiências;
- Deve contemplar formação para os supervisores cooperantes;
- Deve garantir a existência de mais supervisores institucionais com mais experiência e com mais tempo para a supervisão.

Visto a supervisão ser um processo que promove processos e se desenvolve numa sala, numa instituição e numa sociedade com tradição cultural envolvendo saberes, normas, crenças e valores, é legítima a ligação mesossistémica com a instituição de formação.

Assim, perfilhamos a mesma opinião, que Vasconcelos (2009, p.78) “os orientadores cooperantes, pelas funções determinantes que desempenham no processo de formação dos futuros professores, passam a fazer parte integrante do corpo docente da instituição de formação”.

Interpretação final e Conclusões

_____ Momento de reflectir _____

O tempo muito lento para os que esperam
Muito rápido para os que têm medo
Muito longo para os que lamentam
Muito curto para os que festejam
Mas, para os que amam, o tempo eterno

William Shakespeare

1. Concepções de Supervisão das Supervisoras Cooperantes

Apesar de existirem vários modelos de formação nas instituições de ensino superior que preparam educadores profissionais, o estágio pedagógico ou a prática pedagógica é, na perspectiva dos supervisores cooperantes do nosso estudo, uma das componentes mais valorizadas na formação. Esta componente curricular foi observada no jardim-de-infância estudado, onde foi dada a possibilidade aos alunos, futuros professores, de exercerem, com a *supervisão pedagógica*, a sua actividade profissional, sendo acompanhados e orientados, num tempo continuado, pelas supervisoras cooperantes, com o objectivo de se desenvolverem pessoal e profissionalmente. Para que a situação se desenvolvesse naturalmente, sem inquietações, foi criada uma atmosfera afectivo-relacional envolvendo a supervisora cooperante/estagiária e restante comunidade escolar (alunos, pais e assistentes operacionais), trabalhando e desenvolvendo o processo de supervisão/orientação da prática pedagógica, embora na rara presença da supervisora institucional.

Neste contexto, destacamos somente três elementos essenciais para compreender o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, também o processo de supervisão ou orientação da prática pedagógica, a saber: os sujeitos intervenientes, as tarefas a realizar e a atmosfera. Relativamente aos sujeitos que intervêm directamente no processo de supervisão da prática pedagógica temos o supervisor institucional, o supervisor

cooperante, o estagiário e, indirectamente, os alunos das escolas, bem como a escola no seu todo (Alarcão e Tavares 2007). Os alunos são, ainda que indirectamente, o elemento central e primordial do processo de supervisão, uma vez que é o seu desenvolvimento e aprendizagem que condiciona e norteia toda a orientação da prática pedagógica.

Contudo, no nosso estudo, são os supervisores cooperantes e os formandos o objecto da nossa atenção. Cada um dos adultos deverá continuar, ao longo de toda a sua vida profissional, a desenvolver e a aprender pois a sua acção educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento, quer a nível pessoal quer a nível profissional.

No dizer, de Sá-Chaves (1996, p. 40), o processo de supervisão caracteriza-se por *“uma relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se (trans) accionam”*. Ao nível da prática e pelo seu carácter de novidade, a maior parte das situações com que os formandos encontram, apresentam-se-lhes sob a forma de caos (*mess*). Então, compete ao supervisor cooperante ajudá-los a compreender a realidade. Mas, para o entender, é necessário, por vezes, desconstruir o problema manifestado para construir o problema existente. Só nestas circunstâncias poderão ser encontradas respostas nas teorias que foram aprendidas. Este processo implica uma flexibilidade cognitiva capaz de conceber cenários interpretativos possíveis. Esta componente de formação profissional prática (*practicum*) em situação real funcionará, então, *“como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas, possibilitando uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido e conduzindo à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learning by doing)”*. Deste modo, o processo de supervisão não se resume a *“uma mera modificação dos comportamentos ou à transmissão de conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes”*, mas *“proporciona condições de desenvolvimento pessoal”*. (ibidem) Como tal, os intervenientes no processo de supervisão estão, permanentemente, a desenvolver-se e a aprender com o objectivo de poder, por sua vez, ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os seus alunos.

O estudo empírico realizado sobre a finalidade e a eficácia das estratégias de supervisão utilizadas pelas supervisoras cooperantes, permite-nos destacar a importância da adaptação de cada estratégia à finalidade pretendida. As educadoras ocupam-se da educação das crianças que estão na sala consigo e, enquanto *cooperantes*, actuam colaborando juntamente com o estagiário na sua formação, usando diferentes estratégias, a saber: orientar, encorajar, prestar atenção, clarificar, servir de espelho, de andaime (scaffolding), de modelo, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, estabelecer critérios e condicionar, ajudando os formandos a adquirirem, cada vez mais, competências profissionais.

Atendendo a que se tratou de um processo de construção de aprendizagem, as supervisoras cooperantes do nosso estudo serviram-se de diversas estratégias para ajudarem as estagiárias, a incluírem na prática a teoria aprendida, usando uma das estratégias, a de “*modelo*”. Podemos concluir que as educadoras, enquanto supervisoras de estágios, têm a preocupação de esclarecer e analisar bem as situações em que têm dúvidas para não causar falsas interpretações e estarem seguras das medidas a tomar, prestando-se a demonstrar, a simular em sala de aula, a formular questões reflexivas, a fazer reuniões para ajudarem o estagiário a encontrar as soluções para os problemas, estimulando a sua autonomia e desejo de aprender. Assim, aprender é um acto de entrega, realização, motivação e decisão. O tempo investido neste acto é relativo, dependendo da sensibilidade de cada um em receber as informações, processá-las, absorvê-las e experimentá-las. Quem inicia algo tem um objectivo a encontrar. “*Aprender a aprender*” pressupõe a interacção de novas aprendizagens sobre outras anteriores, objectivando a aplicação de conhecimentos em novas situações e em diferentes contextos (educação, casa, formação e trabalho). Como refere Santos (1996, p.17) “*é preciso aprender dia-a-dia*”. A proactividade é ser capaz de tomar a iniciativa, é um dos mecanismos de interacção e dinamismo fundamental neste método de aprender a aprender, pois o conhecimento é um acto ininterrupto, assimila-se e constrói-se pela experimentação. O “*aprender a aprender*” ou “*coaching*” é um exercício de disciplina e autonomia, de querer fazer, de querer conhecer na busca de um objectivo.

Segundo Pérez, o “ *coaching*” pode ser, em função de quem o exerce, ora uma técnica ou ferramenta poderosa de mudança que permite orientar a pessoa em direcção ao êxito. O autor define-o como “ *um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria de desempenho nas áreas que as pessoas procuram*” (ibidem 2009,p.17). O “ *coaching*” reúne três ideias chaves, que nos auxiliam, na busca de melhorias a nível individual e social, a saber:

- A palavra ou a linguagem baseada no diálogo entre o *coach* (para nós o professor) e a pessoa (o *coachee*/aluno);
- A aprendizagem porque “o *coaching*” é a arte de aprender a aprender, mais do que ensinar;
- E a mudança que promove, em nós próprios e nos outros, comportamentos, atitudes, destrezas, capacidades e competências. Sem mudança não há solução (in Pérez 2009, p. 18).

Para Whitmore, “a essência do *coaching* consistiria em libertar o potencial de uma pessoa para aumentar ao máximo o seu desempenho, ajudando-a a aprender em vez de a ensinar” (in Pérez, 2009, p.17).

Esta máxima resume-se no provérbio chinês:

“*Dá um peixe a um homem esfomeado e alimentá-lo-ás durante um dia, ensina-o a pescar e alimentá-lo-ás para toda a vida*” (ibidem).

O *coach*-docente, tal como o supervisor cooperante, ajuda o aluno a desenvolver os seus próprios recursos, a tornar-se consciente sobre os seus próprios trilhos e a ser capaz de alcançar os objectivos ou as metas traçadas. O *coach* trabalha entre o problema presente, bem delimitado e o objectivo à vista, mobilizando a motivação.

O’Connor e Lajes afirmam “*quem é coach é também líder, e um líder tem três atributos principais. Capacidade, conhecimento e ser um exemplo a seguir. Com o termo capacidade, enquanto dimensão que lhe permite “saber fazer”, queremos dizer o ser capaz de actuar, de mudar as coisas. O conhecimento, enquanto dimensão que lhe permite “conhecer”, consiste na*

capacidade de aprendizagem e numa grande curiosidade por tudo o que o rodeia, e, por último, ao ser o modelo a seguir para outras pessoas, desenvolve a dimensão do “ser”. Converte-se cada vez mais na pessoa que quer ser, sente-se bem consigo próprio, tem sonhos, objectivos e valores e trabalha todos os dias com eles” (in Pérez 2003, p.24).

Neste âmbito, o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado e pode enriquecer-se com qualquer experiência, ligando-se cada vez mais à experiência do trabalho. O aprender a conhecer e a fazer são indissociáveis, mas a segunda está estreitamente ligada à formação profissional: como ensinar ao estagiário a pôr em prática os seus conhecimentos. Os professores sabem que o conhecimento baseado no raciocínio se aprende melhor do que aquele que assenta só na memória. Em *coaching* se não há acção, não há aprendizagem, não pode haver alteração na personalidade. Esta atitude, segundo o autor, permite-nos inferir que, *“quanto mais desenvolvermos a consciência dos nossos alunos, mais confortáveis e seguros de si próprios irão sentir-se, porque, quanto maior for o nível de consciência, mais se “auto controlam” e, inversamente, quanto menor o nível de consciência, mais são “controlados” pelas situações do meio envolvente”* (ibidem, p.98). Assim, elevar a consciência dos alunos ajuda-os a aumentar o conhecimento sobre si próprios e sobre o meio envolvente, desenvolvendo a auto-estima e a confiança em si próprios. No processo de *coaching* na aula, os benefícios e a responsabilidade pertencem ao aluno, ainda que professor e aluno actuem como sócios, dividindo as responsabilidades no processo. O *coaching* está aberto a todos aqueles que aceitam a mudança e que pensam que mais vale ser actor que vítima.

Para Akiko *“O indivíduo aprende não apenas usando a razão e o intelecto, mas também sensações, emoções, sentimentos e a sua intuição. Como um ser contextualizado, o indivíduo é uma organização viva, um sistema aberto, possuidor de uma estrutura própria de auto-regulação”* (2003, p.540).

Durante o presente estudo, encontrámos outra estratégia - a metáfora “pôr andaimes” (*scaffolding*) – que transposta para o conceito de supervisão significa *“andaimar”* o formando, isto é amparar o seu ideal ético, o seu investimento intelectual e afectivo e o seu desejo de aprender (Vasconcelos 2009).

Esta noção é utilizada na psicologia do desenvolvimento da linha vygotskyana para indicar as situações apoiadas pelos adultos em que as crianças podem estender as suas competências e saberes presentes a níveis mais altos de competência e saber (Wood, Bruner & Ross, 1976; Wood, 1989). Colocar andaimes sugere, então, um processo transitório de apoio, adaptável às necessidades do edifício em construção. A imagem do andaime é indicadora daquilo que se pretende com a intervenção pedagógica: sólida e estruturante, adequada às necessidades do formando, adaptável, mas sempre ponto de partida para ajudar a *“ir mais longe”*. Por sua vez, a arte da construção do edifício é tornar os andaimes desnecessários. O edifício pronto esquece rapidamente que foi vital a colocação de andaimes no seu processo de construção. Este conceito em supervisão implica, então, erguer estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja *“pronto”*, ou seja, a quantidade de suporte será tanto maior quanto mais alto for o edifício ou a complexidade da sua construção, estando a qualidade do suporte dependente do tipo de ajuda necessária. Pode implicar, por exemplo, encorajar, fazer perguntas, avaliar, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar ou modelizar, ou mesmo ensinar directamente, tendo-se sempre por objectivo que os formandos não absorvam passivamente as estratégias do supervisor, mas que tenham um papel criador e reconstruam a tarefa, a actividade ou a situação, através da sua própria iniciativa. O supervisor coloca andaimes para que o processo de crescimento e desenvolvimento profissional se vá gerando. Ajuda a criar redes de recursos, de comunicação e de apoio. Vai ajustando conforme as necessidades que vão emergindo e sabe encontrar o momento de se retirar, arrumando o andaime, quando este deixa de ser necessário, evitando criar falsas dependências, para que o indivíduo ou o grupo se tornem capazes de funcionar autonomamente (ibidem).

“Pôr, colocar andaimes”, em supervisão, é um projecto profundo de criação e de atenção, diria mesmo, *“de mestria”* (Vasconcelos 2009). Como profissionais da educação, supervisores e professores, insistimos em ir colocando andaimes, aqui e ali, sempre na fidelidade ao acto de ensinar, de fazer o educando/formando ir para além de si mesmo, ir mais longe no seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem. Face a estes cenários, há que utilizar a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da

aprendizagem, da formação conforme o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Anexo 5).

No âmbito do processo de supervisão, a avaliação será perspectivada como actividade ao serviço da construção do conhecimento, com uma função formativa, fulcral em qualquer processo de aprendizagem e de ensino. Preconiza-se, então, uma avaliação que tem por objectivo atribuir sentido às situações, sendo influenciada pelos diversos elementos contextuais e pelos valores dos vários intervenientes no processo. O avaliador, que é apenas um dos sujeitos da avaliação, que organiza o processo de negociação e estimula os actores à reflexão. Os avaliados são os co-autores da sua própria avaliação, participando activamente na interpretação da realidade, bem como no desenho e implementação de novas estratégias e decisões.

Finalmente, a última estratégia empregue - “*espelho*” - a supervisora cooperante utiliza o confronto, a repetição e a exposição com a finalidade de servir de espelho ao estagiário e, assim, conseguirem debater as especificidades do problema, fazer um raciocínio mais claro e actuar (García 1999).

As supervisoras cooperantes deste estudo apresentam estilos diferentes consoante os momentos vividos durante estágio. Independentemente das preferências dos supervisores irem num sentido ou outro, na realidade, não podemos referir que existam melhores ou piores tipos de orientação. Muitas variáveis estão em jogo, inclusive as próprias características do estagiário. Alguns estagiários, podem estar numa fase de desenvolvimento, pessoal ou profissional, em que tenham ainda a capacidade de tomar decisões, o que inviabiliza o tipo de orientação. Temos que reconhecer que as fases de desenvolvimento pessoal e profissional dos formandos podem condicionar a relação estabelecida com o orientador. A relação pedagógica que se estabelece entre o orientador e o estagiário é recíproca e depende, necessariamente, das características pessoais e individuais dos intervenientes.

Reconhecemos nas participantes no estudo, profissionais que não têm medo de ver questionada a sua prática, de reconhecer os seus erros, de privilegiar a iniciativa do estagiário, de escutar, clarificar ideias e sentimentos, de encorajar envolvendo-se, assim, no próprio desenvolvimento. As dúvidas

que os estagiários colocam, os comentários que fazem à prática pedagógica obrigam o supervisor cooperante a actualizar o seu saber, a reflectir a sua prática e a considerar formas alternativas de actuar.

Durante o estágio, a forma como foi vivida a relação pessoal, como foi aceite e respeitado o poder/saber de cada um, bem como, as estratégias de supervisão referidas propiciaram aos estagiários o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos que contribuíram para o desenvolvimento de competências nas dimensões cognitivas, comunicacionais, atitudinais e técnicas, construindo a sua identidade profissional, iniciada aqui.

Nestas circunstâncias, é fundamental que se desenvolvam capacidades que permitam aos estagiários construir as suas próprias estratégias para virem a ser profissionais competentes e eficazes. As demonstrações, as situações reais em sala de aula, as reuniões de estágio e a formulação de questões reflexivas são explicadas como estratégias de orientação para o desenvolvimento da prática e dos saberes na acção.

Poder-se-á afirmar que um educador não sabe tudo no momento que acaba o curso, continuando as suas aprendizagens ao longo da vida. A própria prática ajuda-o a construir um conhecimento específico, tirado da sua acção e, por isso, muito pessoal e único. Perante uma situação problema, é crucial a clarificação, interpretação, confronto e avaliação para posterior reconstrução e aplicação de estratégias com o objectivo de encontrar soluções.

É no respeito pelos diferentes saberes, pela abertura à diversidade de concepções, que se permite a todos participar sem constrangimentos nas discussões, partilhar as suas experiências e colaborar na supervisão dos formandos.

2. Concepções das Supervisoras Cooperantes sobre o Supervisor Institucional

É importante salientar que são três os actores que interagem no processo de supervisão:

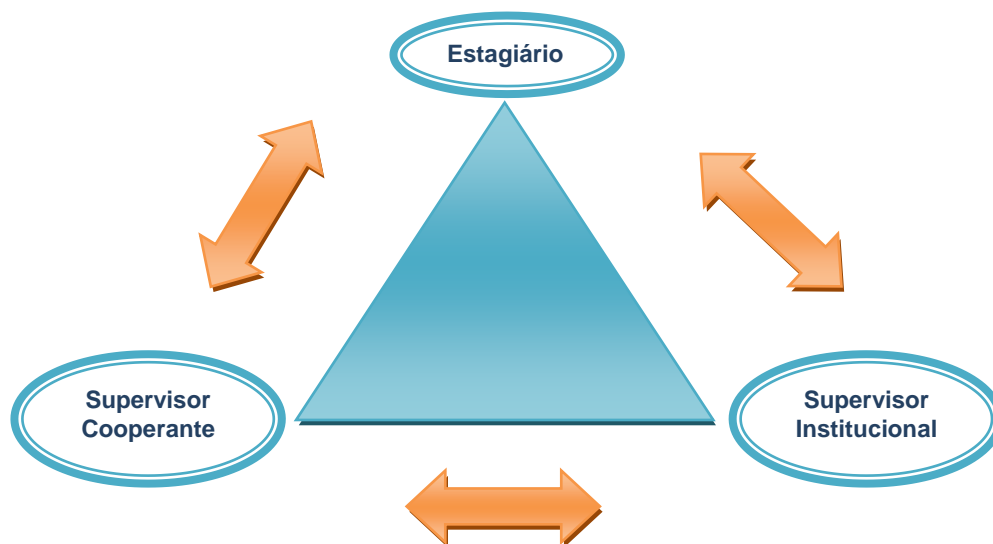


Fig. 4 Constituição da tríade de supervisão

Para a operacionalização do estágio supervisionado há que se considerar a participação desta tríade, com os seus respectivos papéis e funções, cuja interacção deve tecer-se na direcção de um processo construtivo da supervisão e do estágio. O aluno, nesta tríade, estabelece o vínculo entre o jardim de infância e a Escola Superior de Educação. Se isolarmos um desses actores do processo, certamente haverá uma ruptura que irá prejudicar a relação de interdependência e cooperação para o sucesso do estágio. Desta reflexão, poder-se-á retirar duas conclusões: primeiramente, de que é importante um relacionamento correcto, do ponto vista ético e profissional entre os três actores e, por fim, de que o planeamento do estágio, do ponto de vista pedagógico e da acção profissional, é o acto primordial de todo o processo. Através do nosso estudo, podemos confirmar que o supervisor cooperante desempenha hoje uma função muito importante na área da construção do conhecimento. Ele tem que ter conhecimento dos elementos intervenientes no processo, compreender o estagiário nos seus diferentes estádios de desenvolvimento, nas tarefas que tem de realizar criando um clima afectivo, de confiança propício aos pedidos de ajuda, às respostas e à aprendizagem. Para tal, é fundamental que o supervisor tenha experiência profissional, utilizando diversas estratégias de supervisão, ajudando o estagiário a encontrar soluções para os problemas, estimulando a sua autonomia.

Assim, no “*anfiteatro*” da prática pedagógica e no âmbito do processo de supervisão, o supervisor cooperante e o institucional desempenham papéis importantes de integração na equipa e na escola, no desenvolvimento de competências nomeadamente na área do saber-fazer, saber-ser e na socialização profissional dos formandos, construindo conhecimento profissional na interação constante entre a teoria e a prática para poderem intervir, de forma adequada e diferenciada, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento das escolas e dos alunos fazendo a ponte com a instituição de formação.

A supervisão é um processo que exige o acompanhamento da prática em situações reais de ensino, augurando a presença do supervisor institucional, que ao estar presente, constituirá uma mais-valia para o processo reflexivo.

A presença do supervisor institucional influencia a qualidade dos contextos educativos através das interações que se desenvolvem com os cooperantes e estagiários, influenciando as aprendizagens uns dos outros. Nesta relação empática, permeável, de aceitação e abertura à formação em contexto, promover-se-á a aprendizagem dos alunos, de forma individualizada, adequando-se estratégias de ensino-aprendizagem às necessidades destes, mantendo a atitude criada de investigação, de flexibilidade e reflexão, contribuindo também para o desenvolvimento dos profissionais. É fundamental o apoio do supervisor institucional ao cooperante, ajudando-o a consciencializar os problemas da prática, ajudando-o a arriscar sem medo as mudanças no estilo de interação e, por último, a reforçar a aliança entre cooperante e supervisor na co-orientação da prática dos alunos.

A partir do processo de avaliação, alicerçado na formação em contexto e de forma colaborativa, podemos ajudar os futuros profissionais a desenvolverem-se, apoiando e gerindo os momentos de partilha e reflexão em equipa. O conhecimento prévio e aprofundado das características dos educadores permitir-nos-ão reforçar o pensamento sistémico que qualquer supervisor da prática deve possuir, tornando-se uma mais-valia na função supervisiva e formação destes profissionais. Estes momentos, que fazem parte da prática de um supervisor contribuem para melhorar a acção, na medida em que, também ele, aprende através da reflexão e experiência de supervisão.

A formação em contexto a partir das experiências da prática, ajuda os educadores a desenvolverem-se profissionalmente e a garantirem a eficácia das aprendizagens das crianças. Por outro lado, esta formação pretende promover nos educadores o desejo de melhorarem as suas práticas. A partilha e a reflexão das práticas podem ser o ponto de partida para melhorar o auto conhecimento, pois o desejo de mudança só acontece quando se tem consciência das capacidades e limitações.

Nóvoa diz, que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim investindo nas pessoas, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e dando estatuto ao saber da experiência (*in Formosinho 2009*).

Com base em diversas leituras, o conceito de supervisão remete para uma relação profissional centrada na experiência, na formação, no trabalho e no desenvolvimento emocional, envolvendo uma reflexão sobre o desenvolvimento das práticas orientadas por um profissional qualificado. Este processo formal de suporte e aprendizagem propicia aos estudantes aos formandos e profissionais um desenvolvimento integrado de competências, a assunção de responsabilidades pela sua própria prática e a promoção de qualidade e segurança dos cuidados, especialmente, em situações de complicação.

Consideramos que todo o esforço de pesquisa e revisão bibliográfica realizada expressamente sobre este tema foi muito enriquecedor, pois permitiu a construção de saberes e a opção de perspectivas de actuação mais adequadas.

Pensamos ter atingido os objectivos que nortearam o nosso trabalho bem como, encontrámos algumas respostas para as questões do estudo.

Parece-nos que podemos concluir que os que os aspectos abordados e reflectidos são inquietações comuns à maior parte dos supervisores cooperantes e que serão, talvez, ponto de partida para novas pesquisas e reflexões. Este estudo poderá facilitar a interpelação dos profissionais intervenientes acerca das suas práticas, durante os momentos de partilha e reflexão conjunta e ajudar a definir estratégias de melhoria e acção.

Reflectimos sobre a importância do supervisor na melhoria da qualidade dos contextos de estágio. Percebemos ao longo do estudo que a presença do

supervisor institucional no jardim-de-infância foi quase nula. Apareceu pontualmente, durante pouco tempo, não se inteirou das dinâmicas desenvolvidas e as conversas tidas foram curtas, houve falta de tempo para a supervisão. Assim, existe um elo fraco na tríade: estagiária, supervisora cooperante e supervisora institucional, embora o processo de supervisão nas salas estagiárias/supervisoras cooperantes tenha decorrido naturalmente, com partilha de experiências, elaboração conjunta de planificações, a aplicação de diferentes estratégias (modelo, espelho, scaffolding) pelas supervisoras cooperantes, a reflexão das práticas, o feedback contínuo (quer positivo, para reforçar o comportamento quer negativo, para melhorar ou corrigir) e a avaliação. Tudo aconteceu normalmente, com a presença limitada da supervisora institucional, tendo a sua ausência sido bastante referida e demasiado evidente. Tanto para a estagiária como para o cooperante, a falta de acompanhamento no estágio foi relevante, uma vez que temos muito que aprender com a supervisão, sobretudo feita por um “outsider”. O acompanhamento do estágio, o feedback dado pelo *amigo crítico* e a reflexão conjunta teriam aprimorado as práticas e a qualidade da prestação dada aos alunos. Neste contexto, as supervisoras cooperantes esperavam associar-se a uma pessoa reflexiva, aberta ao diálogo, amiga de partilhar experiências, limitações e constrangimentos, melhorando a sua actuação. Contudo, nada do previsível, aconteceu. Mesmo assim, entendemos a importância da formação na cooperação e participação tripartida entre estagiário, supervisor cooperante e supervisor institucional, que exponha a qualidade da prática destes profissionais integrando uma cadeia de formação onde cada um desempenha um papel determinante na qualidade da educação.

Ao aprofundarmos os conceitos e os modelos de supervisão, apercebemo-nos da riqueza e exigência desta função que auxilia os formandos na sua “*transição ecológica*” (Bronfenbrenner, 1979) para futuros profissionais. Continuamos a aprofundar as questões e abordamos as funções do supervisor.

Percebemos que a presença do supervisor institucional teria, talvez, influenciado os contextos educativos através das interações geradas entre cooperantes e estagiários, influenciando *quicá* nas aprendizagens dos alunos. De facto, a relação foi pontual e distante, sem conhecimento das práticas desenvolvidas, sem adequação de estratégias de ensino-aprendizagem às

necessidades do grupo. Podemos afirmar, que existiu um supervisor institucional ausente, não havendo partilha e reflexão em equipa.

Reconhecemos, que a formação dos professores deve assumir-se, cada vez mais, como uma parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas com o propósito de formar profissionais portadores de competências alicerçadas em conhecimentos sólidos, capazes de inovar, de trabalhar em equipa, com sentido crítico e reflexivo, de forma a orientar a incerteza e a complexidade do ensino. Por fim, parece-nos que se deve apostar mais na cooperação entre instituições superiores e escolas para que os respectivos recursos e dispositivos sejam congruentemente viabilizados nos projectos de investigação, com maior proveito para todos.

Tal como Wengler (1998), também nós acreditamos que uma comunidade de prática deve-se pautar por um agregado de aprendentes, que constroem e “fazem” a gestão do conhecimento e que, em equipa, partilham os constrangimentos, as angústias e os sucessos que as práticas lhes proporcionam.

Concluindo, refere-se que um estudo de caso desta natureza tem, obviamente, as suas limitações. As conclusões a que se chegou têm que ser lidas no contexto de um estudo interpretativo, realizado por um número limitado de participantes, embora se baseie em factos muito congruentes e ricos em pormenores, que poderão ser ponto de partida para aprofundamento e mudança de atitudes face à qualidade que se pretende num acto de supervisão pedagógica. No entanto e apesar das reservas levantadas, os resultados obtidos lançam uma série de questões de grande potencial para o repensar da supervisão e das estratégias utilizadas pelos supervisores nomeadamente, o supervisor institucional.

3. Recomendações ao estudo

O estudo sugere-nos que a instituição de formação deveria repensar e explicitar o papel do supervisor institucional e a sua relação com as escolas cooperantes. Assim sendo, antes do estágio, a escola de formação terá conhecimento do contexto em que o estágio ocorre, as práticas a desenvolver e as supervisoras cooperantes.

Parece-nos poder sugerir que a instituição deverá garantir a existência de mais supervisores institucionais experientes e com maior disponibilidade para a supervisão pedagógica. Por disponibilidade, entende-se mais momentos de encontro e de reflexão entre todos os intervenientes no processo, a fim de partilharem saberes e experiências, permitindo regular a avaliação e eventual reformulação do processo formativo dos estagiários.

4. Recomendação para futuros estudos

Num estudo de caso, em se pretende comparar diferentes níveis de análise e de intervenção, consideramos importante proceder à inclusão de todos os intervenientes no processo, a saber: a supervisora cooperante, a estagiária e o supervisor institucional. Posteriormente, dever-se-á proceder à comparação objectiva e rigorosa entre os dados recolhidos nesta tríade. Tal não foi possível no nosso caso, pelo que, para tornar as conclusões mais consolidadas deveríamos obter dados mais triangulados. Se pudesse continuar o presente estudo, caso que não se irá verificar, seria importante poder triangular as informações obtidas nas entrevistas às três educadoras-orientadoras. Daí que qualquer conclusão do presente estudo deva ser considerada apenas e só na perspectiva das educadoras inquiridas.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. P. (2001). “Comunidades de Aprendizagem: um Modelo para a Gestão da Aprendizagem”. *In II Conferência Internacional Challenges 2001*. Braga.

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

AKIKO, S. (2003). *Didática sob a Ótica do Pensamento Complexo*. Brasil: Editora Sulina.

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

ALARCÃO, I. (1991a). *Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schon*. In Cadernos CIDINE pp. 5-22.

ALARCÃO, I. (1996) (Org). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1999). *Supervisão na Formação – contributos inovadores*. *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*, Aveiro.

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

ALARCÃO, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In CAMPOS, B. P.(Org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

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

ALARCÃO, I. e M.C. Roldão (2008). *Supervisão: um Contexto de Desenvolvimento dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

ALMEIDA, J. & PINTO, J. (1996). *Da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais*. In A. Silva & j. Pinto (eds), *Metodologia das Ciências Sociais*, cap.2 Porto: Edições Afrontamento.

AMARAL, M. J; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. (1996). *O Papel do Supervisor no Desenvolvimento do Professor Reflexivo. Estratégias de Supervisão*. In *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (Organizado por Isabel Alarcão).

- BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativos*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BLIKEN, S.; BOGAN, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BRAGA, F. (2001). *A Formação de professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto.
- BURGESS, R. (2001). *A Pesquisa de Terreno: Uma Introdução*. Oeiras: Celta.
- CAMPOS, B. P. (1998). *Formação de Professores em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- CAMPOS, B. P. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- CANÁRIO, R. (2001). A Prática Profissional na Formação de Professores. In Campos, B.P. (Org.). *Formação profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.
- CANÁRIO R. (1997) (Org). *Formação e situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- CRAPANZANO, V. (1980). *Tuhami: Portrait of a Moroccan*, Chicago: University of Chicago Press.
- CAVACO, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.
- COUTO, C. (1998). *Professor: o Início da Prática Profissional*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências.
- CURY, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- DAMIÃO, M. H. (1997). *De Aluno a Professor*. Minerva.
- DEWEY, J. (1959). *Como Pensamos – Como se relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma Reexposição b* (3.ªed). S. Paulo, Companhia Editora Nacional. (tradução do original em inglês, 2.ª ed., Bosto 1933. Boston, Heath & Co. Publisher.

ESTEVEES, J. (2001). Satisfação e Insatisfação dos Professores. In Teixeira, M. (Org.) *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: ISET, pp. 113-142.

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

ESTRELA, M. T. (1997). *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. (1999). *Avaliação da Formação de Professores: algumas notas críticas*. In Albano Estrela e António Nóvoa (Org) *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. & A. (2001). IRA. *Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. In *Revista da Educação*, Vol.XI(1). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp.17-29.

FLORES, A. (2000). *A Indução no Ensino. Desafios e Constrangimentos, Temas de Investigação*. Lisboa: ME/IIIE.

FLORES, A. M. e SIMÃO, V. M. A. (2008). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Edições Pedagogo.

FORMOSINHO, J. e NIZA, S. (2000). *A Prática Pedagógica na Formação de Educadores e Professores do 1.º Ciclo*. Lisboa: INAFOP/Estudos e Documentos.

FORMOSINHO, J. (2001). A formação prática de professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: Campos B.P. (Org.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J.; LINO, D.; NIZA, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (3.ª Edição actualizada). Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2008) (org). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.

FORMOSINHO, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

FREIRE, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. (2.ªed. 1975). Porto: Edições Afrontamento.

FREIRE, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz.

FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

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

GARCIA, C. M. (1999). *A Formação de Professores para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

GARCIA, C. M. (1992). A Formação de Professores: Centro de Atenção e Pedra de Toque. In Nóvoa, a. (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp 53-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

GATHER THURLER, M.(1996). Innovation et cooperation entre enseignants: liens et limites. In: BONAMI, M.; GARANT, M. (dir.). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation: emergence et implantacion du changement*. Bruxelles: de Boeck.

GIMENO, J. (1995). Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação de Professores. In Nóvoa, A. (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

GHIGLIONE, R; MATALON, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Lisboa: Celta Editora.

GRAUE, E. & WALSH, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Técnica*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

HILL, M. e HILL, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

LANÇA, M. (1995). *Construir a Profissão; Análise de Percursos de Professores Reconhecidos como "Competentes" no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa.

LAVE, J., WENGLER. E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York:Cambridge University Press, 1991.

LESSARD-HEBERT, M. GOYETTE, G. & BOUTIN, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LESSARD-HÉBERT, M. *et al.* (1990). *Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas*, nº21, Lisboa: Instituto Piaget

LEVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro. Ed. 34.2000.

LIMA, J. e J. PACHECO (2006) (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora.

McDEMOTT, R. *Why information technology inspired but cannot deliver knowled management*. In: Lesse.knowledge and communities. Woburn: Butterworth- Heinemman, 2000.

MENDONÇA, M. (2000). *A Educadora de Infância. Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Porto: Edições Asa.

MENDONÇA, M. C. D. (1993). *Um Caminho a ser percorrido em Educação Matemática*. Tese (Doutorado em Educação). Univ. Estadual de Campinas. Campinas.

MOREIRA, F. A. e PACHECO, A. J. (2006) (orgs). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora.

MONTEIRO, R. A. (2008). *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia na Educação*. Porto: Porto Editora.

NIAS, J. (2001). *Reconhecimento e Apoio ao Desenvolvimento Emocional dos Professores no seu Trabalho*. In M. TEIXEIRA (org.), *Ser Professor no Limiar do séc.XXI* (pp.143,182). Porto: Edições ISET.

NÓVOA, A. (1995). *Profissão de Professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (1997). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação tecnológica.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). (2002). *A Supervisão na Formação de Professores* (Vols. I e II). Porto: Porto Editora.

PATRÍCIO, M. (1990). CAMPOS, B. P. (1998). *A Formação de Professores à Luz Do Sistema Educativo*. Lisboa: texto Editora.

PÉREZ, B. F. J. (2009). *Coaching para Docentes. Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1995) O pensamento prático do professor. *In* NÓVOA, A. (1997). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa:Publicações D. Quixote.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas sociológicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PERRENOUD, P. (1994). *La Formation des Enseignants entre Théorie e Pratique*. Paris: Editions Harmattan.

PERRENOUD, P. (2001). *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

PIRES, M. C. (2007). *Educador de Infância. Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.

PRAIA, J. F. (1991). Dificuldades Intrínsecas da Formação Inicial. Formação Contínua como Resposta. *In Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências e Educação.

RODRIGUES, A. e ESTEVES, M. (1993). *Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

RODRIGUES, A. (2001). *Da Observação do Real Pedagógico ao Desenvolvimento de uma Atitude Reflexiva – núcleo H (ensino secundário)*. *In IRA- Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto: Porto Editora p.195-213.

RODRIGUES, A. (2001). *A Formação de Formadores para a Prática na Formação Inicial de Professores*. Comunicação apresentada no Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, em 10.2001 – Faculdade Psicologia e Ciências da Educação da U.L.

ROLDÃO, M. C. (2001). A Formação como Projecto. *In* Campos, B. P. (Org). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora/INAFOP.

SÁ-CHAVES, I. (1995). SÁ-CHAVES, I. (2005, Org.). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade do Minho.

SÁ-CHAVES, I. (1996). *Supervisão Pedagógica e Formação de Professores: A distância entre Alfa e Ómega*. *Revista da Educação*, vol.VI, n.º 1, p.37-42.

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

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade.

SÁ-CHAVES, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da "Praxis"*. Lisboa: Fundação Gulbenkian/FCT.

SÁ-CHAVES, I. (2005, Org.). *Os Portefólios Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro*. Porto: Porto Editora.

SANTOS GUERRA, M. (2001). *A Escola que aprende*, Porto: Edições Asa.

SCHON, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. Nova Iorque: Basic Books.

SCHON, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. São Francisco: Jossey Bass.

SILVA, M. I. (1996). *Práticas Educativas e Construção de Saberes*. Lisboa: IIE.

SENGE, P. et al (2000), *Escolas que aprendem*, Porto Alegre, Artmed

SOUSA, B. A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

SPODEK, B. (Org.) (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (tradução Ana Chaves). Lisboa: Fundação Gulbenkian.

STAKE, R. E. (2007). *A Arte de Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

TEODORO, A. (1990). *Os Professores, Situação Profissional e Carreira Docente*. Lisboa: Texto Editora.

TRACY, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho, (Org.), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

TUCKMAN, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. 2.^a Edição. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

VASCONCELOS, T. (no prelo). Supervisão como um “tear”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisandas. *Revista de Educação da Faculdade de Ciências*.

VASCONCELOS, T. (1996). “Onde pensas tu que vais?” etnografia como experiência transformadora. *Educação, Sociedade e Culturas*, 6: 23-46.

VASCONCELOS, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Redonda”: Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, T. (1999). Encontrar as formas necessárias: O conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes): implicações para a intervenção em educação pré-escolar.

VASCONCELOS, T. (2000). Ao Ritmo de um Cortador de Relva: Entre o “estar lá” e o “estar aqui”, o “estar com” – Dilemas e perplexidades da etnografia em caminhos pós-modernos de multivocalidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 14: 37-58.

VASCONCELOS, T. (2006). Etnografia: Investigar a experiência vivida. In ÁVILA DE LIMA, J. E J. A. PACHECO (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, T. (2007). Supervisão e Promoção da Qualidade Educativa: O ponto de vista de educadores de infância. *Revista ex aequo*, 15: 9-20.

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

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

WENGER, E. (1998). *Communities Of practice – Learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.

WHITMORE, J. (2003). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Ed. Paidós. Empresa, Barcelona.

WOOD, D., BRUNER, J. & ROSS, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, p. 89-100.

WOOD, D. J. (1989). *Social interaction as tutoring*. In M. H. Berstein e J. S. BRUNNER (Eds), *Interaction in human development*. Hillsdale. NJ: Erlbaum.

WOODS, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva*. Edições Asa.

VIEIRA, F., Moreira M., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, lda.

VILLAS-BOAS, A.(1991). *A Supervisão clínica na Formação de Professores*. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas* (Bártolo p. Campos). Porto: SPCE.

ZEICHNER, K. M. (1992). *Novos Caminhos para o Practicum: uma Perspectiva para os Anos 90*. in NÓVOA. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote -Instituto Inovação Educacional, pp. 115-138.

ZEICHNER, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

MUCCHIELLI, R. (1979). *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Outros Documentos Consultados:

Orientações Curriculares *para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME.

Endereços:

<http://www.educ.fc.pt/recentes/mpfip/>

<http://www.educare.pt/educare/opinioao.Artigo>

www.psicoloucos.com/...social7albert-bandura.html-brasil

Legislação Consultada:

Decreto-lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro (Habilitação para a Docência)

Perfil Geral dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Ensino e Secundário - Decreto-Lei Nº 240/2001 de 30 de Agosto

Revistas Consultadas:

CORREIA, A. J. (1999). 1ª Edição. *Os “Lugares Comuns” na Formação de Professores*. Porto: Edições Asa. Cadernos Correio Pedagógico.

SÁ-CHAVES, I. (2009). *Portfolios reflexivos estratégia de formação e de supervisão*. Formação de professores. Cadernos didáticos/série supervisão 1. Universidade de Aveiro.

LOPES, A. (2001) Libertar o desejo, resgatar a inovação: a construção de identidades profissionais docentes. Lisboa: IIE, Temas de Investigação nº20, p.356.

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.

ANEXOS

Anexo 1

Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

Preparação para a Entrevista

O guião da entrevista é um instrumento para recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista propriamente dita. O guião da entrevista, que vou realizar, é constituído por um conjunto de questões semi-abertas destinado a conhecer, um pouco mais, os participantes no estudo.

1. Definição do Objectivo da Investigação:

O objectivo desta investigação consiste em compreender o papel da supervisão no dia-a-dia do jardim-de-infância.

2. Objectivos Gerais

- Conhecer/Caracterizar as concepções dos participantes no estudo sobre o processo de supervisão;
- Perceber quais os papéis do supervisor cooperante, do supervisor institucional e da ESE;
- Conhecer as dinâmicas utilizadas pelos supervisores cooperantes no processo de supervisão que se revelam facilitadoras da preparação para a profissão.

3. Legitimar a Entrevista

Informar os entrevistados do trabalho de investigação a realizar: “Processos de supervisão por parte de educadoras cooperantes: dinâmicas emergentes”, pedir o seu contributo pois, é imprescindível para o êxito do trabalho, solicitar autorização para a gravação áudio da entrevista e agradecer a sua disponibilidade.

4. Motivar o Entrevistado

Criar um ambiente agradável para a realização da entrevista. Solicitar a cooperação da educadoras cooperante e das estagiária, colocando-as na situação de membros da equipa de investigação, embora com estatuto especial pois, irão tendo conhecimento do desenrolar do estudo e, no final da investigação ser-lhes-á assegurado o “feedback”. Também é garantida toda a confidencialidade e anonimato dos entrevistados. Toda a informação será tratada com o máximo de confidencialidade e será dada aos entrevistados a oportunidade de verificarem as afirmações logo que haja uma primeira versão do trabalho escrito.

5. Planeamento da Entrevista:

Identificação dos Entrevistados:

- Três Supervisoras Cooperantes

Local da Entrevista:

- Jardim de Infância de um agrupamento de escolas limítrofe do concelho de Lisboa

Data das Entrevistas

- Entrevistas, no final do ano, lectivo incidindo numa avaliação do processo.

Nomes dos Entrevistados:

- Os entrevistados são colegas de trabalho e têm nomes fictícios: A, B e C.

Duração da Entrevista:

- As entrevistas serão realizadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e com a duração aproximada de 30 minutos.

Entrevista de Carácter Exploratório aos Supervisores Cooperantes

Identificação:

1. Nome
2. Idade
3. Profissão
4. Habilitações literárias
5. Curso
6. Anos de profissão
7. Cargo que exerce no jardim-de-infância
8. Executa outro cargo
9. Costuma receber estagiária na sala?
10. Há quanto tempo recebe estagiárias na sala?

Percepções do Supervisor Cooperante sobre a supervisão pedagógica

1. O que significa para si a palavra supervisão?
2. Como relaciona a supervisão com o processo da prática pedagógica?
3. Considera a supervisão importante na prática pedagógica?
4. Enquanto supervisora cooperante, como gere a supervisão da estagiária?
5. De que forma a supervisão é importante para a aprendizagem?
6. A supervisão condiciona a sua actuação?
7. Que experiências tem tido de supervisão:
 - a) Enquanto supervisora?
 - b) E enquanto supervisionada?
8. Quando a supervisora institucional está presente, sente-se supervisionada?

9. Quando o supervisor institucional dá indicações à estagiária, como é que se sente em relação a isso?

10. Já alguma vez, durante a supervisão, sentiu necessidade de justificar os acontecimentos ao supervisor institucional?

11. Como faz o processo de supervisão?

12. Como lhe parece que a supervisão pode ajudar a superar a dificuldade na prática pedagógica?

Percepções dos papéis do Supervisor Institucional e da ESE

1. O que pensa do papel do supervisor da ESE?
2. Como tornar a sua actuação mais eficaz?
3. Como é que a ESE, enquanto instituição, pode melhorar o seu programa de apoio às práticas pedagógicas?
4. Como é que o supervisor cooperante pode ser mais eficiente no seu trabalho e colaborar melhor no projecto formativo da ESE?

Entrevista Exploratória ao Supervisor Cooperante

Tema:

- Processos de supervisão por parte de educadoras cooperantes: dinâmicas emergentes

Título:

- Um Processo de supervisão no Jardim-de-Infância - “Olhares que se Cruzam” – Um Estudo de Caso

Objectivos:

- Conhecer/Caracterizar as concepções dos participantes no estudo sobre o processo de supervisão

- Perceber quais os papéis do supervisor cooperante, do supervisor institucional e da ESE
- Conhecer as práticas utilizadas pelas supervisoras cooperantes no processo de supervisão que se revelam facilitadoras da preparação para a profissão

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Formulário das Questões
Bloco A ✓ Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	✓ Legitimar a entrevista ✓ Motivar o entrevistado	✓ Recordar o tema e os objectivos do estudo ✓ Pedir o contributo imprescindível do entrevistado; ✓ Garantir a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados; ✓ Assegurar que toda a informação será tratada com o máximo de confidencialidade; ✓ Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista; ✓ Garantir o resultado da investigação; ✓ Agradecer a sua disponibilidade.
Bloco B ✓ Identificação do entrevistado	✓ Recolher dados sobre a formação e	✓ Nome ✓ Idade

<p>(Supervisor Cooperante)</p>	<p>situação profissional do supervisor cooperante</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Profissão ✓ Habilitações Literárias ✓ Curso ✓ Anos de Profissão ✓ Cargo que exerce no jardim-de-infância? ✓ Executa outro cargo? ✓ Costuma receber estagiária na sala? ✓ Há quanto tempo recebe estagiárias na sala?
<p>Bloco C</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recolher dados sobre as percepções do supervisor cooperante sobre supervisão pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer /Caracterizar as concepções dos participantes no estudo sobre o processo de supervisão ✓ Perceber os papéis do supervisor cooperante e supervisionado ✓ Conhecer as práticas utilizadas pelo supervisor cooperante no processo de supervisão que se revelam facilitadoras da preparação para a 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que significa para si a palavra supervisão? ✓ Como relaciona a supervisão com o processo da prática pedagógica? ✓ Considera a supervisão importante na prática pedagógica? ✓ Enquanto supervisora cooperante, com gere a supervisão da estagiária? ✓ De que forma a supervisão é importante para a aprendizagem? ✓ A supervisão condiciona a sua actuação? ✓ Que experiências tem tido de supervisão:

	profissão.	<ul style="list-style-type: none"> - Enquanto supervisor cooperante? - E enquanto supervisionada? ✓ Quando o supervisor institucional está presente, sente-se supervisionada? ✓ Quando o supervisor institucional dá indicações à estagiária, como é que se sente em relação a isso? ✓ Já alguma vez, durante a supervisão, sentiu necessidade de justificar acontecimentos da aula ao supervisor institucional? ✓ Como faz o processo de supervisão? ✓ Como lhe parece que a supervisão pode ajudar a dificuldade na prática pedagógica?
<p>Bloco D</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Recolher dados sobre os papéis do supervisor institucional e da ESE 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perceber o papel/a actuação do supervisor institucional ✓ Compreender a função da instituição ESE 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que pensa do papel do supervisor institucional da ESE? ✓ Como tornar a sua actuação mais eficaz? ✓ Como é que a ESE, enquanto instituição,

	<p>✓ Conceber como aperfeiçoar a parceria Jardim-de-Infância/ESE</p>	<p>pode melhorar o seu programa de apoio às práticas pedagógicas?</p> <p>✓ Como é que o supervisor cooperante pode ser mais eficiente e colaborar melhor no projecto formativo da ESE?</p>
--	--	--

Apexo 2

Transcriçãõ das Entrevistas

Entrevista A

Entrevista ao Supervisor Cooperante A

Entrevistador: Boa tarde! Obrigada pela sua disponibilidade. Como sabe estou a fazer uma tese sobre supervisão, mais concretamente “O processo de supervisão na sala do jardim-de-infância”. É compreender o papel da supervisão no dia-a-dia do jardim-de-infância.

Tudo o que aqui dissermos é confidencial, como sabe, mas se depois quiser alterar alguma questão ou sentido da resposta está à vontade para o fazer.

Podemos começar...

Entrevistado: Sim.

1. **Nome:** A
2. **Idade:** 43
3. **Profissão:** Educadora de Infância
4. **Habilitações Literárias:** Mestrado em Ciências da educação, Especialização no Ensino Especial, Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo.
5. **Curso:** o curso de educadora e professora na Escola João de Deus, a especialização na Escola Maria Ulrich e o mestrado na Universidade Nova de Lisboa.
6. **Anos de Profissão:** 20
7. **Cargo que exerce no jardim-de-infância:** Educadora de Infância Titular
8. **Executa outro cargo:** Sou membro do Conselho Geral do Agrupamento.

9. Costuma receber estagiários na sua sala?

Costumo, mas noutra âmbito, nomeadamente quando estava numa unidade de ensino estruturado a trabalhar com crianças com Perturbações do Espectro do Autista, recebia estagiários da FMH.

10. Há quanto tempo recebe estagiários na sala do Jardim-de-Infância?

Este é o primeiro ano desde que lecciono no pré-escolar.

11. O que significa para si a palavra supervisão?

Significa orientar, sugerir mudanças de atitude, significa apoiar, o que é posso encontrar mais aí, significa também coordenar esforços com a pessoa ou com quem se faz supervisão e, no caso em concreto, este ano também modelar alguns comportamentos e algumas atitudes que poderão ser eficazes no contexto de trabalho futuro dessa estagiária.

12. Como relaciona a supervisão com o processo da prática pedagógica?

Naturalmente, que estando a fazer supervisão e tendo uma estagiária dentro da sala de aula tenho que ter algum cuidado acrescido com o modelo que forneço. Tenho também a preocupação de caso executo alguma coisa que, normalmente, não executaria mas, que numa situação excepção aconteça e que considero que não é a mais correcta chamo a atenção da educadora que está a fazer o estágio que, de facto, aquilo aconteceu mas, não é suposto acontecer, que não é o mais correcto. E, sempre que é possível, se puder dou o exemplo ou o modelo correcto.

13. Considera a supervisão importante na prática pedagógica?

Para mim, considero que sim, para a estagiária também. Mas para mim considero que sim, dependendo também da estagiária em causa, porque há estagiárias que são mais enriquecedoras para nós e outras menos mas, de qualquer forma independentemente da estagiária nós temos sempre uma aprendizagem a fazer seja para modelarmos a nossa forma de estar em função das necessidades da estagiária seja porque elas nos trazem novos recursos e novas propostas que se tornam, algumas vezes, desafios para melhorarmos as nossas práticas e ajudarmos as outras pessoas a fazer o mesmo.

14. Enquanto supervisor cooperante, como gere a supervisão da estagiária?

Faço planificações semanais daquilo que vai ser desenvolvido ao longo da semana nas quais eu dou o tema ou os objectivos que pretendo que as crianças desenvolvam ao longo dessa semana e na sequência disso, deixo em aberto a possibilidade dela intervir e trazer sugestões que acho pertinentes. Depois, se tenho algumas dúvidas ou se sinto que aquilo não vai ser tão eficaz como ela pensa que iria ser, proponho alternativas, explico-lhe porquê e procuro que ela consiga acertar isso em função dos objectivos e das necessidades das crianças que estão na sala.

15. De que forma a supervisão é importante para a aprendizagem?

Aprendizagem? (das duas, entrevistador)

Para mim, a supervisão é importante porque considero que eu faço por sistema uma grande reflexão sobre as minhas práticas. De qualquer forma a supervisão torna-se mais importante ainda, porque tenho o cuidado, como referi há bocado, de verificar se aquilo o que estou a fornecer como modelo é o mais correcto para que esta futura educadora possa sair apta a desenvolver um bom trabalho, e portanto tenho uma aprendizagem acrescida que advém do facto de reflectir e de repensar com frequência aquilo que dei como modelo.

Para ela, para a estagiária, penso que o facto de estar nesta prática com uma educadora que já tem alguma experiência por exemplo no meu caso em concreto de vinte anos, lhe dá, também, a possibilidade de ela modelar aprendizagens e, ao mesmo tempo, perceber, se calhar, ela vai fazer isso, como eu também fiz na minha primeira experiência pedagógica. Perceber aquilo que não deseja fazer na prática dela, porque não concorda com isso e tem outra postura. Isto, porque eu acho que a construção pessoal também influencia as práticas pedagógicas, ou seja, permite perceber aquilo que é útil ela guardar e utilizar no seu contexto de trabalho.

16. A supervisão condiciona a sua actuação?

Sim, por um lado. Sim pois, como referi anteriormente, procuro fornecer, de forma mais sistemática, modelos que considero mais adequados e também porque quando aceito a estagiária esse facto, a determinada altura, retira-me o meu lugar central na sala e na relação com as crianças, pois de outro modo seria difícil para a estagiária apresentar um desempenho de progressiva autonomia. Por essa razão, é natural que me anule nalgumas circunstâncias mudando a minha actuação, ficando mais na sombra para permitir a actuação da estagiária.

17. Que experiências tem tido de supervisão:

a) Enquanto supervisora?

b) E enquanto supervisionada?

a) Enquanto supervisora, eu já estive no especial como referi nesse lugar tive estagiárias a fazer aprendizagens sobre autismo porque eu trabalhava com crianças com autismo e tinha estagiárias da Faculdade Motricidade Humana e de outros contextos que vinham aprender a trabalhar com essas crianças. Portanto já fiz supervisão nalgumas situações mas, apenas no âmbito da educação especial. Como também dou aulas a adultos e acompanhamento, às vezes, alguns processos de desenvolvimento de teses de mestrado ou de monografias acaba por ser também um processo de supervisão sendo outra experiência diferente mas que também me traz imensas informações e imensas formas de reflectir sobre outras práticas.

b) Enquanto supervisionada não tenho muitas, a não ser no âmbito de ter as tais estagiárias não estão a supervisionar-me mas, como estão a absorver aquilo que eu estou a dar acabam por ficar com os meus modelos. Supervisionada, propriamente, nunca fui porque no meu estágio inicial tive essa possibilidade, depois daí para a frente nunca mais mas isso foi vinte anos e os estágios eram diferentes.

18. Quando o supervisor institucional está presente, sente-se supervisionada?

Talvez sim, pois são os modelos que ficam representados pela estagiária e isso representa de algum modo uma certa supervisão da minha performance e, também, porque faço questão de explicar sempre os porquês de determinados comportamentos ou atitudes no contexto educativo à supervisora institucional.

19. Quando o supervisor institucional dá indicações à estagiária, como se sente em relação a isso?

Por vezes, sinto que também me podem ser úteis essas informações, noutras situações sinto que deveria ter tido conhecimento de quais as questões mais prementes a desenvolver com a estagiária em questão, mas neste estágio esta segunda situação não ocorreu.

20. Já alguma vez, durante a supervisão, sentiu necessidade de justificar os acontecimentos ao supervisor institucional?

Sim, com alguma regularidade pois como ela apenas está presente por momentos muito curtos, de forma pouco regular e não tem conhecimento do grupo nem das práticas existentes noutras situações, considero que lhe devo fornecer essas explicações e fundamentações.

21. Como faz o processo de supervisão?

Procurei perceber através da estagiária o que lhe era solicitado e procurei ajustar as minhas ajudas, pois com a supervisora institucional propriamente os momentos foram muito curtos e poucos.

22. Como lhe parece que a supervisão pode ajudar a superar a dificuldade na prática pedagógica?

Ajuda-nos a ter um retorno das nossas formas de estar e isso é importante porque, às vezes, nós agimos e não temos essa informação de retaguarda, por isso, é importante.

Entrevistador – Quer clarificar...

É importante que possamos ter alguém que nos devolva algumas das nossas práticas, dos nossos modos de estar e de ensinar para que possamos reflectir e refazer ou renovar atitudes e práticas pedagógicas sob pena de cristalizarmos comportamentos e não nos actualizarmos.

23. O que pensa do papel do supervisor da ESE?

Penso que é importante especialmente se se tiver de considerar a lista de competências que as estagiárias devem desenvolver para cumprir os requisitos contemplados na sua avaliação. Nesse sentido, deve estar presente regularmente nos locais de estágio.

24. Como tornar a actuação do supervisor institucional mais eficaz?

Procurando que esta possa estar mais ciente das realidades nas quais os estágios ocorrem e efectuando mais trocas e de forma mais regulares.

25. Como é que a ESE, enquanto instituição, pode melhorar o seu programa de apoio às práticas pedagógicas?

Estando mais próxima das novas realidades escolares e procurando aproximar os itens que lecciona dos que são necessários nas realidades educativas.

26. Como é que o supervisor cooperante pode ser mais eficiente no seu trabalho e colaborar melhor no projecto formativo da ESE?

Tendo um suporte mais sistemático da parte da supervisora institucional da estagiária suporte esse, que proporcione uma maior proximidade aos requisitos exigidos pela ESE às alunas no seu estágio. E ainda uma organização que contemple mais encontros e regularidade de trocas.

Entrevista B

Entrevista ao Supervisor Cooperante B

Entrevistador: Boa tarde! Obrigada pela sua disponibilidade. Como sabe, estou a fazer uma tese sobre supervisão mais concretamente “O processo de supervisão na sala do jardim-de-infância”. É compreender o papel da supervisão no dia-a-dia do jardim-de-infância.

Tudo o que aqui dissermos é confidencial, como sabe, mas se depois quiser alterar alguma questão ou sentido da resposta está à vontade para o fazer.

Podemos começar?

Entrevistado: Sim.

1. Nome: B

2. Idade: 45

3. Profissão: Educadora de Infância

4. Habilitações Literárias: Licenciatura no Ensino Especial

5. Curso: Curso de Educadora de Infância e a Licenciatura em Ensino Especial. Formação inicial – Magistério Primário de Lisboa e a licenciatura na ESE Maria Ulrich.

6. Anos de Profissão: 20

7. Cargo que exerce no jardim-de-infância: Educadora Titular de Grupo

8. Exerce outro cargo: Não

9. Costuma ter estagiária na sala?

Sim, tenho tido alguns anos ao longo do meu trabalho. Tenho tido algumas.

10. Há quanto tempo recebe estagiários na sua sala?

Desde que comecei a trabalhar mas não tem sido todos os anos, portanto... tem sido pontualmente. No ano passado, tive uma não neste jardim-de-

infância, em outro. Já não tinha há bastante tempo. Tenho tido pontualmente, não seguidamente.

11. O que significa para si a palavra supervisão?

Eu penso que a supervisão é orientar, motivar, promover a reflexão crítica, a avaliação, a reformulação de uma atitude de cooperação com os profissionais portanto... com outras pessoas que trabalham na mesma instituição. No fundo, tem como objectivo o desenvolvimento pessoal e profissional do trabalhador, da pessoa do trabalhador. Eu falo aqui, de uma maneira geral, de supervisão. Não estou a pensar já em pedagogia.

12. Como relaciona a supervisão com o processo da prática pedagógica?

Para mim, a supervisão pedagógica é tudo aquilo que falei anteriormente, em que o supervisor, normalmente deverá ser um professor, que em princípio deverá ser mais experiente e mais formado, que orienta outro professor ou futuro professor, no caso dos estagiários, no seu desenvolvimento humano e profissional. Portanto, permite que ele reforce uma regulação dos processos de ensino aprendizagem. Tem como prática uma reflexão conjunta dos aspectos que se vão observando para ultrapassar as dificuldades que se vão sentindo ao longo da prática pedagógica.

13. Considera a supervisão importante na prática pedagógica?

Sim muito, claro. Isto da forma como eu a sinto. Não é... se a supervisão for baseada numa relação honesta e directa entre supervisor, em que ele dá as suas opiniões, as suas críticas construtivas, faz perguntas e ouve o professor sim, dessa forma eu acho que a supervisão faz sentido. Se ela ajudar à reflexão e à análise da nossa prática, do nosso trabalho de forma a nós o pudermos melhorar através do exercício de reflexão/ acção /reflexão e de uma forma contínua. Eu não acho que... a supervisão não é uma coisa que se possa exercer agora, no momento, e que depois não se dê continuidade. No fundo, o processo que se está a usar na avaliação de desempenho dos professores, está erradíssimo.

14. Enquanto supervisor cooperante, como gere a supervisão da estagiária?

O estágio, para mim, é uma componente fundamental do processo de formação do aluno estagiário porque a formação teórica nas escolas é importante, mas é no estágio que o estagiário se confronta com a realidade. Eu sinto que tenho aqui um papel muito importante não só como modelo de aprendizagem mas também como orientador da prática do estagiário. Portanto, um dos meus objectivos em relação ao estagiário é ajudá-lo a aplicar o conhecimento teórico que ele tem, que já construiu ou que está a construir e a encontrar soluções adequadas aos problemas que vão surgindo e com os quais ele se vai deparando. Procuo estabelecer com o estagiário uma relação de partilha de informações, procurando negociar com ele uma forma de actuação estabelecendo critérios, antecipadamente. Também faço sugestões para resolução dos problemas, mas também me preocupo que ele desenvolva a autonomia pessoal durante o estágio.

15. De que forma a supervisão é importante para a aprendizagem?

A supervisão é importante para aprendizagem porque proporciona uma reflexão séria, consistente e contextualizada da prática pedagógica. Pode contribuir para a compreensão dos fenómenos educativos e garantir também que as aprendizagens se realizem com qualidade, tanto dos professores supervisionados como dos alunos com quem esse professor trabalha. Portanto, através de uma reflexão, a supervisão promove uma auto-formação porque nós somos motivados a pensar sobre as coisas, a procurar o nosso próprio crescimento desenvolvendo em nós uma capacidade de identificação dos nossos problemas. O facto de termos a oportunidade de poder reflectir com alguém a nossa prática permite-nos também afastarmo-nos um pouco dela, identificar, com mais facilidade, essa mesma prática e aprofundar os conhecimentos que advêm dela.

16. A supervisão condiciona a sua actuação?

Sim, claro se for realizado da forma que eu já referi. Ela promove em mim uma reflexão sobre a minha prática, portanto promove o meu crescimento, a necessidade de melhoria e a minha mudança.

17. Que experiências tem tido de supervisão:

a) Enquanto supervisora?

b) E enquanto supervisionada?

a) Enquanto supervisora, unicamente em relação aos alunos estagiários em conclusão de curso ou não, pois tenho tido alguns estagiários que não estão em conclusão de curso mas sim no 1.º ano ou 2.º ano. Com eles, tento ser reflexiva. Tento também ser reflexiva com as assistentes operacionais com quem trabalho, não sei se isso poderá ser... (também é uma maneira de supervisionar - entrevistador). Elas são mais um elemento do grupo e tento envolvê-las na dinâmica dos grupos dando-lhes também responsabilidade e ajudando-as a melhorar as suas atitudes e actuações com as crianças com quem nós trabalhamos. Penso que é nestes dois contextos que acho posso ter um papel importante.

b) E enquanto supervisionada, na minha formação inicial... eu tive o privilégio de fazer formação no Magistério de Lisboa com professores já com uma experiência profissional muito grande que me abriram portas para esta “leitura” da pedagogia, que me ajudaram... não foram só eles porque a minha formação pessoal também foi muito importante, mas que me ajudaram a abrir portas para esta maneira de estar em relação à educação. Depois tive outras experiências, que não considero muito positivas, uma em que a pessoa que supostamente faria a supervisão era muito autoritária portanto, estando a sua actuação longe da forma como eu referi que devia ser o processo de supervisão. Outras duas experiências muito interessantes, em trabalhos de projecto, com pessoas... isto após a minha formação inicial, com pessoas já com uma grande experiência a nível da prática pedagógica, mas com uma abertura enorme à novidade e um respeito muito grande por qualquer profissional com quem se relacionassem. Eu, recém formada, sem saber nada, era ouvida... as minhas ideias eram tidas em conta e foi muito positivo para mim esse início de carreira profissional (já reflectiam em conjunto, faziam supervisão, a postura das pessoas – entrevistador).

Esse grupo de pessoas eram os professores responsáveis pelo projecto e nós fazíamos reuniões semanalmente, para reflectir sobre o trabalho que estávamos a realizar, eu estava no campo... em campo com os meninos e fui

muito, muito respeitada (foi uma experiência única e marcante para o futuro – entrevistador).

18. Quando o supervisor institucional está presente na sala, sente-se supervisionada?

Eu acho que as supervisoras institucionais não têm tido um papel de supervisora. Elas surgem, aparecem, vão fazendo uns apontamentos sobre a prática das alunas. Têm reflectido pouco connosco, supervisoras cooperantes, sobre essa prática e portanto, eu não me sinto supervisionada... de todo. Agora, penso que a supervisora institucional deverá ser uma pessoa que nos procura, que nos ajuda a pensar, que nos poderá ajudar a analisar algumas questões que decorrem no seio do grupo, a clarificar vivências. Até agora, não sinto e nunca senti que realizassem supervisão, o que é pena.

19. Quando o supervisor institucional dá indicações à estagiária, como é que se sente em relação a isso?

É como eu já referi, anteriormente, a supervisora institucional nunca deu sugestões à estagiária, à minha frente. A supervisora institucional devia vir com frequência, devia acompanhar o grupo, devia reflectir, no final da manhã das suas visitas, connosco. Devia ser mais um elemento na equipa.

20. Já alguma vez, durante a supervisão, sentiu necessidade de justificar os acontecimentos da aula ao supervisor institucional?

Não. Nunca surgiu essa necessidade porque a supervisora institucional vem muito pouco ao JI e ela própria não mostra necessidade de perceber o que se passa em conjunto comigo... Vem pouco.

Deixe-me dizer uma coisa em relação a isto: se, de facto, fosse um processo de supervisão seria até muito interessante conversar e reflectir sobre os acontecimentos. Não é justificar, é expor, é partilhar, perceber onde estão os erros e onde podemos melhorar.

21. Como faz o processo de supervisão?

Deixe-me ver se me consigo explicar em relação a isso. Eu acho que há diferentes maneiras de ... se eu poder considerar que faço supervisão porque

...(quando faz reflexão, quando faz partilha está a mudar as práticas, as suas atitudes, está a fazer supervisão – entrevistador). Eu acho que sou uma pessoa reflexiva na minha relação com a prática pedagógica, envolvendo as pessoas que me rodeiam. Isso pode acontecer de uma forma espontânea, no momento em relação a algum acontecimento, vivência do grupo ou, muitas vezes, de uma forma mais planificada. Se a estagiária considera que não está a conseguir resolver uma questão com as crianças, eu planifico com ela a vivência de um momento onde se possa observar essa dificuldade para depois podermos reflectir sobre ela e melhorar a actuação da estagiária. Ouço muito o formando sobre o que aconteceu e as ideias dele. Exponho as minhas ideias sobre o que fui observando e reflectimos em conjunto sobre os acontecimentos, de forma a reformular estratégias e actuações junto do grupo com o qual trabalhamos.

22. Como lhe parece que a supervisão pode ajudar a superar as dificuldades na prática pedagógica?

A supervisão... proporcionando uma reflexão, uma resolução e uma melhoria das práticas, ela vai ajudar a superar as dificuldades. A supervisão permite olhar para as coisas de uma forma planeada e reflectir sobre elas de uma forma organizada, estruturada e isso permite um crescimento, uma capacidade de resolver as situações e as dificuldades. Penso eu! É o que eu sinto.

23. O que pensa do papel do supervisor da ESE?

Como já referi, devia ser mais presente. Devia ter um conhecimento maior do trabalho que se vai desenvolvendo aqui, no centro de estágio. Isto porque o trabalho das estagiárias não é só aquilo que se vê, mas aquilo que se vive no dia-a-dia e isso acaba por ser até muito mais importante do que o que se vê. Aquilo que se vê pode, erradamente, até nem ter sido muito vivenciado pelas crianças. Há aspectos da relação pedagógica que podem parecer que não têm importância e que influenciam imenso a formação do futuro educador. Eu acho que a supervisora institucional devia estar mais presente e ser mais reflexiva. Uma das coisas que me fez muita confusão foi a supervisora institucional sentar-se numa cadeira com um papel e uma caneta na mão, longe do grupo e não se envolvendo com o mesmo, para mim foi muito estranho. Houve muito

pouco envolvimento. Ela teve um conhecimento muito pequeno do grupo e do trabalho da estagiária. Como é possível ela avaliar a prática da estagiária?!

24. Como tornar a sua actuação mais eficaz?

Para o futuro supervisor institucional?

Eu acho, que devia haver um trabalho prévio, com os educadores que recebem os estagiários. Tem que haver um conhecimento dos supervisores institucionais. Os supervisores institucionais têm que saber para que local os estagiários vêm. Como os educadores realizam o seu trabalho, como desenvolvem. Quais são as prioridades pedagógicas dos educadores. Tem de haver um contacto muito mais próximo entre a ESE e os centros de estágio, não faz sentido que não seja assim. Também seria importante organizar encontros na ESE de reflexão sobre determinadas questões onde os supervisores cooperantes possam partilhar com outros supervisores cooperantes determinados assuntos que gostariam de reflectir (em conjunto, porque uma partilha de práticas é muito mais enriquecedora - entrevistador). Promover um conhecimento estreito entre a ESE e o jardim-de-infância.

25. Como é que a ESE, enquanto instituição, pode melhorar o seu programa de apoio às práticas pedagógicas?

No fundo, foi o que acabei de referir. A ESE preocupar-se em criar momentos de encontro e de reflexão das pessoas que recebem estagiários. Há aspectos que são igualmente importantes, por exemplo, a forma como se está e como se é com os meninos. A supervisora institucional tem de estar atenta a essas pequenas particularidades da relação pedagógica. Eu, com a minha estagiária, tento fazer essa reflexão, mas depois são pouco partilhadas com a supervisora institucional e com a ESE porque o objectivo da supervisora institucional não tem sido esse.

Qual é então o objectivo do supervisor institucional?

Como já referi, deveria ser o de promover momentos de reflexão sobre o observado com todos os adultos implicados, pelo menos, em cada uma das suas visitas aos centros de estágio, mas não tem sido assim! Este ano, por exemplo, a supervisora institucional colocou-se numa atitude de mero

observador, registando aspectos da prática da estagiária que depois não partilhou com a educadora. Desta forma, não teve com a educadora e estagiária, em conjunto, uma atitude reflexiva sobre o que observou e por isso houve muitos aspectos que não compreendeu, de certeza. Como é que possível avaliar sem reflectir com todas as partes envolvidas?!

26. Como é que o supervisor cooperante pode ser mais eficiente no seu trabalho e colaborar melhor no projecto formativo da ESE?

Está relacionada com o que acabei de focar. Então, colaborando na “construção da ponte” de partilha de práticas entre o centro de estágio e a ESE para que se perceba, realmente, como se trabalha em ambas as partes.

Antes de finalizarmos, queria dizer que eu tenho esta necessidade de procura e de reflexão sobre o meu trabalho mas, muitas vezes, no dia-a-dia, esqueço-me de pensar na essência dos conceitos e o facto de existirem encontros como esta entrevista ajuda-me a pensar melhor sobre essas ideias.

Muito obrigado.

Entrevista (

Entrevista ao Supervisor Cooperante C

Entrevistador: Boa tarde! Obrigada pela sua disponibilidade. Como sabe estou a fazer uma tese sobre supervisão, mais concretamente “O processo de supervisão na sala do jardim-de-infância”. É compreender o papel da supervisão no dia-a-dia do jardim-de-infância.

Tudo o que aqui dissermos é confidencial, como sabe mas, se depois quiser alterar alguma questão ou sentido da resposta está à vontade para o fazer.

Podemos começar...

Entrevistado: Sim.

1. Nome: C

2. Idade: 54

3. Profissão: Educadora de infância

4. Habilitações Literárias: licenciatura e frequência de mestrado.

5. Curso: Curso de Educadora pelo Método João de Deus. Especialização no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Complemento de Formação na ESE e frequência de Mestrado em Supervisão.

6. Anos de Profissão: 32 (28 anos de ensino especial e 4 no regular).

7. Cargo que exerce no jardim-de-infância: titular de turma

8. Executa outro cargo: Coordenadora de Estabelecimento

9. Costuma ter estagiários na sala?

Sim.

10. Há quanto tempo recebe estagiários na sua sala?

Há 3 anos.

11. O que significa para si a palavra supervisão?

A supervisão, para mim, pode ter vários sentidos. Tenho aprendido o conceito de supervisão de várias maneiras mas aquele que mais me agradou é aquele que eu aprendi com as leituras da Isabel Alarcão em que a supervisão é um

processo pelo qual um professor mais experiente orienta o outro no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

12. Como relaciona a supervisão com o processo da prática pedagógica?

Eu penso que a supervisão nos ajuda a analisar a prática a interpretar, a observar o que nós fazemos bem ou fazemos mal, ajuda-nos a analisar e a reflectir neste processo todo, como é que nós vamos melhorar a nossa prática de que modo é que podemos utilizar outras estratégias, etc. É um processo em que aprendemos também a ensinar, aprender a aprender mas também é o aprender a ensinar e é um processo que nos ajuda também a desenvolver uma série de competências.

13. Considera a supervisão importante na prática pedagógica?

Considero muito importante. A prática pedagógica tem sido sempre considerada como a componente mais valorizada na formação dos professores. A supervisão é extremamente importante para mudarmos as nossas práticas, como disse anteriormente, para analisarmos, reflectirmos e avaliarmos a nossa prática. Através da supervisão podemos melhorar a qualidade do nosso ensino. A supervisão, para mim, também tem carácter formativo, na medida em que orienta a prática pedagógica.

14. Enquanto supervisor cooperante, como gere a supervisão da estagiária?

A primeira coisa que faço e que pretendo transmitir é que se crie entre nós um clima securizante, que ela se sinta bem e que perceba que eu não estou a avaliá-la. Eu estou ali para colaborar para lhe servir de modelo ou a ser o “andaime” no sentido de ajudá-la a fazer a sua caminhada e aprendizagem com tranquilidade e segurança e não para lhe causar problemas. Eu costumo dizer às estagiárias quando estão comigo que eu pretendo que, o pouco tempo que estão no estágio, saiam a pensar que apesar das dificuldades que se nos deparam pela frente, há sempre maneiras para resolver e ultrapassar estas dificuldades. Quero que saia a pensar que é capaz de fazer e se não conseguir hoje, amanhã será melhor e provavelmente vai conseguir resolver porque a supervisão ajuda-nos a resolver uma série de problemas. Planificamos as

duas, analisamos o que correu bem ou mal e avalio com ela mas, sobretudo tento, criar um bom ambiente de troca de experiência e partilha de conhecimentos.

15. De que forma a supervisão é importante para a aprendizagem?

É importante porque nós com a supervisão desenvolvemos o nosso processo de aprendizagem, resolvemos problemas. Somos obrigadas a parar, a analisar, a perceber porque as coisas estão a acontecer duma maneira quando nós queremos que aconteça de outra. Aprende-se também! Obriga-nos a pesquisar, ir à procura de outras informações, obriga-nos a ler que é uma coisa que às vezes nós não fazemos muito. A supervisão é um mundo muito vasto, não é fácil e obriga-nos realmente, a olharmos para a nossa prática a pensar e repensar e mudar. A supervisão visa um conjunto de conhecimentos e instrumentos que permitem a reflexão, coordenação e orientação das actividades pedagógicas. Na minha formação inicial não se falava nestas questões e, portanto, o ensino era muito rotineiro. Com a supervisão o ensino/aprendizagem é visto de outro prisma e dá-nos outra maneira de estar, o que nos tem ajudado muito, principalmente, nesta altura de grandes mudanças nas escolas, a repensar as nossas práticas.

16. A supervisão condiciona a sua actuação?

Sim, de alguma maneira. Penso que sim. Eu sinto que de há uns anos a esta parte, desde que eu fui mais sensibilizada para as questões de supervisão pedagógica, eu comecei a ver realmente esta questão de outra maneira. Acho isto muito mais agradável. Acho que um bom processo de supervisão pode fazer a diferença no nosso processo de ensino e na aprendizagem e, portanto, acho que a supervisão, como processo formativo, que é aquele onde eu melhor me enquadro, ajuda um profissional a ser um melhor profissional e orienta outros a sê-lo, por todos os motivos que eu já apresentei anteriormente.

17. Que experiências tem tido de supervisão:

a) Enquanto supervisora?

b) E enquanto supervisionada?

a) Enquanto supervisora, este é o terceiro ano que estou a exercer esta função e tem sido uma experiência positiva. As estagiárias têm sido diferentes com as suas características próprias, mas eu tenho tentado manter o mesmo modelo, aliás o primeiro ano que eu exerci o cargo de supervisão ainda não me tinha debruçado sobre as questões da supervisão e tive alguns constrangimentos mas, felizmente, a estagiária era uma excelente estagiária e portanto nós as duas partilhámos muita coisa, muitos conhecimentos e muita experiência e isso foi um ano excelente para ambas. Depois, já com a formação que fui tendo sobre supervisão, eu fiquei mais esclarecida, percebi melhor como funciona todo este processo fiz inclusivamente, um exercício de supervisão que gostei e que pude realmente avaliar as mais-valias que nós retiramos. Este ano, já me debrucei de outra maneira, já me senti mais segura, já pude agir de outra maneira, já consegui dar uma outra orientação à estagiária mas tem sido extremamente positivo e tenho estado a gostar muito.

b) Enquanto supervisionada, eu não fui muitas vezes supervisionada. Tive uma avaliação do desempenho o ano passado que me trouxe um certo stress. Acho que deve ter trazido a todas as que foram observadas! Tive que fazer um esforço, alterei a minha atitude. E a minha estratégia na sala, tendo atenção que estava a ser avaliada para uma nota mas também, permitiu perceber que a avaliação não deveria ser isto. Se a avaliação do desempenho seguisse um processo de supervisão pedagógica, como eu aprendi, acho que seria muito mais útil, mais importante e dar-nos-ia a possibilidade de aprender muito mais. Pode funcionar também como uma avaliação, mas seria uma avaliação diferente a decorrer durante um ano ou durante um período mais largo mas não teria aquele estigma avaliativo.

18. Quando o supervisor institucional está presente na sala, sente-se supervisionada?

Eu, neste aspecto, não sei se vou responder à sua pergunta. Eu, nestes três anos, tive a experiência de duas supervisoras institucionais e, portanto, sempre me dei muito bem com qualquer uma delas. Eu não me senti supervisionada, porque as supervisoras institucionais permaneceram no JI tão pouco tempo e nem vieram tantas vezes ao J.I. para fazerem esse tipo de avaliação.

Realmente, eu não me senti supervisionada com estas duas supervisoras institucionais.

19. Quando o supervisor institucional dá indicações à estagiária, como é que se sente em relação a isso?

Nunca aconteceu. Não me lembro de ter acontecido na minha frente, aliás, eu não tive nenhuma reunião junto com a supervisora institucional e a estagiária a não ser uma reunião de avaliação em que, realmente, nós estivemos as três presentes mas, nessa altura, eu já tinha feito a avaliação à estagiária e, portanto, foi mais ou menos participar. Dizer o que considerava ter sido o estágio, como tinha corrido, quais as áreas fortes e fracas, o que precisaria de melhorar. A estagiária fez a sua autoavaliação e a supervisora institucional pouco mais disse. Eu penso que deveria haver outro tipo de trabalho. Eu sei que a escola tem muitas estagiárias e, provavelmente, poucas supervisoras institucionais. Eu acho que uma supervisora institucional deveria ter menos estagiárias para poderem fazer um trabalho diferente. Acho que deveria haver aqui outro tipo de tutoria da parte da escola.

20. Já alguma vez, durante a supervisão, sentiu necessidade de justificar os acontecimentos da aula ao supervisor institucional?

Nem sempre. Para eu justificar a uma pessoa que nos aparece sem ter havido uma reunião prévia de como é que nós funcionamos ou não funcionamos, o que é que planeámos não pode chegar aqui também e perguntar o que é que está a acontecer. Ela não tem nenhuma planificação prévia. Nós ... aqui, o jardim-de-infância somos muito dinâmico, exige uma grande flexibilidade no trabalho e, portanto, a supervisora institucional chega, as estagiárias nem sempre sabem que ela chega mas, mesmo que soubessem, isso até este ano, tínhamos planeado umas actividades e devido às circunstâncias aconteceram outras. Portanto, que eu me lembro, nunca tive que lhe dar satisfações ou justificar porque foi muito pouco tempo.

21. Como faz o processo de supervisão?

O ano passado, como disse, treinei um exercício de supervisão clínica e portanto aproveitei para exercitar e para perceber como é que era. Fiz três

ciclos com a estagiária e aproveitámos exactamente para fazermos depois a avaliação do trabalho. Este ano não fiz de uma maneira sistemática, mas escolhemos as actividades a observar. Fizemos a planificação em conjunto, como se fosse um ciclo de supervisão, depois observei a aula, eu tirei notas discutimos o que tinha corrido bem, o que tinha corrido mal, houve situações em que não correram tão bem, analisámos esses momentos, decidimos que ela deveria voltar a fazer para melhorar e fazíamos sempre a avaliação. Houve sempre este trabalho de orientação, de feedback. Houve alturas em que lhe disse que seria eu a desenvolver a actividade para ela observar e podermos analisar no final. Utilizo, por vezes, esta estratégia, sirvo de modelo, para verem como se podem resolver determinadas situações, por exemplo, as transições entre as áreas. Este ano aconteceu uma coisa muito gira. Nós tínhamos combinado que naquela semana ela iria desenvolver a parte da manhã, fazer o acolhimento. Eu percebi que ela não estava a conseguir fazer a transição, dei-lhe uma ajuda e ambas resolvemos a situação. Fiquei satisfeita porque ela reconheceu a dificuldade agradeceu a ajuda.

Entrevistador - Durante a actividade se ela não estiver a fazer de forma correcta chama-a a atenção?

Sim, às vezes faço. Chamo a atenção e pergunto se quer ajuda. Se ela quiser dou-lhe uma ajuda e depois “passo” para ela.

22. Como lhe parece que a supervisão pode ajudar a superar as dificuldades na prática pedagógica?

A supervisão ajuda-nos, orienta-nos, faz-nos pensar/reflectir. É importante uma pessoa a ver-nos porque quando estamos na situação nem sempre nos apercebemos do que está a acontecer e quem está de fora tem um outro olhar sobre o acontecimento e pode-nos ajudar a pensar, a reflectir e a melhorar as nossas práticas. Na supervisão, havendo um modelo, ou um professor com mais experiência também nos ajuda. Às vezes, o espelho, de que tanto se fala, também nos ajuda porque ao ver a estagiária apercebemo-nos que também cometemos erros. Há que estar atenta e reflectir. A supervisão e a reflexão são elementos de extrema importância para a melhoria das práticas.

23. O que pensa do papel do supervisor da ESE?

Só tenho experiência de duas supervisoras institucionais. Não me refiro à pessoa em si, mas acho que a tutoria da ESE poderia talvez repensar, ter um papel diferente. Os estágios deveriam ter uma duração maior, deveria haver mais articulação entre a instituição e nós, as supervisoras cooperantes, haver reuniões entre as supervisoras cooperantes, a supervisora institucional e a estagiária porque acho que, neste momento, é muito pouco. Elas só cá estão quatro meses, já ouvi dizer que ainda vai ser pior, depois a supervisora institucional vem poucas vezes e, quando vem, tem muito pouco tempo para estar com cada uma de nós e portanto não me parece que seja o melhor porque nós cooperantes temos muito a aprender com uma boa tutoria. Também há um enriquecimento de saberes e aprendizagem. Há muitas dificuldades que nos aparecem pela frente na escola, na própria sala de aula. Havendo um trabalho de maior articulação, também nós supervisoras cooperantes desenvolveríamos mais competências para orientar melhorar a estagiária.

24. Como tornar a sua actuação mais eficaz?

Haver uma maior articulação, uma parceria entre a ESE e o jardim-de-infância. Também a supervisora institucional deveria ter mais experiência, não é que toda a gente com experiência é uma boa supervisora institucional às vezes, há pessoas que não têm tanta experiência e que têm outra maneira de estar mas, por mim falo quando comecei a trabalhar tinha muito pouca experiência e, ao longo da minha vida, fui ganhando experiência e conhecimentos.

Uma supervisora institucional para fazer esta articulação entre a escola e as cooperantes deve ser uma pessoa já com alguma maturidade, experiência no ramo, ter estado no terreno, é extremamente importante. Uma maior articulação seria o ideal.

25. Como é que a ESE, enquanto instituição, pode melhorar o seu programa de apoio às práticas pedagógicas?

Uma parceria com os jardins-de-infância, com os agrupamentos, reuniões entre a escola e as supervisoras cooperantes. Eu acho que era bom porque todos ganhavam. Eu sinto falta de conhecimentos na área da metodologia de

projecto, que é muito importante, e, como eu deve haver muitas colegas que não dominam. Porque não dar formação às supervisoras cooperantes nesta área para nós depois podermos articular melhor com as estagiárias? Participar em projectos de investigação-acção aqui em contexto das escolas porque isso só traria benefício para o sistema de tutorias. Acho que seria importante, porque nas últimas leituras que tenho feito, fala-se muito de tutorias, o trabalho de equipa e a articulação do ensino superior com as escolas. Provavelmente, é para aí que a ESE vai caminhar.

26. Como é que o supervisor cooperante pode ser mais eficiente no seu trabalho e colaborar melhor no projecto formativo da ESE?

Tentando articular, fazendo formação, integrar alguns trabalhos de projecto, fazer investigação-acção que é tão falado.

A ESE não foi a minha escola de base, fiz lá o meu complemento de formação e optei por fazer lá o mestrado exactamente porque eu acho que a escola possui um excelente corpo docente e uma componente prática extremamente importante. Penso que, neste momento, é a única instituição superior que nos poderá, a nós professores, acompanhar e apoiar no nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

Apexo 3

Transformação UR em Indicadores

Entrevista A

1.ª Fase da Análise de Conteúdo – Transformação UR em INDICADORES Entrevista A

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	Nº UR
<p>Costumo, mas noutra âmbito, nomeadamente quando estava numa unidade de ensino estruturado a trabalhar com crianças com Perturbações do Espectro do Autista, recebia estagiários da FMH (Anexo 3, p.122).</p> <p>Enquanto supervisora, eu já estive no especial como referi nesse lugar tive estagiárias a fazer aprendizagens sobre autismo porque eu trabalhava com crianças com autismo e tinha estagiárias da Faculdade Motricidade Humana e de outros contextos que vinham aprender a trabalhar com essas crianças. Portanto já fiz supervisão nalgumas situações mas, apenas no âmbito da educação especial (Anexo 3, p.125).</p>	Tenho experiência de cooperação em estágios no âmbito da educação especial	2
<p>Como também dou aulas a adultos e acompanhamento, às vezes, alguns processos de desenvolvimento de teses de mestrado ou de monografias acaba por ser também um processo de supervisão sendo outra experiência diferente mas que também me traz imensas informações e imensas formas de reflectir sobre outras práticas (Anexo 3, p.125).</p>	Tenho experiência de orientação de teses e monografias, que é outra forma de supervisão	1
<p>Este é o primeiro ano desde que lecciono no pré-escolar (Anexo 3, p.123).</p>	É o primeiro ano que sou cooperante no âmbito da educação pré-escolar	1
<p>Significa orientar, (...) (Anexo 3, p.123).</p> <p>(...) sugerir mudanças de atitude (...) (Anexo 3, p.123).</p> <p>(...) significa apoiar, o que é posso encontrar mais aí (Anexo 3, p.123).</p> <p>(...) significa também coordenar esforços com a pessoa ou com quem se faz supervisão (Anexo 3, p.123).</p> <p>(...) e, no caso em concreto, este ano também modelar alguns comportamentos e algumas atitudes que poderão ser eficazes no contexto de trabalho futuro dessa estagiária (Anexo 3, p.123).</p>	<p>Supervisão implica orientação</p> <p>Supervisão significa sugerir mudanças de atitude</p> <p>Supervisão é apoiar</p> <p>Supervisão é colaboração</p> <p>Supervisão é a modelação de comportamentos e atitudes profissionais eficazes</p>	5
<p>Naturalmente, que estando a fazer supervisão e tendo uma estagiária dentro da sala de aula tenho que ter algum cuidado</p>	Na supervisão fornecemos modelos que consideramos adequados	6

acrescido com o modelo que forneço (Anexo 3, p.123).			
E, sempre que é possível, se puder dou o exemplo ou o modelo correcto (Anexo 3, p.123).			
Para ela, para a estagiária, penso que o facto de estar nesta prática com uma educadora que já tem alguma experiência por exemplo no meu caso em concreto de vinte anos, lhe dá,/ também, a possibilidade de ela modelar aprendizagens e, ao mesmo tempo, perceber, se calhar, ela vai fazer isso, como eu também fiz na minha primeira experiência pedagógica (Anexo 3, p.124).			
Sim, por um lado. Sim pois, como referi anteriormente, procuro fornecer, de forma mais sistemática, modelos que considero mais adequados (Anexo 3, p.125).			
a não ser no âmbito de ter as tais estagiárias não estão a supervisionar-me mas, como estão a absorver aquilo que eu estou a dar acabam por ficar com os meus modelos (Anexo 3, p.125).	Na supervisão, reflecte-se com o estagiário sobre o modelo correcto	8	
Tenho também a preocupação de caso executo alguma coisa que, normalmente, não executaria mas, que numa situação excepção aconteça e que considero que não é a mais correcta//chamo a atenção da educadora que está a fazer o estágio que, de facto, aquilo aconteceu mas, não é suposto acontecer, que não é o mais correcto (Anexo 3, p.123).			
Para mim, considero que sim, para a estagiária também (Anexo 3, p.123).			A supervisão é importante para a prática pedagógica da estagiária
Mas para mim considero que sim, dependendo também da estagiária em causa, porque há estagiárias que são mais enriquecedoras para nós e outras menos/ (Anexo 3, p.123).			O supervisor cooperante aprende também com as estagiárias
(...) mas, de qualquer forma independentemente da estagiária nós temos sempre uma aprendizagem a fazer/ seja para modelarmos a nossa forma de estar em função das necessidades da estagiária/ seja porque elas nos trazem novos recursos e novas propostas que se tornam, algumas vezes, desafios para			As estagiárias trazem propostas pedagógicas inovadoras

melhorarmos as nossas práticas /e ajudarmos as outras pessoas a fazer o mesmo (Anexo 3, p.123).		
Faço planificações semanais daquilo que vai ser desenvolvido ao longo da semana nas quais eu dou o tema/ ou os objectivos que pretendo que as crianças desenvolvam ao longo dessa semana/ e na sequência disso, deixo em aberto a possibilidade dela intervir e trazer sugestões que acho pertinentes (Anexo 3, p.124).	Forneço as orientações gerais da planificação semanal a partir das quais a estagiária planifica	2
Depois, se tenho algumas dúvidas ou se sinto que aquilo não vai ser tão eficaz como ela pensa que iria ser, proponho alternativas,/ explico-lhe porquê/ e procuro que ela consiga acertar isso em função dos objectivos e das necessidades das crianças que estão na sala (Anexo 3, p.124).	Proponho alterações ao planeamento da estagiária quando tenho dúvidas sobre a adequação das suas planificações	3
Para mim, a supervisão é importante porque considero que eu faço por sistema uma grande reflexão sobre as minhas práticas./ De qualquer forma a supervisão torna-se mais importante ainda, porque tenho o cuidado, como referi há bocado, de verificar se aquilo o que estou a fornecer como modelo é o mais correcto para que esta futura educadora possa sair apta a desenvolver um bom trabalho,/ e portanto tenho uma aprendizagem acrescida que advém do facto de reflectir e de repensar com frequência aquilo que dei como modelo (Anexo 3, p.124).	A supervisão favorece a reflexão sobre a prática por parte do próprio supervisor	3
Perceber aquilo que não deseja fazer na prática dela, porque não concorda com isso e tem outra postura./ Isto, porque eu acho que a construção pessoal também influencia as práticas pedagógicas,/ ou seja, permite perceber aquilo que é útil ela guardar e utilizar no seu contexto de trabalho (Anexo 3, p.124).	Durante o estágio, a estagiária começa a construir a sua identidade profissional	3
(...) e também porque quando aceito a estagiária esse facto, a determinada altura, retira-me o meu lugar central na sala e na relação com as crianças,/ pois de outro modo seria difícil para a estagiária apresentar um desempenho de progressiva autonomia./ Por essa razão, é natural que me anule nalgumas circunstâncias mudando a minha actuação, ficando mais na sombra para permitir a actuação da estagiária (Anexo 3, p.125).	O supervisor cooperante deve saber ceder à estagiária, o papel de educadora, frente ao grupo de crianças	2

Enquanto supervisionada não tenho muitas (experiências) (Anexo 3, p.125).	Nunca fui supervisionada	2
Supervisionada, propriamente, nunca fui porque no meu estágio inicial tive essa possibilidade,/ depois daí para a frente nunca mais mas isso foi vinte anos e os estágios eram diferentes (Anexo 3, p.125).		
Talvez sim, pois são os modelos que ficam representados pela estagiária (...) (Anexo 3, p.126).	A presença do supervisor institucional implica uma certa supervisão sobre o desempenho do supervisor cooperante	3
(...) e isso representa de algum modo uma certa supervisão da minha performance (Anexo 3, p.126).		
(...) e, também, porque faço questão de explicar sempre os porquês de determinados comportamentos ou atitudes no contexto educativo à supervisora institucional (Anexo 3, p.126).		
Por vezes, sinto que também me podem ser úteis essas informações (Anexo 3, p.126).	A informação do supervisor institucional pode ser útil ao supervisor cooperante	3
(...) noutras situações sinto que deveria ter tido conhecimento de quais as questões mais prementes a desenvolver com a estagiária em questão (Anexo 3, p.126).		
(...) mas neste estágio esta segunda situação não ocorreu (Anexo 3, p.126).		
Sim, com alguma regularidade pois como ela apenas está presente por momentos muito curtos, de forma pouco regular (Anexo 3, p.126).	A presença do supervisor institucional é irregular e de curta duração	3
(...) pois com a supervisora institucional propriamente, os momentos foram muito curtos e poucos (Anexo 3, p.126).		
(...) deve estar presente regularmente nos locais de estágio (Anexo 3, p.126).		
(...) e não tem conhecimento do grupo (Anexo 3, p.126).		
(...) nem das práticas existentes (Anexo 3, p.126).	A supervisora institucional tem pouco conhecimento sobre a realidade do grupo	3
(...) noutras situações, considero que lhe devo fornecer essas explicações e fundamentações (Anexo 3, p.126).		
Procurei perceber através da estagiária o que lhe era solicitado	Perceber com a estagiária o que lhe era pedido no estágio	2

(Anexo 3, p.126).		
(...) e procurei ajustar as minhas ajudas (Anexo 3, p.126).		
Ajuda-nos a ter um retorno das nossas formas de estar/ e isso é importante porque, às vezes, nós agimos e não temos essa informação de retaguarda, por isso é importante (Anexo 3, p.126).	A supervisão implica um retorno da prática pedagógica desenvolvida	5
(...) ter alguém que nos devolva algumas das nossas práticas, dos nossos modos de estar e de ensinar/ para que possamos reflectir e refazer ou renovar atitudes e práticas pedagógicas sob pena de cristalizarmos comportamentos e não nos actualizarmos (Anexo 3, p.127).		
Penso que é importante especialmente se se tiver de considerar a lista de competências que as estagiárias devem desenvolver para cumprir os requisitos contemplados na sua avaliação (Anexo 3, p.127).		
Procurando que esta possa estar mais ciente das realidades nas quais os estágios ocorrem (Anexo 3, p.127).		
(...) e efectuando mais trocas (Anexo 3, p.127).	O supervisor institucional mais integrado no contexto, mais regular e conhecedor	4
(...) e de forma mais regulares (Anexo 3, p.127).		
Tendo um suporte mais sistemático da parte da supervisora da estagiária suporte esse (Anexo 3, p.127).		
Estando mais próxima das novas realidades escolares (Anexo 3, p.127).		
(...) e procurando aproximar os itens que lecciona /dos que são necessários nas realidades educativas (Anexo 3, p.127).	Deve existir uma maior congruência entre a instituição de formação e as escolas	5
(...) que proporcione uma maior proximidade aos requisitos exigidos pela ESE às alunas no seu estágio (Anexo 3, p.127).		
E ainda uma organização que contemple mais encontros e regularidade de trocas (Anexo 3, p.127).		

Entrevista B

1.ª Fase da Análise de Conteúdo – Transformação UR em INDICADORES Entrevista B

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	Nº UR
Sim, tenho tido alguns anos ao longo do meu trabalho. Tenho tido algumas (Anexo 3, p.129).	Tenho experiência de cooperação em estágios em alguns anos, ao longo do meu trabalho.	5
Desde que comecei a trabalhar mas não tem sido todos os anos, portanto ... tem sido pontualmente. No ano passado, tive uma não neste jardim. Tenho tido pontualmente, não seguidamente (Anexo 3, p.130).		
Enquanto supervisora, unicamente em relação aos alunos estagiários em conclusão de curso ou não, pois tenho tido alguns estagiários que não estão em conclusão de curso mas sim no 1.º ano ou 2.º ano (Anexo 3, p.132).		
(...) outras experiências, que não considero muito positivas, (...) pessoa muito autoritária (Anexo 3, p.132).		
Outras duas experiências muito interessantes, em trabalhos de projecto, (...) com pessoas já com uma grande experiência a nível da prática pedagógica, mas com uma abertura enorme à novidade e um respeito muito grande por qualquer profissional com quem se relacionassem (Anexo 3, p.132).	Experiência na área de projecto	
E enquanto supervisionada, na minha formação inicial ... eu tive o privilégio de fazer formação no Magistério de Lisboa com professores já com uma experiência profissional muito grande que me abriram portas para esta “leitura” da pedagogia (Anexo 3, p.132).	Supervisionada na formação inicial	1
(...) têm reflectido pouco connosco, educadoras cooperantes, sobre essa prática e portanto, eu não me sinto supervisionada ... de todo (Anexo 3, p.133).	Não me sinto supervisionada.	1
Significa orientar (Anexo 3, p.130).	Supervisão implica orientação	5
(...), motivar (Anexo 3, p.130).	Supervisão envolve motivação	
(...), promover a reflexão crítica (Anexo 3, p.130).	Supervisão significa reflectir sobre as práticas	
(...), a avaliação (Anexo 3, p.130).	Supervisão é avaliar	
(...) significa também a reformulação de uma atitude de	Supervisão é cooperação e reformulação de atitudes	

cooperação com os profissionais ... com outras pessoas que trabalham na mesma instituição (Anexo 3, p.130).		
(...) e, tem como objectivo o desenvolvimento pessoal e profissional do trabalhador. Eu falo aqui, de uma maneira geral, de supervisão. Não estou a pensar em pedagogia (Anexo 3, p.130).	Supervisão envolve desenvolvimento pessoal e profissional	1
(...) o supervisor normalmente, deverá ser um professor, que em princípio deverá mais experiente e mais formado, que orienta outro professor ou futuro professor, no caso dos estágios, no seu desenvolvimento humano e profissional (Anexo 3, p.130).	A supervisão é reflexão conjunta e regulação dos processos de ensino aprendizagem	3
Portanto, permite que ele reforce uma regulação dos processos de ensino aprendizagem (Anexo 3, p.130).		
Tem como prática uma reflexão conjunta dos aspectos que se vão observando para ultrapassar as dificuldades que se vão sentindo ao longo da prática pedagógica (Anexo 3, p.130).		
Sim, muito claro. Isto da forma como eu a sinto. (...) se a supervisão for baseada numa relação honesta e directa entre supervisor, em que ele dá as suas opiniões, as suas críticas construtivas, faz perguntas e ouve o professor sim, dessa forma eu acho que a supervisão faz sentido (Anexo 3, p.130).	A supervisão favorece a reflexão sobre a prática por parte do supervisor	3
Se ela ajudar à reflexão e à análise da nossa prática, do nosso trabalho/ de forma a nós o pudermos melhorar através do exercício de reflexão/acção/reflexão e de uma forma contínua (Anexo 3, p.130).		
Eu não acho que ... a supervisão não é uma coisa que se possa exercer agora, no momento, e que depois não se dê continuidade (Anexo 3, p.130).		
O estágio, para mim, é uma componente fundamental do processo de formação do aluno estagiário/ porque a formação teórica nas escolas é importante,/ mas é no estágio que o estagiário se confronta com a realidade./	O estágio componente fundamental da formação do aluno	3
Eu sinto que tenho aqui um papel muito importante não só como modelo de aprendizagem (Anexo 3, p.131).	Na supervisão fornecemos modelos que consideramos adequados	3

(...) também como orientadora da prática do estagiário (Anexo 3, p.131).		
(...) é ajudá-lo a aplicar o conhecimento teórico que ele tem, que já construiu ou que está a construir (Anexo 3, p.131).		
(...) a encontrar soluções adequadas aos problemas que vão surgindo e com os quais ele se vai deparando (Anexo 3, p.131).	Na supervisão, reflecte-se com o estagiário o modelo correcto	2
Procuo estabelecer com o estagiário uma relação de partilha de informações (Anexo 3, p.131).		
(...) negociar com ele uma forma de actuação estabelecendo critérios, antecipadamente (Anexo 3, p.131).	Negoceio e faço sugestões ao planeamento	2
(...) faço sugestões para resolução de problemas, mas também me preocupo que ele desenvolva a autonomia pessoal durante o estágio (Anexo 3, p.131).		
A supervisão é importante para a aprendizagem (Anexo 3, p.131).	A supervisão é importante para a aprendizagem	10
(...) porque proporciona uma reflexão séria, consistente e contextualizada da prática pedagógica (Anexo 3, p.131).	(...) proporciona uma reflexão séria, consistente e contextualizada da prática pedagógica.	
(...) pode contribuir para a compreensão dos fenómenos educativos (Anexo 3, p.131).	(...) pode contribuir para a compreensão dos fenómenos educativos	
(...) garantir também que as aprendizagens se realizem com qualidade, tanto dos professores supervisionados como dos alunos com quem esse professor trabalha (Anexo 3, p.131).	(...) garantir aprendizagens com qualidade	
(...) através de uma reflexão, a supervisão promove uma auto-formação (Anexo 3, p.131).	(...) promove a auto-formação	
(...) porque nós somos motivados a pensar sobre as coisas (Anexo 3, p.131).	(...) motiva a pensar sobre as coisas	
(...) a procurar o nosso próprio crescimento desenvolvendo em nós uma capacidade de identificação dos nossos problemas (Anexo 3, p.131).	(...) incita ao crescimento pessoal	
(...) reflectir com alguém a nossa prática permite-nos também afastarmo-nos um pouco dela (Anexo 3, p.131).	(...) apela à reflexão conjunta (...) e ao distanciamento	
(...) identificar, com mais facilidade, essa mesma prática (Anexo 3, p.131).	(...) ajuda a identificar a prática	

(...) e aprofundar os conhecimentos que advêm dela (Anexo 3, p.131).	(...) a aprofundar de conhecimentos	
Sim (...) ela promove em mim uma reflexão sobre a minha prática (Anexo 3, p.131).	A supervisão molda a prática pedagógica	4
(...) promove o meu crescimento (Anexo 3, p.131).	(...) promove o crescimento pessoal	
(...) a necessidade de melhoria (Anexo 3, p.131).	(...) trabalha para a melhoria	
(...) a minha mudança (Anexo 3, p.131).	(...) para a mudança	
(...) ser reflexiva com as assistentes operacionais com quem trabalho, elas são mais um elemento do grupo (Anexo 3, p.132).	Actuação reflexiva com as assistentes	4
(...) envolvê-las na dinâmica dos grupos (Anexo 3, p.132).	Envolvimento na dinâmica dos grupos	
(...) dando-lhes também responsabilidade (Anexo 3, p.132).	(...) atribuição de responsabilidades	
(...) ajudando-as a melhorar as suas atitudes e actuações com as crianças. (...) é nestes dois contextos que acho posso ter um papel importante (Anexo 3, p.132).	(...) ajuda a melhorar o atendimento às crianças	
Eu acho que as supervisoras institucionais não têm tido um papel de supervisora./ Elas surgem, aparecem, vão fazendo uns apontamentos sobre a prática das alunas./ Têm reflectido pouco connosco, supervisoras cooperantes, sobre essa prática/ e portanto, eu não me sinto supervisionada... de todo (Anexo 3, p.133).	Ausência de supervisão do supervisor institucional	3
	Fraca reflexão sobre a prática	
	Eu não me sinto supervisionada... de todo.	
(...) a supervisora institucional deverá ser uma pessoa que nos procura (Anexo 3, p.133).	Pessoa que nos procura	4
(...) que nos ajuda a pensar (Anexo 3, p.133).	(...) ajuda a pensar	
(...) poderá ajudar a analisar algumas questões que decorrem no seio do grupo (Anexo 3, p.133).	(...) analisar questões pertinentes	
(...) a clarificar evidências (Anexo 3, p.133).	(...) clarificar evidências	
Até agora, não sinto e nunca senti que realizassem supervisão, o que é pena (Anexo 3, p.133).	Ausência de supervisão do supervisor institucional	5
(...) a supervisora institucional nunca deu sugestões à estagiária, à minha frente (Anexo 3, p.133).	(...) não deu sugestões à estagiária	

A supervisora institucional devia vir com frequência, devia acompanhar o grupo, devia reflectir, no final da manhã das suas visitas connosco (Anexo 3, p.133).	(...) presença regular e reflexão conjunta	
Não. Nunca surgiu essa necessidade porque a supervisora institucional vem muito pouco ao J.I. (Anexo 3, p.133).	(...) nunca houve necessidade de justificar acontecimentos	
Ela própria não mostra necessidade de perceber o que se passa em conjunto comigo... vem pouco (Anexo 3, p.133).	(...) pouco tempo no J.I.	
(...) sou uma pessoa reflexiva na minha relação com a prática pedagógica, envolvendo as pessoas que me rodeiam (Anexo 3, p.134).	(...) pessoa reflexiva envolvendo as pessoas ao redor	8
(...) muitas vezes, de uma forma mais planificada (Anexo 3, p.134).	(...) de uma forma mais planificada	
(...) pode acontecer de uma forma espontânea, no momento em relação a algum acontecimento, vivência do grupo (Anexo 3, p.134).	(...) de uma forma espontânea, no momento em relação a algum acontecimento, vivência do grupo	
Se a estagiária considera que não está a conseguir resolver uma questão com as crianças, eu planifico com ela a vivência de um momento onde se possa observação essa dificuldade/ para depois podermos reflectir sobre ela e melhorar a actuação da estagiária (Anexo 3, p.134).	(...) planificação conjunta	
Ouçoo muito o formando sobre o que aconteceu e as ideias dele (Anexo 3, p.134).	(...) ouço as ideias do formando	
Exponho as minhas ideias sobre o que fui observando (Anexo 3, p.134).	(...) exponho as minhas ideias	
(...) reflectimos em conjunto sobre os acontecimentos (Anexo 3, p.134).	(...) reflexão conjunta	
(...) de forma a reformular estratégias e actuações junto do grupo com o qual trabalhamos (Anexo 3, p.134).	(...) reformulação de estratégias de actuação	
A supervisão... proporcionando uma reflexão/, uma resolução e uma melhoria das práticas/, ela vai ajudar a superar as	A supervisão propicia uma reflexão organizada e estruturada	4
	(...) na resolução e melhoria das práticas	

dificuldades/. A supervisão permite olhar para as coisas de uma forma planeada/ e reflectir sobre elas de uma forma organizada, estruturada/ e isso permite um crescimento, uma capacidade de resolver as situações e as dificuldades. Penso eu! É o que eu sinto (Anexo 3, p.134).	(...) na superação das dificuldades (...) ajuda a crescer.	
A supervisora institucional devia ser mais presente (Anexo 3, p.134).	A supervisora institucional devia ser mais presente	9
Devia ter um conhecimento maior do trabalho que se vai desenvolvendo aqui, no centro de estágio (Anexo 3, p.134).	(...) ter um conhecimento maior do trabalho desenvolvido no centro de estágio	
Isto, porque o trabalho das estagiárias não é só aquilo que se vê, mas aquilo que se vive no dia-a-dia e isso acaba por ser até muito mais importante do que o que se vê. Aquilo que se vê pode, erradamente, até nem ter sido muito vivenciado pelas crianças (Anexo 3, p.134).	(...) o trabalho das estagiárias não é só aquilo que se vê, mas aquilo que se vive no dia-a-dia	
Há aspectos da relação pedagógica que podem parecer que não têm importância e que influenciam imenso a formação do futuro educador (Anexo 3, p.134).	Há aspectos da relação pedagógica que influenciam a formação do futuro educador	
Eu acho que a supervisora institucional devia estar mais presente e ser mais reflexiva (Anexo 3, p.134).	(...) e mais reflexiva.	
Uma das coisas que me fez muita confusão foi a tutora sentar-se numa cadeira com um papel e uma caneta na mão, longe do grupo e não se envolvendo com o mesmo, para mim foi muito estranho (Anexo 3, p.134).	(...) postura distante do grupo	
Houve muito pouco envolvimento. Ela teve um conhecimento muito pequeno do grupo e do trabalho da estagiária. Como é possível ela avaliar a prática da estagiária?!	(...) pouco envolvimento (...) pouco conhecimento do grupo (...) pouco conhecimento do trabalho da estagiária	
Eu acho, que devia haver um trabalho prévio, com os educadores que recebem os estagiários (Anexo 3, p.135).	Trabalho prévio com os educadores	7
Tem que haver um conhecimento dos supervisores institucionais (Anexo 3, p.135).	Conhecimento do supervisor institucional	
Os supervisores institucionais têm que saber para que local os estagiários vêm (Anexo 3, p.135).	Conhecimento do local do estágio	
Como os educadores realizam o seu trabalho, como	Conhecimento do trabalho do educador	

desenvolvem. Quais são as prioridades pedagógicas dos educadores (Anexo 3, p.135).		
Tem de haver um contacto muito mais próximo entre a ESE e os centros de estágio, não faz sentido que não seja assim (Anexo 3, p.135).	Contacto muito mais próximo entre a ESE e os centros de estágio	
Também seria importante organizar encontros na ESE de reflexão sobre determinadas questões onde os educadores cooperantes possam partilhar com outros cooperantes determinados assuntos que gostariam de reflectir (Anexo 3, p.135).	Organização de encontros de reflexão na ESE	
Promover um conhecimento estreito entre a ESE e o jardim-de-infância (Anexo 3, p.135).	Conhecimento estreito entre a ESE e o jardim-de-infância	
A ESE preocupar-se em criar momentos de encontro e de reflexão das pessoas que recebem estagiários. Há aspectos que são igualmente importantes, por exemplo, a forma como se está e como se é com os meninos (Anexo 3, p.135).	ESE criar encontros de reflexão entre supervisores cooperantes	3
Há aspectos que são igualmente importantes, por exemplo, a forma como se está e como se é com os meninos./ O supervisor institucional tem de estar atento a essas pequenas particularidades da relação pedagógica (Anexo 3, p.135).	O supervisor institucional mais atento ao contexto e reflexivo com os intervenientes	
Eu, com a minha estagiária, tento fazer essa reflexão,/ mas depois são pouco partilhadas com a supervisora e com a ESE/ porque o objectivo da supervisora institucional não tem sido esse (Anexo 3, p.135).	Partilha das reflexões com o supervisor institucional e a ESE	
(...) colaborando na “construção da ponte” de partilha de práticas entre o centro de estágio e a ESE para que se perceba, realmente, como se trabalha em ambas as partes (Anexo 3, p.136).	Partilha de práticas entre o centro de estágio e a ESE	1

Entrevista (

1.ª Fase da Análise de Conteúdo – Transformação UR em INDICADORES Entrevista C

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	Nº IND
Sim (Anexo 3, p.138).	Tenho experiência de cooperação em estágios.	2
Há 3 anos (Anexo 3, p.138).		
A supervisão, para mim, pode ter vários sentidos (Anexo 3, p.138).	Supervisão ... vários sentidos	10
(...) é um processo pelo qual um professor mais experiente orienta o outro no seu desenvolvimento pessoal e profissional (Anexo 3, p.139).	(...) é um processo	
(...) nos ajuda a analisar a prática/, a interpretar/, a observar o que nós fazemos bem ou fazemos mal/, ajuda-nos a analisar e a reflectir neste processo todo/, como é que nós vamos melhorar a nossa prática de que modo é que podemos utilizar outras estratégias, etc (Anexo 3, p.139).	(...) é análise da prática	
É um processo em que aprendemos também a ensinar,/ aprender a aprender, mas também é o aprender a ensinar (Anexo 3, p.139).	(...) é interpretação	
(...) que nos ajuda também a desenvolver uma série de competências (Anexo 3, p.139).	(...) é observação	
Considero muito importante. A prática pedagógica tem sido sempre considerada como a componente mais valorizada na formação dos professores (Anexo 3, p.139).	(...) é reflexão	
(...) é extremamente importante para mudarmos as nossas práticas,/ como disse anteriormente, para analisarmos, reflectirmos e avaliarmos a nossa prática (Anexo 3, p.139).	(...) aperfeiçoamento das práticas	
(...) podemos melhorar a qualidade do nosso ensino (Anexo 3, p.139).	(...) processo formativo	
(...) tem carácter formativo, na medida em que orienta a prática pedagógica (Anexo 3, p.139).	(...) é mudança de comportamentos e atitudes dos profissionais.	
(...) o que pretendo transmitir é que se crie entre nós um clima securizante, que ela se sinta bem e que perceba que eu não	(...) desenvolver competências.	
	Supervisão muito importante na prática pedagógica	6
	(...) componente mais valorizada na formação de professores	
	(...) mudança de práticas: análise, reflexão e avaliação	
	(...) melhorar a qualidade do ensino	
	(...) carácter formativo	
	(...) orientação da prática pedagógica	
	(...) clima securizante	10

estou a avaliá-la (Anexo 3, p.139).		
(...) estou ali para colaborar para lhe servir de modelo ou a ser o “andaime” no sentido de ajudá-la a fazer a sua caminhada e aprendizagem com tranquilidade e segurança e não para lhe causar problemas (Anexo 3, p.139).	(...) colaborar (...) servir de modelo (...) servir de “andaime”	
(...) que eu pretendo que, o pouco tempo que estão no estágio, saiam a pensar que apesar das dificuldades que se nos deparam pela frente, há sempre maneiras para resolver e ultrapassar estas dificuldades (Anexo 3, p.139).	(...) há sempre maneira de resolver/ultrapassar as dificuldades	
Quero que saia a pensar que é capaz de fazer e se não conseguir hoje, amanhã será melhor e provavelmente vai conseguir resolver porque a supervisão ajuda-nos a resolver uma série de problemas (Anexo 3, p.139).	(...) supervisão “trampolim” para a resolução dos problemas	
Planificamos as duas (Anexo 3, p.140).	Planificação conjunta	
Analisamos o que correu bem ou mal (Anexo 3, p.140).	Análise conjunta	
Avalio com ela (Anexo 3, p.140).	Avaliação conjunta	
(...) criar um bom ambiente de troca de experiência e partilha de conhecimentos (Anexo 3, p.140).	Bom ambiente de trabalho baseado na experiência e partilha	
(...) com a supervisão desenvolvemos o nosso processo de aprendizagem/, resolvemos problemas. Somos obrigadas a parar/, a analisar/, a perceber porque as coisas estão a acontecer duma maneira quando nós queremos que aconteça de outra (Anexo 3, p.140).	A supervisão desenvolve o processo ensino aprendizagem	12
	(...) resolve problemas	
	(...) obriga a parar	
	(...) a analisar	
Aprende-se também (Anexo 3, p.140).	(...) é um processo formativo	
	(...) pesquisar (...) procurar informações (...) ler	
Obrigamo-nos a pesquisar/, ir à procura de outras informações/, obriga-nos a ler que é uma coisa que às vezes nós não fazemos muito (Anexo 3, p.140).	(...) pesquisar (...) procurar informações (...) ler	
(...) é um mundo muito vasto, não é fácil e obriga-nos realmente, a olharmos para a nossa prática a pensar e repensar e mudar	(...) um mundo que modifica a nossa postura na prática pedagógica	

(Anexo 3, p.140).		
(...) visa um conjunto de conhecimentos e instrumentos que permitem a reflexão, coordenação e orientação das actividades pedagógicas (Anexo 3, p.140).	A supervisão visa conhecimentos	
(...) o ensino/aprendizagem é visto de outro prisma e dá-nos outra maneira de estar, o que nos tem ajudado muito, principalmente, nesta altura de grandes mudanças nas escolas, a repensar as nossas práticas (Anexo 3, p.140).	A supervisão muda a escola	
Sim, de alguma maneira. Penso que sim (Anexo 3, p.140).	A supervisão condiciona a prática pedagógica	5
Eu sinto que de há uns anos a esta parte, desde que eu fui mais sensibilizada para as questões de supervisão pedagógica, eu comecei a ver realmente esta questão de outra maneira (Anexo 3, p.140).	A formação em supervisão modifica a nossa postura pedagógica	
(...) um bom processo de supervisão pode fazer a diferença no nosso processo de ensino e na aprendizagem (Anexo 3, p.140).	Um bom processo de supervisão pode fazer a diferença no nosso processo de ensino e na aprendizagem	
(...) a supervisão, como processo formativo, que é aquele onde eu melhor me enquadro/, ajuda um profissional a ser um melhor profissional e orienta outros a sê-lo (Anexo 3, p.140).	Supervisão como um processo formativo.	
	(...) ajuda o profissional e os outros	
Enquanto supervisora, este é o terceiro ano que estou a exercer esta função e tem sido uma experiência positiva(Anexo 3, p.141).	Terceiro ano enquanto supervisora	10
As estagiárias têm sido diferentes com as suas características próprias/ mas eu tenho tentado manter o mesmo modelo (Anexo 3, p.141).	Estagiárias diferentes	
	O mesmo modelo de supervisão	
O primeiro ano que eu exerci o cargo de supervisão ainda não me tinha debruçado sobre as questões da supervisão e tive alguns constrangimentos (Anexo 3, p.141).	A supervisão causa constrangimentos	
(...) a estagiária era uma excelente estagiária e portanto nós as duas partilhámos muita coisa, muitos conhecimentos e muita experiência e isso foi um ano excelente para ambas (Anexo 3, p.141).	Partilha de conhecimentos e experiência	
(...) com a formação que fui tendo sobre supervisão, eu fiquei mais esclarecida, percebi melhor como funciona todo este	Formação sobre supervisão	
	Supervisão traz mais-valias	

processo fiz inclusivamente, um exercício de supervisão que gostei /e que pude realmente avaliar as mais-valias que nós retiramos (Anexo 3, p.141).		
Este ano, já me debrucei de outra maneira/, já me senti mais segura, já pude agir de outra maneira/, já consegui dar uma outra orientação à estagiária mas tem sido extremamente positivo e tenho estado a gostar muito (Anexo 3, p.141).	(...) mais segurança e confiança	
	(...) uma postura diferente	
	(...) outra orientação	
E enquanto supervisionada, eu não fui muitas vezes supervisionada./Tive uma avaliação do desempenho o ano passado que me trouxe um certo stress (Anexo 3, p.141).	Supervisionada não fui muitas vezes	2
Tive que fazer um esforço, alterei a minha atitude. E a minha estratégia na sala, tendo atenção que estava a ser avaliada para uma nota mas também, permitiu perceber que a avaliação não deveria ser isto (Anexo 3, p.141).	Uma avaliação de desempenho	
Se a avaliação do desempenho seguisse um processo de supervisão pedagógica, como eu aprendi, acho que seria muito mais útil, mais importante e dar-nos-ia a possibilidade de aprender muito mais (Anexo 3, p.141).		
Pode funcionar também como uma avaliação, mas seria uma avaliação diferente a decorrer durante um ano ou durante um período mais largo mas não teria aquele estigma avaliativo (Anexo 3, p.141).		
Eu não me senti supervisionada (Anexo 3, p.141).	Não me senti supervisionada	
(...) porque as tutoras permaneceram no J.I. tão pouco tempo (Anexo 3, p.141).	Pouco tempo no J.I.	3
(...) e nem vieram tantas vezes ao J.I. para fazerem esse tipo de avaliação (Anexo 3, p.141).	Poucas vezes	
Nunca aconteceu a supervisora institucional dar indicações (Anexo 3, p.142).	Nunca aconteceu	
Não me lembro de ter acontecido na minha frente (Anexo 3, p.142).	Não me lembro de ter acontecido na minha frente.	8
(...) aliás, eu não tive nenhuma reunião junto com a supervisora institucional e a estagiária a não ser uma reunião de avaliação em	Uma reunião de avaliação com as três presentes	

que, realmente, nós estivemos as três presentes/ mas, nessa altura, eu já tinha feito a avaliação à estagiária e, portanto, foi mais ou menos participar./ Dizer o que considerava ter sido o estágio, como tinha corrido, / quais as áreas fortes e fracas, o que precisaria de melhorar. /A estagiária fez a sua autoavaliação/ e a supervisora institucional pouco mais disse (Anexo 3, p.142).		
Eu penso que deveria haver outro tipo de trabalho (Anexo 3, p.142).	Haver outro tipo de trabalho	
Eu acho que uma supervisora institucional deveria ter menos estagiárias para poderem fazer um trabalho diferente (Anexo 3, p.142).	Acompanhamento a menos estagiárias	
Acho que deveria haver aqui outro tipo de tutoria da parte da escola (Anexo 3, p.142).	Outro tipo de tutoria da parte da escola	
Nem sempre (Anexo 3, p.142).	Nem sempre	7
Para eu justificar a uma pessoa que nos aparece sem ter havido uma reunião prévia de como é que nós funcionamos ou não funcionamos, /o que é que planeámos/ não pode chegar aqui também e perguntar o que é que está a acontecer (Anexo 3, p.142).	Presença pontual	
Ela não tem nenhuma planificação prévia (Anexo 3, p.142).	Ausência de planificação	
As estagiárias nem sempre sabem que ela chega mas, mesmo que soubessem, isso até este ano, tínhamos planeado umas actividades e devido às circunstâncias aconteceram outras (Anexo 3, p.142).	Mudança circunstancial de actividade	
(...) que eu me lembre, nunca tive que lhe dar satisfações ou justificar (Anexo 3, p.142).	(...) nunca tive que lhe dar satisfações ou justificar	
(...) porque foi muito pouco tempo (Anexo 3, p.142).	(...) pouco tempo no J.I.	
(...) este ano fiz de maneira sistemática, mas escolhemos as actividades a observar (Anexo 3, p.143).	Modelo de supervisão (escolha de actividades a observar)	9
Fizemos a planificação em conjunto, como se fosse um ciclo de supervisão (Anexo 3, p.143).	Planificação em conjunto	
Depois observei a aula, eu tirei notas (Anexo 3, p.143).	Observação de aulas	
Discutimos o que tinha corrido bem, o que tinha corrido mal.	Reflexão conjunta	

Houve situações em que não correram tão bem,/ analisámos esses momentos (Anexo 3, p.143).	Análise	
Decidimos que ela deveria voltar a fazer para melhorar/ e fazíamos sempre a avaliação (Anexo 3, p.143).	Avaliação	
Houve sempre este trabalho de orientação, de feedback (Anexo 3, p.143).	Feedback	
(...) seria eu a desenvolver a actividade para ela observar e podermos analisar no final (Anexo 3, p.143).	Educadora serve de modelo de aprendizagem	
Utilizo, por vezes, esta estratégia, sirvo de modelo, para verem como se podem resolver determinadas situações (Anexo 3, p.143).		
A supervisão ajuda-nos, orienta-nos, faz-nos pensar/reflectir (Anexo 3, p.143).	Supervisão muda a nossa postura pedagógica	9
É importante uma pessoa a ver-nos porque quando estamos na situação nem sempre nos apercebemos do que está a acontecer /e quem está de fora tem um outro olhar sobre o acontecimento /e pode-nos ajudar a pensar, a reflectir e a melhorar as nossas práticas (Anexo 3, p.143).		
(...) havendo um modelo ou um professor com mais experiência também nos ajuda (Anexo 3, p.143).	Um modelo	
Às vezes, o espelho, de que tanto se fala, também nos ajuda /porque ao ver a estagiária apercebemo-nos que também cometemos erros. /Há que estar atenta e reflectir (Anexo 3, p.143).	O desempenho da estagiária revela a performance da educadora	
A supervisão e a reflexão são elementos de extrema importância para a melhoria das práticas (Anexo 3, p.143).	A supervisão melhora as práticas	
(...) acho que a tutoria da ESE podia talvez repensar, ter um papel diferente (Anexo 3, p.144).	Tutoria diferente	7
Os estágios deveriam ter uma duração maior (Anexo 3, p.144).	Estágios com maior duração	
Deveria haver mais articulação entre a instituição e nós (Anexo 3, p.144).	Maior articulação entre a instituição e nós	
Haver reuniões entre a supervisora cooperante, a supervisora	Reuniões entre a cooperante, tutora e estagiária	

institucional e a estagiária porque acho que neste momento é muito pouco (Anexo 3, p.144).		
(...) a supervisora institucional vem poucas vezes/ e, quando vem, tem pouco tempo para estar com cada uma de nós/ e portanto não me parece que seja o melhor porque nós cooperantes temos muito a aprender com uma boa tutoria (Anexo 3, p.144).	Repensar a tutoria dos estágios	
Haver uma maior articulação, (...) também nós supervisoras cooperantes desenvolveríamos mais competências para orientar melhorar a estagiária (Anexo 3, p.144).	Articulação com JI	8
Uma parceria entre a ESE e o jardim-de-infância (Anexo 3, p.144).	Uma parceria ESE – JI	
Também a supervisora institucional deveria ter mais experiência (Anexo 3, p.144).	Supervisora institucional mais experiente e com experiência no terreno	
(...) uma pessoa já com alguma maturidade, experiência no ramo, ter lá estado no terreno é extremamente importante (Anexo 3, p.144).	Reuniões ESE e supervisores cooperantes	
Uma parceria com os jardins-de-infância, com os agrupamentos (Anexo 3, p.145).	Participação em projectos investigação-acção em contexto	
Reuniões entre a escola e os supervisores cooperantes (Anexo 3, p.145).		
(...) dar formação às cooperantes na área da metodologia de projecto (Anexo 3, p.145).		
Participar em projectos de investigação -acção em contexto das escolas (Anexo 3, p.145).		
Um trabalho de equipa e a articulação do ensino superior com as escolas (Anexo 3, p.145).	Articulação ESE – Escolas	3
Tentando fazendo formação, que é tão falado (Anexo 3, p.145).	Trabalhos de projecto	
	Trabalhos de investigação-acção	

Anexo 4

Grelha de Análise de Conteúdo

Análise de Conteúdo das Entrevistas

Educadora A

Educadora B

Educadora C

Temas	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Nº. UR	UR/ SC
Percepções sobre supervisão	Experiência de supervisão	Larga experiência de supervisão em educação especial	Tenho experiência de cooperação em estágios no âmbito da educação especial	2A	10
			Tenho experiência de orientação de teses e monografias, que é outra forma de supervisão	1A	
			Tenho experiência de cooperação em estágios em alguns anos, ao longo do meu trabalho	3B	
			Experiência negativa de supervisão	1B	
			Experiência na área de projecto	1B	
			Tenho experiência de cooperação em estágios	2C	
	Escassa experiência em supervisão em educação de infância	É o primeiro ano que sou cooperante no âmbito da educação pré-escolar	1A	1	
	Nenhuma experiência como supervisionada	Nunca fui supervisionada	Nunca fui supervisionada	2A	10
			Talvez, sim (presença da supervisora institucional na sala)	1A	
			Eu não me sinto supervisionada ... de todo	1B	
			Supervisionada na formação inicial	1B	
Supervisionada não fui muitas vezes			2C		
Não me senti supervisionada	3C				

Concepção de supervisão	Orientação e apoio	Supervisão implica orientação	1A 1B 1C	30
		Supervisão significa sugerir mudanças de atitude	1A 1C	
		Supervisão é apoiar	1A	
		Supervisão envolve motivação	1B	
		Supervisão significa reflectir sobre as práticas	1B 1C	
		Supervisão é avaliar	1B	
		Supervisão pode contribuir para a compreensão dos fenómenos educativos	1B	
		Supervisão é cooperação e reformulação de atitudes	1B	
		Supervisão é importante para a aprendizagem	1B	
		Supervisão trabalhar para a mudança	1B 1C	
		Supervisão ajuda a crescer	1B	
		Supervisão ajuda a identificar a prática	1B	
		Supervisão garantir aprendizagens com qualidade	1B	
		Supervisão é interpretação	1C	
		Supervisão é observação	1C	
		Supervisão condiciona a prática pedagógica	1C	
		Supervisão é reflexão	1C	
		Supervisão muito importante na prática pedagógica	1C	
		Supervisão muda a escola	1C	
		Supervisão é desenvolver competências	1C	
		Supervisão é um processo formativo	1C	
Supervisão obriga-nos a pesquisar	1C			
Supervisão visa conhecimentos	1C			
Supervisão aperfeiçoamento das práticas	1C			
A formação em supervisão modifica a nossa postura	1C			

			pedagógica		
	Aprendizagem colaborativa e recíproca	Supervisão é colaboração		1A 1B 1C	17
		A supervisora cooperante aprende também com as estagiárias		1A	
		As estagiárias trazem propostas pedagógicas inovadoras		1A	
		A supervisão favorece a reflexão sobre a prática por parte do próprio supervisor		1A 1B 1C	
		A supervisão implica um retorno da prática pedagógica desenvolvida		1A	
		Supervisão envolve o desenvolvimento pessoal e profissional		1B	
		(...) encontrar soluções adequadas aos problemas		1B	
		Procuo estabelecer com o estagiário uma relação de partilha		1B	
		(...) negociar com ele uma forma de actuação estabelecendo critérios, antecipadamente		1B	
		(...) colaborar		1C	
		(...) bom ambiente de troca de experiência e partilha de conhecimentos		1C	
		(...) há sempre maneira de resolver/ultrapassar as dificuldades		1C	
		(...) resolver os problemas		1C	
	Fornecimento e análise de modelos de intervenção	Supervisão é a modelação de comportamentos e atitudes profissionais eficazes		1A	20
		Na supervisão fornecemos modelos que consideramos adequados		1A 1B 1C	

			Na supervisão, reflecte-se com o estagiário sobre o modelo correcto	1A 1B 1C	
			A supervisão é importante para a prática pedagógica da estagiária	1A 1C	
			Estágio componente fundamental da formação do aluno	1B	
			Supervisão promove a auto-formação	1B	
			Supervisão incita ao crescimento pessoal	1B	
			Supervisão proporciona uma reflexão séria, consistente e contextualizada da prática pedagógica	1B	
			Supervisão motiva a pensar sobre as coisas	1B 1C	
			Supervisão apela à reflexão conjunta (...) e ao distanciamento	1B	
			Supervisão ajuda a identificar a prática	1B	
			Supervisão condiciona a prática pedagógica	1C	
			(...) servir de “andaime”	1C	
			Supervisão causa constrangimentos	1C	
	Papel do supervisor cooperante	Orientar o planeamento da acção pedagógica	Forneço as orientações gerais da planificação semanal a partir das quais a estagiária planifica	1A	12
			Proponho alterações ao planeamento da estagiária quando tenho dúvidas sobre a adequação das suas planificações	1A	
			Negoceio e faço sugestões ao planeamento	1B	
			Planificação conjunta	1B 1C	
			Ouçoo as ideias do formando	1B	
			Exponho as minhas	1B	
			Reflexão conjunta	1B	
			Reformulação de estratégias de actuação	1B	

			Observação de actividades escolhidas	1C	
			Análise conjunta	1C	
			Avaliação conjunta	1C	
		Proporcionar o desenvolvimento profissional	O supervisor deve saber ceder à estagiária o papel de educador frente ao grupo de crianças	1A	14
			Durante o estágio, a estagiária começa a construir a sua identidade profissional	1A	
			Perceber com a estagiária o que lhe era pedido	2A	
			(...) pessoa reflexiva envolvendo as pessoas ao redor	1B	
			(...) reflexão conjunta	1B	
			(...) reformulação de estratégias de actuação	1B	
			Actuação reflexiva com as assistentes	1B	
			Envolvimento das assistentes na dinâmica de grupo	1B	
			Melhorar o atendimento às crianças	1B	
			(...) a atenção e pergunto se quer ajuda (...)	1C	
			(...) dou o exemplo ou modelo correcto	1C	
			(...) clima securizante	1C	
			O desempenho da estagiária revela a performance da educadora	1C	
Dados sobre o papel do supervisor institucional	Papel do supervisor institucional	Análise do desempenho do supervisor institucional	A presença do supervisor institucional implica uma certa supervisão sobre o desempenho do supervisor cooperante	1A	
			A informação do supervisor institucional pode ser útil ao supervisor cooperante	1A	
			As supervisoras institucionais não têm tido um papel de supervisoras.	1B	
			Elas surgem, aparecem, vão fazendo uns apontamentos sobre a prática das alunas.	1B	
			(...) não deu sugestões à estagiária	1B	
			(...) uma reunião de avaliação com a supervisora institucional	1C	

		Acompanhamento da prática pedagógica	A presença da supervisora institucional é irregular e de curta duração	1A 1B 1C	15
			A supervisora institucional tem pouco conhecimento sobre a realidade da turma	1A 1B 1C	
			A supervisora institucional mais integrada no contexto, mais regular e conhecedora	1A	
			Ausência de supervisão da supervisora institucional	1B 1C	
			O supervisor institucional deve tomar conhecimento do trabalho do educador	1B 1C	
			Fraca reflexão sobre a prática	1B 1C	
			Nunca houve necessidade de justificar acontecimentos	1B 1C	
		Perfil do supervisor institucional (desejável)	A supervisora institucional mais integrada no contexto e mais regular e conhecedora	1A	13
			Apoio mais sistemático ao estágio e reflexão conjunta	1A 1B 1C	
			“Ponte” entre a ESE, o J.I. e o Agrupamento Pessoa com maturidade e experiência no terreno	1C 1C	
			Pessoa que nos procura	1B	
			(...) nos ajuda a pensar	1B	
			(...) analisar questões pertinentes	1B	
(...) clarificar evidências	1B				
Trabalho prévio com os educadores	1B				
Conhecimento do centro de estágio	1B				
Conhecimento do grupo e do trabalho do educador	1B				
Dados sobre	Papel da ESE	Formação/Acompanhamento		1A	4

o papel da ESE		dos estágios	Maior congruência entre a instituição de formação e as escolas		7
			Um contacto mais próximo entre a ESE e os Centros de Estágio	1B	
			Partilha de reflexões com a supervisora institucional e a ESE	1B	
			Partilha de práticas entre o centro de estágio e a ESE	1B	
			Organização de encontros regulares entre parceiros	1A	
			Tutoria diferente	1C	
			Estágios com maior duração	1C	
			Reuniões entre supervisor institucional, supervisor cooperante e estagiário	1C	
			Repensar a tutoria dos estágios	1C	
			Formação na área de projecto	1C	
			Participação em projectos investigação-acção em contexto	1C	

Apexo 5

Perfil Geral do Desempenho Profissional

Perfil Geral dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Ensino e Secundário

Decreto-Lei N° 240/2001 de 30 de Agosto

O regime de qualificação para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário encontra o seu enquadramento jurídico estabelecido no artigo 30º e no artigo 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo e legislação complementar, designadamente o Decreto-Lei N° 194/1999, de 7 de Junho, que estabeleceu o sistema de acreditação de cursos que conferem qualificação profissional para a docência, e o Decreto-Lei N° 6/2001, de 18 de Janeiro, e o Decreto-Lei N° 7/2001, da mesma data, que fixaram os princípios orientadores da organização e gestão do currículo dos ensinos básico e secundário. De acordo com o referido regime, os educadores de infância e os professores são detentores de diplomas que certificam a formação profissional específica com que se encontram habilitados, através de cursos que se organizam de acordo com as necessidades do respectivo desempenho profissional, e segundo perfis de qualificação para a docência, decorrentes do disposto na referida Lei de Bases.

Nos termos do artigo 8º do Decreto-Lei N° 194/1999, de 7 de Junho, o reconhecimento da adequação dos referidos cursos às exigências de qualidade do desempenho profissional tem como quadro de referência quer o regime jurídico de formação inicial de educadores e professores fixado na Lei de Bases e respectiva legislação complementar, quer as orientações curriculares para a educação pré-escolar e os currículos dos ensinos básico e secundário, quer ainda o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor e os perfis de desempenho específico de cada qualificação docente, bem como os padrões de qualidade da formação inicial, fixados pelo INAFOP para a respectiva acreditação e certificação.

Deste modo, a definição dos perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes cabe ao Governo, nos termos do N° 2 do artigo 31º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, se considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial,

sem prejuízo da indispensabilidade da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos sucessivos desafios que lhe são colocados. Constituem, por isso, um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações.

Às instituições de formação compete definir os objectivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente, certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência.

À instituição de acreditação, por seu lado, compete ajuizar se o curso organizado pela instituição de formação proporciona a preparação necessária ao desempenho profissional e, em caso afirmativo, reconhecê-lo como curso que confere habilitação profissional para a docência. Pelo presente diploma, define-se o perfil de desempenho comum aos educadores de infância e aos professores dos ensinos básico e secundário, deixando, para momento posterior, a definição dos perfis de desempenho próprios de cada qualificação para a docência, a aprovar através de diplomas específicos para o efeito. No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, e alterada pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do Nº 1 do artigo 198º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, o seguinte:

Artigo 1º Objecto

É aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

Artigo 2º Finalidade

O perfil de desempenho profissional referido no artigo anterior, constitui o quadro de orientação a que se encontram subordinadas:

- a) A organização dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência;
- b) A acreditação dos mesmos cursos, nos termos legais.

Artigo 3º Remissão

Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário constam de diplomas próprios, que definirão o desempenho de cada qualificação profissional para a docência.

Artigo 4º Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 26 de Julho de 2001. - António Manuel de Oliveira Guterres - Júlio Domingos Pedrosa da Luz de Jesus.

Promulgado em 17 de Agosto de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 23 de Agosto de 2001.

O Primeiro-Ministro, António Manuel de Oliveira Guterres.

ANEXO

Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário

I - Perfil geral de desempenho

O perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário enuncia referenciais comuns à actividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a

organização dos projectos da respectiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

II - Dimensão profissional, social e ética

1 - O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;
- b) Exerce a sua actividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;
- c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;
- d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;
- e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;
- f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;

g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

III - Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

1 - O professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

a) Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objectivos do projecto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais e estruturantes que o integram;

b) Utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino;

c) Organiza o ensino e promove, individualmente ou em equipa, as aprendizagens no quadro dos paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didácticas fundamentadas, recorrendo à actividade experimental sempre que esta se revele pertinente;

d) Utiliza correctamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo essa correcta utilização, objectivo da sua acção formativa;

e) Utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas actividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;

f) Promove a aprendizagem sistemática dos processos de trabalho intelectual e das formas de o organizar e comunicar, bem como o envolvimento activo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;

g) Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos;

- h) Assegura a realização de actividades educativas de apoio aos alunos e coopera na detecção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;
- i) Incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa;
- j) Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

IV - Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade

1 - O professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Perspectiva a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática;
- b) Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projecto educativo da escola e dos respectivos projectos curriculares, bem como nas actividades de administração e gestão da escola, atendendo à articulação entre os vários níveis e ciclos de ensino;
- c) Integra no projecto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;
- d) Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;
- e) Promove interacções com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projectos de vida e de formação dos seus alunos;

- f) Valoriza a escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade e participando nos seus projectos;
- g) Cooperar na elaboração e realização de estudos e de projectos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

V - Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

1 - O professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

2 - No âmbito do disposto no número anterior, o professor:

- a) Reflecte sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação;
- b) Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os feitos das decisões tomadas;
- c) Perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências;
- d) Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida, considerando as diversidades e semelhanças das realidades nacionais e internacionais, nomeadamente na União Europeia;
- e) Participa em projectos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.