



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

**O PROCESSO DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: ESTUDOS DE CASO EM
PORTUGAL E EM ESPANHA**

**Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Supervisão em Educação -**

Carla João de Carvalho Rosinha

2016



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Educação de Lisboa

**O PROCESSO DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL EM
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA: ESTUDOS DE CASO EM
PORTUGAL E EM ESPANHA**

Sob a orientação de:
Professora Doutora Dalila Maria Brito da Cunha Lino

Carla João de Carvalho Rosinha

2016

“ Supervisor à Moda Antiga”

Escolha um professor bem experimentado (com experiência inferior a dois anos parece mal, superior a vinte pode causar desconfiança). Adicione perspicácia e inteligência q.b., sem agitar. Adoce com um pouco de sensatez e simpatia. Misture bem ao de leve. Se gostar, acrescente alguma perseverança e imaginação. Aqueça sem ferver- Deixe arrefecer- Sirva morno.

(Flávia Vieira, 1993)

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi possível por toda a força de vontade da minha parte, mas sobretudo pela presença de algumas pessoas, que em determinados momentos das nossas vidas, marcam de forma significativa. Ao meu jeito, quero agradecer...

A Deus, por toda a fé e força que me dá, para ultrapassar todos os meus propósitos.

À professora Doutora Dalila Lino, minha orientadora, pelo acompanhamento, pela calma, colaboração, simpatia e incentivo ao longo de todo este percurso de investigação. A todos os professores da ESElx, pelo seu contributo no meu crescimento pessoal e profissional.

Aos Supervisoras Institucionais e Educadoras Cooperantes de Portugal e Espanha, pela disponibilidade e oportunidade, de tornar este estudo possível.

Às minhas colegas de mestrado, Rita e Margarida, por todo o apoio, experiências, desafios e alegrias partilhadas.

À minha querida mãe, Esperança Rosinha, pelo seu Amor incondicional, por tudo o que me ensinou ao longo da vida e acreditar sempre nos meus sonhos.

Ao Sérgio, pela forte presença na minha vida, carinho, força, alegria, e por estar sempre ao meu lado.

A toda a minha família e amigos, em especial ao João e à Telma, à Emma e ao Jesus, à Marta e à Olívia, que de alguma forma me ajudaram com amizade, compreensão e encorajamento constante.

À Nela, pela pessoa tão especial que é, que com um sorriso nos lábios está sempre disponível a ajudar todos.

À Arminda, por toda a força ao longo desta jornada, companheirismo e verdadeira amizade.

À minha Estrelinha especial, que esteja onde estiver, sempre me guia por todos os caminhos que tenha que percorrer.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

Este estudo, inserido no contexto da Supervisão Pedagógica, pretende dar a conhecer as conceções, os modelos e os dispositivos de supervisão na Formação Inicial em Educação de Infância, em Instituições de Ensino Superior em Portugal e em Espanha. De acordo com esta pretensão, foram formuladas algumas questões específicas, de modo a clarificar os objetivos do estudo: De que forma é feita a estruturação da prática pedagógica na Formação Inicial em Educação de Infância, nas duas Instituições de Ensino Superior, em Portugal e em Espanha?; Quais as conceções dos Supervisores Institucionais sobre a supervisão, o seu papel enquanto supervisores e o papel das educadoras cooperantes?; Quais as conceções das Educadoras Cooperantes sobre a supervisão, o seu papel enquanto supervisoras e o papel dos supervisores institucionais?; Que semelhanças e diferenças são possíveis identificar entre as conceções dos Supervisores e Educadoras sobre o processo de supervisão, os seus papéis e os dos outros intervenientes, nas instituições em estudo dos dois países?

O quadro teórico de referência desta investigação desenvolveu-se em torno da Supervisão Pedagógica, da Educação de Infância, do Supervisor Institucional e do Educador Cooperante. Relativamente às opções metodológicas, e tendo em conta os objetivos do estudo, seguiu-se uma abordagem interpretativa, tomando como referência o estudo de caso múltiplos. Como processo de recolha de dados procedeu-se a entrevistas semiestruturadas a Supervisores Institucionais e Educadoras Cooperantes, dos dois países, à análise de documentos elaborados pelas Instituições de Ensino Superior, assim como alguma legislação complementar dos dois países.

Os resultados do estudo revelam a supervisão como um processo de acompanhamento e orientação ao estagiário, assente num estilo de supervisão colaborativa exercida nas duas instituições, contudo, no contexto espanhol, foram identificadas posições distintas entre um supervisor e um educador, no desenvolvimento do processo. O papel do Supervisor Institucional e do Educador Cooperante estão em consonância com as conceções que cada um tem acerca do seu papel, e o papel do outro, assim como as identificadas em documentos institucionais e legislativos.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica, Educação de Infância, Supervisor Institucional; Educador Cooperante

ABSTRACT

This study, in the context of Pedagogical Supervision, intends to make known the concepts, the models and the supervisory devices in Initial Formation in Childhood Education, in Higher Education Institutions in Portugal and in Spain. According to this claim, some specific questions were formulated in order to clarify the objectives of the study: In what way is the structuring of the pedagogical practice in Initial Education in Childhood Education, in the two Higher Education Institutions in Portugal and in Spain?; What are the conceptions of the Institutional Supervisors on supervision, their role as supervisors and the role of cooperating educators? What are the Cooperating Educators' views on supervision, their role as supervisors and the role of institutional supervisors? ; What similarities and differences are possible to identify between the Supervisors and Educators' conceptions of the supervisory process, their roles and those of other participants in the institutions in both countries study?

The theoretical frame of reference for this research was developed around Pedagogical Supervision, Childhood Education, Institutional Supervisor and Cooperating Educator. Concerning the methodological options and according to the objectives of the study, an interpretative approach was followed, taking as reference the multiple case study. As a data collection process, semi-structured interviews were conducted with Institutional Supervisors and Cooperating Educators of the two countries, the analysis of documents prepared by Higher Education Institutions, as well as some complementary legislation on both countries.

The results of the study reveal supervision as a process of follow-up and guidance to the trainee, based on a style of collaborative supervision exercised in both institutions, however, in the Spanish context, different positions were identified between a supervisor and an educator in the development of the process. The role of the Institutional Supervisor and the Cooperating Educator are in line with each other's conceptions of their role and the role of the other, as well as those identified in institutional and legislative documents.

Keywords: Pedagogical Supervision, Childhood Education, Institutional Supervisor; Cooperating Educator

Índice

Introdução	1
Parte I- Enquadramento Teórico	3
Capítulo I – Supervisão Pedagógica	3
1. Evolução dos contextos supervisivos	3
2. Conceito de Supervisão	5
3. Modelos/ Cenários de Supervisão	7
4. A Supervisão na Formação Inicial em Educação de Infância – educador estagiário	10
Capítulo II - O Processo de Supervisão	13
1. O Processo de Supervisão	13
2. O Ciclo de Supervisão	18
3. Estilos de supervisão	20
Capítulo III – Identidade e Funções do Supervisor Institucional/Educador Cooperante	23
1. Papel, Funções e Competências do Supervisor Institucional	23
2. Papel, Funções e Competências do Educador Cooperante.....	27
3. Supervisão Colaborativa no desenvolvimento de práticas na formação inicial ..	29
4. A Reflexão no contexto da prática pedagógica	31
Parte II - Estudo Empírico	34
Capítulo I – Metodologia da Investigação	34
1. Contextualização do estudo	34
2. Problemática, questões e objetivos do estudo	36
3. Natureza e Plano do Estudo.....	38
4. Técnica de recolha de dados	41

4.1.	Entrevista semiestruturada	41
4.2.	Análise Documental	43
5.	Técnica de Análise e tratamento de dados.....	44
5.1.	Análise de Conteúdo das Entrevistas	44
6.	Contexto da Investigação.....	45
6.1.	Participantes no estudo e critérios de seleção.....	46
Capítulo II - Apresentação e Análise dos Resultados da Investigação		52
1.	Supervisores Institucionais	52
1.1.	Formação Inicial em Educação de Infância	52
1.2.	Conceções do Supervisor Institucional sobre a Supervisão	54
1.3.	Conceções do Supervisor Institucional sobre o seu Papel	61
1.4.	Conceções do Supervisor Institucional sobre o Papel do Educador Cooperante	65
2.	Educadores Cooperantes	69
2.1	Formação Inicial em Educação de Infância	69
2.2.	Conceções do Educador Cooperante sobre a Supervisão.....	72
2.3.	Conceções do Educador Cooperante sobre o seu Papel.....	77
2.4.	Conceções do Educador Cooperante sobre o Papel do Supervisor Institucional	82
Capítulo III – Intrepretação e Discussão dos Dados		86
1.	Estruturação da prática pedagógica na Formação Inicial em Educação de Infância, nas duas instituições de Ensino Superior em Portugal e em Espanha	86
2.	Conceções dos Supervisores Institucionais sobre a supervisão, o seu papel enquanto supervisores e o papel das educadoras cooperantes	88
3.	Conceções das Educadoras Cooperantes sobre a supervisão, o seu papel enquanto supervisoras e o papel dos supervisores institucionais	93

4. Semelhanças e diferenças entre as concepções dos Supervisores e Educadoras sobre o processo de supervisão, os seus papéis e os dos outros intervenientes das instituições em estudo nos dois países	99
Conclusões e Recomendações	102
Referências Bibliográficas	107
Anexos	113

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1: Processo de Supervisão</i>	14
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Tarefas supervisivas a realizar pelo supervisor e pelo formando.....	16
Tabela 2: Estilos de Supervisão.....	21
Tabela 3: Quatro tipos de relação supervisor/professor	22
Tabela 4: Características do supervisor.....	24
Tabela 5: Organização das Instituições de Ensino Superior, de acordo com Bolonha .	35
Tabela 6: Caracterização dos Supervisores Institucionais.....	48
Tabela 7: Caracterização das Educadoras Cooperantes	49
Tabela 8: Estruturação da Supervisão na Prática Pedagógica nas perceções dos SI.....	52
Tabela 9: Dimensões da Supervisão nas conceções dos SI.....	54
Tabela 10: Conceções dos SI sobre o Ciclo de Supervisão.....	57
Tabela 11: Conceções dos SI sobre os Estilos de Supervisão	59
Tabela 12: Conceções dos SI sobre o seu Papel.....	61
Tabela 13: Conceções dos SI sobre os seus Conhecimentos e Competências	63
Tabela 14: Dificuldades dos SI.....	64
Tabela 15: Conceções dos SI sobre as Funções dos EC.....	65
Tabela 16: Conceções dos SI sobre os Conhecimentos de natureza profissional do EC	67
Tabela 17: Estruturação da Supervisão na Prática Pedagógica nas perceções das EC..	69
Tabela 18: Dimensões da Supervisão nas conceções das EC.....	72
Tabela 19: Conceções das EC sobre o Ciclo de Supervisão.....	75
Tabela 20: Conceções das EC sobre os Estilos de Supervisão.....	76
Tabela 21: Conceções das EC sobre o seu Papel.....	77
Tabela 22: Conceções das EC sobre os seus Conhecimentos de natureza profissional	79
Tabela 23: Dificuldades das EC	81
Tabela 24: Conceções das EC sobre o Papel do SI	82
Tabela 25: Conceções das EC sobre os Conhecimentos e Competências do SI	84

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Esclarecimento sobre o Termo de Consentimento Informado	114
Anexo 2 – Termo de Consentimento Informado	116
Anexo 3 – Ficha de dados Biográficos dos participantes	117
Anexo 4 – Guião de Entrevista dos Supervisores Institucionais	118
Anexo 5 - Guião de Entrevista das Educadoras Cooperantes	121
Anexo 6 – Entrevista a um Supervisor Institucional	124
Anexo 7 - Entrevista a uma Educadora Cooperante	162

INTRODUÇÃO

Na perspectiva atual, pensar sobre o que os educadores/professores precisam de saber para ensinar, que conhecimentos devem construir para conduzir as aprendizagens dos alunos, que posturas adotar face às características dos estagiários ou como aprender a ensinar, são temas possíveis de questionar qualquer profissional de educação, frente às exigências que se revelam cada vez maiores.

Pode-se afirmar que em contexto escolar, a supervisão tem o seu âmago na formação contínua, sendo promotora do desenvolvimento profissional de educadores/professores, mas também na formação inicial, conferindo uma grande responsabilidade de quem vai ensinar alguém que está a iniciar as experiências da profissão, onde a vivência da prática pedagógica pelo estagiário, é o campo de ação que o prepara para a realidade próxima. Desta forma, a supervisão impulsiona “ (...) o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo os novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p.144).

Aponta-se, assim, que uma das principais funções da supervisão (...) será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los” (Vieira & Moreira, 2011, p. 13), na medida em que, a sua ação reguladora no âmbito da formação de professores, influencia a atuação dos professores, e por sua vez, a dos alunos (Vieira, 2006). Este conceito é reforçado nas palavras de Vieira (1993), quando refere que “o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor, a função primordial da supervisão é a monitoração dessa prática e os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação”.

A supervisão, pode então, ajudar a identificar a intencionalidade do ato educativo apoiando-se em estratégias supervisivas, que irão contribuir para uma melhoria constante, depreendendo-se que cada um dos intervenientes tem um papel específico e preponderante no processo. É certo que o supervisor institucional assume um papel fundamental na conexão entre os diferentes agentes educativos, assim como na articulação entre a teoria e a prática. “ A função do supervisor consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam

melhor e se desenvolvam mais. A função do professor, porém, é a de colaborar com o supervisor para que, o processo se desenrole nas melhores condições e os objetivos definidos sejam atingidos” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59).

É nesta envolvimento de tarefas, de ensino/aprendizagem, que cada um dos intervenientes se posiciona com o propósito de que as suas intervenções sejam verdadeiramente condignas no ato de aprendizagem do aluno, implicando que o ambiente e a relação gerada em torno desta tríade, seja estendida num contexto de colaboração, em que as interações entre as pessoas, a partilha de conhecimentos e responsabilidades estejam assentes numa base sólida, promotora de um bom desempenho para o futuro percurso profissional do estagiário.

O estudo de casos múltiplos em duas instituições de formação inicial dos dois países é relevante na medida em que a supervisão é um meio que visa o desenvolvimento profissional docente, que surge como um processo de análise reflexivo do questionamento da prática e sobre a prática, conduzindo à sua reorientação.

Neste enquadramento, o principal objetivo delineado para esta investigação foi conhecer as conceções, os modelos e os dispositivos de supervisão na formação inicial em Educação de Infância em instituições de Ensino Superior em Portugal e em Espanha.

Conhecer realidades distintas, permite-nos confrontar conceções e processos de supervisão, compreender os fundamentos das diferentes opções e problematizar os percursos e orientações da supervisão na formação inicial de docentes.

No que confere à estruturação do estudo, encontra-se organizado em duas partes. Na primeira parte, apresentamos ao longo de três capítulos o enquadramento teórico conceptual, onde é referenciado a evolução dos contextos supervisivos, o conceito, os modelos e o processo de supervisão, a supervisão na formação inicial em Educação de Infância, a figura, as funções e as competências do Supervisor Institucional e do Educador Cooperante, a supervisão colaborativa no desenvolvimento de práticas na formação inicial e a reflexão no contexto da prática pedagógica. A segunda parte, disposta de igual forma em três capítulos, abordamos a metodologia usada, os objetivos delineados para a investigação, as técnicas de análise e tratamento de dados, seguindo-se a interpretação e discussão dos resultados, assim como algumas limitações observadas ao longo da investigação.

PARTE I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1. Evolução dos contextos supervisivos

Debruçando-nos sobre a evolução do contexto supervisivo, constatamos que a conotação atribuída à Supervisão tem variado ao longo do tempo. Agregada à concepção de inspeção, avaliação e controlo, (Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998, cit. in Vieira & Moreira, 2011), este termo tem estado interligado a alguns países, principalmente os Estados Unidos da América, em que a significância posta nesta noção era a eficácia do ensino. Esta concepção não atribuía a devida relevância ao professor, sendo ele um dos principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, mas enfatizava antes, “ (...) o aspeto interativo da aula com vista à eficácia em termos de aprendizagem do aluno (...) ” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 116).

Introduzida a supervisão numa perspetiva “industrial que pretendia levar para a escola a imagem e a dinâmica da “fábrica”, a supervisão foi vista como “ (...) uma actividade altamente burocratizada e rígida, ainda que servida por pessoas bem preparadas e muito experientes” (p. 116), menciona a mesma autora.

Na tentativa de restringir esta concepção, vários autores como Schön, Wiles e Bondi, referidos em Smyth, 1991, e mais tarde por Hargreaves, 1994; Waite, 1995; Zeichner, 1993 (cit. in Alarcão & Tavares, 2003), manifestam a sua posição contrária, contudo, a ideia da “supervisão como um processo hierárquico e impessoal de inspeção, domínio e controlo de qualidade” (Withall & Wood em Smyth, 1984a, p. 427; cit. in Alarcão & Tavares, 2003, p. 117), continua presente nalguns países.

Esta perspetiva de supervisão, tem sido contrabalançada entre alguns investigadores em educação, entre eles Alarcão e Tavares (2003, p. 117) “ (...) com a progressiva tomada de consciência dos professores relativamente à sua identidade profissional e à capacidade de investigarem e gerirem a sua prática educativa (...) ”.

Smyth (1984a, p. 431, cit. in Alarcão & Tavares, 2003) refere que é necessário ajudar os professores a penetrar nas suas experiências do dia-a-dia de maneiras mais práticas e perspicazes, sendo no campo da supervisão clínica, no seu formato original, que vê “ (...) a grande importância por entender que é o modelo que oferece aos

professores, no contexto da formação contínua, mais possibilidades de tomarem consciência do seu poder e das suas responsabilidades na adaptação da escola a um mundo em mudança (p. 118) “.

A nível europeu esta abordagem é relativamente recente, ao qual num primeiro período este termo explanava a ideia de “orientação da prática pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003) ao mesmo tempo que, encontrava contrariedades, tais como a invasão da terminologia no contexto educativo, o anglicismo, ou a incompreensão das conceções que tinha por base, pois supervisão “evocava conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (p. 3).

Se em 1987, a função da supervisão da prática pedagógica estava confinada apenas ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores, é a partir do final dos anos 90, que se dá uma grande mudança no que respeita às conceções até aqui vistas. Segundo Alarcão e Tavares (2003), o surgimento e a procura dos profissionais de educação a cursos de formação especializada, pós-graduada, mestrados, doutoramentos, dão uma nova tonalidade ao tema da supervisão, visando uma “escola de qualidade, democrática e autónoma”.

Desta forma, as instituições mostraram-se cada vez mais preocupadas pela existência da própria qualidade e, segundo Sá-Chaves (2004, p. 127) “uma conceção de supervisão que, simultaneamente abra a possibilidade do conhecimento mas, sobretudo, instaure a possibilidade do afeto, redimensionando e requalificando o clima relacional e, com ele, a qualidade da ambiência nos sistemas de formação”, é imprescindível.

Ao longo do seu percurso de acompanhamento ao lado da formação inicial de professores, designadamente a formação contínua, a supervisão desenvolve-se e alcança uma dimensão de autorreflexão e autoformação, onde os professores começam a acreditar no seu reconhecimento profissional, conseguindo uma maior solidez respeitante ao seu conhecimento, tornando-se investigadores da sua própria prática, de modo a melhorar a sua qualidade.

2. Conceito de Supervisão

Estando o conceito de Supervisão ligado a diferentes áreas, nomeadamente a da docência dos professores, é em países como os Estados Unidos da América e Austrália, como referido anteriormente, que se tem desenvolvido um maior conhecimento sobre esta temática.

Numa visão global sobre o conceito de Supervisão Pedagógica, vários autores e pedagogos na área da educação, destacam o seu olhar, aprofundando não só, a essência do conceito em si, mas também perspetivando a natureza dos seus propósitos, princípios, fundamentos e objetivos.

De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa, a definição de Supervisão traduz-se como uma “Visão superior à normal” (www.priberam.pt), estando esta conceção considerada por Sá-chaves (2004), ao evidenciar que:

a supervisão e a atitude supervisiva pressupõe um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/ impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir” (p.127).

A autora (2000b) refere ainda que, a visão sublime exposta na terminologia do conceito, não deve ser encarada numa perspetiva vertical, mas sim numa extensão horizontal, na medida em que alguém com mais experiência partilha com outra pessoa a sua prática, fazendo a sua orientação e acompanhamento.

Focando-nos numa abordagem mais polissémica do conceito, outros autores como Vieira (1993) e Oliveira-Formosinho (2002a), entendem que esta conceção pode ter vários sentidos, podendo a supervisão surgir em contextos educativos diferenciados. Nesta extensão do espaço da formação, Flávia Vieira (1993) refere-se à supervisão como “uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p. 28). Para uma maior eficiência num processo de supervisão, a autora evidencia a necessidade de existir uma organização com um plano definido ao longo da ação supervisiva. Deste modo, a

posição do supervisor face ao formando, deverá ser de incitação, mantendo-o informado sobre o processo de aprendizagem, dando-lhe sugestões para ampliação do seu desenvolvimento, e por fim, avaliando os processos supervisivos no campo de ação de formação.

Em consonância com a autora referenciada anteriormente, destacam-se Alarcão e Tavares (2003), mencionando que a supervisão “é um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano, e profissional” (p.16). Para estes autores, a supervisão tem um tempo sucessivo, justificando-se desta forma como processo, ao qual o seu objetivo é visar o desenvolvimento profissional do professor. Surge no âmbito da orientação de uma ação profissional, designada como orientação da prática pedagógica.

Em conformidade com a visão de Alarcão e Tavares, também Oliveira-Formosinho (2002a) indica que “a supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo - comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com a abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes” (p.116).

Ainda neste seguimento da supervisão como meio de formação, Marchão (2011) modela a sua ideia sobre supervisão, definindo-a como “um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re)qualificação e que envolve, pelo menos, dois sujeitos.” o supervisor e o supervisionado.

Trazendo algo de novo às conceções apresentadas até aqui, importa-nos referir que Glickman (1985, in Oliveira-Formosinho, 2002b), além de considerar a supervisão no campo da formação, estende-a igualmente à formação contínua de professores, definindo-a assim como “a função da escola que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação” (p. 23). A supervisão adquire então, um carácter de suporte e ajuda contínua aos profissionais.

3. Modelos/ Cenários de Supervisão

São várias as definições sobre modelos/ cenários que diferentes autores têm dado a conhecer e, por conseguinte, estas concepções poderão ajudar no conhecimento dos modelos no campo da supervisão educativa (Tracy, 2002). A mesma autora remete esta questão apontando o facto de que os modelos podem trazer acessibilidade de novas perspectivas de compreensão da investigação e da prática sobre a supervisão, mas também de algum modo, delimitarem a nossa visão. Sendo assim, recorre à metáfora de Janelas e Muros de Sergiovanni e Starratt (cit. in Tracy, 2002) para descrever os benefícios e perigos que podem provir dos modelos de supervisão.

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

Também Alarcão e Tavares (2003) se pronunciam sobre esta temática, agrupando por necessidade de sistematização as várias particularidades da supervisão, referindo que estes “ (...) não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” (p.17).

Passamos então, a ilustrar os nove cenários propostos por estes autores (2003), de forma resumida:

O *Cenário da imitação artesanal* apelava à aprendizagem dos futuros professores com o mestre, na medida em que naquela época se validava a transmissão do saber, isto é, o saber-fazer era passado de geração em geração, como forma de perpetuar a cultura pedagógica, onde o “aprendiz” era “socializado” através do seu mestre.

O *Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada* implicava que o futuro professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos e, se possível, com a possibilidade de observar diferentes professores em atuações distintas, antes do início do estágio pedagógico. Dewey, (cit. in Alarcão & Tavares, 2003) sustenta a ideia de que, a

observação de vários professores em interação com os seus alunos é relevante na descoberta da atuação do bom professor, mas sobretudo, tem a intenção de observarem a relação uns com os outros. O autor invocava ainda que a prática pedagógica sucedesse após a teoria, de forma gradual, onde comesçassem pela observação, e aos poucos fossem sendo integradas atividades mais complexas, até o formando chegar a uma fase de responsabilização total da prática.

O *Cenário behaviorista* tem o foco de análise em situações de microensino, ou seja, uma equipa de investigadores norte-americanos identificou técnicas específicas de ensino traduzidas em competências essenciais para futuros professores, e desenvolveu um programa para prática dessas competências, em duas “mini-aulas”. A primeira servia para identificar que aspetos tinha de melhorar, e a segunda, para reformular a sua técnica. Desta forma, o futuro professor estava a preparar-se para entrar no estágio pedagógico com capacidade para identificar aspetos bons e passíveis de melhoria. A limitação deste modelo supervisivo passa pela ênfase dada ao modo como se ensina em detrimento do conteúdo do que se ensina.

O *Cenário clínico* enfatiza o espírito de colaboração entre o supervisor e o professor, com vista ao melhoramento da prática docente. Este modelo introduz o ciclo de supervisão, que de acordo com Goldhammer e outros (1980, cit. in Alarcão & Tavares, 2003) compreende cinco fases distintas: encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação e, por último, a análise do ciclo de supervisão. É na existência de três elementos essenciais neste ciclo, planificar, interagir e avaliar, que o supervisor assume uma postura de apoiante, e o professor, toma a iniciativa de pedir ajuda, para que sejam ultrapassadas qualquer tipo de dificuldades constatadas.

O *Cenário psicopedagógico* está baseado na proposta de Stones (cit. in Alarcão & Tavares, 2003) ao qual advoga que “ (...) fazer supervisão é ensinar. Ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo de toda a supervisão pedagógica” (p. 28). Para este autor a prática pedagógica assenta numa relação dialética entre a teoria e a prática, sendo que a teoria informa a prática, iluminando os quadros teóricos, exigindo desta forma um aprofundamento maior e uma observação cada vez mais rigorosa. O ciclo de

supervisão para este autor passa por três fases: inicia-se com a preparação da aula com o professor, para depois discuti-la, e por fim, findá-la com a avaliação do ciclo.

O *Cenário pessoalista* faz sobressair a importância do desenvolvimento da pessoa do professor. Tem por influência a perspectiva de vários autores (cit. in Alarcão & Tavares, 2003), tais como Combs e outros (1972), Fuller (1972, 1974), Glassberg e Sprinthall (1980), Sprinthall e Sprinthall (1983) que enfatizam a importância do desenvolvimento e maturidade do docente e a forma como isso influencia a sua atuação pedagógica. Relacionando estas duas vertentes, Alarcão e Tavares (2003), realçam que “ (...) a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos” (p. 34).

O *Cenário reflexivo* é caracterizado pela interpelação de Shön (cit. in Alarcão & Tavares, 2003) que revela uma abordagem reflexiva na formação de professores, exaltando as noções de conhecimento na ação reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Este modelo de ensino “ (...) permite a relação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos” (cit. in Amaral, Moreira, Ribeiro, 1996, p. 98) ao qual o futuro professor, além de adquirir conhecimentos variados, deve ser capaz de refletir sobre a ação corrente, e o supervisor assumir a função de facilitador na aprendizagem dos formandos, ajuda-os e valoriza-os nas suas tentativas, e sobretudo incentiva-os a refletir sobre a sua ação.

O Cenário ecológico inspirado na teoria de desenvolvimento humano de Bronfenhrenner, toma “ (...) em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão & Tavares, 2003, p.37). Isto implica que:

o estudo “ (...) da interação mútua e progressiva entre, por um lado um individuo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o individuo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles quer se integram (Alarcão & Sá-Chaves, cit. in Alarcão & Tavares, 2003, p. 37).

É assim referida, uma relação cooperativa entre o sujeito/ambiente e ambiente/sujeito, integradas numa rede de relações de intercontextualidade.

O *Cenário dialógico* é formado no âmbito da supervisão em contextos de instrução, e a sua tónica consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico maior relevância, no que confere ao desenvolvimento do professor no coletivo, e não na sua individualidade. Waite (1995, cit. in Alarcão & Tavares, 2003) “concebe os professores como agentes sociais, com o direito e o dever de fazerem ouvir a sua voz e assume a natureza altamente contextualizada e situada do seu conhecimento profissional” (p.40). Neste sentido, também Bruner (cit. in Alarcão & Tavares, 2003, clarifica que neste processo, o desenvolvimento profissional dos professores é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo, e a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva.

Em molde de conclusão, podemos referir que os modelos ou cenários, refletem distintas práticas de supervisão, não devendo ser vistos, cada um deles como campos isolados, já que algumas características de uns se encontram nas conceptualizações de outros.

4. A Supervisão na Formação Inicial em Educação de Infância – educador estagiário

Confrontando-nos com os dias de hoje, onde a escola deve ser encarada e pensada como um “ (...) lugar e tempo de aprendizagem para todos e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002) atendemos à definição de como é compreendida a formação inicial de professores que, de acordo com Rodrigues Dieguez (cit. in Marcelo, 1999, p. 22), é “ (...) o ensino profissionalizante para o ensino”.

Na visão de Estrela (2002), esta definição prende-se “como o início, institucionalmente enquadrado e formal de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (p. 18). Reforçado pela autora, que todo o processo de formação de professores é um processo “historicamente

situado”, este compreende “representações e valorações do passado com o qual se pretende estabelecer continuidade ou ruptura e envolve antecipações do futuro” (p.18).

Tendo em conta que o modelo de supervisão na formação inicial em educação de infância é composto geralmente por um triângulo relacional (o supervisor institucional, o educador cooperante e o estagiário), a supervisão entra neste campo, “como uma atividade que se centra preferentemente no desenvolvimento profissional dos professores e da otimização do processo de ensino-aprendizagem” (Rodriguez, 2009-2010, p. 8).

O exercício da supervisão “implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente, de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois (...)” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 45). Neste sentido, é com o educador cooperante que o estagiário estabelece uma relação constante e de maior proximidade (Boudreau, 1999; Saracho, 2002; Clarke, 2001, cit. in Matias & Vasconcelos, 2010), e por sua vez, este assume grande influência nas experiências pedagógicas do educador estagiário e no seu desenvolvimento e sucesso enquanto pessoa e profissional (Saracho, 2002 p. 940, cit. in Matias & Vasconcelos, 2010). Ainda considerado pelos mesmos autores, também o supervisor precisa de ter “(...) a maestria para levar à prática a tarefa de ajudar e orientar a sua equipa, (re)conduzindo-a para a qualidade pedagógica”.

Neste processo de comunicação, o feedback é um elemento facilitador do crescimento profissional e de satisfação, pois a existência de uma comunicação clara, oral e escrita, da prática dos estagiários, num clima confiante, é imprescindível na reformulação e melhoramento da prática profissional (Boudreau, 1999; Cabral, 2002; Ferrier-Kerr 2003; Turnbull, 2003; Alarcão e Tavares, 2003; Simões, 2005; Baum e King, 2006, cit. in Matias & Vasconcelos, 2010). Educadores estagiários mais envolvidos num processo de pensamento reflexivo e com mais experiências de supervisão, encontram-se com melhores condições no desenvolvimento da sua prática, em que o tempo e o envolvimento são fatores essenciais para o sucesso da sua formação, e de todo o processo de supervisão. Desta forma, a “formação de professores [será] consistente [porque] interliga a teoria e a prática, encara a teoria como conceptualização da prática e desenvolve nos formandos, atuais ou futuros professores,

o saber praticar, sabendo que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica” (Mesquita, Formosinho, Machado, 2012, p. 68).

Os estagiários precisam de sentir que os professores estejam envolvidos com eles enquanto seres individuais no seu desenvolvimento e crescimento não apenas enquanto professores, mas como seres humanos. Precisam de se sentir valorizados, importantes e comprometidos dentro e fora da sala de aula. Talvez a coisa mais importante que se pode fazer para apoiar os estagiários é despende tempo e interesse por eles. É necessário tempo para ouvi-los, observá-los, pensar nas suas necessidades e guiá-los para que construam entendimentos pessoais sobre o que significa ser educador de infância. Encontros informais (...) podem providenciar uma atmosfera relaxante para discutir objetivos, expectativas e necessidades de aprendizagem dos estagiários (...) abrir portas para que o estagiário se sinta confortável para solicitar informação acerca do seu progresso, bem como esclarecer informação que não compreenda. O investimento de tempo deve ser consistente (Baum e King, 2006, p. 218, cit. in Matias & Vasconcelos, 2010).

Em suma, é na prática pedagógica que os educadores estagiários constroem/reconstroem de forma gradual, competências pessoais e profissionais, sustentados num triângulo que incorpora o processo de formação, à qual a supervisão centra o seu foco na orientação da prática pedagógica. Esta incide “diretamente sobre o processo de ensino/aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 45).

CAPÍTULO II - O PROCESSO DE SUPERVISÃO

1. O Processo de Supervisão

No campo da formação inicial de professores, a supervisão é concebida como um processo de apoio à formação, que integra várias dimensões: o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de atividades e a escola, a sociedade e a cultura. Neste encadeamento, Alarcão (2003) e Roldão (2008) referem que esta abordagem foi-se afastando das perceções inicialmente existentes, ao qual a tónica estava colocada na inspeção e controlo, numa visão de poder, conquistando uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e autoformativa. Na abertura do conceito, Alarcão e Tavares (2003) mencionam o processo, referindo-se a ele como as atitudes supervisivas que, por sua vez, “ (...) são caracterizadas por uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional consciente e comprometido” (p. 71).

Nesta linha de pensamento, o processo supervisivo deverá apresentar um carácter de constância, de colaboração e dialogação, corroborado por Oliveira-Formosinho (2002a) que sustenta a conceção de que,

a supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, 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 (p.12).

Desta forma, importa-nos referir que o processo de supervisão intervém como estímulo para o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, tendo por base “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção, e seus resultados parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional” (Roldão, 2010, p. 14).

Sá-Chaves (2004) clarifica esta perceção, realçando o tipo de relação que deverá subsistir no processo supervisivo, ao qual enfoca que supervisionar é um “conceito de

distanciamento entre observador e observado” (p. 125), não sendo por isso, sinónimo de uma abordagem assente numa ordenação de poder hierárquico.

Nas palavras de Alarcão e Tavares (cit. in Alarcão, 1996), “ (...) o processo de supervisão é algo de mais lato. O supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento do professor mas, ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando” (p. 92).

Este processo tem por objetivo o crescimento profissional do professor, e a ampliação de conhecimentos dos alunos, que de acordo com a autora, pode ser visto como uma tríade, composto pelo supervisor, pelo professor e pelos alunos, como ilustraremos no esquema que se segue, consignado na sua obra.

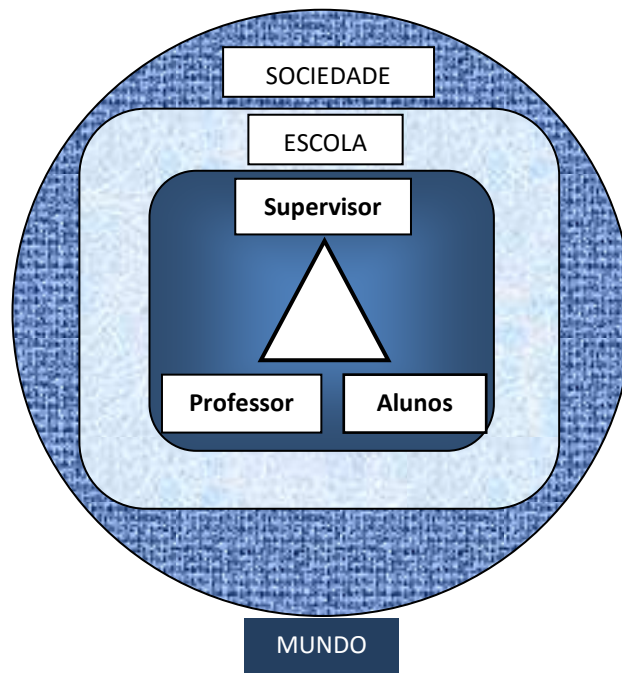


Figura 1: Processo de Supervisão, (fonte de Alarcão, 1996)

Exposto o olhar no esquema revelado, a intérprete refere a relação existente entre os adultos do processo, que estão em constante desenvolvimento. Considerando a turma como o grupo mais restrito onde é desenvolvida a ação educativa, que por sua vez está enquadrada num domínio mais extenso que é a escola, ao qual também ela sofre influência da sociedade envolvente, será sempre refletida a permanente mudança que é

gerada pelos outros intervenientes da trilogia, mas também pelas relações diádicas entre os vários setores ambientais que envolvem o processo educativo.

Tendo por referência este triângulo, Alarcão e Tavares (2003), anotam esta ideia como uma “dinâmica recíproca, assimétrica, helicoidal, espiralada”, como elucidação da relação entre “supervisão, desenvolvimento e aprendizagem”. Esta visão aporta a existência de um trabalho de colaboração conjunta, em que o supervisor/orientador apoia e regula o desenvolvimento e as aprendizagens do professor estagiário, através do questionamento, de sugestões, de feedback e da reflexão, ajudando-o a crescer pessoalmente e profissionalmente. Decorrente desta atividade supervisiva, também ele próprio se encontra num processo de reconstrução de aprendizagem e desenvolvimento.

Para uma melhor compreensão do processo de ensino/aprendizagem os autores anteriormente distinguidos diferenciam quatro elementos principais do processo de supervisão (p. 48):

- Os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento;
- As tarefas a realizar;
- A atmosfera afectivo-relacional envolvente;”
- Os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar;

No primeiro elemento em evidência é entendido que o orientador e o estagiário são o “sujeito” no processo educativo. Os autores relacionam o “*sujeito*”, tendo em conta o *seu estágio de desenvolvimento*, distinguindo duas fases essenciais, ainda que existam outras intermédias. Num primeiro momento, está incurso o seu crescimento físico, biológico, psíquico e social. O estagiário deverá construir e desenvolver as suas próprias estruturas, pois estas serão condição, e servirão de suporte às dificuldades com que se depara, nas diferentes situações da sua vida pessoal e profissional. O segundo aspeto ilustrado por Alarcão e Tavares (2003) reporta-se ao facto de, o estagiário nesta fase ter amadurecimento as suas estruturas, permitindo-o direccionar a sua forma de ser, de estar e de agir, adquirindo o seu desenvolvimento humano um significado de qualidade.

Segundo os mesmos autores, é alicerçado na Ajuda (a desenvolver-se como professor) e na Colaboração, que as *tarefas do* supervisor e do formando devem ser

identificadas. Por um lado, temos o supervisor que direciona a sua ação supervisiva, sobre o crescimento do professor-estagiário, e este, por sua vez, aponta a sua intervenção, no ensinar os seus alunos, para que eles aprendam a desenvolver-se.

Passamos então, a enumerar algumas das tarefas mencionadas por Alarcão e Tavares (2003, p. 56), relativamente às tarefas do supervisor:

Tabela 1: Tarefas supervisivas a realizar pelo supervisor e pelo formando

- Estabelecer um bom clima afectivo-relacional;
- Criar condições de trabalho e de interacção que possibilitem o desenvolvimento humano e profissional dos professores;
- Desenvolver o espírito de reflexão, auto-conhecimento, inovação e colaboração;
- Criar condições para que os professores desenvolvam e mantenham o gosto pelo ensino;
- Analisar os programas, textos, contextos educativos, etc...
- Planificar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e do próprio professor;
- Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- Determinar os aspectos a observar e sobre os quais reflectir e estabelecer estratégias adequadas;
- Observar;
- Analisar e interpretar os dados observados;
- Avaliar os processos de ensino e aprendizagem;

Sistematizando ideias, é explícito que a função do supervisor, no processo de supervisão da prática pedagógica, passa efetivamente por alguém mais experiente que ajuda e acompanhar o professor-estagiário no seu percurso, promovendo o seu desenvolvimento num ambiente baseado na autenticidade, abertura, espontaneidade, empatia, diálogo e solidariedade. O professor-estagiário tem o papel de colaborar juntamente com o supervisor no processo de supervisão, com o propósito de que este se desencadeie, de forma a concretizarem-se os objetivos delineados. Quaisquer dos intervenientes tem a tarefa de aprender, ensinar e desenvolver-se, para um melhor desempenho, enquanto pedagogos, no decorrer da atividade supervisiva. Assim, “depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como *processo*” (Alarcão & Tavares, 2003, p.16).

Debruçando-nos sobre o terceiro elemento, o *contexto da atmosfera afetivo-relacional*, importa-nos referir que os mesmos autores destacados ao longo desta abordagem, priorizam determinados fatores envolventes que podem condicionar positiva ou negativamente o processo supervisivo. Neste contexto, a importância de um clima apoiante, de ajuda entre os intervenientes, reciprocidade, diálogo, sinceridade e colaboração, são essenciais na relação entre o supervisor e o professor-estagiário. De forma a identificar, analisar e resolver determinadas dificuldades que lhes vão surgindo ao longo do processo, é indispensável que esta atmosfera potencie e lhes permita colocar à disposição um do outro, os recursos necessários, tais como as estratégias, os conhecimentos, entre outros, sendo nesta equidade afetiva-relacional, de uma boa relação entre supervisor e professor em formação, onde se procuram atingir os mesmos objetivos.

O último componente do processo de supervisão remete-se ao *conhecimento*, elemento crucial no desenvolvimento de um professor. García (1999) remete esta noção, referindo que o conhecimento abarca “ (...) não só a áreas do saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceptuais), mas também a áreas do saber-fazer (esquemas práticos de ensino), assim como de saber porquê (justificação da prática” (p. 84). Nesta sequência, podemos pronunciar-nos que o conhecimento encontra-se em permanente mudança, advindo daqui novo conhecimento que a investigação científica e tecnológica têm propiciado, onde o professor deve estar preparado para enfrentar estes desafios. “A dimensão do conhecimento é fundamental no professor e, por maioria de razão, no supervisor entendido como “professor de valor acrescentado” (Alarcão, 1999, cit. in Alarcão, 2003, p. 70).

Podemos referir então, que incidindo a prática pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem, a supervisão pode ser vista, segundo Alarcão e Canha (2013), “ (...) como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente” (p. 15).

2. O Ciclo de Supervisão

Uma das intenções no processo de desenvolvimento profissional é a previsão de acompanhamento próximo por parte do supervisor relativamente ao formando, na correlação com a sua prática profissional desenvolvida (Alarcão & Tavares, 2003), sendo que isto “ (...) implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas, mas implicava também uma actividade continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e da análise” (p. 24).

A Supervisão Clínica é desenvolvida na universidade de Harvard, por Cogan (1973) e Goldhammer (1980, cit. in Oliveira-Formosinho, 2002), com a pretensão de fornecer aos supervisores e aos professores linhas de orientação atingíveis para a prática. Caruso & Fawcett (2006) destacam que “ a supervisão clínica tem o potencial de fortalecer a relação entre supervisor e professor, pois um diálogo contínuo sobre o seu trabalho com crianças promove uma abertura e promove a mudança” (p. 109). É baseado na proposta de Goldhammer, que passamos a apresentar as fases do ciclo de supervisão clínica desenvolvidas por si: o encontro pré observação, observação propriamente dita, análise dos dados, encontro pós observação e, por último, a análise e avaliação do processo realizado e dos efeitos obtidos.

O encontro *pré-observação* é caracterizado como sendo o primeiro encontro entre o supervisor e formandos. “ (...) São ocasiões para difundir a ansiedade e explicar o ciclo de supervisão clínica e os papéis de cada participante nessa nova relação” (Caruso & Fawcett, 2006, p. 110), estabelecendo-se e definindo-se objetivos comuns. Ao supervisor cabe-lhe o papel de ajudar o professor estagiário na planificação, análise e resolução dos problemas na preparação da aula, e ao formando, identificar os problemas e manifestar as suas preocupações. Nesta fase é estabelecida a estratégia e o foco a realizar na aula propriamente dita.

A *observação propriamente dita*, é vista como o momento de recolha de informação, através de uma observação estruturada ou não, fazendo uso de áudio/vídeo ou não (Moreira & Alarcão, 1997). Aqui, interessa-nos indicar que o supervisor realiza uma observação sistemática através de instrumentos devidamente validados, com a

intenção de recolher dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino-aprendizagem, para posteriormente analisá-los de acordo com aquilo que foi delineado. O foco de observação pode incidir no aluno, no professor, na interação professor-aluno, no ambiente físico da sala de aula e sua utilização, na metodologia usada, nos conteúdos, entre outros que poderiam ser enumerados.

A análise dos dados e planificação da estratégia da discussão “ é a fase em que supervisor e professor em separado estudam a informação recolhida, procurando-a dotá-la de sentido.” (Moreira & Alarcão, 1997, p. 125). O supervisor analisará os aspetos anteriormente planeados, e procurará compreender as ocorrências que tiveram maior impacto na aprendizagem dos alunos. A estratégia pensada por si é a reflexão sobre a informação recolhida, e será transmitida ao professor na fase seguinte, de forma compreensível e assimilável.

O encontro pós-observação “ é o tempo para os professores refletir sobre a lição e compartilhar as suas análises e para o(s) observador(es) fornecer feedback ao professor sobre a observação ” (Caruso & Fawcett, 2006, p. 111).

Numa relação de reflexão conjunta entre os intervenientes do ciclo, o supervisor deverá dar feedback positivo ao professor sobre a sua ação, sem que interponha demasiado os aspetos negativos. Também num clima de comunicação, deve ter como objetivo promover a autoconfiança e desenvolver capacidades de autoanálise no formando, para que pouco a pouco este se torne mais autónomo nas suas planificações, assim como na análise da sua atuação. Nesta fase, identificam-se ainda os aspetos suscetíveis de ser alterados e objetiva-se a discussão no processo de ensino-aprendizagem (Moreira & Alarcão, 1997).

Por fim, *a análise do ciclo da supervisão* refere-se ao momento de avaliação da ação supervisiva, “feita pelo supervisor e/ou professor” (Moreira & Alarcão, cit. in Sá-Chaves, 1997). Reflete-se sobre a ação desenvolvida, e dá-se o feedback para ciclos seguintes, porque “ (...) a supervisão deve ser continuada e não esporádica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 28).

Em modo de encerramento, podemos referir que o ciclo de supervisão acarreta variadas vantagens, baseada numa partilha de objetivos comuns e definição de tarefas de cada um dos intervenientes do processo, tal como as palavras de Sá-Chaves (cit. in

Sá-Chaves, 2011) proferem, a supervisão trata-se “ (...) de uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objetivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo” (p.75).

3. Estilos de supervisão

Para uma melhor compreensão dos papéis do supervisor e do professor nas práticas supervisivas, (Glickman, cit. in Alarcão & Tavares, 2003) classifica os estilos de supervisão “ (...) por referência às funções discursivas predominantes do supervisor, e ao modo como estas se distribuem e sequenciam nos encontros de supervisão” (Vieira & Moreira, 2011).

Na conceção do autor, os estilos de supervisão são diferenciados em três tipos diferentes: *não-directivo, de colaboração e directivo*.

- Não-directivo: O supervisor manifesta desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar e de esperar que seja ele a tomar a iniciativa. Sabe ouvir, encorajar e clarificar as ideias e sentimentos que o professor vai revelando, interroga, pede informações complementares, mas é ao professor que cabe a responsabilidade de tomar decisões. Aberto e flexível, o professor é incentivado a problematizar, investigar autonomamente, refletir sobre as situações reais da prática e criar e desenvolver teorias baseadas nas suas ações e conhecimentos.

- De colaboração: O supervisor prefere estratégias de colaboração. Verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, resume as sugestões e problemas apresentados e ajuda a resolvê-los, mas não os soluciona por ele, tentando perceber o seu ponto de vista. O controlo e a responsabilidade são partilhados entre os dois intervenientes, e desenvolve-se um processo de procura de soluções, através da partilha e discussão conjunta, observação e reflexão dialogada e execução de tarefas em parceria. Este tipo de supervisor mostra-se mais disponível e recetivo às ideias que o professor

transmite, permitindo que ambos conheçam novas perspectivas, contribuindo para o seu crescimento profissional.

- **Directivo:** O supervisor concentra a sua atenção em dar orientações, estabelecer fundamentos e condicionar as atitudes do professor, definindo o tempo e os critérios para alcançar os resultados e as consequências do que não é cumprido. O supervisor assume o poder e responsabilidade máxima sobre as decisões, restando ao professor, pouca alternativa de escolha, e com poucas oportunidades para um envolvimento profundo do professor na prática pedagógica. As estruturas de trabalho são mais fechadas, não havendo muito espaço para a análise e discussão de programas e situações educativas, nem para a reflexão sobre estratégias opcionais, que eventualmente poderiam surgir da discussão e partilha de ideias.

Tabela 2: Estilos de Supervisão

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-directivo										
De colaboração										
Directivo										

Nota: Segundo Glickman, 1985, fonte in Alarcão & Tavares, 2003, p. 76)

Finalizando as categorias, o autor advoga que, nenhuma destas atitudes e comportamentos, não são exclusivos de um ou de outro estilo de supervisão (Alarcão & Tavares, 2003).

Achamos pertinente referenciar um outro autor, Blumberg (1980, cit. in Alarcão & Tavares, 2003), em que o seu estudo é enfatizado no livro dos autores mencionados acima, centrando-se nas perceções que os professores têm da sua relação com os supervisores, ao qual as reuniu em quatro grupos: a) uma relação muito directa e muito indirecta, b) uma relação muito directa e pouco indirecta, c) uma relação pouco directa e muito indirecta e d) uma relação pouco directa e pouco indirecta.

Tabela 3: Quatro tipos de relação supervisor/professor

	Muito indirecta	Pouco indirecta
Muito directa	a	b
Pouco directa	c	d

Nota: Segundo Blumberg, 1980, fonte de Alarcão & Tavares, 2003, 77)

Resumindo este estudo, foi concluído que os professores preferem os supervisores de tipo indirecto ou directo e indirecto. A avaliação feita pelos professores aos supervisores que comentam, criticam, pedem opiniões ou fazem sugestões, foi positiva, por outro lado, aqueles que têm uma atitude mais passiva ou os que ressaem por falar muito, foram considerados menos positivos.

Em término a este tópico, averiguamos que é reconhecido aos supervisores um estilo que se enquadra dentro de determinados parâmetros que o definem, todavia, é necessário ter em atenção a personalidade dos professores e o seu nível de conhecimento e afectiva (Glickman, 1985, in Alarcão & Tavares, 2003). O seu estilo pode ser mutável, consoante o orientador cooperante ou aluno que é confrontado, ajustando a melhor proposta, com vista à melhoria das práticas. Supervisores sugestivos e críticos são preferencialmente elegidos pelos professores, ideia apresentada por Blumberg (1980, in Alarcão & Tavares, 2003).

CAPÍTULO III – IDENTIDADE E FUNÇÕES DO SUPERVISOR INSTITUCIONAL/EDUCADOR COOPERANTE

1. Papel, Funções e Competências do Supervisor Institucional

A figura do supervisor enquanto interveniente chave do processo de supervisão, nem sempre foi associada à ideia de desenvolvimento e aprendizagem do professor-estagiário ou supervisionado. Como já foi referido em linhas anteriores, era-lhe atribuída uma conotação associada à inspeção, fiscalização e poder, em oposição à ideia dos dias de hoje, que se tem relativamente à sua imagem. (Alarcão & Tavares, 2003).

Num estudo desenvolvido por Blumberg (1976, cit. in Alarcão & Tavares, 2003), o autor contrasta dois tipos de supervisores: os supervisores reais, e os supervisores ideais. Os primeiros eram encarados naquele período, como mais distantes, de contactos difíceis, que estabeleciam relações artificiais, sendo estas provocadoras de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte do professor. O supervisor ideal surgia como um indivíduo de contacto fácil, aberto, humano e flexível, com o qual seria agradável trabalhar, cheio de recursos que colocava à disposição dos professores e capacitando-os para resolverem ativamente os seus problemas, que em conjunto se propunham solucionar. Este tipo de supervisor será aquele que mais se aproxima da conceção atual, que temos acerca deste interveniente do processo.

No seu estudo, Blumberg concluiu que os professores preferiam supervisores que sugeriam, que criticavam construtivamente, que pediam informações e opiniões, contudo, apontou negativamente aqueles que apresentavam uma atitude demasiado passiva ou que falavam muito.

Também Mosher e Purpel (1972, cit. in Alarcão & Tavares, 2003) se pronunciam sobre este assunto, reconhecendo seis áreas de características que o supervisor deve apresentar, que passamos a elencá-las (p. 72):

Tabela 4: Características do supervisor

- 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;

(Mosher & Purpel, 1972, in Alarcão & Tavares, 2003, p. 75)

Outros autores (Acevedo *et al.*, 1976; Blase e Blase, 1995; Boyan, 1973; Garland, 1982; Ivey, 1974 a e b; Stones, 1984; Whitfield, 1977, Whitfield, 1977, cit. in Alarcão e Tavares, 2003) consideram algumas capacidades como fundamentais, enfatizando a capacidade de prestar atenção e de saber escutar, a capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspetivas 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.

Com uma visão próxima da anterior, Glikman (1985, cit. in Alarcão & Tavares, 2003) enfatizam a importância dos Skills, identificando dez categorias a desenvolver no supervisor:

- Prestar atenção: o supervisor deve estar disponível para ouvir o que o professor tem para lhe dizer e exprimir a sua atenção através de manifestações do tipo verbal e não-verbal. Ex: *Vai acenando com a cabeça*;
- Clarificar: deve questionar e fazer afirmações que ajudem a clarificar e compreender o pensamento do supervisionado. Ex: *"quando diz... refere-se a...?"* ou *"espere aí, já me perdi"*;
- Encorajar: deve manifestar interesse em que o supervisionado continue a expor ideias e a relatar a sua prática. Ex: *"continue, continue, estou a gostar"*, *"e depois?"*

- Servir de espelho: resume o que o professor disse para verificar se compreendeu bem. Ex: "*se eu entendi*", "*parece-me que na sua opinião*";
- Dar opinião: o supervisor dá a sua opinião sobre o assunto que está a ser discutido. Ex: "*Podia-se experimentar assim...*", "*Na minha opinião...*";
- Ajudar a encontrar soluções para os problemas: pede sugestões para encontrar possíveis soluções para os problemas encontrados. Ex: "*O que é que se pode fazer nesta situação?*", "*Que estratégias lhe parecem mais adequadas?*";
- Negociar: ajuda a ponderar sobre os prós e os contras das soluções apresentadas. Ex: "*O que acha que irá acontecer se tomar esta atitude?*", "*Quais as vantagens e as desvantagens desta estratégia?*";
- Orientar: orientar o supervisionado, enumerando as opções que tem e permitindo que escolha a que lhe faz mais sentido ou o que deve ser feito. Ex: "*Pode fazer isto ou aquilo*", "*Quero que...*", "*Experimente assim*";
- Estabelecer critérios: o supervisor concretiza os planos de ação e coloca limites temporais para a sua execução. Ex: "*Na próxima semana quero ver...*";
- Condicionar: o supervisor condiciona a ação do supervisionado, enunciando e explicitando as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações: "*conto consigo*", "*sei que consegue*", "*vai ser capaz*", "*confio em si*" (...)

Também Isabel Alarcão (2002) destaca a função do supervisor, caracterizando-o como "líder ou facilitador de comunidades aprendentes" no enquadramento de uma escola, ao qual numa perspetiva macroscópica, a tarefa do supervisor "(...) consiste em fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem" (p.233). O supervisor assume assim, um papel de agente de desenvolvimento de pessoas de profissionais e de organizações.

Partilham em conjunto um mesmo processo de desenvolvimento, onde "(...) a acção do supervisor destina-se essencialmente a ajudar o professor a crescer e a ensinar os seus alunos, para que eles aprendam e se desenvolvam." Ele é alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre

situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, um profissional que adota uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, responsável” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 58).

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

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

Importa que o supervisor possua instrumentos cognitivos que lhe possibilitem fazer uma interpretação adequada das situações com que se confronta e, simultaneamente ter uma flexibilidade relacional que lhe possibilite a sua resolução eficaz. Este processo deve permitir a troca de conhecimentos, de recursos, técnicas e estratégias entre o supervisor e o futuro professor, no sentido de uma eficaz identificação, análise e reflexão dos problemas.

Na visão de Alarcão e Tavares (2003, p.72), os objetivos de um supervisor devem promover nos formandos as seguintes capacidades e atitudes:

- Espírito de auto-formação e desenvolvimento

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

Em suma, sintetizamos a figura do supervisor, recorrendo à expressão de Alarcão e Tavares (2003), ao referir este interveniente do processo como um professor, mas um professor de valor acrescentado, sendo alguém que se preocupa em ajudar a crescer outros como professor, alguém que proporciona aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 54).

2. Papel, Funções e Competências do Educador Cooperante

Sendo que o Educador Cooperante é um dos elementos da tríade do processo de supervisão, referindo-nos à formação inicial em educação de infância, começamos por ilustrar através das palavras de Oliveira-Formosinho (2002a), que a Educadora Cooperante é “ (...) uma profissional experiente (e formada como supervisora) que constitui já uma teoria da prática, isto é, que desenvolveu conhecimento na acção (Knowing in action)” (p. 114).

Neste envolvimento, faz parte de uma equipa educacional (educadora-estagiária ou educadora-estagiária-supervisor institucional), que trabalhará cooperativamente com o supervisor da universidade no processo de aprendizagem da estagiária e, cooperar,

“significa trabalhar em grupo para alcançar determinados objetivos, procurando-se resultados positivos para cada um e para todos os elementos do grupo” (Fontes & Freixo, 2004, p. 26). Na articulação de ideias, também Alarcão e Tavares (2003) assentam a função do professor que “ (...) é, sobretudo, a de colaborar com o supervisor para que o processo se desenrole nas melhores condições e os objetivos definidos sejam atingidos” (p. 59). Referenciam ainda que, quer o educador cooperante, quer o supervisor institucional, encontram-se envolvidos nas tarefas de aprender, de ensinar e desenvolverem-se para melhor intervirem, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Considerado o educador cooperante como “alguém que está inserido profissionalmente numa sala, dentro da escola, e a sua ação situa-se ao nível da formação em contexto” (Neves, 2002, p. 92), a educadora dispõem-se perante a estagiária, deixando-a observá-la a sua prática e dialoga sobre o seu saber. Partilha com ela, dando atenção a situações profissionais, que ela própria já aprendeu com a experiência, sendo aqui enfatizada a competência da comunicação. Isto implica que “ (...) a supervisora comunica através da sua ação profissional e que é capaz de partilhar essa comunicação”, assente numa base de grande riqueza para a estagiária, traduzindo-se numa “partilha do conhecimento que se constrói na ação, é uma iniciação a uma teoria da prática (...)” (Oliveira-Formosinho, 2002a, p. 115).

Esta competência de comunicação é promotora de um diálogo interno onde a educadora cooperante faz em conjunto o percurso “da ação reflexão da estagiária”, apoiando-a e acompanhando-a nas vivências de aprendizagem profissional, em que ela própria vai tomando a consciência profissional de si própria. (Oliveira-Formosinho, 2002). Importa, que apresente uma posição face às tarefas e atividades a realizar na prática, que não seja feita no “isolamento”, mas sim numa “dupla comunicação – a comunicação com o supervisor cooperante e a comunicação com o referencial educacional”, ou seja, o modelo curricular pelo qual se optou (Oliveira-Formosinho, 2002a).

O educador cooperante é retratado como alguém que recebe o professor estagiário na sua sala, revelando a sua forma de estar e de agir, através da sua experiência e comunicação. A sua função passa efetivamente, pela partilha do seu

conhecimento, num processo de orientação num percurso lado-a-lado com o professor estagiário, ao qual assume a postura do “ (...) 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” (Formosinho, 2001, p. 58).

3. Supervisão Colaborativa no desenvolvimento de práticas na formação inicial

Ao pensarmos na importância que o termo Colaboração pode ter como estratégia de desenvolvimento no processo de supervisão, importa-nos esclarecer, em primeiro lugar, algumas designações que têm vindo a ser identificadas por alguns autores.

Numa primeira abordagem, Attard e Armour (2005), Vescio Ross e Adams (2008, p. 89, cit. in Alarcão & Canha, 2013) referem-se a Colaboração como “um instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas e das actividades em que elas se envolvem e, presumivelmente, também das instituições em que se inserem” (p. 46).

Para Alarcão e Canha (2013), a noção acerca deste conceito, relaciona-se com a natureza das “ (...) relações entre as pessoas, que compreendem, necessariamente, dimensões emocionais e afectivas” (p.46). Para estes autores, Colaboração, não diz respeito apenas à orientação da ação, nem à forma como se planeia e concretiza, mas também com os desafios que são colocados “ (...) ao íntimo da pessoa de cada um dos participantes, no que diz respeito à forma como se vê e como vê os outros quando com eles se dispõe a colaborar” (p. 46).

Hargreaves (1998) também se enuncia sobre este termo, referindo que “na prática aquilo a que se chama colaboração ou colegialidade pode assumir formas muito diferentes: o ensino em equipa, a planificação em colaboração, o treino com pares (*peer coaching*), as relações de mentores, o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração, para referir algumas” (p. 211). Desta forma, a Colaboração pode perspetivar-se sob diversas formas, sendo reforçado por Day (2001) que o desenvolvimento de parcerias de aprendizagem, onde professores e formadores das instituições do ensino superior trabalham colaborativamente, “adequam-se

particularmente a uma estratégia de colaboração, dado que ambas se situam na criação de conhecimento” (p.235).

Assim, a atividade colaborativa tem a intenção de estimular o desenvolvimento dos intervenientes no que se refere ao exercício da sua profissão (Alarcão & Canha, 2013) porque,

é neste contexto que as práticas colaborativas apresentam grandes potencialidades, já que nascem da interação entre pessoas, da partilha de conhecimento e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidade sobre os percursos de ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento (p. 51).

No entender que os contextos de formação e aprendizagem colaborativas são orientados para o “desenvolvimento profissional [que] é um processo que acompanha a vida e é potenciado através de experiências colaborativas e de formação” (Alarcão & Canha, 2013, p. 52), articula-se com a supervisão, que emerge como uma atividade que se incorpora nestes contextos, acompanhando e apoiando o processo.

Se considerarmos a formação inicial, em que se prioriza a valorização do conhecimento, a experiência e as ambições pessoais dos formandos e onde a promoção de um espaço de autorreflexão já eram considerados elementares num trajeto individual, num percurso de formação em conjunto, as trocas de conhecimento e de experiência entre formandos, organizadas em torno de atividades partilhadas, como a conceção ou o acompanhamento de planos de trabalho, são mais favorecidas. De acordo com Alarcão e Canha (2013), estamos perante uma dimensão horizontal da supervisão, “que pode assumir contornos nítidos de prática, eminentemente colaborativa, ao ser exercida pelos membros do grupo enquanto pares que dividem entre si equitativamente a responsabilidade na condução desta atividade supervisiva” (p. 53).

Neste percurso de formação é imprescindível a orientação de um supervisor da área mais experiente que os formandos, com conhecimentos e competências mais sólidas. Interessa que ele crie circunstâncias de negociação e concordância no que respeita ao processo de formação e avaliação, onde numa ação formativa, os formandos

sejam implicados na gestão das atividades, assumindo assim um caráter colaborativo. Segundo os mesmos autores, estamos face a uma dimensão vertical da supervisão, onde o supervisor exerce uma ação de acompanhamento das atividades de formação e de estímulo ao seu desenvolvimento” (p. 53).

Em suma, a relação entre as práticas de supervisão e as práticas de colaboração envolvem-se em dinâmicas colaborativas, sendo que este conceito remete-nos para a interação entre os intervenientes do processo, em contexto de formação e aprendizagem, em que a supervisão emerge como potencializadora do desenvolvimento profissional, atendendo a algumas especificidades, desta forma, “ para que exista, de facto, relação colaborativa, é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir” (Alarcão & Canha, 2013, p. 47).

Neste enquadramento, Fullan & Hargreaves (2001) pronunciam-se referindo que “ninguém é uma ilha. Não nos desenvolvemos isoladamente mas sim através das nossas relações, especialmente as que mantemos com aqueles que são significativos para nós” (p.71).

4. A Reflexão no contexto da prática pedagógica

Ao ritmo apressado que encontramos a sociedade atual, o termo refletir surge nas comunidades educativas, sob a forma de diferentes tipos de reflexão. Na linguagem de Alarcão (1996), “refletir requer tempo”. O tempo cronometrado que os professores e educadores têm cada vez mais no seu dia-a-dia, fruto da multiplicidade de tarefas que lhes são atribuídas, mas que, “só refletindo poderemos questionar-nos e questionar a realidade em que nos encontramos inseridos” (p. 82), e “ (...) no contexto de ensino, ela supõe, antes de tudo, que o professor problematize as justificações e implicações das suas opções” (Vieira, 2010, p. 17).

Oliveira e Serrazina (2002) referem alguns constrangimentos sobre a capacidade de refletir dos profissionais de educação, que apontam surgir por uma incapacidade situacional, do peso do trabalho ou a pressão para a inovação, as limitações pessoais,

quer a nível de desenvolvimento ou de conhecimento, e de bem-estar emocional, relacionando-se com a autoconfiança, a autoestima ou a resposta a críticas negativas.

Mas apesar de todas as dificuldades sentidas pelos professores e educadores, os mesmos autores evidenciam a importância tida na “reflexão [que] pode abrir novas possibilidades para a ação e pode conduzir a melhoramentos naquilo que se faz” (p. 39). Importa, neste ver, que a atitude do professor reflexivo dos nossos tempos permita “ (...) desenvolver essa mesma atitude nos próprios alunos (...) (Cardoso, Peixoto, Serrano, Moreira, 1996, p. 83), e potencie “ (...) a transformação que se deseja e que se é capaz de fazer com os outros” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 39).

A abordagem sobre o professor e a reflexão tem sido objeto de estudo por vários autores. Dewey (1910, 1933) referido por Oliveira e Serrazina (2002) defende que o professor deve envolver-se na reflexão sobre a sua prática, ou seja, a reflexão sucede quando se pensa sobre as coisas, quando há o reconhecimento de um problema, de um dilema e a aceitação da incerteza. Para o autor (1933) mencionado por Alarcão (1996), o envolvimento do professor em prática reflexiva, implicam três atitudes necessárias: a abertura de espírito, para atender a possíveis alternativas e admitir a existência de erros, a responsabilidade, que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação, e o empenhamento, indispensável para mobilizar as atitudes anteriores.

Por sua vez, o conceito de ensino reflexivo de Zeichner (1993, cit. in Amaral, Moreira, Ribeiro, 1996, p. 99) “ (...) indica que os supervisores devem ajudar os futuros professores a desenvolver capacidades de reflexão sobre a sua prática, a fim de a melhorarem, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional”, da mesma forma “ (...) que os professores deverão cultivar competências de investigação, envolver-se em seminários concebidos para alargar as suas perspectivas e consultar revistas de natureza reflexiva” (Garmston, Lipton, Kaiser, cit. in Oliveira-Formosinho, 2002, p. 57).

Outro autor de referência neste tema é Donald Schön (cit. in Oliveira & Serrazina (2002) e Amaral, Moreira, Ribeiro, 1996, p. 97), em que as suas noções recaem sobre a experimentação da prática. De acordo com este autor, podem ser distinguidos três tipos de reflexão: a reflexão na ação, que implica refletir durante o

decorrer da própria ação, a reflexão sobre a ação, compromete a reflexão depois do acontecimento, quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente, e a reflexão sobre a reflexão da ação, “ (...) que é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Oliveira & Serrazina (2002, p. 31).

Importa referir que, numa sociedade cada vez mais exigente e competitiva, os professores e educadores necessitem desenvolver uma prática reflexiva, “ (...) na medida em que envolvem equipas de professores em trabalho colaborativo podem constituir um modo de lidar com a incerteza, encorajando a trabalhar de modo competente e ético” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 40).

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO I – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo destina-se à apresentação e justificação da opção metodológica seguida durante a investigação, contemplando a problemática, objetivos e questões do estudo, a natureza e plano da investigação, a caracterização dos participantes, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, assim como o seu tratamento.

Ao considerarmos o termo metodologia, referirmo-nos a meios (métodos e técnicas) que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca de conhecimento (Coutinho, 2011).

Tendo em conta os objetivos do estudo, designadamente caracterizar e descrever as conceções dos Supervisores Institucionais e das Educadoras Cooperantes sobre a supervisão, o seu papel e o papel do outro enquanto supervisor, foram seguidos determinados procedimentos. Uma primeira etapa em que a sustentação numa fundamentação teórica sobre o tema permitiu delinear os objetivos e questões do estudo de uma forma mais clara e concreta, para que numa fase seguinte, a recolha de dados fosse concretizada através de algumas técnicas de recolhas de dados, com o intuito de compreender a visão dos Supervisores e Educadoras Cooperantes dos dois países, acerca da supervisão e das funções supervisivas.

Ao longo de todo o processo metodológico, a triangulação de fontes com estatutos diferentes (Supervisores Institucionais/Cducadoras cooperantes) e de técnicas de recolha de dados (entrevistas/consulta documental) para assegurar a credibilidade dos resultados (Denzin, 1970, 1978), mas também para garantir a complexidade, riqueza e profundidade de um estudo qualitativo (Flick, 1998).

1. Contextualização do estudo

Em Portugal, a licenciatura em Educação de Infância antes da entrada do Processo de Bolonha, correspondia a um grau académico de um curso superior, com uma duração de um ciclo de quatro anos, enquanto em Espanha, o mesmo curso, era

considerado uma “diplomatura” (bacharelato), isto é, um grau académico confinado a três anos.

Com a subscrição do Processo de Bolonha assinado em 1999, por vários países, entre os quais Portugal e Espanha, este projeto teve como objetivo igualar os sistemas universitários de todos os países membros da União Europeia, tendo em vista a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade dos graus académicos e formações. Desta forma, os países propõem-se adotar uma organização dos seus estudos em três ciclos de formação, correspondentes ao grau de licenciado, mestre e doutor, subscrito no Decreto-Lei nº 49/2005, de 30 de agosto de 2005, do Diário da República, e em Espanha, aprovado no Real Decreto 1393/2007, de 29 de outubro, do Boletim Oficial do Estado de Espanha. Este novo sistema aporta um sistema de créditos curriculares ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), para organização do ensino superior, ao qual o grau de licenciado no ensino politécnico tem uma duração de seis semestres curriculares dos estudantes, correspondendo a 180 créditos, enquanto no ensino universitário, a sua duração situa-se entre os seis e oito semestres curriculares, correspondendo-lhe entre 180 e 240 créditos.

O grau de mestre tem uma duração de três a quatro semestres curriculares de trabalho do estudante, correspondendo ao intervalo de 90 a 120 unidades de crédito.

Passamos, então, a ilustrar de forma sucinta, com se organizam as duas instituições de ensino superior, dentro do plano de Bolonha.

Tabela 5: Organização das Instituições de Ensino Superior, de acordo com Bolonha

Curso de Educação de Infância		
	PORTUGAL	ESPANHA
Grau	Mestre (em Educação Pré-Escolar)	Grado: (em Educação de Infância)
Duração	Licenciatura em Educação Básica: 3 anos	Licenciatura: 4 Anos
	Mestrado: 3 Semestres letivos	
ECTS Geral	Licenciatura: 180	240
	Mestrado: 90	

ECTS atribuídos ao PES/ Practicum	Prática de Ensino Supervisionada (PES): 45	Práticas externas: 45
Plano de Estudos	<ul style="list-style-type: none"> - Área de docência: mínimo de 6; - Área educacional geral: mínimo de 6; - Didáticas específicas: mínimo de 24; - Prática de Ensino Supervisionada: mínimo de 39. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação Básica: 102 - Didático Disciplinar: 60 - Opcionais: 27 - Prática externa (Practicum): 45 - Trabalho fim de licenciatura: 6

Como ilustra o quadro síntese, a designação referente ao Grau do Curso de Educação de Infância em Portugal, denomina-se por Mestrado em Educação Pré-Escolar, e em Espanha, por Grado em Educação de Infância. Remete-se desta forma, para algumas diferenças, às quais cada universidade tem liberdade para organizar os seus planos de estudos, dentro das diretrizes legisladas, sendo que em Portugal, a opção foi o mestrado, e em Espanha, licenciatura.

O acesso ao mestrado de Pré-Escolar é feito após conclusão de uma licenciatura ou habilitação equivalente, e número de créditos declarados no artigo 13.º do Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio de 2014, tendo uma duração de três semestres, com um total de 90 unidades de crédito, dos quais 45 correspondem à prática de ensino supervisionada. O grado em Espanha prolonga-se ao longo de quatro anos, com um número total de 240 créditos, da mesma forma que 45 correspondem às práticas externas.

2. Problemática, questões e objetivos do estudo

A supervisão vista no contexto de formação, pode ser entendida como um processo de mediação e colaboração (entre professores académicos, professores das escolas e estagiários), que faz sobressair a importância que as interações assumem entre os intervenientes, na progressão do desenvolvimento profissional.

O estudo baseia o seu princípio na necessidade de refletir sobre a temática da supervisão na formação inicial dos Educadores de Infância, contextualizada em duas realidades de diferentes países, Portugal e Espanha. Ainda que sejam países de grande

proximidade geográfica, cada um exibe uma identidade cultural muito própria, assim como um sistema político orientador de leis e objetivos educativos específicos, sendo que, nos importa compreender quais as conceções dos Supervisores Institucionais e Educadoras Cooperantes acerca do processo de supervisão, as funções supervisivas de cada participante no processo, correspondentes às duas Instituições de Ensino Superior e averiguar que similitudes ou divergências podemos encontrar nestas duas realidades.

Neste sentido, interessa-nos referir ainda que a componente da supervisão educativa alude “(...) a uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva (...)” (Sá-Chaves, cit. in Sá-Chaves, 2007) que compromete um envolvimento pessoal num processo, priorizando a qualidade nas práticas supervisivas na formação inicial. “O supervisor ou os supervisores não podem trabalhar isoladamente” (Alarcão, 2002, p. 282), destacando-se a importância de constituir uma equipa educativa com o educador cooperante, onde “ (...) a interação é central no âmbito da formação (inicial) de professores” (p. 121).

Cabe a cada um dos intervenientes refletir neste processo sistemático que é a supervisão, atendendo às suas próprias funções supervisivas que, enquadradas num triângulo educativo, têm uma finalidade em comum, a aprendizagem profissional do aluno em estágio.

A eleição deste tema foi fortemente influenciada pelo facto de, enquanto Educadora de Infância, e concomitantemente Educadora Cooperante, identificar diferentes perfis de competências dos Supervisores Institucionais e de Educadores Cooperantes, num quadro referencial da supervisão, que por vezes não se revela de igual modo para todos os intervenientes do processo.

Sendo que no estudo é proposto dar respostas a algumas interrogações que estão na base da problemática em foco, é com base na reflexão no processo de supervisão, que emergiram algumas questões como ponto de partida.

- De que forma é feita a estruturação da prática pedagógica na Formação Inicial em Educação de Infância, nas duas Instituições de Ensino Superior, em Portugal e em Espanha?

- Quais as concepções dos Supervisores Institucionais sobre a supervisão, o seu papel enquanto supervisores e o papel das educadoras cooperantes?
- Quais as concepções das Educadoras Cooperantes sobre a supervisão, o seu papel enquanto supervisoras e o papel dos supervisores institucionais?
- Que semelhanças e diferenças são possíveis identificar entre as concepções dos Supervisores e Educadoras sobre o processo de supervisão, os seus papéis e os dos outros intervenientes das instituições em estudo nos dois países?

Com o intuito de obter respostas para as questões encontradas, delineámos o *objetivo geral* da investigação

- Conhecer as concepções, os modelos e os dispositivos de supervisão na Formação Inicial, em Educação de Infância, em Instituições de Ensino Superior, em Portugal e em Espanha

Este objetivo geral, por sua vez, foi operacionalizado em *objetivos específicos* propostos a atingir no estudo:

- Caracterizar o processo de supervisão na Formação Inicial em Educação de Infância em duas Instituições de Ensino Superior, em Portugal e em Espanha
- Descrever as concepções dos Supervisores Institucionais sobre a supervisão, o seu papel enquanto supervisores e o papel das educadoras cooperantes
- Descrever as concepções das Educadoras Cooperantes sobre a supervisão, o seu papel enquanto supervisoras e o papel dos supervisores institucionais
- Identificar as semelhanças e diferenças entre as concepções dos participantes, e os processos de supervisão das instituições em estudo nos dois países.

3. Natureza e Plano do Estudo

Todos os paradigmas de investigação guiam o investigador até à pesquisa, determinando as diversas opções que pode encontrar, que o conduzirá até ao conhecimento (Coutinho, 2011). Nesta sequência, importa-nos definir paradigma como “um conjunto de crenças que orientam a acção” (Guba, cit. in Aires, 2015)

Coutinho (2011) expressa ainda que as noções científicas numa abordagem interpretativa, recaem sobre a “ (...) compreensão, significado e acção” (p. 16), onde as questões sociais procuram ingressar no mundo dos sujeitos (...) para saber como interpretam as diversas situações e que significado tem para eles” (Lantorre et al, 1996, cit. in Coutinho, 2011, p. 16). Em concordância com esta conceção, também Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) reforçam a ideia de que o objeto de análise neste tipo de paradigma é centrado na ação e não no comportamento dos sujeitos (Erickson, 1986, cit. in Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994), isto é, “ (...) comportamentos idênticos de um ponto de vista físico podem corresponder a significados diferentes e mutantes de uma perspetiva social (...)” (p. 39).

Neste entender, o nosso estudo empírico enquadra-se num paradigma interpretativo, em que através de múltiplas realidades o investigador e o sujeito criam compreensões e conhecimentos, recorrendo a um conjunto de procedimentos metodológicos (Aires, 2015), pressupondo desta forma, uma abordagem qualitativa que visa a compreensão dos problemas a partir do entendimento dos sujeitos da investigação (Bogdan & Bilken, 1994). Esta abordagem qualitativa revela-se com características próprias, onde a sua finalidade, de acordo com Coutinho (2011), é sempre holística (sistémica, ampla, integrada), visando preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade.

Na perspetiva qualitativa, o investigador tem a intenção de deslindar significados nas ações individuais e nas interações sociais desde o ponto de vista dos participantes no processo, sustentando-se no método indutivo, onde o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto” (Pacheco, cit. in Bogdan & Bilken, 1994).

Este tipo de pesquisa facilita ao investigador um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, permitindo-lhe uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela reunião do rigor e da objetividade na escolha, análise e interpretação dos dados (Pacheco, 1995).

A investigação desenvolveu-se através de um estudo de caso múltiplo em países distintos que, segundo Stake (1999), “ um estudo de caso é um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender a sua atividade em circunstâncias importantes” (p. 11). Tendo esta investigação um carácter múltiplo, o

mesmo autor (2005) salienta o facto de este tipo de estudo de caso, requisitar procedimentos mais apurados e mais tempo para recolher e analisar os dados, pois é necessário retratar as mesmas questões em todos os casos, podendo proporcionar evidências incluídas em diferentes contextos, convergindo para a elaboração de uma pesquisa de melhor qualidade.

A nossa investigação em concreto enquadra-se dentro de uma classificação de um estudo de caso coletivo, referenciado por Stake (1999) que, quando o estudo de caso instrumental se estende a vários casos, para facultar através da comparação, conhecimento aprofundado sobre o fenómeno, população ou condição.

Também Coutinho e Chaves (2002) se pronunciam referindo que “ quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade mesmo uma nação” (p. 293). Sobre o tema, Ponte (2006, p. 2) expõe que o estudo de caso é:

uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

De acordo com Yin (1994) “ (...) os estudos de caso são a estratégia preferida quando questões “como” e “porquê” estão a ser colocadas, quando o investigador tem pouco controlo sobre os acontecimentos, e quando o foco está nos fenómenos contemporâneos dentro do contexto da vida real” (p. 10). O mesmo autor (1994) identifica diferentes tipos de estudos de caso, nomeadamente o exploratório, o descritivo, o explicativo e o avaliativo. Concretamente ao nosso estudo de caso múltiplo insere-se dentro do tipo descritivo, uma vez que há uma descrição consistente e complexa de um fenómeno no seu contexto natural, ou seja, as descrições dos participantes do estudo sobre o processo de supervisão, no seu contexto real.

Yin (1994) refere ainda que esta abordagem metodológica deve ter como objetivo explorar, descrever ou explicar, e Guba e Lincoln (1994) mencionam que a intenção é relatar os factos tal como ocorreram, descrever situações ou factos,

proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Ainda Ponte (1994) expressa-se sobre o objetivo do estudo de caso, indicando duas funções, a de descrever e a de analisar, porém, Merriam (1998) vem adicionar uma nova intenção, a de avaliar. Como modo de sistematizar todas as abordagens feitas pelos autores referidos anteriormente, Gomez, Flores e Jimenez (1996, p. 99), explicitam que o objetivo geral de um estudo de caso é: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

O estudo de caso recorre a diversas técnicas de recolha de dados, particulares da investigação qualitativa, tais como o diário de bordo, atividades de observação e respetivas notas de campo, documentos, relatório, a entrevista e a observação, que segundo Yin (1994) “ a utilização de múltiplas fontes de dados na construção de um estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno” (p. 92).

4. Técnica de recolha de dados

Neste ponto de trabalho da investigação pretende-se descrever algumas técnicas de recolha de dados que foram utilizadas no apuramento de dados para dar resposta às questões enunciadas já anteriormente, tais como entrevistas semiestruturadas, análise documental e análise de conteúdo das entrevistas.

4.1. Entrevista semiestruturada

Com o intuito de recolher dados junto das Educadores Cooperantes e Supervisores Institucionais, de modo a compreender o processo de supervisão na formação inicial em Educação de Infância, nas duas realidades distintas, o recurso às entrevistas semiestruturadas, considerada como um dos instrumentos mais utilizados na investigação qualitativa, esteve na base da recolha de dados.

Segundo Bogdan e Biklen (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 aspetos do mundo”.

Também Estrela (1994, p. 342) destaca que a finalidade da entrevista consiste:

(...) na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo. Isto é, se por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo”.

Caraterizadas por Ghiglione e Matalon (1997), as entrevistas podem ser classificadas quanto ao grau de estruturação, apresentando-as como não estruturadas, estruturadas e semiestruturadas. Nesta última classificação, o entrevistador orienta-se por um guião de temas, em que pode alterar a ordem das questões ou introduzir novas, no decorrer da entrevista. Os mesmos autores referem que “ na entrevista semiestruturada o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais pode obter reações por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista” (p.64).

Neste estudo foram realizados dois guiões de entrevistas, um para os “Supervisores Institucionais¹” ou “Tutores de las Universidades²” (anexo 4), e outro para os “Educadores Cooperantes³” ou “Tutores de los Colégios⁴” (anexo 5). A explicação do tema e os objetivos da entrevista foram enviados previamente por *email*, ao qual os participantes tiveram conhecimento antes da sua realização (anexo 1 e 2).

Uma vez que no nosso estudo foi usada a entrevista semiestruturada, foi com base nas leituras e estudos anteriores que elaborámos um guião orientador das entrevistas, um para os Supervisores e outro para as Educadoras, onde foi organizada por blocos temáticos e objetivos específicos, e testada em Portugal e Espanha. Após os protocolos para execução das mesmas terem sido aceites pelos participantes, realizámos as entrevistas, procedeu-se às suas transcrições integrais e enviámos para todos os participantes, obtendo resposta apenas de dois deles, que deram algum feedback. Findada esta etapa, foi efetivada a análise de conteúdo de cada uma das entrevistas.

¹ Professor da Universidade em Portugal

² Professor da Universidade em Espanha

³ Educadora Cooperante em Portugal

⁴ Educadora Cooperante em Espanha

De acordo com Lima e Pacheco (2006), as questões éticas estão presentes ao longo de toda a investigação, desde a escolha do tema e a definição das questões do estudo, à seleção dos participantes, ao modo com se acede ao terreno, à forma de recolha dos dados, aos procedimentos de análise adotados, à redação do texto e até à própria publicação dos resultados.

Numa atitude de respeito para com os participantes e o próprio investigador, todos foram informados da natureza e propósito da pesquisa com precedência, sendo aceite o termo de consentimento informado para participação no estudo de forma voluntária, permitindo ao investigador fazer um recolha de dados baseada numa atitude de abertura, ao longo do processo investigativo.

Na promoção de uma investigação eticamente responsável, o estudo desencadeou-se tendo em conta algumas obrigações éticas por parte do investigador, de modo a proteger a privacidade dos participantes, assegurar a confidencialidade dos dados fornecidos e a certificar o anonimato das respostas, que de acordo com Simons e Usher (cit. in Lima & Pacheco, 2006) “ o importante é que os investigadores ajam de uma forma autorreflexiva e que revejam continuamente os seus próprios valores e a forma como a posição que ocupam condiciona o seu modo de abordar os fenómenos que estudam e de tomar decisões a seu respeito” (p. 156).

4.2. Análise Documental

Foram recolhidos dados através da pesquisa e análise documental de diferentes documentos dos dois países, de modo a compreender aspetos que são objeto deste estudo.

Na perspetiva de Ludke e André (2007, p.38) a análise documental constitui “ (...) uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”, constituindo uma fase preliminar para a construção de um banco de dados, revelando esta técnica como propósito, a apresentação de informação sistematizada para consulta ou para armazenamento (Bardin, 2008).

Na abordagem de Fernandes (1994, p.169) “ (...) a análise de documentos segundo os métodos clássicos é uma análise intensiva que procura estabelecer, além do

sentido das ideias, a autenticidade do documento, a verdade, isto é a correspondência do seu conteúdo com os factos e os condicionalismos sociais em que se apresenta”.

Também Chaumier (cit. in Bardin, 2008, p.47,), define a análise documental como “(...) uma operação ou um conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação”.

Sendo esta uma técnica com a intenção de tratamento de informação englobada nos documentos, seleccionámos alguns tais como, os Dossiês de Orientações e Recomendações gerais para o estágio dos dois países, os Decretos-Lei referente às funções do Supervisor Institucional, Educador Cooperante e Processo de Bolonha, e as páginas Web das faculdades, para consulta dos planos de estudos de cada uma, como forma de triangular técnicas de recolha de dados e revelar algo de novo.

5. Técnica de Análise e tratamento de dados

5.1. Análise de Conteúdo das Entrevistas

De modo a apurar dados relevantes para o estudo, utilizou-se a análise de conteúdo das entrevistas como instrumento metodológico que, no entender de Bardin (2008, p. 44) traduz-se em “ (...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações (...)”, que procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras, à qual depende do tipo de discurso utilizado pelos participantes da investigação, e do modelo de interpretação que o pesquisador pretende.

Uma das principais características deste instrumento metodológico é a possibilidade de inferência, o que o diferencia de outras técnicas, sobretudo da análise documental, baseando-se na categorização, isto é, uma forma de classificar os dados recolhidos, que na linguagem de Bogdan e Biklen (1994, p. 221) referem que:

O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos, percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são as «categorias de codificação».

Estas categorias, baseadas em regras de codificação, têm o propósito de diminuir muitas palavras de um determinado texto em poucas categorias de conteúdo, procurando estruturas e padrões nos dados, de modo a alcançar resultados contáveis.

Primeiramente, fizemos a leitura flutuante de cada entrevista (Bardin, 2008), isto é, fez-se a leitura na íntegra de modo a obter informação generalizada e específica do que tinha sido questionado, e seguidamente, recortou-se partes de uma frase, ou usou-se uma frase ou frases, correspondendo esta atuação à identificação das unidades de registo, que de acordo com Carmo e Ferreira (1998), as descrevem como um “ (...) segmento mínimo de conteúdo que se caracteriza, colocando-o numa dada categoria” (p. 257).

De forma a agrupar várias unidades de distintos entrevistados, procedemos à transformação das unidades de registo em indicadores, mantendo a ideia principal, com o objetivo de reduzir as frases indicadas.

A fase posterior corresponde ao agrupamento dos indicadores em subcategorias e categorias, sendo que estas últimas “ (...) são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, neste caso) (...) ” (Bardin, 2008, p. 145). As categorias estão relacionadas com os temas, recorrendo-se a modificações e/ou adaptações com a inserção de novas unidades de registo, sempre que necessário.

Os temas da análise de conteúdo foram sustentados nos blocos temáticos das entrevistas, passando-se posteriormente ao tratamento dos resultados.

6. Contexto da Investigação

A investigação tem o seu objeto de estudo em duas Instituições de Ensino Superior, sendo que uma se situa no contexto português e outra no espanhol.

A primeira universidade localiza-se na zona norte de Portugal e é uma instituição de estatuto público de direito privado, nomeadamente no que diz respeito à sua gestão financeira, patrimonial e do pessoal. Apresenta uma estrutura organizacional flexível e favorável à inovação e interdisciplinaridade, desenvolvendo a exploração de áreas de investigação emergentes.

As unidades orgânicas de Ensino e investigação são as mais significativas da universidade encontrando-se divididas por seis escolas e quatro institutos que se subdividem ainda em departamentos, de acordo com as áreas do “saber”.

Presenteia uma oferta educativa que se estrutura principalmente em torno de licenciaturas, mestrados e doutoramentos, e disponibiliza ainda uma grande diversidade de cursos não associados à obtenção de um grau, particularmente cursos de formação especializada (formação ao nível do 2º ciclo) e cursos de estudos avançados (formação ao nível do 3º ciclo). Também os cursos livres e um curso de preparação para a frequência do Ensino Superior (maiores de 23 anos), constituem outra variante da oferta educativa desta universidade.

A segunda universidade da investigação situa-se na zona norte da cidade de Madrid e faz parte, entre outras, de uma das seis instituições de estatuto público de Madrid que visa a formação integral dos seus alunos.

Do ponto de vista do investigador, é a universidade espanhola de referência que incorpora diversos institutos universitários de investigação própria e outros em colaboração com o Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Em termos de oferta educativa também apresenta uma estrutura em torno das licenciaturas, mestrados oficiais e doutoramentos, e possibilita ainda cursos de formação especializada (pós-graduações), cursos de curta duração e um programa designado de “Aula Abierta”, que facilita aos seus próprios estudantes, e a todos os cidadãos em geral, determinados conteúdos que fazem parte da estrutura da licenciatura ou mestrado.

Esta universidade é ainda pioneira no trabalho de ação solidária e de cooperação, no que concerne ao trabalho com Organizações Não-Governamentais (ONG) e demonstra sensibilidade com o meio ambiente.

6.1.Participantes no estudo e critérios de seleção

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”. Neste enquadramento, participaram no estudo um grupo de quatro Educadoras Cooperantes e quatro Supervisores Institucionais, sendo que duas educadoras cooperantes e dois

supervisores institucionais correspondem ao contexto português e os outros restantes ao espanhol.

Os critérios seguidos para a seleção dos participantes foram:

Para os Supervisores da Instituição de Formação Inicial:

- a) Lecionarem em Instituições de Ensino Superior Públicas com a mesma designação: Universidade;
- b) Terem tido experiência como Supervisores Institucionais, no mínimo três anos;
- c) Terem tido estagiários do Mestrado em Educação Pré-Escolar, em Portugal, e da Licenciatura em Educação de Infância, em Espanha;

Para as Educadoras Cooperantes:

- a) Serem Educadores de Infância do Sistema do Ensino Público (Portugal e Espanha);
- b) Exercerem funções em Jardim-de-infância;
- c) Terem tido experiência como Educadoras Cooperantes, no mínimo três anos;
- d) Terem tido estagiárias do Curso de Educação de Infância (Bolonha);
- d) Terem recebido estagiárias do Supervisor Institucional correspondente, aquando a realização da investigação;

Sendo que os critérios de seleção já foram apresentados, consideramos que temos uma amostra de conveniência (intencional), onde os critérios de seleção foram pré-definidos. Passamos então a apresentar nos quadros seguintes, a caracterização feita aos participantes, tendo sido atribuído um código a cada um, de modo a garantir o seu anonimato: Supervisores Portugueses (SP1, SP2); Supervisores Espanhóis (SE3, SE4); Educadoras Portuguesas (EP1, EP2); Educadoras Espanholas (EE3, EE4).

Tabela 6: Caracterização dos Supervisores Institucionais

CARATERIZAÇÃO DOS SUPERVISORES INSTITUCIONAIS				
	PORTUGAL		ESPANHA	
	SP1	SP2	SE3	SE4
Sexo	F	F	F	M
Idade (anos)	52	55	S/ resposta	41
Função ou cargo que desempenha	Professora Auxiliar	Professora Auxiliar e Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar	Professora Titular	Professor ajudante doutor e Coordenador da Licenciatura do Magistério Infantil
Habilitações académicas	Doutoramento em Estudos da Criança (especialização em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância)	Doutoramento em Estudos da Criança (especialização em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância)	Doutoramento em Biologia	Doutoramento em Física Teórica
Formação inicial	Licenciatura em Psicologia	Bacharelato em Educação de Infância e Licenciatura em Psicologia	Licenciatura em Ciências Biológicas	Grado em Ciências Físicas e Educação de Infância
Formação Complementar	S/ resposta	Pós-Graduação em Psicologia e Psicoterapias Narrativas	S/ resposta	Mestrado em Desenho & Inovação
Anos de serviço como Professor	24	35	39	20
Experiência profissional na área da educação	Prof ^a . na formação de educadores e professores (1º, 2º e 3º ciclos)	Prof ^a . na formação de educadores e professores do 1º ciclo	Prof ^a . na formação de educadores e professores do 1º ciclo	Prof. na formação de educadores e professores Investigador científico
Anos de serviço como Supervisor Institucional	24	23	33	6
Experiência profissional como Supervisor Institucional	Supervisora de estágios de educadores e professores	Coordenadora e supervisora de diferentes unidades curriculares do Mestrado de Pré-Escolar e Ensino Básico, formadora de ação de formação em supervisão para Educadores Cooperantes e orientadora de teses de mestrado e doutoramento	Supervisora de diferentes unidades curriculares, e dos estágios (1º, 2º e 3º anos) do Grado de Educação de Infância e primária	Coordenador e supervisor de estágios e projetos do Grado de Educação de Infância e professores

Da análise do quadro dos Supervisores Institucionais, verificamos que três dos supervisores são do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. Têm idades compreendidas entre os 41 e os 55 anos, sendo que um dos participantes não quis revelar a sua idade.

Todos têm em comum o grau académico de Doutor, ilustrando o quadro que o SP1 e SP2 o realizaram na área da Educação, o SE3 no âmbito da Biologia e o SE4 no domínio da Física. No que se refere à formação inicial, constatam-se algumas divergências entre eles, verificando-se que o SP1 se formou em Psicologia, o SP2, iniciou a sua formação em Educação de Infância, complementando-a mais tarde com uma licenciatura em Psicologia, o SE3 em Ciências Biológicas e o SE4 em Ciências Físicas e Educação de Infância. Em geral, apresentam bastante experiência como professores, situando-se numa amplitude entre 20 e 39 anos de serviço.

Considerando a formação complementar, apuramos que o SP2 tem duas Pós-Graduações, uma em Psicologia e outra em Psicoterapias Narrativas e o SE4 em Desenho e Inovação. Dos outros dois SI não obtivemos resposta neste campo.

Todos os participantes são professores na formação de educadores e professores e dotados de experiência em supervisão, que se situa entre os seis e os trinta e três anos no exercício de funções supervisivas. Podemos ainda averiguar que todos os Supervisores têm tarefas de supervisão de estágios de educadores e professores, mais o cargo de coordenação do curso de Educação de infância, como se comprova com o SP2 e o SE4. O SP2 revela também ter experiência na área da formação destinada a Educadores Cooperantes e orienta teses de mestrado e doutoramento.

Tabela 7: Caracterização das Educadoras Cooperantes

CARATERIZAÇÃO DAS EDUCADORES COOPERANTES				
	PORTUGAL		ESPANHA	
	EP1	EP2	EE3	EE4
Sexo	F	F	F	F
Idade (anos)	38	57	57	37

Função ou cargo que desempenha	Educadora de Infância	Educadora de Infância	Educadora de Infância	Educadora de Infância
Habilitações acadêmicas	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Formação inicial	Licenciatura em Educação de Infância	Licenciatura em Educação de Infância.	Licenciatura em Educação de Infância	Licenciatura em Educação de Infância
Formação complementar	Pós-Graduação em Supervisão e Pedagogia da Infância	Formação em Estudos especializados em Metodologia e supervisão em Educação de Infância	Formação em Pedagogia	S/ resposta
Anos de serviço como educadora	14	35	31	18
Experiência profissional na área da educação	Educadora de Infância	Educadora de Infância, Coordenadora em JI Vice-presidente do conselho executivo do agrupamento	Educadora de Infância e Professora de Educação Física	Educadora de Infância
Anos de serviço como Educadora Cooperante	8	18	10	3
Experiência profissional como Educadora Cooperante	Educadora Cooperante do 3º e 4º ano do cursos de Educação de Infância (pré-Bolonha) e do Mestrado em Educação Pré-Escolar (Bolonha)	Educadora Cooperante do curso de Educação de Infância (pré-Bolonha e Bolonha)	Educadora Cooperante do curso de Educação de Infância (pré-Bolonha e Bolonha)	Educadora Cooperante do curso de Educação de Infância (pré-Bolonha e Bolonha)

Ao observarmos o quadro da caracterização das Educadoras Cooperantes apuramos que todas as participantes são do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 37 e os 57 anos de idade.

No que corresponde à formação inicial, todo o grupo tem em comum o mesmo grau académico, ou seja, licenciatura em Educação de Infância, sendo que a EP1 complementou a sua formação com uma Pós-Graduação em Supervisão e Pedagogia da Infância, a EP2 uma formação especializada em Metodologia e Supervisão em Educação de Infância e a EE3 em Pedagogia.

Todas as Educadoras Cooperantes mostram ter experiência profissional enquanto especialistas da primeira infância (entre os 14 e os 35 anos de serviço), acrescentando a

este leque, a ED 3, que enuncia ter também experiência profissional em Educação Física, e transversal a todas, situa-se a supervisão de estágios, ao qual todas revelam ter experiência como Educadoras Cooperantes, com o tempo de serviço estabelecido entre os 3 e os 18 anos.

CAPÍTULO II - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

1. Supervisores Institucionais

1.1. Formação Inicial em Educação de Infância

1.1.1. Estruturação da Supervisão na Prática Pedagógica

Tabela 8: Estruturação da Supervisão na Prática Pedagógica nas perceções dos SI

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha	
				FREQ.	FREQ.	
Formação Inicial em Educação de Infância	Estruturação da supervisão na Prática pedagógica PES ⁵ /Practicum	Contactos formais	Direção do colégio	3	4	
			Educador Cooperante	2	4	
		Documentação Institucional	Dossiê de estágio	2	1	
			Página web	-	1	
			Próprios critérios (verbal)	-	2	
		Comunicação	Telefone	1	-	
			Email	2	-	
			Reuniões	1	2	
		Interações:	SI – EC:	Frequente	-	1
				Menos frequente	3	2
			SI-EC-ES:	Frequente	-	1
				Menos frequente	2	-

Sustentada na análise dos dados, é possível considerar que as Instituições de Ensino Superior dos dois países seguem alguns procedimentos diferentes na estruturação supervisiva de estágios na Formação Inicial em Educação de Infância, como forma de estabelecer a evolução do processo supervisivo.

Respeitantes aos contactos formais que precedem o começo da prática pedagógica, todos assumem fazê-lo com alguma antecipação, recorrendo ao diretor do

⁵ Prática de Ensino Supervisionada

centro de estágio, de modo a serem revelados os objetivos pretendidos, ou ao educador cooperante, quando este já colaborou na formação prática dos futuros profissionais, com a respetiva instituição de formação.

“ (...) eu primeiro vou conhecer sempre a diretora do colégio porque acredito que é ela que deve apresentar-me à educadora, e parece-me que a primeira responsável é a diretora, e é a que organiza (...)” (SE3).

“ (...) com os anos de prática que também já tenho, e a ligação aos contextos de prática e de estágio, o contacto que fazemos em primeiro lugar é com as educadoras cooperantes. Em princípio é esse o primeiro contacto (...) ” (SP2).

No que confere à documentação institucional, todos expressam que o Dossiê de Estágio é fornecido aos responsáveis dos centros de estágio, ainda que em Espanha um dos supervisores refira que usa os seus próprios critérios, ao qual no último ano não concedeu este dossiê aos educadores, transmitindo-lhes apenas verbalmente os objetivos de estágio, segundo as suas diretrizes.

“ (...)eu voltei ao que tinha antes, aos meus próprios critérios, que é o que eu faço quando temos a primeira entrevista, em que comento um pouco do que quero que se faça... Bom, então é isso, é um pouco... por exemplo este ano, é o que tenho feito” (SE3).

A comunicação como fator de apoio no processo é destacada apenas pelos supervisores portugueses, que referem que quando necessário, dão esclarecimentos por telefone, email ou reuniões, sendo esta uma forma de clarificar intenções. Ambos os países realizam uma primeira reunião informativa de início de estágio, para todos os educadores cooperantes e estudantes, para elucidá-los e dar-lhes a conhecer o que é pretendido na prática pedagógica.

(...) vamos de algum modo esclarecendo, esse percurso e os objetivos que temos, e as tarefas de formação, para esse percurso, sendo que nunca é uma conversa terminada, é sempre uma conversa que tem continuidade, quer por telefone, quer por email (...) (SP2).

A análise dos diferentes discursos permite deduzir que apenas um supervisor espanhol faz visitas periódicas aos contextos de estágio (15 em 15 dias), traduzindo-se as suas interações diretas com os intervenientes de modo frequente. Verifica-se também que, os restantes supervisores consideram as suas interações menos frequentes, aludindo ao número de alunos que têm, e ao tempo para cada um deles.

(...) nós não deixamos cair os alunos, mas de facto depois os contactos não são... não são regulares, não são sistemáticos, tem muito a ver com... haver ou não dificuldades” (SP1)

Em síntese, a organização da supervisão na prática pedagógica integra diferentes componentes que, na visão geral de todos os supervisores, revelam preocupação em que os contactos formais sejam feitos de modo prévio e direto, ou com a direção, ou com os educadores cooperantes, cedendo-lhes a documentação necessária para o estágio, à exceção de uma professora que não o faz. Em Espanha, é evidenciado ainda que, este Dossiê de Orientações gerais à prática pedagógica pode também ser consultado na página web da faculdade, como recurso alternativo.

A comunicação é feita através de alguns meios relacionais e vista pelos supervisores portugueses como uma conversa continuada e facilitadora do processo, sendo que a disponibilidade para as interações ressaltam de forma menos frequente, reflexo da complexidade das questões do tempo que têm conferidas para cada aluno.

1.2. Conceções do Supervisor Institucional sobre a Supervisão

1.2.1. Dimensões da Supervisão

Tabela 9: Dimensões da Supervisão nas conceções dos SI

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Conceções do SI sobre a Supervisão		O que é: ✓ Processo	Acompanhamento sistemático	2	4
			Orientação	2	4
		Qual o seu objetivo:			

	Dimensões da Supervisão	✓ Apoiar	Através de: Guiar	3	4
			Desafiar	1	1
			Partilhar	1	1
		✓ Regular a prática	Através de :		
			Reflexão	3	1
			Questionamento	3	-
		Onde se foca: ✓ Desenvolvimento profissional	Aluno: Aprendizagem experiencial da prática (pedagógica)	1	1
			Segurança	2	1
			Educador cooperante: Atualização e aprofundamento do conhecimento científico	1	-
			Segurança	4	2
			Inovação/Mudança	1	1

De acordo com a análise dos dados, a supervisão é vista por todos os participantes do estudo, como um processo de acompanhamento sistemático e orientação, que implica uma aprendizagem assente numa relação que é edificada com alguém que está a construir um conhecimento profissional.

“A supervisão pedagógica é mesmo o processo de construção de um caminho, é um caminho que nós percorremos com alguns alunos, com os estagiários (...)”
(SP1)

“ (...) é uma questão de cuidar as pessoas, quando alguém vai fazer o estágio, qualquer coisa como aprender, um processo de aprendizagem, há um acompanhamento que não está definido de maneira precisa (...)” (SE4).

É possível considerar ainda que, os supervisores dos dois países referem-se à sua finalidade como um apoio na construção das competências práticas, em que através da

partilha e de guiar o aluno no seu percurso, é possível melhorar a prática pedagógica e fazer aprendizagens em torno da profissão. A importância de desafiar o estagiário é de igual modo evidenciada, de forma a ver até onde é capaz de ir, sendo esta uma maneira de ele próprio delinear os seus próprios processos.

“ (...) pois não sei se supervisionar é a palavra, mas, o que eu faço mais é empurrar um pouco os estudantes, irem um pouco mais além, ou algo assim (...)” (SE4)

Também é permissível expor que, através dos discursos dos supervisores portugueses e de um supervisor espanhol é nítida que a reflexão, o questionamento e o feedback, são essenciais na regulação da prática pedagógica, com o propósito do desenvolvimento das competências profissionais.

“ (...) colocar questões, desafios e interrogações que levem o estagiário a repensar, a refletir, normalmente penso que é muito importante este papel de ajudar o estagiário aprender a refletir (...)” (SP1)

Verifica-se através dos dados analisados que a supervisão foca-se no desenvolvimento profissional do aluno, onde as experiências práticas que retém, são promotoras da construção da segurança profissional que vai adquirindo ao longo do processo, conceção esta partilhada pelos supervisores dos dois países.

“ (...) no fundo, têm a possibilidade de experimentar isso, e também de irem construindo maior segurança na sua própria ação. De facto o estagiário que partilha este processo, também vai para as práticas de uma forma mais segura, confiante (...)” (SP1).

“ A supervisão, deve principalmente, dar segurança aos estudantes para que sejam capazes de, precisamente, chegar mais longe” (SE4)

Por outro lado, é igualmente perceptível através dos dados que, os supervisores portugueses e espanhóis referem que a supervisão também se centra no desenvolvimento profissional do educador cooperante, onde a inovação e a mudança são fatores que proporcionam a reconstrução da sua ação.

“ (...) no sentido de construir mais intencionalidade, a intencionalidade pedagógica, da ação, da reflexão, da inovação, do... pronto, isso é depois é o desafio que se tem de colocar, da inovação, de conhecer estudos, projetos investigações, no sentido de ver, o que é que pode acrescentar à sua ação (SP1).

Em suma, averiguam-se que as conceções dos participantes em relação à supervisão pedagógica são similares, sendo que os supervisores portugueses enfatizam a regulação das práticas através da reflexão/questionamento, fatores promotores da aprendizagem e construção do percurso do aluno, reforçando a sua autonomia face às situações. Na expressão dos participantes a supervisão tem o seu foco na ampliação profissional do aluno, mas também do educador cooperante, se entendida como um processo de enriquecimento profissional e também pessoal.

1.2.2. Ciclo de Supervisão

Tabela 10: Conceções dos SI sobre o Ciclo de Supervisão

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Conceções do SI sobre a Supervisão	Ciclo da supervisão	Pré-observação	Realização de reunião de pré-observação	5	3
		Observação	Observação da ação no contexto	3	5
		Análise dos dados	Reflexão	1	-
		Pós-observação	Realização de reunião pós-observação	1	2

Da análise dos dados, constata-se que o ciclo de supervisão é contemplado por todos os supervisores, seguindo determinadas etapas, nomeadamente as distinguidas por Goldhammer (1980, in Oliveira-Formosinho, 2002), às quais nos pronunciamos na fundamentação teórica e nos baseámos para categorização desta análise.

Ainda que cada um revele a sua própria forma de atuação com os estagiários, a primeira fase é entendida como um momento de liberdade, onde se apaziguam medos, se esclarecem dúvidas e se dá a conhecer os objetivos de avaliação.

“O primeiro que faço é juntar-me com os estudantes e ver um pouco que vontades têm, que medos existem, que dúvidas, que desejos, que limitações, tudo o que exista” (SE4).

A observação propriamente dita, também comprovada nos dois países, e ainda que cada supervisor tenha a sua própria postura na ocasião, é considerado como o momento da visita aos contextos de estágio, onde distintos parâmetros são observados e feitos registos para um posterior feedback ao estagiário.

“Por outro lado, depois faço a visita, esclareço os objetivos da minha ida, também, faço alguns registos, que depois partilho numa reunião posterior, quase sempre, numa reunião posterior, que eu pretendo que seja, não logo após a minha visita” (SP2).

Referentemente à etapa da análise dos dados, apenas um supervisor de Portugal se manifestou acerca da etapa da análise dos dados, realçando a importância da reflexão individual, após um momento de observação, em que importa a cada um dos intervenientes pensar sobre a ação.

“Gosto de ganhar algum distanciamento, e gosto que os alunos também, e os cooperantes ganhem algum distanciamento da minha permanência, até da sua própria atuação, para poderem ter tempo para pensar, não é? Para ter tempo de conversarem entre elas, para ter tempo de refletirem individualmente” (SP2)

Atendendo aos dados verificados, a realização da reunião pós observação acontece nos dois contextos, circunstância prezada pelos supervisores dos dois países, sendo considerado o momento em que é feito o balanço da observação, e deixados até, algumas propostas de melhoria.

“O que eu faço é falar muito com os cooperantes, para que eles me digam, e assim, eu poder ajudar os alunos, então falamos com eles e que eles me vão dizendo as dificuldades que vão encontrando...como vão, e é o que faço” (SE3).

Em síntese, cumprem-se as quatro fases do ciclo de supervisão tidas em conta nesta análise, na medida em que quase todos os supervisores procedem a esta dinâmica, ainda que cada um tenha a sua forma de atuar em cada etapa. Relatado pelos participantes, os momentos de pré-observação têm a sua pertinência na clarificação dos procedimentos a ter no desempenho dos estagiários, para que no momento da observação as inseguranças sejam minimizadas, e refletidas numa reunião conjunta com os intervenientes no processo, com tomadas de decisão propostas para ações seguintes.

1.2.3. Estilos de Supervisão

Tabela 11: Conceções dos SI sobre os Estilos de Supervisão

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Conceções do SI sobre a Supervisão	Estilos de Supervisão	Colaborativo	Partilha de controlo e responsabilidade	4	3
		Não diretivo	Aluno quem define os seus objetivos	2	4
		Diretivo	Supervisor assume o poder e a responsabilidade	2	2

De acordo com os discursos dos supervisores de ambos os países, verifica-se que é necessário a adaptação do estilo supervisiivo em função do perfil do aluno e das etapas pelo qual vai passando, assim como o seu modo de desempenho e o envolvimento no processo de estágio.

“Eu tenho ou procuro ter uma visão muito democrática e muito aberta, aos estilos, de cada um dos alunos, mas mesmo na avaliação, eu procuro respeitar os estilos de cada um, que reconheço que há estilos muito diferentes (...) (SP2)

A intensidade de respostas situa-se no estilo colaborativo, onde é proferido que a partilha de controlo e responsabilidade entre supervisor e aluno acontece de forma muito clara e compartilhada, assentes em estratégias de colaboração, tais como o diálogo, a discussão conjunta e o feedback.

“ (...) tento, com as cartas que me dão, jogar o melhor que posso... ir trabalhando com a professora, ir trabalhando com o aluno, e ver se é por aqui ou por ali, e isso é mais intuitivo (...)” (SE3)

Os dados refletem também que, o estilo não diretivo, é adotado em algumas situações, ainda que pontuais, onde é o aluno quem define os seus objetivos, conduzindo o percurso que pretende fazer, e o supervisor é alguém que acompanha, dando algum feedback.

“ (...) há casos mesmo em que, não são muitos, contam-se pelos dedos, em que o estilo de supervisão é absolutamente não diretivo, já tive um ou dois, o próprio aluno define objetivos, de uma forma muito clara, de semana a semana define o objetivo um, define o objetivo dois, e realmente, nós percebemos, que é de tal ordem a autonomia e a capacidade daquele aluno, que vamos acompanhando, vamos conversando, vamos, naturalmente olhando, dando algum feedback (...)” (SP2)

Verifica-se ainda que o estilo diretivo está patente nos dados dos participantes, ainda que mencionem que é o que menos usam, mas que, nalguns momentos é necessário, evocando a direção e a instrução, pelas diferentes características pessoais do aluno, ou como mencionado por um supervisor espanhol, que refere que o estilo que adota com os estudantes, é inspirado no modelo de Liderança Situacional, começando num estilo diretivo, até chegar à fase de delegação por parte dos alunos, o que significa que já alcançaram um nível de maior autonomia.

“ (...) ao princípio começo por ser muito diretivo e muito “coach”, digo-lhes o que fazer e estou com elas quando o fazem. Depois deixo de ser tão “coach”, sou mais diretor e digo-lhes o que têm que fazer, mas não faço com elas e supervisiono depois. Depois, deixo de ser diretor e sou mais “coach”, não lhes digo o que há para fazer, decidem elas, mas estou com elas quando o fazem. E por último, não sou nem diretor, nem “coach”, fazem-no elas e quando necessitam procuram-me” (SE4)

Em suma, de acordo com a análise dos dados, o estilo colaborativo corresponde a um processo de execução de tarefas de parceria entre os intervenientes, estilo este preferido por todos os participantes, que revelam ainda que, por vezes é necessário adequar ao perfil do estagiário indo ao encontro das suas características, colocando em prática outros estilos de supervisão, nomeadamente o diretivo ou não diretivo.

1.3. Conceções do Supervisor Institucional sobre o seu Papel

1.3.1. Funções do Supervisor

Tabela 12: Conceções dos SI sobre o seu Papel

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Conceções do SI sobre o seu Papel	Funções	Pessoais	Alegria	-	1
			Respeitar	-	3
			Desafiar	1	4
			Criticar	-	4
			Honesto	-	2
			Generoso	-	1
			Empenhado	2	3
		Técnicas	Orientar	5	1
			Acompanhar	5	2
			Apoiar	2	-
			Assertivo	-	1
			Organizado	2	-
			Promover a reflexão	6	-
			Feedback	1	-
	Afetivo-relacionais	Avaliar	2	1	
		Serenar	1	-	
		Escutar	2	-	
		Empatia	1	2	
			Disponibilidade	3	-

Partindo da base da análise dos dados obtidos, as funções anotadas pelos supervisores traduzem-se como imprescindíveis na sua postura enquanto profissionais na orientação da prática pedagógica, verificando-se que os supervisores espanhóis centram o seu papel nas funções pessoais, e os portugueses colocam o enfoque nas técnicas. Os participantes espanhóis nomeiam uma variedade considerável de funções pessoais, promotoras de estratégias de integração do estagiário na sua aprendizagem

prática, assim como os portugueses também se pronunciam, ainda que em minoria, onde ser respeitoso e empenhado, ou ser crítico e desafiante com o aluno, marcam a diferença no percurso que irá fazer.

“ (...) um tutor ou uma tutora tem, creio, para começar, tem que ser com respeito, respeitar muito bem o caminho que está a seguir o estudante.” (SE4)

“ (...) o fundamental é levares as coisas a sério e saber que é o teu trabalho, é a tua obrigação e levá-lo com o maior carinho possível (...)” (SE3)

Na continuidade desta dimensão, as funções técnicas, de acordo com os discursos, e representadas na grande maioria pelos supervisores portugueses, situam-se como uma componente fulcral no processo. Nomeada uma série delas, os dados fazem sobressair claramente a importância do papel de acompanhamento do estagiário, orientando-o no seu percurso, visão esta que também é partilhada pelos participantes espanhóis, existindo ainda a preocupação de promover a reflexão junto dos alunos.

“ (...) acho que tem que ser alguém que tem de encontrar ali as formas de ajudar os alunos, sobretudo na fase inicial, ser capaz de refletir sobre o que está acontecer, ajudar os estudantes a desenvolver a competência de reflexão” (SP1)

“ (...) ir acompanhando a elaboração dos portefólios, refletindo com as alunas, ir observando as sua prática, o feedback do que é a sua prática, o feedback do que são as suas reflexões, o desafio à sua capacidade reflexiva (...)” (SP2)

Outra extensão das funções dos supervisores que os dados ilustram, também manifestados quase na maioria pelos supervisores portugueses, é a componente afetivo-relacional ao qual se considera que a disponibilidade do supervisor para com o estagiário é impulsionador do seu desenvolvimento e potenciador das suas aprendizagens. O estabelecimento de uma empatia entre os intervenientes, o saber escutar, para depois serenar, é traduzida na dedicação de um tempo de qualidade, instigadora para a autonomia do aluno.

“ (...) há que promover algo, há que promover o compromisso, a proximidade, a empatia... eu entendo mais, que os tutores dos centros e os tutores da universidade,, na realidade, somos companheiros dos nossos estudantes” (SE4).

Sintetizando, constata-se que os supervisores têm definido as suas funções ao nível das diferentes dimensões destacadas. Algumas delas são vistas por alguns dos participantes como inatas mas, a maioria declara confiantemente que se desenvolvem, pois a formação é tida como um fator exclusivo na aquisição de novas competências que, por sua vez, conduzirão a uma melhoria das suas funções enquanto mentores de práticas.

1.3.2. Conhecimentos e Competências

Tabela 13: Concepções dos SI sobre os seus Conhecimentos e Competências

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Concepções do SI sobre o seu Papel	Conhecimentos e Competências	Profissionais	Conhecimento pedagógico geral	5	-
			Conhecimento de conteúdo	3	4
			Conhecimento da pedagogia de infância	1	1
		Supervisão	Competências de observação	4	-
			Competências de comunicação	3	-
			Competências de reflexão	2	-
	Competências de investigação		1	-	
		Competências de supervisão	1	-	

De acordo com os dados analisados estar na posse de diferentes conhecimentos e competências, é algo que deve estar no domínio de um supervisor. O quadro nº9 ilustra o contraste atribuído às duas dimensões pelos participantes de ambos os países, em que o relevo está posto no conhecimento do conteúdo e da pedagogia de infância, como centrais no perfil de um supervisor. As competências de observação, comunicação, reflexão investigação e de supervisão, de acordo com os discursos dos participantes

portugueses, devem fazer parte das experiências de um supervisor, uma vez que as competências de supervisão são indispensáveis no acompanhamento dos futuros profissionais. Dos participantes espanhóis não se obtiveram respostas sobre este tema, pois apenas generalizaram os conhecimentos acima referidos, não enfatizando as competências de supervisão.

“ (...) o conhecimento do que é a profissão, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico, ou o pedagógico de conteúdo, convocando aqui Shulman, acho que é absolutamente central, para um supervisor” (SP2)

1.3.3. Dificuldades do Supervisor

Tabela 14: Dificuldades dos SI

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Conceções do SI sobre o seu Papel	Dificuldades	Contextos	Disponibilidade dos EC para com as estagiárias	1	1
			Centros colaborantes pela primeira vez nas práticas	-	1
		Formação específica	Formação	2	-
		Institucionais	Tempo	5	1
			Multiplicidade de tarefas	6	-

A partir dos dados analisados, verifica-se que os supervisores sentem algumas dificuldades em diferentes campos de atuação. A nível dos dois contextos, nem sempre a disponibilidade dos educadores cooperantes para com o estagiário é a desejada, pois a abertura e o espaço permitido ao aluno para experimentar o campo de ação prático, está muitas vezes condicionada por fatores intrínsecos ao próprio educador, sendo necessário o confronto de ideias entre supervisor e educador cooperante. Os dados revelam ainda existir alguma dificuldade por parte de um dos supervisores espanhol, referindo que por vezes, encontra algum tipo de tensões vindos das direções dos centros de estágio e educadores cooperantes, que acolhem pela primeira vez os estagiários.

“ (...) a própria formação específica, de alguma forma, nós também devíamos ter alguma formação específica, mas continua a ser o conjunto das solicitações que se tem” (SP1).

“ (...) ao enfrentar-me com um colégio novo é uma interrogação, temos que partir do zero e isso é duro, até que conheças e te conheçam a ti” (SE3).

Visível na análise dos dados é a necessidade de formação específica sentida pelos participantes portugueses, assim como a multiplicidade de tarefas e o tempo para concretização das mesmas. Na abordagem espanhola, apenas um supervisor se pronunciou sobre este último dado, causador de constrangimento no desempenho das funções dos supervisores e limitador do tempo necessário para a supervisão.

“ (...) a variável tempo, é sem dúvida para mim o obstáculo, o constrangimento maior neste momento, multiplicidade de tarefas e funções que nós estamos sujeitos, como supervisores, não é?” (SP2).

Em síntese, as dificuldades manifestadas pelos participantes espanhóis surgem em torno dos contextos educativos, onde sentem algumas inquietudes por parte dos colégios em receberem estagiários pela primeira vez, assim como a questão do tempo, dificuldade partilhada pelos supervisores dos dois países, que realçam que este é um fator restritivo do tempo que deve ser dedicado à supervisão dos estágios.

1.4. Concepções do Supervisor Institucional sobre o Papel do Educador Cooperante

1.4.1. Funções do Educador Cooperante

Tabela 15: Concepções dos SI sobre as Funções do EC

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Concepções do SI sobre o Papel dos EC	Funções	Pessoais	Sensível	1	-
			Acolhedor	-	1
			Criticar	-	1
			Honesto	-	1
			Generoso	1	-
			Empenhado	1	-

		Técnicas	Orientar	3	3	
			Acompanhar	2	1	
			Colaborar	-	4	
			Desafiar	1	-	
			Clarificar	2	-	
			Inovar	-	2	
			Sentido ético	1	-	
			Trabalhar em equipa	-	1	
		Afetivo-relacionais	Escutar	3	-	
			Empatia	-	1	
			Disponibilidade	1	-	
			Abertura	4	4	

Partindo da base da análise dos dados obtidos, considera-se que os supervisores enaltecem o papel do educador cooperante, pela extrema importância que ele tem nas ações do aluno em estágio. Os supervisores portugueses têm em conta características pessoais do educador cooperante, referindo que este deve ser sensível, empenhado e generoso, pois são particularidades que marcam a diferença para quem vai iniciar a profissão. Também os supervisores espanhóis mencionam que ser acolhedor, honesto e crítico no seu trabalho, favorece a aprendizagem do futuro professor.

“Bom, creio que a generosidade sobretudo, que sejam...e empáticos, que sejam conscientes de que muitos alunos chegam um pouco nervosos, que não sabem muito bem o que fazer ou quando intervir (...)” (SE4).

No que respeita às funções técnicas, os supervisores dos dois países partilham algumas conceções em comum sobre o papel do educador que, de acordo com a análise dos dados, orientar e acompanhar o percurso do estagiário, é atribuir-lhe um significado num processo de construção. Na visão dos supervisores portugueses, importa que o educador cooperante lance desafios ao aluno, clarifique as propostas que ele traz, e aceite a inovação em trabalho de equipa, acrescentam os participantes espanhóis, na base da ética da profissão.

“ (...) a função que está a desempenhar, de orientação, de seguimento, de apoio, é uma característica que o educador cooperante deve ter” (SP2).

Partindo da análise dos dados obtidos, também a dimensão afetivo-relacional é definida pelos participantes, onde é considerada a importância de ser um educador

aberto, que acolha e crie oportunidades de ação para o estagiário. Saber escutar, ser empático e ter disponibilidade ao longo do processo, são funções igualmente perceptíveis na análise.

“Se queres que te diga a verdade, que seja um tutor que deixe trabalhar, há gente fenomenal e coisas que nem sabia e me abriram os olhos de como trabalham” (SE3).

Em suma, verifica-se que as conceções dos participantes acerca do papel do educador cooperante são similares, ao qual é destacada a sua função como absolutamente central e insubstituível, sendo referido até que, o seu papel, mais ninguém o pode desempenhar. É considerado ainda que, a sua tarefa de orientar e acompanhar o percurso junto do aluno é positiva, quando lhe é dada a abertura suficiente e oportunidades para crescer.

1.4.2. Conhecimentos de natureza profissional

Tabela 16: Conceções dos SI sobre os Conhecimentos de natureza profissional das EC

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Conceções do SI sobre o Papel do EC	Conhecimentos de natureza profissional	Educação de Infância	Conhecimento da profissão	5	1
			Conhecedor da instituição onde trabalha	3	4
		Supervisão	Conhecimentos de supervisão	2	-
			Capacidade de refletir/questionar	1	-
			Capacidade de instruir	2	-
			Competências de investigação	1	-
			Abertura ao diálogo com as Instituições de Ensino Superior	1	1

Segundo a análise dos dados, os conhecimentos das educadoras cooperantes, de acordo com as conceções dos supervisores portugueses, reúnem-se em duas referências, sendo que a primeira se remete ao campo específico da educação de infância, e a segunda para os conhecimentos em supervisão. Absolutamente necessário para os

participantes portugueses e mencionados também no contexto espanhol, são os conhecimentos da profissão, onde o educador mostra ao estagiário com algum profissionalismo o desempenho prático da profissão, assim como ser conhecedor da instituição onde trabalha, tem também relevância para ambos os contextos.

“O educador cooperante tem de ser alguém que tenha claro as suas concepções e crenças, ao nível da educação de infância, ao nível da pedagogia que adota, tem que haver ali, também, grande clareza a este nível (...)” (SP1).

No campo da supervisão, a proximidade com a Instituição de Ensino Superior, é destacado pelos supervisores dos dois contextos, onde por vezes são convidados pelas educadoras cooperantes, a visitarem os centros de estágio. Os participantes portugueses realçam ainda a importância de ter formação de reciclagem em supervisão, assim como a capacidade de refletir/questionar, juntamente com alguma instrução, pois esta também é uma responsabilidade que lhes pertence.

“Acho que outra capacidade fundamental é, é capacidade de refletir, de apoiar, de questionar, de reflexão sobre a própria prática” (SP2).

“(...) ou porque temos que acompanhar, apoiar, ajudar, às vezes dar uma outra instrução (...)” (SP2).

Em síntese, os conhecimentos de natureza profissional dos Educadores Cooperantes são distinguidos no campo da Educação de Infância, ao qual os supervisores em geral a abordam como um conhecimento abrangente e indissociável de formação contínua, para um bom desempenho da profissão. Por outro lado, o conhecimento da supervisão, notória pelos participantes portugueses, onde é pronunciada a relevância da capacidade de refletir e questionar na própria prática, para um melhor desenvolvimento profissional, assim como a relevância na abertura ao diálogo com as Instituições de Ensino Superior, na visão dos participantes de ambos os países.

2. Educadores Cooperantes

2.1 Formação Inicial em Educação de Infância

2.1.1. Estruturação da Supervisão na Prática Pedagógica

Tabela 17: Estruturação da Supervisão na Prática Pedagógica nas perceções das EC

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha	
				FREQ.	FREQ.	
Formação inicial em Educação de Infância	Estruturação da Supervisão na Prática pedagógica PES /Practicum	Contacto formais	Através da direção do centro	-	3	
			Diretamente com o SI	3	-	
		Documentação Institucional	Dossiê de estágio	1	-	
			PowerPoint	1	-	
			Outras informações	-	5	
		Comunicação	Telefone	3	-	
			Email	3	-	
			Reuniões	5	-	
			Outras formas	-	2	
		Interações:	SI – EC:	Frequente	1	3
				Menos frequente	2	-
				Nenhuma	-	6
			SI-EC-ES:	Frequente	1	1
				Menos frequente	2	-
				Nenhuma	-	1

Fundamentada na análise dos dados, é possível considerar que todas as Educadoras Cooperantes recebem determinadas orientações para a organização supervisiva dos estágios na Formação Inicial em Educação de Infância, de modo a conhecerem o que é pretendido para o progresso dos alunos em estágio.

Respeitantes aos contactos formais no começo da prática pedagógica, as participantes dos dois países afirmam que são feitos com antecipação, ainda que, as educadoras portuguesas sejam contactadas diretamente pelos supervisores

institucionais, pela parceria de estágio existente em anos precedentes, e as educadoras espanholas, antagonicamente, promulguem que os contactos passam primeiramente pela direção dos centros de estágios, e só depois colocados à consideração, de quem quer ou não receber estagiários.

“ (...) quando começa o quarto ano , têm que fazer uma petição dos centros que querem, então, essa petição através da universidade, chega aos centros e os centros perguntam que educadores querem ter estagiárias. Então, neste caso, eu disse que sim “(EE4).

No que respeita à documentação institucional, é expresso pelas educadoras portuguesas que os documentos chegam até elas através de um PowerPoint que é apresentado a todas no início do ano, e de um dossiê de estágio que lhes é entregue posteriormente pelos supervisores. Manifestando-se sobre a ausência de documentação, e desconhecimento dos objetivos de avaliação, encontram-se as educadoras espanholas, ao qual uma delas menciona que apenas lhe foi entregue um papel no início do ano com os dados da aluna, e só no final recebeu os documentos com indicação dos objetivos de avaliação.

“ É sempre feito por telefone, ou ligam para a escola, ou telemóvel, elas ligam se diretamente” (EP2).

“ A mim chegou-me a informação, um papel, onde punham os dados da estagiária e algumas coisas que teria que avaliar, e logo, realmente, a avaliação e os objetivos que tinha que avaliar, deram-me posteriormente, deram-mos agora, não antes, deram-mos depois” (EE4).

Como forma de facilitar a comunicação entre os intervenientes no processo, depreende-se da análise dos dados que, as educadoras portuguesas, para resolução ou esclarecimento de dúvidas, têm abertura para telefonar, enviar email, ou marcar algum tipo de reuniões com os supervisores institucionais, estabelecendo-se desta forma o apoio por parte da Instituição de Ensino Superior às suas necessidades. Por outro lado, averigua-se que as educadoras espanholas não mantêm este tipo de abertura com os supervisores, constatando-se contrariamente à realidade portuguesa, que este é o

primeiro ano que recebem alunos destes supervisores, realizando-se outras formas de contactos, que passam efetivamente pelos momentos pontuais, quando o supervisor institucional vai ao centro de estágio. Ainda em ambos os contextos, as educadoras cooperantes são convidadas pela Instituição de Ensino Superior, para assistir a uma reunião de início de estágio, para que sejam escutados os primeiros esclarecimentos essenciais para a prática pedagógica.

“Sempre que houver necessidade, ou por email ou telefonicamente, ou presencialmente, há abertura para podermos marcar reuniões, se surgirem (...) (EP1).

A análise dos diferentes discursos das educadoras permite aferir que, as interações estabelecidas entre educadora e supervisor são descritas como frequentes por dois participantes, um de cada país. Menos frequentes, averigua-se no contexto português, ao qual uma educadora alega que os supervisores se queixam que não têm tempo para comparecer mais vezes nos locais de estágio. Sem nenhum tipo de interação manifesta-se uma das educadoras espanholas, alegando que nunca teve qualquer tipo de contacto com o supervisor institucional. Ainda se afere da análise dos dados, que as interações apuradas entre supervisor, educador e estagiário, sucedem da mesma forma, nos dois contextos.

“Acho que só lá vão uma ou duas vezes. Mandam-nos a documentação toda e estão abertos a sugestões, mas não há aquele apoio como antigamente que os professores da universidade iam mais vezes aos centros de estágio E agora vão muito menos” (EP2)

“ Eu como educadora, nunca tive nenhuma reunião com o supervisor da universidade” (EE4)

Em síntese, verifica-se que no discurso dos participantes de ambos os países, a estruturação da supervisão da prática pedagógica é fundamental no decorrer do processo do estagiário, pois a diferença entre ter documentos orientadores de estágio atempadamente e o mantimento de interações frequentes entre os intervenientes, vão

determinar o tipo de apoio que a Educadora pode dar ao futuro professor Também a abertura instituída vai facilitar o tipo de comunicação e os recursos para estabelecer essa mesma, sendo de realçar ainda que, uma das educadoras espanholas menciona que nunca teve qualquer tipo de contacto e apoio por parte do supervisor institucional, ao longo do processo.

2.2. Concepções do Educador Cooperante sobre a Supervisão

2.2.1. Dimensões da Supervisão

Tabela 18: Dimensões da Supervisão nas concepções das EC

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha	
				FREQ.	FREQ.	
Concepções do EC sobre a Supervisão	Dimensões da Supervisão	O que é: ✓ Processo	Acompanhamento	2	-	
			Orientação	-	1	
			Modelo	-	1	
		Qual o seu objetivo: ✓ Apoiar	Através de:	Motivar	3	3
				Diálogo	3	-
				Sugestões	1	-
				Parceria	1	1
				Guiar	1	-
				Autonomia	1	-
				✓ Regular a prática	Através de:	Observação
		Reflexão	2			-
		Questionamento	4			-
		Intencionalidade	4			-
		Avaliação	1			-
		Onde se foca: ✓ Desenvolvimento	Aluno:	Aprendizagem experiencial da prática (pedagógica)	4	4
				Segurança	1	-

		profissional	Educador cooperante:		
			Parceiros supervisivos	1	-
			Inovação/Mudança	1	1

De acordo com a análise dos dados, a concepção que as educadoras portuguesas têm acerca da supervisão, é sobretudo de um acompanhamento, em que uma pessoa mais experiente apoia a outra. No contexto espanhol, a supervisão é definida como uma orientação contínua e um modelo de alguém que abre as portas ao estagiário, e lhe ensina a aprendizagem prática da profissão, ainda que, esta possa não ser a melhor forma de se fazer, na perspetiva das educadoras.

“Sim, porque é uma retroalimentação contínua ir orientando, ir-lhes dizendo... e se algumas coisas não estão bem, pois também lhes digo” (EE3).

“Dar-lhes um modelo, abrir-lhes as portas, não é que pense que o que eu ensino é o melhor, mas ... é ensinar-lhes uma série de formas de práticas na minha aula, um abanão de práticas que possam observar e ir aprendendo” (EE4).

Os dados revelam também que as educadoras cooperantes dos dois contextos, colocam a tónica na finalidade da supervisão como uma forma de apoiar o futuro profissional, sobretudo através da motivação e da parceria que deve ser feita com quem está aprender a profissão.

“Quando vão ganhando confiança, eu motivo-as a que participem (...)” (EE3).

“O diálogo e a parceria que se estabelece entre o supervisor do terreno, portanto nós, e as alunas, para que elas possam pôr todas as suas dúvidas, todas as suas inquietações, todas as suas dificuldades, e a partir daí, construir, conseguirem construir o seu processo de aprendizagem” (EP1).

Se por um lado a supervisão pedagógica tem a finalidade assente no apoio que é dado aos alunos, os dados também revelam que as educadoras portuguesas enfatizam alguns elementos essenciais na regulação da prática (questão não pronunciada pelas educadoras espanholas), onde a reflexão, o questionamento e a intencionalidade que se

coloca na ação, são imprescindíveis no contributo do crescimento profissional do estagiário, sendo esta uma forma de consciencialização do que acontece na prática, que incorpora a intenção, também de criar hábitos nos futuros profissionais.

“ A reflexão-ação, eu acho que ajuda muito o educador a ser mais autónomo, o que é preciso” (EP2).

Partindo da análise dos dados, as educadoras dos dois países partilham a mesma convicção de que a aprendizagem experiencial da prática pedagógica por parte do aluno, é essencial num primeiro contacto com a realidade, facilitando-lhes o progresso na ação. Por outro lado, apenas a perspetiva das educadoras portuguesas, que deixam claramente o seu entendimento em relação ao seu desenvolvimento profissional, onde o facto de receberem estagiários na prática, faz também com que elas próprias inovem na sua própria forma de saber-estar e saber-fazer.

“ (...) mas eu creio que há uma retroalimentação, da sua parte e da educadora, eu gosto que eles inovem, porque assim eu também inovo, é importante também” (EE3).

Em síntese, averigua-se que as conceções das participantes dos dois países estão em sintonia, quando referem que a supervisão corresponde a um percurso de acompanhamento e orientação do estagiário na prática pedagógica, sendo conscientes que a motivação é um fator importante e que está na base do processo, para que isso possa acontecer. A função de regulação da supervisão assume protagonismo da parte das educadoras portuguesas, quando consideram que a reflexão, o questionamento e a intencionalidade na ação, são promotoras do crescimento do estagiário. Este desenvolvimento profissional sucede em relação ao aluno, quando experimenta o campo da prática pedagógica, mas beneficia de igual forma o educador, que se sente estimulado para diversificar, com a inovação que é trazida pelo futuro professor.

2.2.2. Ciclo de Supervisão

Tabela 19: Concepções das EC sobre o Ciclo de Supervisão

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Concepções do EC sobre a Supervisão	Ciclo de Supervisão	Pré observação	Realização de reunião de pré-observação	7	2
		Observação	Observação da ação no contexto	3	1
		Análise dos dados	Reflexão	4	-
		Pós-observação	Realização de reunião pós-observação	6	-

Averigua-se que as educadoras cooperantes debruçam-se sobre o ciclo de supervisão de modo cuidadoso, na medida em que realçam as suas preocupações de integrar o estagiário, revelando a importância de conhecer primeiro o meio/contexto, para posteriormente atuar. É neste sentido que a fase de pré-observação ganha o seu relevo para as educadoras de ambos países, visível na análise dos dados, que revelam ajudar no planeamento de atividades, orientando de forma a corresponder ao que o estagiário pretende, sugerindo e reconduzindo intenções.

“ É assim, no dia-a-dia, nós arranjam os momentinhos, mas temos um dia por semana que nós ficamos na escola para preparar, mesmo, está marcado ” (EP2).

A observação propriamente dita, também corroborada nos dois países, e ainda que cada educador atue em função das suas rotinas, princípios e regras institucionais, é considerado o momento em que o educador observa a ação do estagiário, após um período de adaptação e integração do mesmo.

“ (...) Para mim, em primeiro lugar, é que observe, que veja não só o meu, mas também o das outras companheiras, e a seguinte etapa já é com tudo o que aprendeu, levá-lo para a prática e agora quem tem que observar sou eu, como fazes tu ” (EE4)

“ Há toda a parte prática, portanto, na sala, e depois eu observo, faço registos (...) ” (EP1).

Respeitantes à análise dos dados, apenas as educadoras portuguesas fazem referência a esta etapa, realçando a importância de cada um dos intervenientes refletir sozinho, para que no encontro pós-observação, seja feito o balanço da atuação do aluno e o planeamento da próxima sessão.

“Por fim será a fase de reflexão do trabalho, sozinho, em conjunto com o aluno, e em conjunto com o professor da universidade” (EP2).

“ (...) nesse encontro de supervisão, eu faço uma agenda para o encontro, falo dos pontos que acho que elas têm que refletir, acerca deles, os mais positivos, os mais negativos, se encontrei alguma dificuldade, se achei que alguma coisa podia ter sido feito de outra maneira, mas faço-o a elas, primeiro refletir sobre isso, e acho que esses encontros são de extrema importância, e ao longo do processo supervisorio (...)” (EP1).

Em síntese, constata-se que as educadoras dos dois contextos têm em conta o ciclo de supervisão, ainda que no caso dos participantes espanhóis, não tenha sido atribuída significância à fase da reflexão individual e ao momento pós-observação.

O momento de pré-observação foi aquele que teve maior enfoque nas abordagens de ambos os contextos, priorizando de um modo geral, a adaptação e apropriação de um série de competências por parte do estagiário, até ao momento em que a segurança lhes permite agir de um modo mais confiante e planeado com o educador do terreno.

2.2.3. Estilos de Supervisão

Tabela 20: Conceções das EC sobre os Estilos de Supervisão

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Conceções do EC sobre a Supervisão	Estilos de Supervisão	Colaborativo	Partilha de controlo e responsabilidade	4	2
		Não diretivo	Aluno quem define os seus objetivos	-	-
		Diretivo	Supervisor assume o poder e a responsabilidade	-	-

De acordo com os discursos das educadoras cooperantes de ambos os países, verifica-se que as abordagens que mantêm com os estagiários passam efetivamente por atitudes de companheirismo, de quem o vê como um futuro colega, que está ali para aprender com alguém mais experiente. Os dados refletem que todas as educadoras procuram atuar na base de um trabalho de equipa, enquadrando-se estes gestos de cooperação, dentro de um estilo colaborativo. Nenhuma das educadoras pronunciou em algum momento, sentir necessidade de adaptar as suas atuações aos diferentes estagiários que encontram, daí a inexistência de dados que ilustrem um estilo diretivo ou não diretivo.

“ (...) estamos as duas, e tanto ela como eu mandamos, tanto ela como eu decidimos e atuamos” (EE4).

“Mas eu gosto que elas me vejam ali como uma colega, que é mais experiente, que está ali para ajudá-las e não para vigiar, não é? Não é vigiar., gosto que olhem para mim, como alguém que as pode ajudar, e que será uma futura colega delas. (EP2)

“ Um pouco como companheira, não é o mesmo que outro professor de aqui, mas deixo-lhe a cargo as crianças em alguma ocasião, mas ao mesmo tempo sentes-te como educadora de práticas, claro” (EE3)

2.3. Conceções do Educador Cooperante sobre o seu Papel

2.3.1. Educador Cooperante

Tabela 21: Conceções das EC sobre o seu Papel

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Conceções do EC sobre o seu Papel	Funções	Pessoais	Paciente	1	-
			Acolhedora	2	2
			Alegre	1	1
			Sensível	1	-
			Flexível	-	1
			Crítico	1	-

	Técnicas	Mediador	1	-
		Apoiar	1	-
		Acompanhar	2	-
		Orientar	-	1
		Informar	1	-
		Sugerir	2	-
		Formar	-	4
	Afetivo- relacionais	Bem-educada	3	-
		Disponibilidade	1	-
		Integrar	1	-
		Abertura	3	4
		Confiança	1	-
		Encorajar	-	1

Partindo da base da análise dos dados obtidos, as funções anotadas pelas educadoras cooperantes acerca do seu papel, manifestam-se como fundamentais na sua postura enquanto profissionais do terreno e orientadoras da prática pedagógica. Entre algumas das suas funções pessoais enumeradas pelas participantes, há uma que sobressai, assim que, as educadoras dos dois contextos consideram que saber acolher o futuro professor, é uma das características mais importantes no que respeita à sua integração no local de estágio, sendo-lhe transmitido maior segurança, o que facilitará a sua inclusão de um modo mais sólido.

“ (...) é preciso ter algumas características sociais, uma pessoa educada, uma pessoa que sabe acolher, que sabe...” (EP2).

Na continuidade desta dimensão, as funções técnicas são identificadas na sua maioria pelas educadoras portuguesas, no entanto, a mais evidenciada de um modo geral na análise dos dados é a função de formar, onde as participantes espanholas a destacam como primordial na aprendizagem prática do aluno, considerando ainda que este chega ao local de estágio com toda a teoria, sendo necessária a articulação com a componente prática.

“ Informação e formação, informação de todo o contexto do centro, a organização do centro, a organização da minha aula e a formação porque considero que vêm aqui a formar-se e a embeberem-se do dia-a-dia, com uma atitude muito próxima” (EE4).

Outra amplitude das funções das educadoras cooperantes que os dados evidenciam são as funções afetivo-relacionais, onde a abertura é considerada por todas as participantes dos dois contextos, sendo considerada uma característica essencial para um bom relacionamento entre os intervenientes, e para a segurança e forma de agir do aluno.

“Primeiro que tudo, que sejam pessoas bem-educadas, pessoas de bem. Depois que sejam abertas, que sejam pessoas abertas (...)” (EP2).

Sintetizando, constata-se que as educadoras dos dois países consideram entre outras funções, o acolhimento por parte do educador cooperante, primordial na integração do estagiário no centro de estágio, assim como o facto de ser uma pessoa alegre, e de transpor essa alegria no trabalho que é feito diariamente. Também a posição do educador enquanto formador, é ressaída pelas educadoras espanholas, pois é a ele quem lhe compete formar o futuro professor na componente prática da profissão, trabalhando na base de uma imensa abertura, considerado pelos participantes de ambos os países, como um papel relacional incumbido ao educador e preponderante na evolução do aluno, nas diferentes dimensões que o abrangem.

2.3.2. Conhecimento de natureza profissional

Tabela 22: Conceções das EC sobre os seus Conhecimentos de natureza profissional

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Conceções do EC sobre o seu Papel	Conhecimentos de natureza profissional	Educação de Infância	Conhecimento da profissão (Articulação da teoria/prática)	5	1
			Conhecimento dos métodos pedagógicos	-	1
			Abertura ao diálogo com as crianças e famílias	2	2
		Supervisão	Capacidade de observar	1	1
			Capacidade de refletir/questionar	14	-
			Trabalho de equipa	1	1

Segundo a análise dos dados, as educadoras de Portugal e Espanha enfatizam alguns tipos de conhecimentos específicos no que respeita à Educação de Infância, nomeadamente atribuem um maior enfoque aos conhecimentos da profissão, em que a articulação da teoria com a prática são fundamentais na condução do futuro professor ao longo do estágio, existindo a necessidade da formação específica na área, para atualização dos conhecimentos da profissão. Também a abertura com as crianças e com as famílias, é um ponto considerado pelas participantes dos dois contextos, pois a relação que o educador deve manter com eles, deve ser na base do respeito, da colaboração e de envolvimento, que de acordo com o discurso de uma participante portuguesa, é necessário abrir as portas aos pais, convidá-los a participar aproveitando as suas ideias, e não ter medo de os envolver no trabalho que é feito no colégio.

“E tem que ter alguns conhecimentos práticos e teóricos, para poder conduzir, para poder guiar e ser o modelo, de referência às alunas” (EP1).

No campo da supervisão, constata-se que a capacidade de refletir/questionar é bastante considerada pelas educadoras portuguesas, elementos fulcrais que elas próprias dizem colocar em prática e inculcar ao estagiário, porque importa refletir naquilo que se faz, porquê que se faz de determinada forma, e o que é que correu menos bem e pode ser melhorado.

“A observar, a observar bem, a refletir, a refletir sobre aquilo que fazem, porquê que é assim, se correu mal, porquê que correu mal, como é que podemos emendar os erros, o que é que correu mal... Eu tento dar este apontamento da reflexão, observação, reflexão/avaliação, não é?” (EP2).

Em sùmula, os conhecimentos de natureza profissional reconhecidos pelas educadoras cooperantes dos dois países, são distinguidos no campo da educação de infância, ao qual destacam a articulação da teoria com a prática fundamental no conhecimento da profissão, pois a atualização de conceitos teóricos, permitir-lhe-ás uma nova reciclagem e colocá-la em prática. Ao nível dos conhecimentos da supervisão, verifica-se que a capacidade de refletir/questionar está fortemente patente na prática das

educadoras portuguesas, revelando-se como fundamental na recondução da prática, não só dos próprios educadores, como dos estagiários.

2.3.3. Dificuldades do Educador Cooperante

Tabela 23: Dificuldades das EC

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Conceções do EC sobre o seu Papel	Dificuldades	Apoio dos SI	Tempo insuficiente dos SI para reunir com as EC e ES	3	-
		Visão globalizante sobre EI	ES com menos conhecimentos metodológicos e práticos	1	-
		Diretrizes	Falta de orientação dos SI para com as EC	-	4
		Nenhuma	ES como apoio físico na sala	-	2

A partir dos dados analisados, verifica-se que as educadoras cooperantes assinalam algumas dificuldades respeitantes à supervisão da prática pedagógica. No contexto português, a falta de tempo das supervisoras institucionais para irem aos locais de estágio, é uma das necessidades manifestadas, ao qual é expressado que o ideal seria a presença dos supervisores da faculdade de quinze em quinze dias, para colmatar as adversidades que poderão surgir, numa resolução de situações articuladas entre cooperante/supervisor.

“ (...) mas não há aquele apoio como antigamente que os professores da universidade iam mais vezes aos centros de estágio. E agora vão muito menos. A professora F., queixa-se e diz, que não têm tempo para ir ao terreno” (EP1).

“Às vezes a falta de apoio da universidade, no fundo até é mais isso, esta falta de apoio” (EP2).

As educadoras espanholas sentem como dificuldade as diretrizes que gostariam de ter mais consolidadas vindas da universidade, e não têm. É exposto ainda que, orientações a nível do conhecimento do aluno, das aprendizagens que fazem, como trabalham as questões da educação e da avaliação, deverão ser clarificadas mais

explicitamente, como forma de facilitar o progresso do estagiário, e dos próprios educadores tomarem decisões mais concisas e objetivas, acerca do que é pretendido.

“ Pois, é que as orientações que tive foram no momento de realizar a avaliação, mas antes podiam dar-nos orientações, outro tipo de orientações de como são os alunos, como trabalharam o tema da pedagogia, e nesse sentido não nos orientam” (EE3).

Em síntese, as dificuldades manifestadas pelas participantes portuguesas recaem sobretudo na necessidade dos supervisores institucionais estarem mais vezes presentes nos locais de estágio, pois o apoio, as orientações e a troca de informações entre os intervenientes, beneficiariam o estagiário que está a aprender, e a educadora cooperante que saberia dar diretrizes mais precisas ao aluno, delineadas numa solução conjunta entre educador e supervisor, visão esta apresentada pelas educadoras espanholas.

2.4. Conceções do Educador Cooperante sobre o Papel do Supervisor Institucional

2.4.1. Funções do Supervisor Institucional

Tabela 24: Conceções das EC sobre o Papel dos SI

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Conceções do EC sobre o Papel do SI	Funções	Pessoais	Alegre	1	-
			Empenhado	1	1
			Acessível	-	1
			Impulsionador	1	-
		Técnicas	Orientar	2	3
			Apoiar	4	-
			Mediar	3	-
			Organizado	1	1
			Crítico	3	-
			Avaliar	1	3
		Afetivo-relacionais	Comunicação	1	1
			Disponibilidade	3	6
			Abertura	1	-

Partindo da base da análise dos dados obtidos, as funções identificadas pelas educadoras acerca das funções dos supervisores indicam a sua postura enquanto

orientador da prática pedagógica. De forma geral, as participantes dos dois países nomeiam igualmente algumas competências pessoais que um supervisor deve ter, ao qual consideram que a alegria tem que ser transposta por si, naquilo que faz, tem que ser empenhado no seu trabalho, acessível às estagiárias e aos educadores cooperantes e impulsionador, na medida em que tem que ajudar o aluno a crescer.

“Próximo, acessível, próximo e com uma atitude de ajuda” (SE4).

“Antes de mais que seja uma pessoa muito feliz (...)” (SP2).

No seguimento desta dimensão, as funções técnicas apresentadas de acordo com os discursos das educadoras portuguesas, fazem sobressair a função de apoiar como papel primordial no supervisor da universidade. Também as educadoras espanholas, destacam o papel de orientar, atribuindo-lhe um duplo sentido, na medida em que é essencial, a orientação do estagiário no seu percurso de aprendizagem da prática, mas também é absolutamente central, as orientações precisas para com os educadores cooperantes, sobre o que é pretendido corresponder na colaboração do estágio.

“ O supervisor institucional... e essencialmente é isso, é, é... e conseguir dar-nos as orientações precisas para o que é pretendido, e portanto fazer uma boa mediação entre aquilo que é pedido pela universidade, e o que é suposto nós trabalharmos com as alunas, em contexto de sala, em contexto de jardim-de-infância. Apoio...” (EP1).

De acordo com as conceções das educadoras, a disponibilidade é ilustrada na análise de dados, como uma das funções dos supervisores com maior amplitude entre as participantes dos dois países, na componente afetivo-relacional. É remetida a ideia do supervisor ser alguém que deve estar disponível para ouvir o educador cooperante, esclarecendo as suas dúvidas, e também para o aluno, que por vezes necessita de confrontar incertezas e informações.

“As características, portanto, ter, ter abertura, disponibilidade para nos ouvir, e para nos esclarecer em determinadas situações, e a capacidade para...” (EP1).

Sintetizando, constata-se que as educadoras têm definido as suas concepções acerca do papel do supervisor institucional, como alguém que deve ser empenhado, orientador e disponível, reconhecendo-se através dos discursos das educadoras, que nem sempre as funções desejadas são cumpridas para com o aluno ou para com eles, tal como idealizam e necessitam do supervisor da universidade.

2.4.2. Conhecimento e Competências

Tabela 25: Concepções das EC sobre os Conhecimentos e Competências dos SI

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Portugal	Espanha
				FREQ.	FREQ.
Concepções do EC sobre o Papel do SI	Conhecimentos e Competências	Profissionais	Conhecimento pedagógico geral	1	-
			Conhecimento de conteúdo	3	-
			Conhecimento da pedagogia de infância	5	2
		Supervisão	Competências de observação	-	4
			Competências de supervisão	1	-
			Competências de investigação	1	-
			Conhecimento de supervisão	1	-

De acordo com os dados analisados, as educadoras cooperantes identificam diferentes conhecimentos e competências dos supervisores institucionais, sendo destacado pelas participantes dos dois países os conhecimentos da pedagogia de infância, incluso nos conhecimentos profissionais, mencionando ainda que estes conhecimentos não devem ser apenas teóricos, mas também devem ser pessoas que já viveram a teoria na prática.

“Que tenha uma boa formação académica, sim, mas que conheça o contexto de educação de infância. Sobretudo, que saiba o que é, uma futura educadora de infância, não é? Na prática menos, porque dão a teoria e sabem pelo menos... mas acho que lhes faz falta, terem a consciência, do que é um educador de infância na prática, elas não têm esta...” (EP2).

No campo da supervisão, as cooperantes espanholas salientam as competências de observação como uma das aptidões que um supervisor institucional deve ter presente, considerando que observar no terreno, marca a diferença entre fazer-se uma avaliação unicamente assente nos relatos da estagiária ou da educadora, do que ser ele próprio a conferir, aquilo que observa na realidade, em contexto de prática. Ainda que seja a educadora cooperante quem faz a observação diária, nas suas conceções o supervisor deve também fazer as observações no contexto de vez em quando, como forma de confrontar aquilo que vê, com os registos dos outros intervenientes.

“O que eles deveriam fazer era vir ao colégio e observar as estagiárias, serem eles (...)” (EE4).

“Pois tem que haver algo intermédio, ele tem de vir observar também de vez em quando, e relacionar-se connosco, ver a relação com os alunos, tem que haver um consenso (...)” (EE3)

Em síntese, os conhecimentos profissionais sobre a Educação de Infância são evidenciados pelas educadoras portuguesas que consideram que o supervisor institucional deve ter, não só a componente teórica, mas também a experiência prática da profissão. Já as participantes espanholas, remetem para as competências a nível da supervisão, evidenciando a observação como elemento diferenciador entre o que o supervisor observa e aquilo que o educador lhe diz que observou.

CAPÍTULO III – INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a apresentação dos dados, sucede-se à sua interpretação/discussão de modo a dar respostas às questões do estudo.

1. Estruturação da prática pedagógica na Formação Inicial em Educação de Infância, nas duas Instituições de Ensino Superior em Portugal e em Espanha

A estruturação da supervisão da prática pedagógica nas duas Instituições de Ensino Superior realiza-se tendo em conta determinadas dinâmicas, salientadas por cada um dos Supervisores Institucionais do estudo.

Os participantes referem os contactos formais, a página web, o PowerPoint e o dossiê de estágio como elementos estruturadores do estágio, no entanto, os objetivos de formação e as orientações gerais expressas neste último documento, não foram descritas na sua precisão, por nenhum deles.

Neste entender, e de acordo com a análise dos dados, ressaltam as diferentes interações estabelecidas entre Supervisores e Educadoras de cada país, onde os diferentes tipos de comunicação estabelecidos entre si, resultam sob diversas formas, ocorrendo entre os supervisores e educadoras portuguesas através de telefone, email ou reuniões, às quais estas últimas são também contempladas pelos supervisores espanhóis, ou, nas palavras das cooperantes espanholas, em momentos pontuais, quando o supervisor vai ao centro de estágio, Nesta perspetiva, pode-se considerar que as interações são fundamentais na clarificação de objetivos e propostas entre os intervenientes do processo, considerando Oliveira-Formosinho (2002) que “ (...) a interacção é central no âmbito da formação (inicial) de professores, que deve ser conceptualizada como educação de (jovens) adultos” (p. 121).

Assim, temos por um lado, os supervisores portugueses que mencionam que as interações entre supervisor/educador, e supervisor/educador/estagiário não acontecem as vezes que consideram necessárias, expondo que o motivo recai sobre o tempo individual que cada supervisor tem para cada aluno na universidade, no tempo disponível para se dirigirem aos locais de estágio, e as multitarefas pedagógicas que os envolvem.

Na visão do contexto espanhol, um dos supervisores refere o mesmo motivo pelo que, as interações entre si e os educadores cooperantes são menos frequentes, porém, o outro participante, assinala que faz o seu trabalho de acordo com a sua própria organização, porque a universidade não lhe impõe qualquer tipo de obstáculos ou regras, mantendo interações periódicas com os intervenientes, com uma regularidade quinzenal, referindo ainda que, “(...) *eu estou continuamente indo ao colégio, ou seja, vou cada quinze dias ao colégio e não somente falo com a diretora, sempre que me possa receber, mas também com as educadoras, para ver como vai tudo*” (SE3). Este dado, leva-nos a aferir que, entre supervisores da mesma universidade, não existe o mesmo tipo de procedimentos, nem os mesmos critérios em relação às interações estabelecidas com o educador e o estagiário, tal como as tarefas institucionais, também não são um impedimento na perspetiva deste último supervisor.

Na base deste testemunho, podemos dizer que as interações entre os intervenientes, compõem uma parte fundamental na organização do processo que, segundo Alarcão (1991) e Oliveira-Formosinho (1996, cit. in Sá-Chaves, 2011, p. 75), “para que este processo apoie e estimule cada um a progredir e a criar o seu estilo pessoal de intervenção é fundamental que as interações se desenvolvam num ambiente de confiança e de interajuda afectiva e cognitivamente estimulante”.

Os dados obtidos dos discursos das educadoras portuguesas e de uma das cooperantes espanholas, corroboram com a constatação dos supervisores, contudo, a outra educadora de Espanha, indica que nunca teve nenhuma reunião “(...) *com esta universidade não tive, não sei se fazem assim*”. Completamos assim, a existência de uma desarticulação de concepções, entre um dos supervisores e educadora deste país.

Deste modo, os resultados parecem alertar em primeiro lugar para a influência que as interações têm entre os intervenientes do processo, quando mantidas com frequência, e como se refletem na organização supervisiva. Para um bom funcionamento da supervisão e para uma eficaz formação de professores, a comunicação entre os intervenientes deve ser constante e interativa, sendo o supervisor responsável por estabelecer interações educativas, que nas palavras de Vieira (1995), fomentem “a comunicação, a negociação, a argumentação e a actuação estratégica dos interlocutores”.

Não obstante, ainda que o supervisor espanhol mantenha uma relação contínua, nas visitas que faz aos locais de estágio, os dados revelam que os supervisores portugueses mantêm um nível de grande abertura com as educadoras cooperantes, referindo que além das três reuniões que acontecem com as cooperantes ao longo do estágio, verificadas no regulamento do Dossiê de Estágio da Instituição de formação correspondente, também *“sempre que houver necessidade, ou por email ou telefonicamente, ou presencialmente, há abertura para podermos marcar reuniões, se surgirem, senão, há sempre aquela do início do estagio e a final, essas há sempre”* (SP1).

Nesta perspetiva, o supervisor é o responsável pela promoção destas interações, como referido por Gonçalves (2009, p. 30) e é *“(...) um perito em relações humanas, gerando uma comunicação dialéctica, que passe pelo saber ouvir e pelo desejar compreender, com o intuito de promover o desenvolvimento dos formandos”*.

2. Concepções dos Supervisores Institucionais sobre a supervisão, o seu papel enquanto supervisores e o papel dos educadores cooperantes

- Concepções sobre a supervisão

Entendida no processo de formação inicial, os supervisores institucionais dos dois países do estudo, apresentam concepções semelhantes acerca da supervisão, considerando que está compreendida num processo de acompanhamento sistemático e de orientação ao futuro professor, ideia esta incorporada no conceito de Oliveira-Formosinho (2002), que anota a supervisão como um processo de apoio para desenvolver a aprendizagem do estagiário, Alarcão (2003), completa este conceito referindo-se à supervisão como a orientação de um professor mais experiente, a um candidato a professor, no seu desenvolvimento profissional e pessoal, e Vieira (1993), acrescenta ainda que esta monitoração sistemática é feita através de condutas de reflexão e de experimentação.

Uma das conclusões apresentadas por Lynch e Madden (2015) num estudo anunciado no *Jornal Internacional de Publicações Científicas*, sobre o trabalho do professor através de um mecanismo coordenado de “liderança” e “tomada de decisão baseada em dados”, que são consolidados num regime de “coaching, mentoring e

feedback" através de um projeto piloto desenvolvido para melhorar o desempenho docente de uma escola, foi que, os professores desempenham um papel importante na obtenção de resultados de aprendizagem nos alunos, onde o processo de coaching, mentoring e feedback torna-se um processo de regulação dentro de uma escola, de modo a que os professores estejam envolvidos em um sistema contínuo de melhoria, isto é, um professor que se envolve num processo de coaching, mentoring e feedback, é um professor mais competente no exercício das suas funções, e promotor de bons resultados de aprendizagem nos alunos.

Desta forma, podemos comparar algumas semelhanças com o nosso estudo, no sentido que, sob forma de regulação da prática pedagógica, os supervisores portugueses e um participante espanhol, indicam entender a reflexão, o questionamento e o feedback como estratégias de formação “ (...) que constituem um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática” (Alarcão, 1996, p. 100). Os resultados apontam que a aprendizagem experiencial da prática pedagógica, na base da reflexão e do feedback como meio de formação, pode ser entendida na perspetiva de McIntyre (1993, cit. in Alarcão, 1996, p.101), como estratégia que os vai ajudar a “ (...) compreender os seus problemas e necessidades e dá direção e propósito à sua busca de ideias que ajudem à teorização das mesmas”, no desenvolvimento de professores reflexivos.

Relativamente ao ciclo de supervisão ficou evidente que os participantes de ambos os países têm em conta as diferentes etapas que pressupõe o modelo clínico, na proposta de Goldhammer (in Oliveira-Formosinho, 2002), mencionado anteriormente, para classificação das fases que, “(...) são muito importantes, (...) muito exigentes, quer para todos, para os três atores envolvidos (...)” (SP2), como referido por um dos supervisores portugueses.

Sendo que os discursos dos participantes remetem para o modelo clínico, que de acordo com Corey, Haynes, Moulton e Muratori (2010), referem-se à supervisão clínica como uma abordagem sistemática, em que o foco nítido nos detalhes é o significado do termo clínico, os dados permitem-nos pensar que as abordagens supervisivas dos participantes são facilitadoras da aprendizagem dos estagiários, procurando que ofereçam “ (...) oportunidades para discutir preocupações sérias, para rever os

propósitos e procedimentos de uma próxima lição com as crianças, planejar uma observação (...)", ao qual sucede "a observação [que] é a ligação entre os planos feitos durante a etapa um e a prática real" (Caruso & Fawcett, 2006, p. 110).

Enfatizada a fase da reflexão apenas por um supervisor português, como a etapa em que cada um dos intervenientes do processo reflete individualmente sobre a ação, é o momento pós-observação que é sobressaído pelos supervisores dos dois contextos, que instituídas nas conceções de Caruso e Fawcett (2006), podem ser pronunciadas como o momento em que o observador fornece feedback ao futuro professor, levantando questões de preocupação, oferecendo ajuda específica e que ambas as partes podem formular estratégias em conjunto, para uma próxima atuação do aluno.

Os resultados obtidos apontam no sentido de que todos os supervisores do estudo têm como preferência um estilo assente em estratégias de colaboração, que de acordo com Glickman (cit. in Alarcão & Tavares, 2003), o professor verbaliza e faz sínteses das sugestões e problemas apresentados, ajudando o estagiário a resolvê-los. Estas atuações que implicam uma postura de cooperação de quem supervisiona, na perspectiva de Severino (cit. in Gonçalves, 2009), são incorporadas dentro do estilo apoiante, ao qual o orientador usa uma supervisão "reactiva" onde escuta e analisa as ideias do futuro professor, serve de mediador e coopera nas suas tomadas de decisões, esperando que seja ele próprio a tomar as iniciativas.

Os supervisores revelam ainda que adaptam o estilo de supervisão mediante o perfil do aluno, adotando um estilo diretivo na base da instrução, que pode condicionar de certo modo as atitudes do futuro professor, ou um estilo não-diretivo, que permite que o estagiário estabeleça os seus objetivos, encorajando-o e ajudando-o a clarificar as suas ideias.

- Conceções sobre o seu papel

Segundo as conceções semelhantes, que foram expressas pelos participantes do estudo acerca do seu papel, um supervisor é alguém que tem que ter algumas características bem definidas, nomeadamente na vertente pessoal, sendo destacada a importância de ser desafiador, crítico e empenhado, conjugada com as funções técnicas, onde é pretendido que oriente sistematicamente e acompanhe o aluno no percurso de

estágio, sendo promotor da reflexão sobre a prática pedagógica onde a sua disponibilidade e a capacidade de escuta, são preponderantes no processo.

Ao serem analisadas as funções e responsabilidades definidas nos Regulamentos de Estágio de ambos os países, para o Supervisor da universidade e para o Orientador Cooperante, percebemos que as definições do papel do supervisor dos participantes do estudo correspondem ao que é perspectivado nestes documentos, que alertam para um supervisor/tutor de estágio, sendo a pessoa que orienta e acompanha o aluno nas suas atividades pedagógicas, que estabelece o contacto e o marco direto com o educador cooperante, numa atitude de guiar, ajudar, apoiar, supervisionar, propor atividades complementares e pertinentes, realizar visitas periódicas e observar o futuro professor em contexto de prática pedagógica, avaliar o período de estágio, após apuradas as considerações do educador, e dar respostas a outras solicitações que lhe sejam pedidas dentro do seu campo de ação.

Não só as concordâncias entre conceções dos supervisores dos dois países se articulam entre si, como a similaridade do que é definido nestes documentos institucionais sobre o papel do supervisor se configuram, existindo uma correlação de perspetivas, que se enquadram na ótica de Vieira (1993), que menciona o papel de um supervisor “pró-activo na sua formação profissional” (p. 32), atendendo às suas funções de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

Os supervisores de ambos os contextos reportam-se ao conhecimento do conteúdo como uma dimensão complementar e essencial no seu desenvolvimento profissional, onde relembramos Shulman (1987a; 1987b, cit. in Sá-Chaves, 2011), que menciona que este conhecimento “ (...) se refere aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar”. Em contraste a esta subcategoria, as competências de supervisão são apenas mencionadas pelos participantes portugueses, razão esta que pensamos estar relacionada com a própria formação académica dos participantes em supervisão, onde são enfatizadas diferentes competências de supervisão nas práticas pedagógicas.

Os resultados obtidos confirmam que as dificuldades sentidas pelos supervisores dos dois países situam-se em torno dos contextos educativos, no que confere à disponibilidade dos Educadores Cooperantes para com as estagiárias, mas sobretudo com a “ (...) a questão do tempo, o tempo letivo, a carga horária, não é, tendo em conta

o conjunto das solicitações, porque aqui, é preciso de facto, era necessário mais tempo, até para observar mais vezes a estagiária (...) “ (SP1). Não podemos deixar de relevar alguma consonância com o estudo de Lino (2005), quando apresenta a criação de um curso de formação especializado na área da Metodologia e Supervisão em Educação de Infância, no âmbito do Projeto Infância (Oliveira-Formosinho, 1998), após uma pesquisa terem sido identificados alguns problemas de supervisão e das práticas de educação de infância, que focava questões em torno do “ (...) pouco tempo curricular dedicado à prática pedagógica; falta de definição dos papéis de cada um dos membros do triângulo da supervisão (supervisora universitária, estagiária, educadora cooperante); falta de intencionalidade das práticas; falta de formação específica para os papéis de supervisora cooperante e supervisora por parte da universidade; conflitos em torno da avaliação final da estagiária” (p. 20).

- Conceções sobre os Educadores Cooperantes

“ Os professores que vão trabalhar com professores principiantes devem ser pessoas com certas características pessoais (empatia, facilidade de comunicação, paciência, diplomacia, flexibilidade, sensibilidade) e profissionais (experiência demonstrada nas suas classes, habilidade na gestão da classe, disciplina e comunicação com os colegas, iniciativa para planificar e organizar) ” (García, 1999, p. 127).

Perante o referencial elencado pelo autor, verifica-se que as conceções dos supervisores de Espanha e Portugal, estabelecem-se de alguma forma dentro deste padrão, averiguando-se nas suas abordagens, corroborando entre si, que o Educador Cooperante deve ser alguém empenhado, acolhedor, crítico, que orienta o estagiário na sua dimensão prática, o acompanha ao longo do seu trajeto, colaborando nas suas estratégias de ação, na base de uma relação de abertura e escuta ativa.

Tendo presente que os educadores cooperantes desempenham uma função de orientação e supervisão pedagógica, podemos ver no artigo 23º do Decreto-lei n.º 79/2014 de 14 de maio, do Diário da Republica, que os Orientadores Cooperantes têm que ter “ formação e experiência adequadas às funções a desempenhar, e a prática docente nos respetivos nível e ciclo de educação e ensino e disciplinas nunca inferior a cinco anos”, tal como se constata na caracterização dos participantes.

“ *Sendo que o papel do orientador é central, (...) um papel que mais ninguém pode desempenhar*” (SP1), todos os supervisores distinguem os seus conhecimentos de natureza profissional, colocando a ênfase na área da Educação de Infância, considerando que este é abrangente e indissociável de formação contínua, para um bom desempenho da profissão. Por outro lado, o contraste notável entre as conceções dos participantes dos dois países relativamente ao conhecimento da supervisão leva-nos a reforçar a ideia de García, quando diz que “ as qualidades que o professor mentor possuir vão influenciar as relações que se estabelecem com o professor principiante” (p. 127), tendo em conta que, as competências de supervisão, têm que estar presentes nas funções profissionais do Educador Cooperante.

3. Conceções dos Educadores Cooperantes sobre a supervisão, o seu papel enquanto supervisores e o papel das supervisoras institucionais

- Conceções sobre a supervisão

Compreendida a supervisão pedagógica no contexto de formação inicial, os dados apontam no sentido de que as conceções das Educadoras Cooperantes acerca da supervisão se encontram em consonância, referindo-se os participantes sobre este conceito como uma orientação, “ *(...) um acompanhamento*” (EP2), “ *(...)*”, “ *(...) um trabalho de mediação, entre (...) a teoria e a prática (...)* ” (EP1), o que vai ao encontro de Garmston (cit. in Gonçalves, 2009), quando refere que “ na formação inicial, o supervisor (tanto o da instituição de formação como o educador/professor cooperante, isto é, aquele cuja sala/turma o formando realiza a sua prática pedagógica) deverá assumir-se como um mediador entre o supervisando e o seu ambiente formativo, salientando dados potencialmente relevantes, a partir dos quais o formando poderá construir novos significados”.

Entendido o objetivo da supervisão como um processo de apoio, ao qual a motivação e a parceria funcionam como promotores das relações estabelecidas entre os intervenientes do processo para os participantes de ambos os países, remetemos os dados apurados na ideia de que “ *(...) há cada vez mais parcerias bem sucedidas ao nível da formação inicial e da formação contínua (...)*” (Day, 1991; Cuban, 1992; Lieberman, 1992, cit. in Day, 2001, p. 235), onde por parceria entende-se que “ *(...) é a*

relação que subsiste entre pessoas que levam a cabo uma actividade comum com um determinado objetivo em vista” (Partnership Act, cit. in Day, 2011, p. 235).

A importância aportada dos dados das cooperantes relativamente à supervisão como reguladora da prática pedagógica, estão em conformidade nas questões da avaliação, realçada a importância dos supervisores irem aos contextos para efetuarem uma avaliação prática do que observam, e não simplesmente avaliarem “ (...) *o trabalho escrito que lhes vão fazer e dar apto ou não apto*” (EE4), de acordo com o cooperante. Por outro lado, a visão das educadoras portuguesas que destacam a reflexão, o questionamento e a intencionalidade do educador, como uma estratégia de formação permitindo um diálogo reflexivo, no entanto, para que isso suceda, é necessário “ (...) ter a habilidade crucial para trabalhar em conjunto, alicerçada na confiança mútua, no respeito e na crença de que cada um é capaz de se aperfeiçoar de forma competente” (Galvez-Hjonevick, 1986; Monaghan & Lunt, 1992; e outros, cit. in García, 1999, p. 127). Parece que estes fatores são promotores do desenvolvimento profissional da aprendizagem experiencial da prática do aluno, considerado assim pelos educadores que, por sua vez, passam a inovar e a diversificar, através de “ (...) práticas refletidas [que] são uma componente poderosa da formação de professores” (Alarcão, cit. in Oliveira- Formosinho, 2002, p. 94).

As duas primeiras fases do ciclo de supervisão foram contempladas pelas educadoras de ambos os países, o que nos leva a interpretar dos resultados, que existe uma preocupação e um esforço em adaptar o estagiário face às diversidades que encontrará nas experiências da prática, ao qual os cooperantes ajudam numa atitude conjunta de identificação de um problema e a planificar, mantendo um papel ativo numa relação de trabalho, suportada na confiança (Alarcão, 2003), para que as intervenções do estagiário e as observações do educador sejam feitas na base da segurança.

Não obstante, interpretamos os resultados respeitantes às duas seguintes etapas, onde apenas as considerações dos cooperantes portugueses enfatizaram a importância da reflexão individual e conjunta, assim como o planeamento, com diretrizes determinadas entre os intervenientes, remetendo-nos esta questão para a formação de professores reflexivos, ao qual Alarcão (1996) se expressa mencionando que, “ (...) a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato da rotina, possibilitar a análise de

opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento de uma dada realidade” (p. 82).

É na base das interações que o estagiário aprende com os cooperantes (Oliveira-Formosinho, 2002), sendo que os resultados do estudo indicam que todos os educadores desenvolvem as relações na prática pedagógica, na base de uma supervisão colaborativa (Glickman, cit. in Alarcão, 2003), isto é, numa “ (...) atitude de abertura face ao outro e à possibilidade de autotransformação” (Chioca & Martins, cit. in Alarcão & Canha, 2013, p. 48).

A relação colaborativa constituída entre professor cooperante/estagiário remete-nos para um estudo descrito por Ambrosetti e Dekkers (2010) no *Jornal Australiano da Educação de Professores* (2010), sobre a interligação dos papéis entre mentores e estagiários e a forma como influenciam as relações de tutoria, sendo aferida, primeiramente, uma definição para “Mentoring” como uma relação não-hierárquica e recíproca entre mentores e futuros professores que trabalham juntos para alcançar objetivos específicos para os resultados pessoais do estagiário, baseando-se esta definição em três componentes fundamentais: relacionamento, processo e contexto. O “Mentoring” é situado num padrão de desenvolvimento dentro de um período de tempo especificado, onde são definidas e traçadas finalidades de forma clara.

A segunda questão resultante do estudo é o facto de os mentores desempenharem imensas funções, dependendo do contexto e dos objetivos a serem alcançados, sendo destacada a necessidade de se definir a orientação para o professor, bem como as funções de interligação entre mentores e estagiário.

- Conceções sobre o seu papel

De acordo com Leite (2012, p. 464) que apresenta um artigo que tem por foco um Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do período probatório de professores, sendo destacado num dos parâmetros o papel do professor mentor no processo de formação, é referido que “ (...) é necessário que os professores mentores demonstrem capacidades de diálogo, colaboração e negociação interpares e que sejam reconhecidos como profissionais experientes, não apenas ao nível do conhecimento

disciplinar e didático, mas também nos processos de planificação, gestão do grupo e avaliação”.

Atendendo aos dados do nosso estudo, parece-nos de referir que as funções a nível das três dimensões analisadas, se perspetivam neste conceito, onde as educadoras referenciam as suas funções como alguém que deve colocar alegria no trabalho que faz, que deve acolher o estagiário, integrando-o a nível institucional e de sala, acompanhá-lo nos objetivos de estágio e, sobretudo, na conceção dos cooperantes espanhóis, formar o futuro professor na sua vertente prática, uma vez que é um profissional com mais experiência, na solidez de uma enorme abertura, considerado pelos participantes de ambos os países, que promoverá as diferentes dimensões que abrangem o estagiário.

Neste entender, nota-se uma sintonia com a perspetiva apresentada por Horta (1999), uma Educadora de Infância que escreveu um artigo nos Cadernos de Educação, onde faz uma reflexão sobre o seu próprio papel enquanto educadora cooperante, nas suas diferentes atuações e interações com os estagiários. Interessa demonstrar que esta educadora realça a primazia da necessidade da atualização dos conhecimentos na sua área de ensino, mas também a importância do supervisor da universidade e do educador cooperante terem formação especializada, corroborando com os dados apurados das educadoras cooperantes da nossa investigação, que revelam que as educadoras espanholas não têm formação em supervisão, sendo este um fator influenciador, na recondução e orientação da prática pedagógica.

Horta (1999) evidencia ainda que o educador cooperante não é dispensável no processo de supervisão, uma vez que é ele quem se apercebe das dificuldades do estagiário pelo tempo que convivem juntos, tendo ele o papel fundamental de companheiro, que o ajuda a ultrapassar as dificuldades ao longo do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda recorrendo aos documentos de estágio das duas instituições do estudo, verificamos que as funções do educador cooperante estão descritas como uma pessoa que facilita as condições para que o futuro professor possa preparar, planificar e aplicar o seu projeto pessoal de estágio. O cooperante tem ainda a função de guiar, apoiar, colaborar, orientar, acompanhar e planificar todas as atividades com os alunos, promover o conhecimento da escola, a observação e análise da prática por parte do

estagiário, observar ele próprio a prática do aluno, calendarizar a intervenção pedagógica do estagiário em colaboração com o supervisor e, avaliar de acordo com os critérios determinados pela universidade. Neste elencar de tarefas, parece-nos plausível afirmar, que as funções expressas sobre o educador cooperante se conjugam entre si, permitindo-nos dizer que as conceções destes participantes correspondem ao que é prescrito pelas Instituições de Ensino Superior, e também com os deveres do educador cooperante, patentes no Real Decreto 592/2014, de 11 de julho do Boletim Oficial do Estado de Espanha, pelo qual são regulados os estágios académicos, onde são conferidas as mesmas funções enumeradas atrás.

Os conhecimentos de natureza profissional reconhecidas pelas educadoras cooperantes dos dois países são distinguidos no campo da Educação de Infância, ao qual destacam que o confronto entre a “ (...) *prática, e a pouca experiência delas com muita teoria, tudo junto contribui para o crescimento, de um lado e de outro (...)* “ (EP2), constituindo-se assim uma forma de atualização de conceitos teóricos, para colocá-los em uso. Sendo considerado por Alarcão e Tavares (2003) que “ (...) o desenvolvimento do supervisor e do professor, como adultos, uma dimensão essencial no processo de supervisão que deve estar sempre presente em toda e qualquer actividade de ensino-aprendizagem”, as cooperantes portuguesas contrariamente às participantes espanholas, dão uma grande ênfase aos conhecimentos da supervisão, nomeadamente a capacidade de refletir/questionar, onde os dados permitem-nos pensar que na abordagem de Alarcão (1996), “ a atitude reflexiva do professor permitirá desenvolver essa mesma atitude nos próprios alunos” (p. 83).

Os resultados obtidos confirmam que as dificuldades encontradas pelas educadoras portuguesas centram-se na disponibilidade dos supervisores institucionais para reunir com os cooperantes e os estagiários nos locais de estágio, relatado por um dos participantes que “ (...) *era bom termos mais apoio. Ia contribuir para que houvesse um maior intercâmbio das coisas e se calhar a aluna beneficiava com isso*” (EP2). No contexto espanhol, é identificada a falta de orientações precisas por parte dos supervisores às cooperantes, ao qual beneficiaria o estagiário que está a aprender. Estas dificuldades encontram-se noutras realidades, onde não podemos deixar de pronunciarmo-nos sobre um estudo com Educadoras Cooperantes apresentado nos

Cadernos de Educação de Infância, onde Ludovico (2006) aborda a importância das Orientações Curriculares para a educação pré-escolar e supervisão. Uma das conclusões é precisamente a necessidade de aproximar a ligação entre a escola de formação e o local de estágio, recorrendo a estratégias que facilitem a reedificação do conhecimento e o desenvolvimento dos seus intervenientes, apelando ainda à criação de um referencial teórico comum.

- Conceções sobre os Supervisores Institucionais

“ Em primeiro lugar, o professor universitário, enquanto professor, é uma pessoa profissionalmente dedicada ao ensino, é um profissional da educação que necessariamente partilha com os professores de outros níveis algumas funções básicas relativas à aprendizagem de outras pessoas (os estudantes) ” (De la Orden, cit. in García, 1999, p. 243).

Os resultados obtidos traduzem as conceções das educadoras do estudo acerca das funções do supervisor institucional, que revelam entre si concordância nalgumas elencadas, designadamente, o empenho, a orientação, a organização, a avaliação, a capacidade de comunicar e, estreitamente, a disponibilidade declarada nas interações com os intervenientes do processo.

Ao olharmos para os deveres mencionados no artigo 12º do Real Decreto 592/2014 de 11 de julho do Boletim Oficial do Estado de Espanha, apresentamos de forma sucinta algumas das funções do supervisor, nomeadamente garantir o desenvolvimento do projeto formativo do estagiário e as suas alterações que possam vir a acontecer, fazer um seguimento contínuo do estágio, coordenando-se com o orientador cooperante, executar o processo de avaliação estipulado para as práticas dos estagiários. Desta forma, as conceções das cooperantes parecem estar estabelecidas neste molde, ainda que ao longo do estudo tenham sido descritas por algumas educadoras, algumas ações contrárias às mencionadas nos relatos.

Referentemente às conceções sobre os conhecimentos e competências que um supervisor institucional deve ter, importa às educadoras portuguesas que os supervisores das universidades tenham a experiência prática sobre a profissão, para além da componente teórica, para que algumas das ocorrências dos estagiários no contexto, não

sejam incompreendidas. No âmbito da supervisão, as competências de observação dos estagiários na prática, são destacadas pelas cooperantes espanholas, como fundamentais e como deviam suceder com maior regularidade, ao qual não podemos deixar de relevar, a significância destas questões.

4. Semelhanças e diferenças entre as concepções dos Supervisores e Educadoras sobre o processo de supervisão, os seus papéis e os dos outros intervenientes das instituições em estudo nos dois países

Ao longo da análise e discussão dos dados feita até ao momento, tem-se vindo a apurar que algumas concepções dos Supervisores e Educadores dos dois países confluem na mesma direção, diferenciando-se noutros aspetos já analisados.

Confrontamo-nos com três situações distintas acerca das interações entre supervisores e educadoras, ou seja, supervisores e educadoras portuguesas que têm as mesmas perceções sobre as interações entre os intervenientes, alegando haver a necessidade de maior frequência dos supervisores visitarem os locais de estágio; um supervisor e uma educadora espanhola, que identificam o acompanhamento do supervisor no contexto de prática pedagógica, com uma frequência quinzenal; e o último caso, um supervisor que menciona ir aos locais de estágio, mas a educadora reafirma nunca tê-lo visto, nem recebido qualquer tipo de orientação da parte deste participante. Desta forma, achamos pertinente a ilustração de um estudo apresentado na Finlândia, onde Soininen e Merisuo-Storm, (2014), pronunciam -se sobre as concepções que os estagiários têm sobre as suas práticas, tutorias e ensino, sendo remetida uma questão para o tema de quanta supervisão e aconselhamento os tutores e mentores (considerando que tutor, é o professor da universidade, e mentor, o do centro de estágio) devem dar aos estagiários durante a prática pedagógica. Um dos resultados expressos implica que não se pode quantificar, nem determinar a qualidade da formação, isso seria o ideal, mas, é essencial que tutores e mentores tenham os mesmos objetivos referentes à formação, porque distintas definições, provoca um estado de confusão ao estagiário que está a trabalhar numa sala de aula, com distintas instruções das duas partes.

Uma vez que referenciamos a supervisão na formação inicial, os supervisores e as educadoras de ambos os contextos, entendem a supervisão como um processo de

acompanhamento e orientação para com o futuro professor que está a aprender, onde é na base da abertura, da cooperação, e da interajuda, que sobressai o estilo de supervisão colaborativo, preferência comum a todos, ainda que os supervisores portugueses e espanhóis se diferenciem nalgum momento, quando assumem adequar o estilo de supervisão de acordo com o perfil e necessidades do estagiário, colocando em ação por vezes, um estilo diretivo ou não-diretivo.

Inseridas as práticas dos participantes no modelo de supervisão clínica, encontramos algumas diferenças entre os participantes. No contexto português, os supervisores e educadoras contemplam todas as fases do ciclo, já no contexto espanhol, os supervisores não sublinham o momento da reflexão, e as educadoras, além desta etapa, também não mencionam a fase da pós-observação. Lançando um breve olhar para um projeto, que achamos que se articula nesta perspetiva, sobre a prática de ensino na Nova Zelândia do século XXI (2011), Starkey e Rawlins (2011) abordam “ a experiência dos estagiários e dos seus mentores durante o estágio para permitir o desenvolvimento de modelos de prática adequada para os programas de formação”. Uma das recomendações transcritas neste projeto, para aconselhamento e apoio aos estagiários no contexto da experiência prática, é o facto de existirem processos para que os cooperantes sejam encorajados a ter consciência da ligação pessoal com o estagiário, que apurem o estilo de supervisão que melhor se enquadra em determinado contexto, assim como o papel do cooperante no processo de ensino, dando feedback, orientando tarefas e verbalizando e compartilhando reflexões. Nesta linha de pensamento, achamos pertinente apresentar uma das definições sobre mentoria, sendo que esta “ (...) constitui-se como um processo interativo e dinâmico entre dois docentes que se encontram em diferentes estádios da carreira (Carruthers, 1993, apud Killevy; Murphy, 2006, cit. in Leite, 2012).

As conceções sobre o papel dos supervisores e das educadoras, que eles têm sobre si mesmos, e as que têm sobre o papel do outro, configuram-se e articulam-se sobre um mesmo determinado padrão consensual, que se situa de igual forma, dentro de parâmetros institucionais e legislativos, como já averiguámos anteriormente.

Estabelecido um determinado perfil, é-nos permitido pensar que as funções consideradas nos supervisores e nas educadoras, de acordo com Lai (2005/2006, cit. in

(Soininen & Merisuo-Storm, 2014) vão ao encontro desta interpretação, isto é, “ (...) o papel de um mentor é mais prático em comparação com o papel de um tutor, que é uma ligação entre a teoria e a prática”. A ideia sobre “mentoring” explicitada ainda pela mesma autora, pode ser vista de acordo com o nível formal e informal. O primeiro nível, onde se enquadram as cooperantes, correspondem às reuniões entre o mentor e o estagiário, onde são planeadas as classes, são feitas as observações das aulas e discutido o desempenho do futuro professor durante as observações. Por outro lado, é mencionado o nível informal de orientação, ao qual se pode ver mais o trabalho dos supervisores institucionais, uma vez que eles observam as aulas estipuladas, apenas durante algumas horas, e não estão presente os dia inteiro.

No estudo é ainda focada a formação em serviço, destacando a importância da formação para cada um destes profissionais de educação, assim como a consciência de que nem todos os que são destacados para supervisores (tutores) e educadores cooperantes (mentores) são qualificados para fazer a supervisão de futuros professores, remetendo-nos esta questão, para os resultados apurados no nosso estudo, sobre os conhecimentos e competências dos participantes. Todos os supervisores valorizam os conhecimentos sobre a profissão, mas, diferenciam-se neste aspeto, que as competências de supervisão, apenas são reconhecidas pelos participantes portugueses. Consideram ainda que os cooperantes têm que ter desenvolvidos e atualizados os conhecimentos sobre Educação de Infância, assim como as conceções das cooperantes são semelhantes às dos supervisores, referindo-se à relevância de eles próprios dominarem e atualizarem os conhecimentos do seu campo de ação, e no âmbito da supervisão, opinando ainda que, os supervisores deveriam ter conhecimento sobre educação de infância, teórica e prática, além dos conhecimentos de supervisão.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este estudo pretendia dar a conhecer de que forma é feita a estruturação da prática pedagógica na formação inicial em Educação de Infância, nas duas Instituições de Ensino Superior, em Portugal e em Espanha, quais as conceções dos Supervisores Institucionais e Educadoras Cooperantes sobre a supervisão, o seu papel enquanto supervisores e o papel do outro interveniente, e que semelhanças e diferenças podem ser identificadas entre as conceções dos Supervisores e Educadoras das duas Instituições de Ensino Superior. Desta forma, procedemos à descrição das conclusões, assim como assinalamos algumas dificuldades sentidas ao longo desta investigação, e deixamos ainda algumas recomendações para estudos futuros.

- Reafirma-se que na estruturação da supervisão na prática pedagógica, as interações entre os intervenientes do estudo não sucedem as vezes que os participantes gostariam que ocorressem, à exceção de um supervisor espanhol, que consegue manter comunicação com a cooperante, diretor e aluno no contexto de prática, com uma frequência quinzenal, sendo que esta comunicação é presencial, com visitas de observação. Inversamente apurou-se que uma das educadoras espanholas, nunca teve qualquer tipo de interação com o supervisor ao longo do processo. Julgamos poder afirmar que, a importância dos contactos iniciais e das interações entre os intervenientes podem ser facilitadores e decisivos no desenvolvimento pessoal do aluno, assim como fundamentais na estruturação do processo de supervisão.
- Comprova-se que os supervisores institucionais e educadoras cooperantes de ambos os países entendem a supervisão como um processo de orientação e acompanhamento do futuro professor, e que este processo deve ser desenvolvido com abertura, cooperação e interajuda, considerando-se promotores no desenvolvimento das competências profissionais do estagiário.
- Ainda que apenas um participante português se tenha manifestado acerca de todas as etapas do ciclo de supervisão, é notório que o outro supervisor e as educadoras cooperantes do mesmo país pronunciam-se sobre o decorrer do ciclo de forma bastante completa. Pensamos poder atestar que, o facto de todos terem formação em supervisão, fá-los atribuir outro significado aos procedimentos das fases do ciclo,

bem como conduzi-lo de forma reflexiva e com um sentido de orientação delineado e construído entre os intervenientes do processo, nas decisões a tomar sobre o percurso a seguir em cada etapa do estagiário. Constatou-se que, de acordo com os discursos dos participantes espanhóis, não foi atribuída relevância à etapa da reflexão, sendo as suas narrações muito focadas no momento de planejar e observar. Da mesma forma que fizemos uma anotação sobre a formação em supervisão que se regista nos participantes portugueses, verificamos que nenhum dos participantes espanhóis tem formação nesta área, ressaltando assim, como iminente na constituição do perfil de competências de um Supervisor Institucional ou Educador Cooperante.

- Este aspeto remete-nos para as questões do estudo relacionadas com os conhecimentos e competências identificadas pelos supervisores sobre si mesmos, onde apenas os participantes portugueses revelam as competências de supervisão, considerando-se indispensáveis para o desempenho das funções em supervisão pedagógica. À semelhança dos supervisores, também as educadoras cooperantes enfatizam as competências de supervisão, sobretudo as de observação, assinaladas pelas cooperantes espanholas, como diferenciadoras entre aquilo que o supervisor observa, e o que o educador lhe diz que observou. Confirma-se que os conhecimentos sobre pedagogia de infância são uma componente de extrema relevância considerados pelas educadoras, alertando-se desta forma a importância de um supervisor ter igualmente conhecimentos teóricos e práticos da profissão para uma melhor compreensão da realidade prática, o que na terminologia de Shulman estes conhecimentos são designados por conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo.
- Os conhecimentos sobre Educação de Infância são reconhecidas pelas educadoras e supervisores dos dois países como fundamentais, sendo essencial a renovação e atualização de conceitos teóricos para uma melhor fundamentação da especificidade da profissão. Ao nível dos conhecimentos da supervisão, a capacidade de refletir/questionar está seguramente visível na prática das educadoras portuguesas, revelando-se como elementar na recondução da prática, não só das próprias educadoras, como dos estagiários, assim como também os supervisores portugueses consideram importante estes conhecimentos num educador.

- O estudo mostra que os supervisores e educadoras de ambos os países valorizam um estilo de supervisão assente em estratégias de colaboração, onde a figura de professor orientador, surge como alguém que apoia o estagiário na resolução dos problemas, que o ajuda a concretizar intenções, que está ao seu lado e coopera nas suas tomadas de decisão, dando-lhe espaço para atuar e colocar em prática o que está aprender, sendo o supervisor ou o cooperante um mediador no processo. Reafirma-se ainda que, à parte desta preferência, os supervisores de ambos os países adaptam o estilo de supervisão de acordo com o perfil do estagiário, optando por pôr em prática um estilo de supervisão diretivo, ou no lado oposto, uma supervisão não-diretiva.
- As conceções dos supervisores institucionais de ambos os países acerca do seu papel surgem dentro de um padrão como alguém desafiante, crítico e empenhado que orienta e acompanha o estagiário na aprendizagem da profissão, onde a disponibilidade e a capacidade de escuta são essenciais para o sucesso do seu desenvolvimento. Os cooperantes são considerados pelos supervisores como alguém com um papel preponderante na aprendizagem prática do estagiário, devendo ser empenhado, crítico, aberto e acompanhante do percurso do aluno, implicando o seu desenvolvimento e potenciando as suas aprendizagens.
- As educadoras cooperantes manifestam as suas conceções sobre o seu papel, destacando que é fundamental que o educador seja uma pessoa alegre e acolhedora, mas sobretudo, as educadoras espanholas fizeram sobressair a imagem do educador formador na vertente prática da profissão, considerável na ampliação de competências do estagiário. Reafirma-se que as conceções das educadoras acerca das funções dos supervisores recaem sobre alguém que deverá ser empenhado, orientador e disponível, ainda que um participante espanhol tenha referido que desconhece o supervisor, logo não sabe que funções este exerce.
- Reafirmam-se algumas dificuldades sentidas pelos supervisores portugueses, nomeadamente a disponibilidade das educadoras cooperantes para com os estagiários, que nem sempre lhes permite a abertura necessária para a experimentação da prática, assim como a multiplicidade de tarefas que parecem ser constrangedoras das suas funções supervisivas. Por outro lado, um supervisor espanhol que indica a existência de alguma tensão por parte dos diretores e

educadores cooperantes, quando acolhem pela primeira vez o estagiário no local de estágio, e a questão do tempo, assinalada nos dois contextos, como dificuldade na concretização de uma supervisão regular.

- No que se refere às dificuldades manifestadas pelas cooperantes portuguesas, podemos reafirmar a necessidade dos supervisores estarem mais vezes presentes nos locais de estágio e reunirem-se com os cooperantes e os estagiários, pois a análise dos dados, por parte dos participantes espanhóis, parece indicar que esta fragilidade é visível na ação das educadoras que poderiam dar orientações e indicações mais precisas, construída numa base conjunta entre os três intervenientes.

Limitações do estudo:

Deste estudo assinalamos as principais limitações que incidem primeiramente, por ser um trabalho solitário, que requereu constância e autonomia da parte da investigadora ao longo do percurso.

A inexperiência da investigadora constituiu de alguma forma uma limitação, visto ser o primeiro trabalho de investigação realizado.

A dificuldade em constituir o grupo de Educadores Cooperantes em Portugal, como participantes do estudo, que não contestavam, sendo necessário ser persistente e contactar várias educadoras.

As respostas tardias de alguns participantes para a realização das entrevistas, constituíram de certo modo um obstáculo no que se refere à cronologia das fases do estudo.

O modo como o instrumento de recolha de dados foi impulsionado, não permitiu a totalidade de recolha de dados pertinentes, que consideraríamos para a investigação.

Propostas para futuras linhas de investigação:

Após a realização deste estudo e com base na análise dos dados desenvolvidos ao longo do trabalho, preconizam-se algumas pistas para futuras investigações, numa perspetiva de possibilitar novos dados e conhecimentos sobre as implicações dos intervenientes no processo de supervisão.

- ✓ Estudo mais abrangente, de modo a completar a tríade do processo onde se procedesse à inclusão dos estagiários de cada país, para averiguação das suas conceções sobre o Processo de Supervisão e Funções do Supervisor Institucional e do Educador Cooperante;
- ✓ Estudo sobre as necessidades de formação em supervisão de estágios, junto dos Educadores Cooperantes dos dois países;
- ✓ Estudo sobre trabalho de colaboração entre Supervisores e Educadores Cooperantes;
- ✓ Investigação sobre a formação em supervisão dos Supervisores Institucionais nas Instituições de Ensino Superior;

Deste modo, considera-se pertinente a continuação de estudos em diferentes Instituições de Ensino Superior, que proporcionem novas visões e compreensões sobre a melhoria de planos de estudo na formação inicial, e planos de ação sobre o Estágio/Practicum de educadores e professores, nos contextos de Portugal e Espanha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e práticas de investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional - Que novas Funções Supervisivas? In J. O-F. (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Ramada: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Editora Medina.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O Papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor reflexivo. In I. A. (Organização), *Formação Reflexiva de Professores* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors. *Australian Journal of Teacher Education*, 35, 42-55.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigação educativos*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano M; & Moreira, P. (1996). O Movimento da autonomia do aluno - repercussões a nível da supervisão. In I. A. (Organização), *Formação Reflexiva de Professores* (pp.63-88). Porto. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Caruso, J., & Fawcett, M. (2006). *Supervision in early childhood education: a developmental perspective*. New York: Teachers Colleague, Collumbia University.
- Corey, G., Haynes, R., Moulton, P., & Muratori, M. (2010). *Clinical Supervision in the Helping Professions* (2.^a ed.). Alexandria: American Counseling Association.

- Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-243.
- Coutinho, M. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais*. Coimbra: Almedina.
- Day, C. (2011). *Desenvolvimento Profissional de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Dezin, N. (1970). *The Research Act in Sociology*. Chicago: Aldine.
- Dezin, N. (1978). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw-Hill.
- Estrela, A. (1994, 4ª edição). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista de Educação*, XI, pp. 17-29.
- Fernandes, A. J. (1994). *Métodos e Regras para Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Formosinho, J. (2001). *Revista Portuguesa de Formação de Professores*, 1. *A Formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*, 37-54.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I*. Porto : Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores - Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

- Gomez, G., Flores, J., & Jimenez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, J. A. (Jan/Abr de 2009). Revista de Ciências da Educação. (Sísifo, Ed.) *Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão*, 8, pp. 23-38.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research* In N Denzin & Y Lincoln (Ed), *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publishers.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Horta, R. (1999). Supervisionando a Prática Pedagógica. *Cadernos de Educação*, 46, pp. 26-31.
- Leite, T. (jul/set de 2012). O programa de formação dos mentores: conceção e planeamento. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20, pp. 459-480.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação*. Porto: Porto Editora.
- Lino, D. (2005). Da formação escolar à formação em contexto : um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância. *Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança*. Universidade do Minho.
- Lucke, & André. (2007). *Pesquisa em Educação: Abordagem qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagogia e Universitária.
- Ludovico, O. (Abril de 2006). Orientações curriculares para a educação pré-escolar e supervisão: um estudo com educadoras de infância cooperantes. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 23-25.
- Lynch, D., & Madden, J. (2015). COACHING, MENTORING AND FEEDBACK: THE 'HOW TO' IN A SCHOOLING CONTEXT. *Journal of International Scientific Publications*, 13, 116-129.
- Marcelo, M. G. (1999). *Formação de Professores: Para uma mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

- Marchão, A. (junho de 2011). Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores - É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PORFFORMA*, 9, pp. 1-6.
- Matias, G., & Vasconcelos, T. (2010). Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional. *Aprender a ser Educaor de Infância: O Processo de Supervisão na Formação Inicial, Vol X, Nº 1*.
- Menezes, L., & Ponte, J. P. (2006). *Da reflexão à investigação: percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo na área de Matemática, XV, Nº 1 e 2*, 6-8.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Studies Applications in Education: Revised and Expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2012). Revista Portuguesa de Investigação Educacional. *Supervisão da Prática Pedagógica e Colegialidade Docente. A perspetiva dos candidatos a professores, Vol. 12*, 59-77.
- Moreira, M., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves, *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber (e) Educar 12*, pp. 91-93.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador . In GTI. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, pp. 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J. (. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II - Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). A supervisão pedagógica na formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade de prática. *Infância e educação. Investigação e práticas, GEDEI, 4*, 42-68.
- Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante, 3, (1)*, pp. 3-18.

- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, pp. 105-132.
- Rodríguez, E. M. (2009-2010). Experto Universitario en Administración de la Educación. *MÓDULO III-A: Supervisión Educativa (Tema 3: Marco teórico y conceptual de la supervisión educativa)*.
- Roldão, M. C. (2008). *Formação de Professores, Currículo, Supervisão - Textos seleccionados, gentilmente cedidos pela autora*. Lisboa: ESE Santarém.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000b). *Supervisão: Conceções e Práticas*. In I. Sá-Chaves *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos na área da formação de professores e outros profissionais* (pp. 123-135). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2004). *Supervisão Pedagógica. Textos seleccionados, gentilmente cedidos pela autora*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, Conhecimento e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, I. (2011). *Supervisão da Prática Pedagógica: Que Perfil de Competências para o Orientador Cooperante? Obtido de Consultado em: <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1368>*.
- Soininen, M., & Merisuo-Storm, T. (September, 2014). Class teacher trainees' conceptions of their own learning, mentoring and tutoring in. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 120-129.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2005). Case Studies. In N. Denzin, & T. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 108-132). London: Sage Publications.
- Starkey, L., & Rawlins, P. (abril de 2011). *Teaching practicum in 21st century New Zealand*. Wellington: Ako Aotearoa publication.
- Teixeira, O., & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

- Tracy, S. (2002). Modelos e Abordagens. In O. F. (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores I - Da Sala à Escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F. (1995). Pedagogia para a autonomia - implicações discursivas e análise da interacção. In I. I. Alarcão, *Supervisão de professores e inovação educacional* (pp. 53-68). Aveiro: Edição CIDInE.
- Vieira, F. (jan/ abr de 2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade, 30, n. 106*, 197-217.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2010). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (2 ed.). Ramada: Edições Pedagogo.
- Yin, R. (1985). *Case Study Research: Design and Methods*. London: Sage Publications.
- Yin, R. (1994). *Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 – I Série A. Ministério da Educação, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – I Série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Real Decreto 592/2014 de 11 de julho. Boletim Oficial do Estado. n.º 184 – Sec. I. Ministério da Educação, Cultura e Desporto, Madrid.
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de outubro. Boletim Oficial do Estado. n.º260. Ministério da Educação e Ciência. Madrid.
- Real Decreto-Lei 1125/2003 de 5 de setembro, Boletim Oficial do Estado. n.º 224. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. Madrid.

ANEXOS

Anexo 1: Esclarecimento sobre o Termo de Consentimento Informado



Esclarecimento sobre o Termo de Consentimento Informado

- 1. Título do estudo:** O Processo de Supervisão na Formação Inicial em Educação de Infância: estudos de caso em Portugal e em Espanha
- 2. Responsável pela investigação:** Carla Rosinha – Aluna do segundo ano do Curso de Mestrado de Supervisão em Educação
- 3. Instituição de acolhimento:** Escola Superior de Educação de Lisboa
- 4. Pertinência:** Este estudo encontra a sua motivação na necessidade de analisar a supervisão em duas realidades próximas, Portugal e Espanha, dois países com importantes laços sociais, culturais e comerciais, entre outros, e que em simultâneo apresentam diferenças relevantes. Sendo a supervisão um meio que visa o desenvolvimento profissional docente, que surge como um processo de análise reflexivo do questionamento da prática e sobre a prática, conduzindo à sua reorientação, a compreensão de duas realidades distintas entre duas escolas de Formação Inicial em Portugal e Espanha, permitirá confrontar conceções e processos de supervisão, compreender os fundamentos das diferentes opções e problematizar os percursos e orientações da supervisão na formação inicial de docentes.
- 5. Objetivo geral:** Conhecer as conceções, os modelos e os dispositivos de supervisão na Formação Inicial, em Educação de Infância, em Instituições de Ensino Superior, em Portugal e em Espanha
- 6. Metodologia:** O estudo enquadra-se num Paradigma Interpretativo, pressupondo, por isso, uma abordagem qualitativa. As técnicas de recolha de dados a serem usadas para o apuramento de dados serão as entrevistas semiestruturadas e análise documental.

7. Participação: A participação dos entrevistados será feita de forma voluntária, podendo recusar responder a qualquer questão formulada, ou suspender temporária ou definitivamente a sua colaboração, sem que daí advenha qualquer consequência para si.

8. Confidencialidade: O conteúdo da entrevista será registrado através de sistema de gravação de áudio, tendo em conta a rentabilização do tempo e a fidelidade ao discurso do entrevistado. Será ainda mantido em sigilo, podendo somente ser usado pela investigadora para fins científicos, que poderá ser divulgado na sua totalidade, ou parcialmente no corpo do trabalho, salvaguardando o anonimato da entrevistado.

Anexo2: Termo de Consentimento Informado



Termo de Consentimento informado

Eu, _____ aceito participar no trabalho de investigação denominado por, “O Processo de Supervisão na Formação Inicial em Educação de Infância: estudos de caso em Portugal e Espanha”, a realizar por Carla João de Carvalho Rosinha no âmbito do Mestrado de Supervisão em Educação.

Fui informado/a pela investigadora responsável da pesquisa, que a minha participação não é obrigatória e que em qualquer momento posso renunciar responder a alguma questão, ou suspender a minha participação no estudo, sem que isso me traga algum tipo de consequência. Tenho ainda presente que, os dados da referida entrevista em que participo, serão usados somente pra fins científicos.

Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à investigadora, e que ao participar neste estudo estarei a permitir a averiguação de informações relevantes para a investigação, com o propósito de compreender o princípio da supervisão e a sua finalidade, estabelecido em duas instituições de formação.

Em suma, declaro que entendi os objetivos e benefícios da minha participação, e que estou de acordo em colaborar de forma voluntária nesta investigação, onde me foi dado/a uma cópia deste documento.

Assinatura do/a participante:

Assinatura da investigadora

Data: ___/___/___

Anexo3 - Ficha de Datos Biográficos



FICHA DE DATOS BIOGRÁFICOS



Sexo: F () M ()

Datos personales del entrevistado:

Edad: _____

Situación Profesional: _____

Función o cargo que desempeña en este momento y en que tipo de institución:

Datos sobre formación académica y profesional:

Habilitaciones académicas:

Formación inicial:

Formación complementaria:

Experiencia profesional:

Años de experiencia profesional: _____

Experiencia profesional como tutor del colegio:

Años de experiencia profesional como tutor del colegio: _____

Anexo4:Guião de Entrevista ao Supervisor Institucional

Guião de Entrevista: Supervisor Institucional

Objetivo Geral: Conhecer as conceções, os modelos e os dispositivos de supervisão na formação inicial, em Educação de Infância, em instituições de Ensino Superior em Portugal e em Espanha

Blocos Temáticos	Objetivos específicos	Questões gerais	Questões de reforço
A. Legitimação de entrevistas	1. Legitimar os entrevistados	1.1. Apresentação geral do estudo 1.2. Expor a importância da entrevista para a nossa investigação, tornando-a como membro da investigação 1.3. Assegurar a confidencialidade 1.4. Autorização para a gravação	
B. Processo de Supervisão na Formação Inicial em Educação de Infância	2. Caracterizar o processo de supervisão na Formação Inicial em Educação de Infância	2.1. De que forma é organizado o curso de Educação de infância? 2.2. Com quem estabelece o primeiro contacto que antecede as práticas das ES? Com o EC ou com a instituição? 2.3. Como é feito esse contacto? 2.4. São dados a conhecer os objetivos pretendidos por parte da IFI aos EC? Quem os dá a conhecer? 2.5. Concede aos EC algum tipo de documentos orientadores para o processo de supervisão? 2.6. Que tipo de apoio existe por parte da IFI durante o processo supervisivo?	2.2.1. Pode descrever em linhas gerais a sua estrutura? 2.4.1. Se sim, de que modo os dá a conhecer? 2.5.2. Se sim, designe quais e com que frequência foi feito.

<p>C. Concepções do Supervisor Institucional sobre o processo supervensivo</p>	<p>3. Descrever as concepções dos Supervisores Institucionais sobre a supervisão</p>	<p>3.1. O que entende por Supervisão Pedagógica?</p> <p>3.2. Considera que existem diferentes etapas no processo de supervisão?</p> <p>3.3. Como desenvolve o Ciclo de Supervisão com as ES?</p> <p>3.4. Considera a existência do Ciclo de Supervisão necessário para o desenvolvimento das práticas?</p> <p>3.5. Enquanto Supervisor, que estilos de supervisão adota com as estagiarias?</p> <p>3.6. Na sua opinião, que inovação/ mudança traz a supervisão para os educadores de infância?</p>	<p>3.2.1. Se sim, quais?</p> <p>3.2.2. Que relevância atribui às seguintes etapas?</p> <p>3.4.1. Se sim, que benefícios pode trazer para a formação dos educadores?</p>
<p>D. Função e Papel do Supervisor Institucional</p>	<p>4. Descrever as concepções dos Supervisores Institucionais sobre o seu papel enquanto supervisores</p>	<p>4.1. Há quantos anos desempenha o papel de SI?</p> <p>4.2. Que funções desempenha enquanto SI?</p> <p>4.3. Quais as características que considera imprescindíveis num SI?</p> <p>4.4. Na sua perspectiva, são características inatas ou desenvolvem-se?</p> <p>4.5. Na sua opinião, que objetivos deve promover o SI nas ES?</p> <p>4.6. De que forma sugere adequações ou reforça a</p>	<p>4.4.1. Se sim, de que forma desenvolve essas características?</p>

		prática das ES? 4.7. Que dificuldades sente ou encontra enquanto SI?	
E. Concepções do Supervisor Institucional sobre o Papel do EC	5. Descrever as concepções dos Supervisores Institucionais sobre o papel do Educador Cooperante	5.1. Quais as características que considera serem mais importantes num EC? 5.2. A quem acha que o EC atribui o papel da supervisão? Porquê? 5.3. Que competências fundamentais considera que cabe ao EC no ato de supervisionar? 5.4. Qual o seu parecer sobre o papel supervisivo dos EC? 5.5. Que funções devem desempenhar os EC?	
Considerações finais/ agradecimentos	Recolher elementos sobre informações pertinentes que não tenham sido referidas anteriormente	Quer acrescentar mais alguma coisa? Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração.	
	Legenda: SI – Supervisor Institucional EC – Educadora Cooperante ES - Estagiárias		

Anexo5:Guião de Entrevista ao Educador Cooperante

Guión de Entrevista: Tutor del colegio

Objetivo General: Conocer las concepciones, los modelos y los dispositivos de supervisión en la formación inicial en Educación Infantil, en instituciones de Enseñanza Superior de España y Portugal.

Bloques temáticos	Objetivos específicos	Cuestiones generales	Cuestiones concretas
F. Justificación de las entrevistas	1. Justificación de los entrevistados	1.1. Presentación general de la investigación 1.2. Exponer la importancia de la entrevista para nuestra investigación, convirtiéndola en parte de la investigación 1.3. Declaración de confidencialidad 1.4. Autorización para la grabación	
G. Proceso de Supervisión en la formación inicial en Educación Infantil	2. Caracterizar el proceso de supervisión en la Formación Inicial en Educación Infantil	2.1. ¿Tiene conocimiento acerca de la organización del grado de Maestro en Educación Infantil? 2.2. ¿De qué manera fue contactada por la universidad? 2.3. ¿Cómo tuvo conocimiento de los objetivos pretendidos por parte de la universidad, como tutora de los educadores en prácticas? 2.4. ¿Recibió algún tipo de documentación orientativa para el proceso de supervisión de la universidad? 2.5. ¿Qué clase de apoyo tuvo/ tiene por parte de la	2.3.1. Describa en líneas generales la forma en que se organiza 2.5.1. En caso afirmativo,

		universidad durante el proceso de supervisión?	aclare cómo y con qué frecuencia se realiza
H. Concepciones de los TC sobre el proceso de supervisión	3. Describir las concepciones de los Educadores Cooperantes sobre la supervisión	<p>3.1. ¿Qué entiende por supervisión pedagógica?</p> <p>3.2. ¿Considera que existen diferentes etapas en el proceso de supervisión?</p> <p>3.3. ¿Cómo desarrolla el proceso de supervisión con los educadores en prácticas?</p> <p>3.4. ¿Considera la existencia del proceso de supervisión necesario para en el desarrollo de las prácticas?</p> <p>3.5. Como Tutor del Colegio, ¿qué estilos adopta con los educadores en prácticas?</p> <p>3.6. ¿Qué innovaciones y cambios aporta la supervisión a los educadores infantiles?</p>	<p>3.2.1. En caso afirmativo, ¿cuáles son?</p> <p>2.1. ¿Qué relevancia atribuye a las siguientes etapas?</p> <p>4.4.2. En caso afirmativo, ¿qué beneficios puede traer para la formación de los educadores?</p>
I. Función y Papel del Tutor del colegio	5. Describir las concepciones de los Educadores Cooperantes sobre su papel como supervisores	<p>4.8.¿Hace cuantos años desempeña el papel de Tutor de colegio?</p> <p>4.9.¿Qué funciones desempeña como Tutor del colegio?</p>	

		<p>4.10. ¿Cuáles son las características que considera imprescindibles en un Tutor del colegio?</p> <p>4.11. Desde su punto de vista, ¿son características innatas o se desarrollan?</p> <p>4.12. Desde su punto de vista, ¿qué objetivos debe promover el Tutor del colegio en los educadores en prácticas?</p> <p>4.13. ¿De qué forma adecua o refuerza la práctica de los educadores en prácticas?</p> <p>4.14. ¿A que dificultades se enfrenta como Tutor del colegio?</p>	<p>4.4.1. En caso afirmativo, ¿de qué forma desenvuelve esas características?</p>
<p>J. Concepciones de los Tutores del colegio sobre el papel de los Tutores de la universidad</p>	<p>5. Describir las concepciones de los Tutores del Colegio sobre el papel de los Tutores de la Universidad</p>	<p>5.1.¿Qué características considera más importantes en un Tutor de la universidad?</p> <p>5.2.¿A quién piensa usted que el tutor de la universidad atribuye el papel de la supervisión, a el mismo o al Tutor del colegio? ¿Por qué?</p> <p>5.3.¿Qué competencias considera fundamentales en el Tutor de la Universidad en el momento de supervisar?</p> <p>5.4.¿Cuál es su parecer sobre el papel de los Tutores de la Universidad?</p> <p>5.5.¿Qué funciones desempeña el Tutor de la</p>	<p>5.4.1. En caso afirmativo, identifique cuáles</p>

		Universidad?	
K. Consideraciones finales y agradecimientos	6. Recoger información pertinente que no haya sido recogida anteriormente	6.1. ¿Quiere añadir alguna otra información u aclaración? Muchas gracias por su disponibilidad y colaboración.	
	Notas: TU – Tutor de la universidad TC – Tutor del colegio EP – Educador en prácticas		

Anexo6: Entrevista ao Supervisor Institucional

Transcrição da Entrevista 6

Supervisor Institucional

Dados da entrevista:

Data da entrevista: 16 de junho de 2016

Entrevistador: Carla Rosinha

Tipo de entrevista: semiestruturada

Meio/ Local da entrevista: realizada através de Skype

Nome do entrevistado: Catarina (Nome fictício)

Início da entrevista: 20:30h

Fim da entrevista: 11:00h

Duração da entrevista: 2:30h

Investigadora: Muito boa noite.

Entrevistada: Boa noite.

Inv: Desde já, o meu agradecimento por me conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respetiva gravação áudio.

Como sabe, o estudo intitulado por “O Processo de Supervisão em Educação de Infância: estudos de caso em Portugal e Espanha”, decorre no âmbito da dissertação de mestrado de Supervisão em Educação, cujo objetivo é conhecer as conceções, os modelos e os dispositivos de supervisão na Educação de Infância, em duas instituições de formação inicial, uma em Portugal e outra em Espanha.

A sua colaboração é imprescindível no desenvolvimento da investigação, e o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados.

Mais uma vez, obrigada pela sua disponibilidade.

Inv: De que forma é organizado o curso de Educação de Infância?

Ent: Eu estou na supervisão de estágios, portanto, da componente, estou ligada à componente de iniciação à profissão, dos cursos de formação inicial de educadores, há cerca de vinte e cinco anos, vinte e cinco anos. Acompanhei várias etapas nesse, nesse, portanto, são muitos anos de supervisão, de ligação a essa componente de formação, e nos últimos anos, como sabe, acerca de dez anos, o processo de Bolonha foi implementado aqui na formação inicial, aqui, começou a ser implementado aqui na

Universidade X, e nessa altura, a formação inicial que era de quatro anos, formação inicial de educadores e professores de primeiro ciclo, a que eu estava ligada e sempre estive ligada, passou, realmente, a ser feita em dois ciclos, não é, um primeiro ciclo de três anos, e depois, no caso dos educadores de infância, apenas mais um ano letivo.

Portanto, se eu voltar atrás, naturalmente que o processo anterior, a formação anterior de quatro anos, era uma formação pensada como um projeto, com uma complexidade crescente, um projeto integrado de formação, estou a falar da etapa anterior ao Processo de Bolonha, não é? Com a entrada e, realmente a prática do Processo de Bolonha, a reorganização da formação, o que vamos encontrar é um primeiro ciclo de banda larga, como sabe, não é, chamado o primeiro ciclo de banda larga, uma licenciatura em educação básica que, prepara, supostamente, ou deve preparar para os mestrados, depois, em educação de infância, É bom lembrar que a licenciatura em educação básica aqui na universidade X convida, tem uma componente de iniciação à prática muito mais reduzida, do que era, do que acontecia no primeiro momento, isto acontece, isto está legislado, e naturalmente que a iniciação à profissão, essa componente, foi uma das componentes mais reduzidas na formação dos educadores, quer no primeiro ciclo, quer depois, no segundo ciclo de formação, o ciclo profissionalizante, se quiser, que foi inicialmente de um ano, portanto de dois semestres, e que agora passou, desde setembro de 2015, passou a ser de três semestres. Portanto, o mestrado em educação pré-escolar, e a formação profissionalizante, se quiser, dos educadores de infância, passa neste momento a ter três semestres, acontece em três semestres, sendo que, o estágio é uma Unidade Curricular, semestral, desculpe anual, era semestral no plano curricular anterior do curso, e neste momento é uma Unidade Curricular anual, portanto, uma Unidade Curricular que decorre, no segundo semestre, e decorre no terceiro semestre. O segundo semestre as alunas estão em estágio em creche, e no terceiro semestre os alunos estão em estágio em jardim-de-infância. É evidente que eu estou a falar-lhe da minha experiência como supervisora da prática no mestrado em educação Pré-escolar, que forma realmente, educadores de infância. Há na Universidade X a oferta de um outro curso, que forma educadores e professores do 1º ciclo básico, tem as duas vertentes, e nesse curso, que neste momento tem quatro semestres, portanto, passou de três semestres para quatro semestres, eu também trabalho, ou também desenvolvo trabalho, de supervisão, desempenho funções de supervisora, do estágio em jardim-de-infância, em contextos de jardim-de-infância, portanto, quem tem meninos dos três aos seis anos. A minha experiência é longa, e sobretudo acontece no âmbito destes mestrados, num

período de formação que realmente convida os alunos, e prepara os alunos para o desempenho da profissão. Na licenciatura em educação básica, tenho também um papel de acompanhamento de algumas visitas se quiser, ou idas aos centros de prática, que acontecem no terceiro ano da licenciatura, no ano final. São idas intermitentes, se quiser, uma vez por semana, sobretudo no segundo semestre, que são acompanhadas, também, por alguns, por uma equipa de docentes que estamos a tentar que se mantenha, porque a estabilidade é uma questão importante, no âmbito da supervisão e do acompanhamento da iniciação à prática. à prática profissional.

Inv: Com quem estabelece o primeiro contacto que antecede as práticas das estagiárias? Fá-lo primeiro com o educador cooperante ou com a instituição?

Ent: Normalmente, com os anos de prática que também já tenho, e a ligação aos contextos de prática e de estágio, o contacto que fazemos em primeiro lugar é, com as educadoras cooperantes. Em principio é esse o primeiro contacto, naturalmente que há instituições que já colaboram e que já cooperam na formação prática dos nossos educadores, dos nossos futuros profissionais algum tempo, muitas das educadoras cooperantes que temos agora na nossa, digamos, na nossa bolsa de cooperantes foram nossos alunos já, quer nos cursos de especialização, portanto, estou a falar de profissionais de profissionais já com longa experiência profissional, e que fizeram essa especialização nos anos 90, e estou a falar também de alunos que a Universidade X foi formando, educadoras de infância, que foi formando ao longo de todos estes anos, e que aderiram, que estão neste momento a trabalhar nas instituições no concelho e no distrito, no concelho de Braga e no distrito de Braga, e que acolhem com toda, com a maior das disponibilidades os nossos alunos.

Inv: São dados a conhecer os objetivos pretendidos por parte da Instituição de Formação Inicial aos educadores cooperantes?

Ent: Os objetivos, sempre fazemos os possíveis por reunir, fazer uma primeira reunião, habitualmente, quinze dias ou oito dias antes de iniciar o estágio, convidamos os educadores cooperantes a vir à universidade, e é o escutar, e a conversar connosco algumas das expectativas que temos e também dos objetivos de formação, que temos para aquela etapa ou para o estágio. Convidamos ao mesmo tempo os alunos, os nossos estagiários, ou estagiárias, uma boa parte, ou quase sempre são mulheres, são alunas, e é por isso que eu chamo, que digo estagiárias, mas temos de vez em quando um ou outro aluno, que isto aconteceu acerca de dois anos, temos tido alguns rapazes, mas muito

esporadicamente... Mas como eu estava a dizer, oito dias antes, convidamos as senhoras educadoras a vir à universidade, convidamos também as alunas, para essa reunião inicial, até porque é bom que oiçam, que todos oiçam o mesmo discurso, vejam se quiser, o mesmo suporte da nossa conversa, que é um PowerPoint, habitualmente, e tenham acesso aos mesmos materiais, não é? Quer naquele momento em que estamos a conversar, alguns materiais são passados para a mão dos próprios cooperantes e de alunos, quer depois logo imediatamente, ou mesmo antes, faço questão, eu digo isto, porque faço questão, porque neste momento estou eu com a coordenação do mestrado em educação pré-escolar, mas a minha colega Cristina Parente também já esteve, e mesmo antes de irmos para as reuniões, nós fazemos questão de fazer chegar, toda a documentação que servirá de apoio ao estágio. A calendarização das idas, os objetivos naturalmente do estágio, os resultados que esperamos, também, desse percurso, de alguma forma, a calendarização prevista, quando é que os alunos virão à universidade para reunir com os seus supervisores, também falamos ou conversamos com as senhoras educadoras cooperantes e com os alunos, alguns momentos, que achamos importantes, algumas etapas que identificamos no próprio estágio, e damos de algum modo esclarecendo, esse percurso e os objetivos que temos, e as tarefas de formação, se quisermos, para esse percurso, sendo que nunca é uma conversa terminada, é sempre uma conversa que tem continuidade, quer por telefone, quer por email, estou a falar no meu caso concreto, quer como supervisora, quer como coordenadora do próprio estágio, não é, mantemos o contacto com as educadoras cooperantes e com as alunas, de uma forma muito regular. E temos a maior das disponibilidades para estes contactos, e estes esclarecimentos, quando eles são necessários.

Inv: Portanto, são sempre passados e escrito numa fase anterior ao início do estágio, e por curiosidade, pela sua experiência, normalmente os educadores cooperantes, que já não é a primeira vez que trabalham convosco, eles estão presente nessa reunião de início?

Ent: Exatamente, alguns realmente não vêm, não vêm, apesar de colocarmos... às vezes também entendo que procuramos as horas em que já saíram das instituições, mas eu recordo que nós trabalhamos com educadores da rede pública, e educadores da rede privada. O que quer dizer, como sabe, eles têm horários um pouco diferentes, nós apontamos habitualmente as cinco e meia, seis horas para estas reuniões que lhe falei, e de uma maneira geral, na primeira reunião, estão quase todos os educadores. Ou então vêm, ou a coordenação, às vezes vêm a própria coordenação da instituição, que não é,

em alguns casos, a coordenadora não é, nem sequer estão no direto com as crianças, não é educadora e vem também à reunião. Também temos casos em que os educadores já conhecem o sistema, e vêm, ou não vêm, e depois ou conversamos por telefone, ou eu faço questão de perguntar se há alguma dúvida, se necessita que eu, ou o orientador ou o supervisor da universidade que está a trabalhar com essa instituição, que indique ou esclareça algum aspeto, mas procuramos manter este contacto regular. Mas de uma forma geral, temos realmente educadores empenhados no acompanhamento das nossas alunas, não são todos como pode imaginar mas, de um modo geral sim.

Inv: Mas há algum número, que de um modo significativo, está presente, e isso é importante como está a dizer...

Ent: Sim, até porque têm alguma curiosidade em conhecer as suas estagiárias, e noto que em algumas orientadoras cooperante, educadoras cooperantes, há também a preocupação de serenar as próprias estagiárias, de se por à disposição, logo no início, e de dizer estou disponível, e da parte das nossas alunas há também uma preocupação em fazer um primeiro contacto com a própria intuição, e com os próprios educadores, antes de iniciar o estágio. Normalmente, não querem aparecer logo no primeiro dia, e fazem questão de visitar a intuição, de estabelecer os primeiros contactos, de conhecer algumas regras também, da própria instituição, se há alguma forma de estar, ou até a própria bata, o que é que devem trazer, um calçado apropriado, portanto, eu acho que, de uma forma geral, as alunas, esta etapa é para elas muito importante para as alunas, e eu penso que também, de um modo geral, as nossas educadoras cooperantes têm a perceção de que este é um percurso exigentes também para elas, não é, exigentes para elas como profissionais.

Inv: E que tipo de apoio existe por parte da Instituição de Formação Inicial durante o processo supervisivo?

Ent: Acerca de três, quatro anos, acerca de quatro anos a coordenação, a coordenadora dos estágios aqui na Universidade X, dos estágios dos mestrados em ensino, propôs logo em setembro, uma ação de formação para os educadores cooperantes, para todos os educadores cooperantes ligados ao ensino, E foi uma experiência muito interessante, portanto acontecia logo em setembro, setembro, outubro, nalguns anos prolongou-se até meados de novembro, e o que acontecia era que, convidarmos alguns professores e educadores de infância, a fazer duas vezes por semana, num período de duas, duas

horas, três horas, desculpe, ao final da tarde, uma formação em estratégias de supervisão. Foi uma oferta que a Universidade X fez, durante quatro anos consecutivos, e portanto foi um primeiro apoio, se quiser, ao trabalho das próprias educadoras, dos educadores cooperantes. Foi um primeiro apoio que não tem, este ano aconteceu, portanto não foi possível concretizar esta ação de formação, porque também contava, dava créditos, foi uma ação de formação creditada, e o que acontece é que ao longo do ano, nós debatemos- nos, nós supervisores, e eu falo sobretudo por mim, com uma imensa falta de tempo para esta função de supervisão, E o que acontece é que, honestamente, nós não vamos tantas vezes aos contextos, não estamos reunidas com as orientadoras cooperantes e com as alunas, até nos próprios contextos como gostaríamos de estar, não é? E eu que tenho vários anos de supervisão nos estágios, neste papel, nesta função, tive o privilégio de exercer esta função com uma equipa mais alargada de supervisores, e com uma equipa também, atestável, de educadores cooperantes, com um diálogo muito sistemático, no âmbito de, acerca de quinze anos, ou mais, muito antes de Bolonha, já à bastantes anos, tudo finais de anos 90, nos anos 90 nós tivemos aqui condições muito boas de formação dos educadores, e portanto, foi sempre possível fazer esta ligação de uma forma mais sistemática, ou se quiser, mais regular aos contextos. E eu sei, tanto eu como as minhas colegas Cristina Parente, e também Dalila Lino, nós sabemos, conhecemos muito bem a relevância deste diálogo constante, não é? Por um lado uma abertura grande à visão, às visões dos educadores cooperantes, a importância de conhecer os contextos, e a especificidade do trabalho dos educadores, os constrangimentos dos educadores nesses contextos, por um lado, e por outro, a importância, até para nós como formadores, não é até para nós, é mesmo para nós como formadores na universidade, a importância desse conhecimento, e para os próprios orientadores cooperantes e alunos, a relevância que tem esse apoio e esse diálogo regular. Nos sabemos o impacto positivo que pode ter essa, a regularidade desses contactos. Agora se me pergunta, tem acontecido? Não, não tem acontecido. Já aconteceu, já aconteceu, e o que a minha experiência, o que diz, é que esta é um dos vetores mais importantes do sucesso da formação, da formação, portanto, da componente da formação prática na formação inicial dos nossos estudantes. É o diálogo muito regular, muito constante entre os contextos, a universidade, os cooperantes, os supervisores e os próprios estudantes. Isso seria o ideal, mas realmente não acontece.

Inv: E por curiosidade, nesta ação de formação que já foi realizada, houve uma participação considerável por parte dos educadores cooperantes?

Ent: Sem dúvida, a maior parte, a grande parte dos participantes eram educadoras de infância, eram educadoras. Na primeira edição, desta ação de formação, um grupo bastante significativo eram educadoras cooperantes, de creche e de jardim-de-infância. E foi muito, lembro-me, recordo esta ação de formação, porque foi muito interessante, porque pela primeira vez, também se cruzaram, professores de 3º ciclo, professores de 2º ciclo, professores de 1º ciclo, mas nas, se quiser, nas sessões mais gerais. Havia dois tipos de sessões, umas sessões mais de carácter geral, expositivo, se quiser, introdutório das temáticas, e depois sessões de trabalho, em grupos de profissionais, os educadores de infância com os professores de 1º ciclo, ou mesmo só os educadores de infância, até porque nessa primeira edição eram muitos, e portanto, fazia sentido trabalharmos só nós, em pequenos grupos, não é? Mas foi muito interessante, porque depois devolvemos ao grande grupo, se quiser, o trabalho que realizámos como educadores, e foi muito interessante, quer para nós, formadores de educadores, ou sobretudo, formadores ligados sobretudo à formação de educadores de infância, quer os educadores de infância, para os educadores de infância, ouvir as questões, as visões dos outros, dos professores de outros ciclos, e também aos professores dos outros ciclos, conhecer a complexidade, que é o trabalho dos educadores. Lembro-me que nesse ano foi muito bom, aderiram a essa ação de formação educadoras cooperantes muito boas, muito boas, muito exigentes com elas próprias, que estão em permanente formação, e quer o seu discurso para os colegas, quer os instrumentos que criaram para a supervisão, revelaram, realmente, um saber muito específico, e foi mesmo muito interessante, Não esqueço esta experiência, Era bom poder repetir, vamos ver...

Inv: O que entende por supervisão pedagógica?

Ent: Para mim, a supervisão pedagógica, é falar em supervisão, é falar num processo naturalmente.... olhe, de acompanhamento, em primeiro lugar, de acompanhamento sistemático, e estas palavras, o sistemático estou a falar para mim também, estou a falar para si, Carla (ri-se) mas, estou também a afalar para mim (ri-se), porque sistematicidade neste momento, com a diversidade de tarefas que temos, e o número de alunos, é algo, é um esforço, é uma enorme exigência que colocamos a nós próprios, mas realmente, voltando ao conceito, entendo que o processo de supervisão, é realmente, um processo de acompanhamento, de orientação, sustentado numa relação

que é construída com alguém que está aprender a profissão, e que tem como objetivo, naturalmente, apoiar, guiar e desafiar, neste caso o estagiário, ou se quisermos, num outro contexto de formação em serviço, ou em contexto dos próprios profissionais, a melhorar, ou convidá-los, ou desafia-los a melhorar a sua prática e com que a fazer, aprendizagens em torno da profissão. Esta é a ideia que eu tenho de supervisão.

Inv: Considera que existem diferentes etapas no processo de supervisão?

Ent: Sim. Entendo... Então é assim. Temos diferentes, do ponto de vista sincrónico e diacrónico, se quiser, não é? O que eu quero dizer é, se pensarmos por exemplo num estágio, num período de estágio, vou, vou pegar no exemplo do estágio em creche que aconteceu com as nossas alunas, entre fevereiro e terminou esta semana. O que eu entendo é que há uma primeira etapa, se quiser, de duas, duas primeiras semanas, em que, quer nós como supervisores, quer os orientadores cooperantes, estamos atentos a uma série, ou é bom que estejamos atentos a algumas preocupações, ou a alguns receios dos próprios estagiários, que tenhamos alguma disponibilidade distinta, naturalmente, estou a falar do educador cooperante, mas agora vou falar na minha disponibilidade. Disponibilidade para escutar as alunas, as preocupações, as próprias expectativas, para serenar, para clarificar com elas, também, alguns dos, os objetivos de formação para aquela etapa, há também, uma preocupação por guiar o seu olhar, por orientar o olhar das estagiárias nestas primeiras semanas, para alguns aspetos centrais que têm a ver com a ação do próprio educador, estou por exemplo a pensar na dimensão da organização do espaço, da apropriada organização do tempo, mas, quando eu falo em primeiras semanas, as duas primeiras semanas, eu costumo «convidar as alunas a observar, a estar, a procurar estabelecer relações, quer com as crianças, a conhecer, a perceber o funcionamento da própria instituição, a perguntar, porque uma das reações mais comuns das estagiárias é, até porque, alguns contextos são tão grandes, também, é permanecer às vezes no silêncio, assutadas, não é? (Ri-se) E, às vezes é, preciso incentivar e dizer, mas essas perguntas podem ser feitas, então, de alguma forma, ajudar, nesta primeira etapa, estar muito disponível para escutar as alunas, para disponibilizar a informação de que elas necessitam, e de alguma forma procurar ser empática com os sentimentos e as preocupações que têm, e convidá-las também, a definir o foco, algum foco de observação, algum foco, também de reflexão, algum foco na compreensão das situações que estão a observar. Outra das preocupações que temos também nesta primeira etapa é, escutar as alunas em grupo, em grupo de supervisão, para que elas percebam que estas

preocupações, aquilo que são as preocupações individuais, e as expectativas, e alguns receios individuais, são partilhadas pelas restantes colegas, não é? E portanto, fará parte do percurso, é algo que faz parte do percurso, não é? Quando convidamos as alunas a refletir, e elas dizem, mas refletir o quê, se acontecem tanta coisa, não é? Portanto, todas estas, todas estas dúvidas, as questões que as alunas trazem, também é bom que, sejam partilhadas, que haja espaço de partilha, e ele acontece semanalmente, mas ele pode às vezes prolongado, para que as alunas. Estejam, partilhem essas preocupações. À medida que vamos avançando, percebemos, convidamos também, as estagiárias a entrar, se quisermos a, a focalizar quer a própria ação que vão tendo com, ação/ interação que vão tendo com as crianças, com os educadores, com o próprio espaço, convidamos a observar já com alguma intencionalidade, se quiser, com alguns guiões que apoiem essas observação, e convidamos também os alunos a fazerem algumas leituras já mais orientadas, mais guiadas por nós em torno de algumas dimensões pedagógicas específicas. E vamos, os tempos da rotina, a fome a como o tempo está organizado, o espaço está organizado, o modo como estamos a registar, como registamos os comportamentos, ou as situações, ou os episódio das crianças, ajudando as a perceber qual é o sentido, ou qual é o significado que podemos descobrir naqueles registos, há portanto, vamos procurando que as alunas por um lado, focalizem a sua, a análise, a observação, a análise, a reflexão em algumas dimensões pedagógicas, portanto alguns campos de ação do educador, e por outro lado vamos convidando as alunas a refletir, de uma forma mais, se quiser, mais alargada, procurando perceber, não só um ponto de vista, mas que outros olhares, é possível ter sobre uma mesma situação, E isto vai acontecendo, se quiser, naturalmente, à medida que, naturalmente entre aspas, à medida que elas vão, vão-se envolvendo no quotidiano, dos momento da rotina, vão-se envolvendo na planificação também do trabalho que também vai acontecendo ao longo do dia, vão-se envolvendo no desenvolvimento das atividades, vão assumindo e ganhando autonomia nestas ações e nestas incursões, se quiser, na rotina, na prática dos educadoras, e também nas rotinas de cuidados, concretamente na creche, e nós percebemos que, há aqui uma etapa, em que nós convidamos os alunos e percebemos que temos que dar resposta, ou uma resposta muito concreta numa segunda etapa, a problemas que surgem na interação com o educador cooperante, começam a conhecer melhor o educador cooperante, a observar as suas práticas de uma forma mais atenta e a perceber, ou a tentar perceber o que é que está por detrás, qual é a intencionalidade, há aqui todo um trabalho, se quiser, de reflexão que fazemos com as alunas, não no sentido

de ajuizar, mas de tentar perceber e convidá-las a entender, o que é que pode, não só o que está visível, o que é visível, mas o que é que por detrás de determinada atuação, quer da própria estagiária, quer da própria educadora cooperante, pode estar a, ou guiar essas ações. Isto acontece quando os alunos, e as estagiárias entram realmente na prática real, e se confrontam com os conflitos entre crianças e não conseguem mediar, com o modo de agir, e são chamadas à atenção pelas educadoras cooperantes, dizendo dessa forma não podes agir, porque essa não é a regra que temos aqui na sala, portanto há aqui, nalguns momentos, nós percebemos que as dificuldades e os obstáculos vão sendo diferentes, e nós temos que, ir também acompanhando este percurso de uma forma diferente. Há uma exigência também diferente, ao nível da planificação, da observação, da relação com a própria cooperante, da relação com as crianças, portanto, há, percebemos que ao longo do estágio os alunos sentem desafios distintos, vão sentindo desafios distintos, se lhe disser, agora são uns, agora são outros, não, numa etapa inicial sou capaz de identificar alguns desafios como aqueles que já mencionei, mas depois ao fim do primeiro mês, percebemos que por exemplo, as questões da planificação, a gestão, adequação, a preocupação com a adequação das propostas de atividades, o papel, a reflexão em torno do papel, do apoio que podem dar às crianças nas atividades que propõem, a própria forma como participam no jogo das crianças, nos tempos de trabalho ou de escolha livre, se quiser, na creche, o modo como estão e como apoiam as rotinas de cuidados também, começam a ser questões que surgem, são muito reais, e isto reflete, precisamente o percurso, o avanço que elas vão fazendo, e o conhecimento que vão conquistando em torno das coisas da profissão. Dos campos, das decisões que o educador tem de tomar, a propósito, já disse, de espaços, de tempos, a questão até da gestão do tempo das atividades, é outra das preocupações à medida, que os alunos se vão realizando parte da rotina, vão trabalhando ao lado do educador cooperante, elas também vão percebendo, a gestão do tempo, é qualquer coisa, é também um enorme desafio, é uma conquista que vão tendo, portanto, percebemos que há também outros desafios que vão acontecendo à medida que o estágio avança, se quiser, do período de desenvolvimento que é a relação teoria/ prática, digamos que ela quase se impõe, para entender o que está acontecer, eu tenho mesmo que fazer outras leituras, eu tenho que dialogar com os meus colegas, se quiser, eu tenho que parar e refletir um pouco mais, eu percebo, mesmo nos alunos que são mais, por exemplo, nos alunos que são trabalhadores estudantes, por exemplo, neste momento temos vários, não podem deixar de trabalhar, trabalham à noite, e têm muita dificuldade em fazer estes momentos de

paragem, não é, para analisar, para analisar, para refletir, para com detalhe, e o que acontece é que, neste período de desenvolvimento, se quiser, nesta etapa mais central do estágio, os alunos percebem a importância e a relevância, não só, do diálogo com os seus colegas, do diálogo com a educadora cooperante, do diálogo com a supervisora, mas também do trabalho pessoal, do trabalho pessoal, da reflexão pessoal, ou de escrita de reflexão pessoal. E esta, acho claramente que é uma etapa que se distingue da primeira, não é, e portanto, e que revela, de algum modo, o progresso que as alunas vão fazendo.

Inv: E dá maior relevância a algumas do que outras?

Ent: Elas são todas importantes, eu acho que elas são todas importantes, mesmo o que... e são todas bastante custosas, (ri-se), eu digo custosas, exigentes, quer para as alunas, quando elas querem aprender, também, quando as alunas querem aprender, não é, e são muito exigentes, quer para todos, para os três atores envolvidos, e também para as próprias crianças, que acolhem, e que também se vêm com mais um adulto, e às vezes com mais dois, quando o supervisor entra mas, suponho que, o que acontece é que, são igualmente desafiantes, no início são uns desafios, depois à medida que avançamos, os alunos percebem que a complexidade é grande e é bom que entendam isso, e para nós também, a exigência, se quiser é maior, não é, porque nos obriga a estar de uma forma mais sistemática, a responder, e se quiser, a questionar, eu digo questionar porque desafio muito as minhas alunas a refletir e a estabelecer algumas pontes, a perguntar mais do que a responder, portanto, sou muito desafiante em relação a estas questões. Mas penso que são etapas diferentes mas igualmente importantes no percurso das estagiárias.

Inv: Como desenvolve o ciclo de supervisão com as suas estagiárias?

Ent: Então é assim, como eu lhe dizia, numa perspetiva diacrónica falo-lhe de etapas distintas ao longo do estágio. Há um momento, por exemplo na Páscoa, em que convidamos as alunas, a olhar para o percurso e a fazer um balanço, que conquistas, que objetivos para a etapa seguinte, para o período que ainda falta, não é? E agora, neste momento final, também, um momento de balanço, se quiser, do que foi o percurso. Depois temos, neste processo supervisão, o acompanhamento das alunas através das reflexões semanais, e do portefólio que vai sendo construído com as alunas, e com base,

naturalmente, neste diálogo, que vamos fazendo com elas semanalmente, presencial, em reuniões presenciais, e também no diálogo que vamos fazendo através do feedback que damos às reflexões semanais das alunas. Quando visitamos os estágios, nós temos uma primeira sessão de reunião, em que pensamos habitualmente, eu devia fazer esta reunião com o próprio cooperante, eu sei que devia fazê-lo, mas não o faço, preparo, mas vamos comunicando, sei que a aluna tem a manhã pensada, ou tem, está planeada com a própria educadora cooperante, e portanto, eu esclareço os objetivos, ajudo também a planificar essa manhã, dou as minhas sugestões, submeto sempre as sugestões que eu dou, a avaliação, e aos juízos da equipa pedagógica, porque eu não estou lá, não estou no centro, não estou na sala, portanto, deste lado posso sugerir algo que eventualmente a equipa não acha bem, ou não vê, que não considera concretizável, não é? Por outro lado, depois faço a visita, esclareço os objetivos da minha ida, também, faço alguns registos, que depois partilho numa reunião posterior, quase sempre, numa reunião posterior, que eu pretendo que seja, não logo após a minha visita. Gosto de ganhar algum distanciamento, e gosto que os alunos também, e os cooperantes ganhem algum distanciamento da minha permanência, até da sua própria atuação, para poderem ter tempo para pensar, não é? Para ter tempo de conversarem entre elas, para ter tempo de refletirem individualmente. Imagine que aconteceu alguma coisa que correu muito mal, e a aluna ficou muito preocupada, imagine, isto pode acontecer, e eu faço questão de contactar logo a aluna, e também, até por telefone, porque eu gosto de ter logo os contactos, se é uma aluna que eu estou a acompanhar, e de dizer-lhe, quero reunir consigo, sobretudo para a serenar, o meu objetivo é primeiro serenar, porque sei que a presença de alguém que vem de fora é sempre desestabilizadora, angustiante... portanto, faço questão de serenar. E, naturalmente deixo às vezes algumas pistas para a reflexão, quando assim é. E eu acho que este sistema tem dado, esta minha preocupação, às vezes venho muito zangada, porque não havia razões para as coisas acontecerem menos bem, como eu também já fui educadora, e somos docentes, eu sou docente, também sei, que estas situações menos agradáveis podem acontecer, e às vezes é um pequeno pormenor, uma cola que não cola, ou alguma coisa que, ou alguma decisão que a educadora cooperante à última da hora atrapalhou a aluna, portanto, o que é importante é que, seja possível refletir, no que, nos fatores que estiveram envolvidos no sucesso, ou se quisermos, no percurso mais sinuoso da manhã, se quiser. Isto para mim é o mais importante, na minha função, acho que a minha função é essa mesmo, ser alguém que serena, não deixa de ser exigente, mas de alguma forma a minha primeira

preocupação é de serenar, ou ficar muito feliz até por, e muito bem-disposta por ter percebido que aquela manhã, ou que aquele momento foi muito gratificante, não é? E com algum distanciamento tentarmos perceber o que é que esteve na base desse sucesso, quer para as crianças, quer para a própria aluna, quer para a educadora cooperante, acho que a minha função é realmente partilhar a observação e o meu ponto de vista, e estar aberta às observações e aos pontos de vista das cooperantes e da própria aluna.

Inv: Considera a existência do ciclo de supervisão necessário para o desenvolvimento das práticas?

Ent: Absolutamente fundamental.

Inv: Que benefícios pode trazer para os educadores de infância?

Ent: Em primeiro lugar aproxima e clarifica as intenções de formação, de formação e da aprendizagem, do desenvolvimento profissional, porque, como falámos de ciclos de supervisão, estamos a falar de um momento de pré-observação, em que eu, como lhe dizia há pouco, vou conversando com a aluna, sobre o que vai acontecer, as atividades como é que vai ser a manhã, as atividades em que ela vai participar, conheço a sua planificação, sugiro, posso sugerir alguma ou outra vez, alguma, ou levantar algumas questões, às propostas iniciais, eu estou, juntamente com a aluna e com a orientadora cooperante, a pensar aquela manhã, eu acho que é absolutamente central, porque são três pessoas, não é? Pensando, numa lógica colaborativa, desejavelmente colaborativa, no que pode acontecer durante aquela manhã em que eu lá estou. Quem diz isto, estou a falar no triângulo, estudante, cooperante, supervisor universitário, mas o ciclo é igualmente importante entre estudante e orientador cooperante, absolutamente central e eu sei que ele não acontece muitas vezes, e aqui é que a universidade podia agir, no sentido de fazer formação, ou continuar a formação dos supervisores, tentando fazer, tentando que... de alguma forma, através da nossa prática e da formação, tentando que, percebessem os orientadores cooperantes, e até nós, nós mesmos, também, os obstáculos que os cooperantes têm na organização, ou no estabelecimento deste ciclo que é tão importante, de pré-observação, então vamos lá planificar a manhã, é em colaboração, porque é importante, se a aluna, é muito, se tem muitas dificuldades, essa planificação pode ser, em grande parte sugestão da própria orientadora cooperante, ou passar um pouco pelas instruções, porque não, se a aluna está, portanto, pôr um estilo de supervisão mais, se quiser, mais diretivo, porque a aluna está perdida, e à medida que

vai estando com mais capacidade, mais à vontade, com melhor conhecimento das crianças, então, aí sim, a necessidade de passarmos para um estilo de supervisão, de comunicação mais colaborativo, e de trabalho colaborativo. Este ciclo é muito importante de pré-observação, pensando, realmente, planejando os momentos de ação, da própria estagiária, atuando também em colaboração, desejavelmente em colaboração, com um estilo muito colaborativo, e depois o momento de observação, que acho que é importante, de uma observação que para mim faz sentido, sobretudo quando é participante, e eu sou uma supervisora, da universidade, sou uma supervisora com muita dificuldade em ficar quieta num canto (ri-se), quando entro numa sala, reconheço a importância de fazer esse trabalho nalgumas situações, não é, ficar mais reservada, reconheço, porque acho que é realmente importante nalguns momentos, ficar bastante distanciada no meu espaço. Noutros momentos, gosto de estar, também a participar, e não estar ali como se fosse... um objeto na sala, e alguém que não responde, sequer, às crianças. Portanto, acontece o momento de observação, mais ou menos participante, depende muito dos contextos, mas, quer os supervisores, quer os cooperantes, quer a aluna sabe que eu vou para observar, mas não vou, numa posição de cara fechada, de maneira nenhuma, não me vejo numa postura dessas. E depois naturalmente como lhe disse, com algum distanciamento, isto no meu caso, no caso das, das, entendo que o feedback e a reflexão sistemática e regular em torno do que aconteceu, a troca de registos de observação, é absolutamente central para a análise das situações, para de alguma forma devolver, ajudar a aluna a pensar o que foi a sua prática, mas sobretudo ajudá-la a olhar o que foram os processos e as realizações das crianças, e de que forma o modo como atuou, teve impacto nesses processos, nessas realizações, e ajudá-la a interpretar, as experiências e as ações das crianças. Para mim é o mais importante, não é, é ajudar a aluna a descentrar-se de si própria, do seu próprio desempenho, para centrar naquilo que são, que é aprendizagem dos pequeninos, das crianças. Isso é um trabalho muito exigente, muito, não é, moroso, demorado, e às vezes é, para mim é muito exigente até na própria comunicação com as próprias alunas, às vezes penso, quais são as minhas dificuldades se me perguntar, às vezes é, olhe, uma das dificuldades é ficar calada (ri-se). Como sabe e bem, convém, que uma das dimensões importantes da supervisão é também a escuta, não é, e eu tenho, agora estou a falar consigo, mas tenho percebido que este tem que ser um objetivo de formação pessoal também para mim. Talvez, porque vejo alunas com mais dificuldades, e, ou tenho acompanhado alunos, ou muitos alunos, me vejo quase numa exigência quase de dar resposta, quando

devia ser o contrário, está a ver Carla, quando eu digo que devia ser o contrário é a escuta na supervisão, como na educação, se quiser, na interação, na interação que quero promover algo, é absolutamente central, e assim sendo, creio que, como supervisora há dois grandes objetivos de formação para mim ainda, há um percurso longo a fazer, um deles é precisamente essa escuta das próprias alunas, para entender, e outro deles é, a sistematicidade do feedback, é muito importante a sistematicidade do feedback, e aí com o número de alunos que temos, é difícil manter essa regularidade, e isso, é realmente, são, dois dos desafios que nós sentirmos, eu sinto, na supervisão. Mas o ciclo, voltando à sua questão, é absolutamente central, pré-observação, observação, de preferência ao lado de quem está a ser observado, e depois, a partilha de pontos de vista, partilha de informação, partilha de visões, leitura, sugestões de leitura, passando muito pelo questionamento, como sabe, algum documentário, mas muito pelo questionamento, por remeter, às vezes em seminário, remeto muito as alunas, agora estou a lembrar-me, gosto particularmente de remeter as alunas umas para as outras, fico calada, até arredo a cadeira para trás, tenho mesmo que arredar (ri-se), para que elas discutam entre elas, e sejam capazes de responder entre si algumas questões que levantam, até porque, tenho percebido que, e já o Piaget, já dizia isto, que entre pares, às vezes os desafios e a comunicação, é muito mais, se quiser, muito mais eficaz, é muito mais eficaz, e eu sei disso, eu percebo isso, e portanto, uma questão que vem de uma colega, um esclarecimento, se quiser, ou uma interpelação, ou um comentário que vem de uma colega mais competente, é dez vezes mais eficaz que um comentário meu. Ou porque está mais distante, ou porque entretanto mete referência a um outro assunto qualquer, e portanto, é muito interessante as dinâmicas entre pares que se criam no âmbito da supervisão, São muito interessantes, e elas, os próprios alunos gostam muito dessas dinâmicas, quando eu fico arredada para trás, é quase uma espécie de... e as incito a... e as desafio a questionar, a comentar, a explicar... se quiserem, a tornarem mais explícito aquilo que querem, os seus argumentos, a discutir, e é sem dúvida, uma mais valia enorme, estes momentos de partilha, estes momentos de supervisão, estas sessões de supervisão em grupo, muito importantes também.

Inv: Enquanto supervisora institucional, que estilos de supervisão adota com as estagiárias?

Ent: Eu penso que em vários momentos das estagiárias, temos que necessariamente ter estilos de supervisão diferentes. Naturalmente, se eu tenho comigo, ou se no meu grupo

há uma estagiário, com uma enorme autonomia, com um, uma estagiária com um domínio, e uma capacidade conceptual, não é, bastante elaborado já, uma estagiária com uma enorme capacidade de iniciativa, também, que troca comigo por exemplo, alguns artigos que descobre, ou leituras que fez, se eu tenho um estagiária destas, é impensável, ao nível da supervisão, adotar um estilo absolutamente diretivo, usando a instrução, de todo, isso para mim está fora de questão, começamos por um estilo muito colaborativo, dar e receber, eu oiço, tu ouves, naturalmente nalguns momentos eu falo mais, num período inicial, e também convido as próprias orientadoras cooperantes que me conhecem, e que já, já fizeram a formação comigo, percebemos que há alunos, com quem nós podemos realmente estabelecer um estilo de comunicação e de conversação, é isto mesmo, de conversação, não é, a propósito de várias matérias e de vários acontecimentos, de vários episódios, e há casos mesmo em que, não são muitos, contam-se pelos dedos, em que o estilo de supervisão é absolutamente não diretivo, já tive um ou dois, o próprio aluno define objetivos, de uma forma muito clara, de semana a semana define o objetivo um, define o objetivo dois, e realmente, nós percebemos, que é de tala ordem a autonomia e a capacidade daquele aluno, que vamos acompanhando, vamos conversando, vamos, naturalmente olhando, dando algum feedback, mas quase, que quem conduz o barco, se quiser, é... tem em mim, se quiser, eu não gosto muito deste termos amigo crítico, não gosto, tem em mim uma interlocutora, para pensar, para analisar, para ver, para trocar pontos de vista, para trocar é isto, argumentos, mas não mais que isso, e eu gosto particularmente, quer do estilo colaborativo, quer do estilo não diretivo, sabendo que, nesta fase inicial, nas etapas de formação inicial, quando conseguimos um estilo conversacional, se quisermos, um estilo colaborativo, já estamos num caminho muito bom, temos alunos já, já com conquistas, já feitas. Mas nalguns casos, é realmente direção, é mesmo instrução, continua a ser, instrução. Mas eu penso que o meu objetivo é sempre que os alunos possam ir ganhando autonomia, ir ganhando competências para colaborar, quer com a sua educadora cooperante, consigam realmente assumir a responsabilidade com, com... crescente, autonomia crescente, e que sejam realmente, e até comigo, possamos colaborar, na base, o que diz a senhora, o que é que a Ana ou a Joana dizem, olhe o que eu penso é isto, o que lhe parece, é muito, a minha preferência é com o estilo colaborativo, sendo que, nalguns casos é mesmo o de diretivo, mas isso são raros, são raros... Adapto em função das alunas e também das etapas, das próprias etapas, mas penso, sobretudo das alunas, do perfil dos alunos e do modo como desempenham e se envolvem no processo de estágio, há algumas que não

querem aprender e portanto, e infelizmente, tenho visto isso, não é? Veem o estágio como se fosse um tempo, para dar horas, duas horas, e não podem dar mais, e nessa altura, eu entendo que há condicionantes, mas também, nessa altura eu pergunto, quase sempre procuro planificar com os alunos quais são os objetivos que têm, para depois na avaliação, ficar claro também, para mim, para a própria educadora cooperante, quais são os objetivos que os alunos têm. Depende do que querem.

Inv: Na sua opinião, que inovação/ mudança traz a supervisão para os educadores de infância?

Ent: Se a supervisão for realmente um contexto de relação, de relações de abertura, de diálogo, se for um contexto de aprendizagem colaborativa, traz imensas vantagens. Mas essa aprendizagem em colaboração, ou em companhia, só acontece se as relações, se na base estiver uma relação entre dois, os dois atores, ou os três atores, uma relação que não se gere ou se não se rege, se quiser, pelo poder, por relações de poder, sabendo nós que elas existem, naturalmente e é inevitável. O percurso na formação inicial, esta relação, não vamos escamotear, sou eu que certifico, sou eu que avalio também, é a senhora educadora cooperante que avalia, em função também da autoavaliação da aluna, é uma avaliação que vai sendo feita ao longo do ano, tem regras que as pessoas conhecem, tem um instrumento que os alunos conhecem, e portanto, vamos, há aqui, uma base, pelo menos uma base com algum a transparência, também não vou dizer, nem vou afirmar, que a avaliação neste contexto é completamente transparente, porque são tantas variáveis o nosso esforço é que ela seja transparente, sem dúvida, não é, e portanto que possamos dialogar com base num conjunto de indicadores, de expectativas, de objetivos, de resultados de aprendizagem, de indicadores que vamos acompanhando e sobre os quais vamos tirando notas e anotações. Agora, quando falamos em supervisão, desejavelmente estamos a falar de um processo de acompanhamento, como dizia, também de orientação, mas de orientação que desejavelmente tem de ser uma orientação sustentada numa relação de colaboração, de abertura, de diálogo, de confrontos de pontos de vista e de, colaboração. Eu estou a pensar concretamente numa proposta de supervisão que em Portugal surgiu agora de supervisão dentro dos próprios agrupamentos de escola, a Carla Rosinha conhece essa proposta, não é? Eu tenho uma irmã que está numa direção de um agrupamento de escolas, é educadora de infância, e ela dizia-me não se decreta, é difícil decretar a supervisão na cultura dos próprios professores. Esta se quiser, prática, esta supervisão. Eu suponho que é possível, se

houver uma, um percurso, é possível termos alguns ganhos, se a supervisão for para as escolas, mas entendida como o processo de enriquecimento de desenvolvimento profissional e pessoal. E baseado em relações de confiança, não é? Decretar a supervisão como obrigação para os professores, ou entre professores, penso que é difícil. Ou quem a decreta terá aí uma função de mediação muito complexa, e quem sabe, e quem sabe, abortada, quase à partida, não é? Mas creio que é, que seria muito, muito, muito vantajosa, sobretudo baseada, cá está, na definição de objetivos de aprendizagem, de melhoria, da melhoria do trabalho que realizamos, de feedback, mas de um feedback muito factual, muito objetivo, e acontecer, acontecer com alguém que conhecemos, não é, e que sabemos que nos devolve a nossa ação, nos devolve um olhar crítico, crítico mas construtivo, que nos ajuda a ver mais além, ou se quisermos, de uma forma mais ampla, as situações que criamos. Seria até muito bom, a todos os níveis, quer para os professores universitários, quer para os professores em geral, quer também para os alunos na formação inicial. Eu penso que na formação em contexto a supervisão faz sentido mas, há aqui sempre a questão, a dimensão da avaliação, que não pode ser ignorada, e a dimensão da avaliação exige um profundo reformulação, uma profunda, um profundo cuidado também, exige que se cuide muito bem, da transparência desses processos, dos objetivos da avaliação, dos processos, dos instrumentos, de preferência instrumentos que, que quem está envolvido na supervisão constrói e colaboração e que podem ser usados alternativamente por uns e por outros, portanto em relações, com base em relações de trabalho, de trabalho em parceria, de outra forma não vejo como, eu agora remeti-me um pouco à supervisão no âmbito da formação em contexto e da formação em serviço. Mas, os mesmos princípios se quiser, adequam-se também à supervisão na formação inicial.

Nós sabemos que temos sempre essa dimensão, agora o objetivo é torná-la, tornar essa dimensão da supervisão o mais transparente possível, o mais transparente possível. E eu acho que isto pode ser possível se entre os atores envolvidos neste processo se houver, primeiro, alguma clarificação sobre o que é isto, o que é mesmo a supervisão, ou o que isto de crescer na profissão, o que é isto de ser, de nos tornarmos melhores educadores, realmente o que é que nós queremos, o que pretendemos falamos em desenvolvimento profissional, mas o que é que nós queremos melhorar realmente, como vamos saber que estamos a melhorar, é de alguma forma, que crenças tenho eu sobre o que é o meu papel, estando deste lado, a ser observada, ou estando desse a observar, percebe, eu

acho que há, há um trabalho contínuo, sistemático e prolongado no tempo, porque acho que o tempo é uma dimensão absolutamente central nestes processos, como em qualquer processo de educação, de desenvolvimento humano, como sabe, não é, o tempo é absolutamente central na supervisão.

Inv: Há quantos anos desempenha o papel de Supervisora Institucional?

Ent: Desde 1991. 1991 que estou ligada à supervisão da prática na formação inicial. Estive também ligada à formação em contexto, mas com menos... com menos regularidade. Agora, todos estes anos têm sido ligados à supervisão na formação inicial.

Inv: Que funções desempenha enquanto supervisora institucional?

Ent: Como lhe disse, acompanho, de alguma forma como supervisora institucional, procuro clarificar para os estudantes e para as instituições cooperantes e para os educadores cooperantes os objetivos da formação prática, naturalmente em estágio, os objetivos, se quisermos, as tarefas, ou se quisermos o percurso que o aluno deve fazer, portanto, o envolvimento, o conjunto de competências que ele deve ganhar, que é importante que ele vá conquistando ao longo do estágio, algumas também das estratégias que consideramos também importantes no âmbito do acompanhamento desse estágio, portanto, o meu primeiro papel é, se quiser, ir junto dos estudantes, das instituições e dos orientadores cooperantes, a clarificação do que são os objetivos da formação, não é, desta etapa. Depois, o segundo papel, a segunda função, é de alguma forma estar disponível e dialogar com, em primeiro lugar com os estudantes, com as estagiárias, com os educadores cooperantes também, e apoiar a reflexão, e o desenvolvimento de competências, também da ação, mas sobretudo reflexivas por parte das estagiárias. E por isso eu reúno com as estagiárias semanalmente, faço também visitas ao contexto, como lhe disse, antes, reunindo antes com a aluna, mas em contacto com a educadora cooperante, deslocando-me aos contextos e depois voltando, quase sempre volto aos contextos, com tempo, para reunir e refletir também com elas. Portanto, a minha função é, presente, dando algumas sugestões na planificação do trabalho, dando, ou perspectivando, partilhando o meu olhar com as equipas ou com a aluna, acompanhar também a elaboração do portefólio, definido, de início, logo com a aluna, o que pretende que o seu portefólio seja, e ajudando-a a selecionar aquilo que são os eventos, os acontecimentos, o que são os artefactos também, mais significativos, ou que evidenciam da melhor forma as competências que a aluna foi desenvolvendo ou que

vai desenvolvendo ao longo do seu estágio. Outra das minhas funções naturalmente é, como lhe disse, promover o diálogo, e a partilha e a reflexão entre as estagiárias, como grupo, penso que é outra das minhas funções, porque percebo as vantagens desse diálogo e dessa discussão em grupo. E por último, naturalmente, a minha função é, outra das minhas funções é a avaliação. A avaliação que vou fazendo à medida que eu vou dando, vou acompanhando também as alunas, a avaliação, a reflexão sobretudo, que é sustentada numa reflexão sistemática semanalmente, e o feedback que lhes dou, e depois a avaliação sumativa, não é, e a certificação, é outra das minhas funções, naturalmente. Ir, como lhe disse, ir acompanhando a elaboração dos portefólios, refletindo com as alunas, ir observando as sua prática, o feedback do que é a sua prática, o feedback do que são as suas reflexões, o desafio à sua capacidade reflexiva, as sugestões e alguma bibliografia, de leituras também, penso que, abrir o leque de diálogos possíveis das alunas com alguns referenciais teóricos, ajudá-las a recuperar ou a convocar alguns dos seus conhecimentos anteriores, penso que também é importante, essa é uma das funções, ajudá-las a convocar, aquilo que foram, que trabalharam em etapas anteriores, e basicamente são estas as minhas funções.

Inv: Quais as características que considera imprescindíveis num supervisor institucional?

Ent: Em primeiro lugar, eu penso que é... olhe, o conhecimento do que é a profissão, neste caso, do que é a sua área, do que é a área específica, do que é a especificidade da formação do campo em que está a fazer a supervisão, sabendo eu que a supervisão pode ser entendida como meramente instrumental, um conjunto de estratégias que são instrumentos, de reflexão, para promover o desenvolvimento dos estagiários, ou de alguém que está aprender a profissão ou que quer melhorar a sua prática. Eu entendo essa dimensão instrumental da supervisão. Mas eu entendo que não há processo, não há estrutura, não há instrumento sem substância, se quiser, não é. E por isso, a dimensão substancial, se quiser, o conhecimento do que é a profissão, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico, ou o pedagógico de conteúdo, convocando aqui Shulman, acho que é absolutamente central, para um supervisor. Outras das características que penso, que tem a ver... quando me fala em características eu não sei se remete para características pessoais, conhecimentos, competências, falei do conhecimento, comecei pelo conhecimento, conhecimentos ao nível da supervisão também, o que é o desenvolvimento profissional, neste caso dos educadores, ou dos

professores em geral, acho que é importante também, eu creio que também é importante o conhecimento e as competências ao nível da comunicação, e mesmo competências clínicas, eu olho muito para a experiência da minha colega Cristina Parente, que é uma supervisora que põe muito na ação, eu percebo que ela coloca muito na ação como supervisora, um conjunto de competências que ela tem como psicóloga clínica, e que fazem parte dela, que é muito importante, quase uma empatia nata, não é, acho que é muito importante uma empatia, possuir-se uma empatia, ou pelo trabalhar-se essa empatia, uma relação de empatia, com os nossos alunos, com as nossas estagiárias, penso que é também importante abertura, penso também que é, como lhe disse à boca do ouvido, muito importante, as competências, são muito importantes as competências de observação também, de escuta, competências de escrita e de reflexão escrita, e o modo como refletimos e como questionamos, até do ponto de vista escrito, esses pormenores podem fazer a diferença, não é o conteúdo, mas às vezes a forma, eu falo por mim, porque eu sou descuidada, quando a noite já vai muito avançada, escrevo em letra grande, que não vejo letra pequena, e um ou outro aluno diz-me: “Está a ralar comigo, professora?” Não, não vejo bem. São tantas variáveis que se jogam, nesta relação da supervisão, e até nestes mecanismos de comunicação escrita, que penso que é também muito necessário, termos competências de comunicação bem trabalhadas, de contacto ocular, de escuta, até de forma como nos posicionamos em termos corporais, o modo como, o cuidado que temos, também, as competências no modo como, competências de feedback, de dar feedback, e naturalmente o conhecimento que temos da profissão, da pedagogia, absolutamente central, da pedagogia de infância, das abordagens pedagógicas, no caso concreto, no meu caso, para a creche e para o jardim-de-infância, mas também o domínio de alguns saberes disciplinares, que eu acho importantes, porque, caso contrário, também dificilmente, ajudamos os alunos a articular, a clarificar, às vezes, do ponto de vista conceptual, algumas ideias que estão menos bem, no domínio da matemática, ou se quiser da história, ou da própria língua, há aqui alguma esfericidade de conhecimento, de conteúdo, que eu acho que, o supervisor na formação inicial de educadores, para além das abordagens pedagógicas, da pedagogia de infância, deve conhecer e saber disciplinar. Não estou a dizer que ele deve ser um especialista, na matemática, para a infância, ou na língua não, mas entendo que ele deve conhecer estas matérias, e deve, se não conhece, deve procurar estar dentro delas. Outro aspeto que acho muito importante, isto é também, Se quiser, uma disposição, uma linguagem da Lilian Katz, é a vontade e a disponibilidade para estar em diálogo constante com os

contextos, não é, e também a vontade de querer estar e de querer entrar nos contextos, para conhecê-los em, Para conhecer a realidade, da realidade da profissão. E de algum modo, ser um interlocutor, alguém escuta, e que ajuda a ver de um outro modo, não é, sem criticar, sem ajuizar, mas que ajuda, estando nos contextos pode ajudar a ver de outro modo, assentar, com tempo, a ver de outro modo. E, o que nós sentimos, às vezes nas universidades é, eu estou aqui deste lado, vocês estão ai desse lado, e ganhamos todos muito pouco com este distanciamento, entre contextos e entre universidades, E como dizia à pouco, perdemos todos, universidade perde, perdem-se os contextos quando não há tempo, nem levamos a supervisão a sério, quando eu digo levar a supervisão a sério, é dedicar-lhe o tempo, o estatuto, se quiser, na formação, o estatuto, que a componente de iniciação à prática deve ter, a relevância que ela tem, reconhecida, se quiser, era muito importante que se reconhecesse isso na formação, nas instituições de formação e, naturalmente deste processo todo, a relevância que tem a ligação aos contextos. E neste aspeto, em relação a isto, o supervisor universitário tem que ser alguém, que tem competências de comunicação, tem competências de comunicação com as instituições, entra numa postura de quem está de fora, e portanto, se algum recato, se quiser, ou de alguma discrição, porque faz sentido, não é, quando somos convidados, quando entramos de novo, ou se quisermos, quando não conhecemos, temos que entrar quase com alguns pés de lã, e com, com... digo eu, mas não sei, e penso que, a equipa com quem eu trabalho, suponho que entra assim, Carla Rosinha, mas, às vezes, também sei que isso não acontece, não é, e também sei que às vezes diz, lá vem a professora Fátima, ou quando estou mais mal disposta faço um semblante mais fechado, mas as pessoas sabem que é passageiro, mas realmente acho que as competências de comunicação e de relação são muito importantes, e a sistematicidade no diálogo com as instituições, a estabilidade também do corpo, estes são aspetos que também, fogem à sua pergunta, mas acho que são aspetos muito importante também, no âmbito da supervisão. A estabilidade dos docentes que assumem esta função de supervisão num curso, acho que é muito importante, até porque vamos aferindo critérios, vamos aferindo visões, sobre a formação, vamos aferindo modos de estar, estratégias de supervisão, acho que é muito importante a estabilidade das equipas, que estão ligadas à supervisão da prática pedagógica, e é, igualmente importante a estabilidade do corpo de orientadores cooperantes. Doutra forma, acho difícil também, conseguir fazer este trabalho com, com gosto, e co prazer, e sobretudo com ganhos.

Inv: Na sua perspectiva, são características inatas ou desenvolvem-se?

Ent: Eu acho que, algumas delas têm a ver, quando eu lhe digo, a capacidade de escuta, de reflexão, mas de maneira geral eu acredito que todas elas se desenvolvem. Eu acredito que com formação, todas elas se desenvolvem. É agora, também penso que, o percurso é longo, esse percurso de desenvolvimento, como todos os outros, quando queremos adquirir competências, se queremos mesmo, temos que fazer um percurso, esforçado, naturalmente, com objetivos, com propósitos, mas eu estou em crer que é possível, não é, é possível. Se de todo, não gostamos da função, eu acho que é boa ideia de todo, deixarmos a função, porque ela é altamente desgastante, não é? É muito desgastante também, agora, quando realmente gostamos, acho que, nós fazemos os possíveis por ir desenvolvendo estas competências. Não é por acaso que estão nesta função, só algumas pessoas é que estão nesta função, nestas funções de supervisão, apesar, como eu digo às vezes a brincar, do mau trato, (ri-se) apesar do mau trato, e quando eu digo mau trato, sabe que nós, pelo menos há muitos anos atrás, eramos sempre vistos como, dentro, até da universidade, os parentes pobres, não é, a ligação à prática, os parentes pobres dos cursos de formação, quando é precisamente o contrário, é o mais difícil fazer essa articulação, é fazer esse diálogo, é estabelecer essas pontes, e realmente eu acho que está nesta função quem gosta e quem tem também um sentido de missão, um sentido ético nesta função, e que se debate com vários dilemas, sabe? São vários os dilemas da supervisão, isso é um outro assunto mas, também aqui quando levamos isto a sério, sentimos, para além do dilema da avaliação, que esse é o mais quase... aparece aí quase, à cabeça, mas há muitos, o dilema do tempo, o dilema de certificar alguém, que até fez esforço, mas que entendemos que não está ainda não é, o que fazer, uma série de situações, pronto, que têm a ver com a gestão de todo este processo, cá está, de suporte, de apoio ao desenvolvimento dos estagiários, nós queremos é que eles avancem, e possam fazer, vir a fazer um bom trabalho. E levem, deste percurso, como eu digo às minhas alunas, sobretudo no âmbito da docência da supervisão, não levem receitas, não levem... levem algumas ferramentas, mas a principal dessas ferramentas é realmente a capacidade para refletir, para pensar. Como eu digo a brincar, está a ver este tampo da mesa, agora se se deitar aqui debaixo da mesa como é que vê a mesa? E agora se se puser ali ao longe, como é que vai ver a mesa? Vamos habituarmo-nos a ver as mesas, as cadeiras, os meninos de vários pontos de vista. Vamos experimentar fazer isto, e isto é, mais uma vez o tempo, não se

compadece, destas nossas, deste meu exercício, quase (ri-se), mas penso que esta, é pelo menos, a finalidade do trabalho que eu faço no âmbito da supervisão.

Inv: Na sua opinião, que objetivos deve promover o supervisor institucional nas estagiárias?

Ent: Primeiro, o conhecimento dos contextos, não é, da complexidade desses contextos, depois, a capacidade de observação, de observação e de análise. De análise, mas não como eu digo às minhas alunas, não é uma análise desabrida, ou baseada no que eu sei, ou meramente opinativa. É uma análise que tem de ser sustentada, que tem que ser obrigatoriamente sustentada em algumas leituras, nalguns diálogos, no registo ou numa entrevista à educadora, não sabe, então pergunta-se, vamos, vamos tentar ver, cá estou, o conhecimentos dos contextos, o conhecimento das pessoas, a capacidade de observar, ou na capacidade de registar também, o registo, a capacidade de observar com, cá está, com objetivos e com foco de registar de uma forma objetiva, o mais objetiva possível, a capacidade de fazer, também, um interpretação, uma análise, de atribuir sentido com base num conjunto de referenciais, ou num referencial, ou num conjunto de referenciais, teóricos, pedagógicos, é absolutamente central, a capacidade de comunicação com os outros, com as crianças, procuro realmente estimular essa capacidade de observação, mas também de comunicação, chamando atenção à importância do contacto ocular, o modo como nos dirigimos às crianças, o próprio tom de voz, portanto capacidade e competências de comunicação, quer com as crianças, quer com os adultos. Acho que este trabalho também cabe-nos a nós e, ir recordando a importância de, às vezes numa conversa com as senhoras educadoras, o modo como fazemos uma pergunta pode determinar a sequência da conversa que temos com ela, não é? Portanto, algumas competências de comunicação, e naturalmente as competências de reflexão, de reflexão sistemática, de análise, de reflexão crítica, também de pesquisa, acho importante de pesquisa, e de escrita, como lhe disse, como sabe os nossos alunos não veem muito habituados a escrever, e a reflexão escrita é qualquer coisa que para eles é, é uma conquista que vão fazendo, paulatinamente, de uma forma muito vagarosa. Mas começa-se às vezes pela descrição, pelas situações, exatamente, depois vamos construindo a partir daí, e portanto também essa capacidade de ir refletindo, através da escrita de ir escrevendo de ir colocando as ideias no papel, de ir comunicando também, uma das competências que eu também costumo trabalhar com as minhas alunas é o

domínio de um determinado discurso, que tem a ver com a profissão, acho que é importante, não é? Eu não posso falar, eu não posso falar ou escrever, como fala ou escreve outro senhor qualquer, quer dizer, eu estou a tirar uma licenciatura, eu tenho quatro, neste momento quatro anos e meio de universidade, é suposto que eu chegue, e vou desempenhar uma profissão de uma enorme responsabilidade, e que tem uma enorme esfericidade, portanto eu tenho que dominar, se quiser, o discurso, ou a especificidade, e todo um discurso que está em torno, que tem a ver com essa esfericidade, com a profissão. Naturalmente, não faz sentido falarmos de qualquer modo, ou ouvir um aluno entrar, e isto é pão nosso de cada dia agora, os alunos terminam as licenciaturas e falam, entram numa creche, e falam de alunos, de aulas, há todo um discurso que de alguma forma revela o distanciamento, do que lhe falava à pouco, o total desconhecimento do que é o quotidiano, e do que é a profissão. Concretamente esta profissão. Naturalmente que um professor de história terá uma conversa muito amigável em qualquer café, não terá o conhecimento, mas quando dá uma aula de história sobre uma matéria, saberá, naturalmente, organizar o seu discurso, o conhecimento, ou argumentará, assim como um educador de infância terá que organizar o seu discurso, sobre a criança, o modo como ela aprende, ou pelo menos qualificar. Às vezes algumas alunas acham que são preciosismos da minha parte, mas eu creio que, dou-lhes os exemplos também dos médicos, dos advogados, portanto, a profissão do professor, é também uma profissão, e porque é a profissão, significa que domina um corpo de conhecimentos, que é só dele, que é muito específico. E portanto, não faz sentido que um educador fale sobre a sua profissão de qualquer forma. Que fale sobre seu quotidiano profissional de uma forma trivial., sem dominar um determinado conjunto de saberes, de qualquer forma um discurso que não tem de ser papagueado, tem que ser refletido e ir sendo construído. Mas é esta dimensão também, da comunicação para fora, do que é a profissão, acho absolutamente central, acho que é importante que os alunos tomem essa consciência. Depois mandam-se à fava, eu sei que mandam, mas pronto.

Inv: De que forma sugere adequações ou reforça a prática das estagiárias?

Ent: Quase sempre, se é por escrito, procura dar um feedback detalhado, oralmente também, com algum detalhe. Estou a pensar, ainda hoje de manhã, estive numa sessão, se quiser, do ciclo pós-observação, hoje de manhã, e realmente o feedback, procuro dar um feedback com detalhe, e para mim este é o reforço que eu posso dar, não é? Esteve bem, mas como é que esteve bem, reparou no Martim que esteve a brincar, viu como o jogo da Malu foi-se complexificando, eu percebi que anotou, portanto, é um feedback que eu procuro que seja bastante detalhado, não é? Sempre que posso, a questão do tempo, às vezes leva-me a dizer, ou às vezes a escrever, para as pessoas não ficarem sem um... a escrever, gostei imenso da sua reflexão, revela ter já, por exemplo, um a melhor adequação nas leituras, ou nas escolhas mais criteriosas das leituras que foi fazer, a propósito, a propósito, está a ver, estou a lembrar-me de uma muito recente. É este detalhe que eu procuro dar, muito mais importante que dizer muito bem, é evidente que digo, que bom, está avançar, que bom vê-la, não sabe como eu fico contente, esse reforço... Mas quase sempre digo, ou procuro acrescentar as razões que me levam a achar que os avanços foram interessantes, ou que as alunas estão a avançar, ou as razões que me levam a pensar que está menos, ou que está desinteressada, e pergunto sempre, posso estar enganada? Porque realmente o meu entendimento pode ser, estar enviesado, e nisso eu tenho que reconhecer, tenho que escutar de novo.

Inv: Que dificuldades sente enquanto supervisora institucional?

Ent: Eventualmente nomear, a variável tempo, é sem dúvida para mim o obstáculo, o constrangimento maior neste momento, multiplicidade de tarefas e funções que nós estamos sujeitos, como supervisores, não é? Realmente, continuo a achar que, este trabalho de supervisão, se pode fazer, dando, por exemplo, vou dar-lhe o caso concreto deste ano. Quinze minutos por aluno, para o acompanhamento semanal, para o aluno, É o que eu tenho este ano, é o que tem a minha colega Cristina este ano, temos todos este ano, pronto. Em função do número de alunos, no meu horário, o que está atribuído são quinze minutos. Todos nós sabemos, estando nesta função há muitos anos, que vamos muitíssimo mais além deste tempo, não é? Ainda mais, agora, que além do portefólio, o aluno tem que produzir um projeto, têm que produzir um relatório, sobre um projeto de intervenção pedagógica, que vai delineando connosco, quando entra em estágio. O decreto-lei, quer o primeiro que surgiu, que regulamentou a formação inicial, falava e continua a falar-se, o último não, o de 2014, não, já o temo investigação sai um pouco, do discurso, do legislador., mas está muito ainda no discurso dos formadores nas

universidades. Eu tenho pena de dizer isto, considero que se é muito importante, e não mencionei essa dimensão investigativa, mas eu acho que ela tem que ser trabalhada logo no início da licenciatura, porque não é possível, de todo, parece-me difícil, sobretudo era difícil com um ano, em dois semestres, de repente, de repente dizermos que um educador e um professor é um investigador, que investiga a sua ação, é retórica, não é? Fica-se muito mais pela retórica, do que propriamente... do que a realidade. Naturalmente, um educador não pode ser um observador se ele não aprendeu a observar, por exemplo, que mal sabe como recolher dados, se não sabe, observar a realidade e conhecer um conjunto de técnicas que lhe permitem recolher dados em função dos objetivos que tem para recolher informação. Há aqui todo um trabalho a fazer, que não pode ser feito da noite para o dia, e eu, nunca me ouviu falar nestas duas e tal que estou aqui, não lhe falei em investigação. E ela abunda, este termo abunda nos discursos dos educadores e, creio que também na nossa prática, há uma dimensão investigativa que procuramos trabalhar com os alunos, quando eles desenvolvem um projeto de intervenção. E essa dimensão investigativa, tem a ver naturalmente, como o acompanhamento que fazemos aos alunos, na definição de uma problemática, ajudamos a definir um problema, a identificar ou a clarificar, cá está, esse problema, a definir um conjunto de estratégias de intervenção, e a definir, um conjunto também, de estratégias de recolha de informação, que ajudem o aluno, a ir e a estagiar neste caso, a irem motorizando e a irem avaliando, o que é a sua intervenção. Naturalmente, que isto são processos muito difíceis com alunos que veem de uma licenciatura, onde, investigação, a dimensão investigativa, aparece muito por alto, e mais no discurso do que propriamente na prática dos formadores. Eu estava a falar-lhe nas questões do tempo, estava a falar também, cá está, outra das dificuldades é, tem, se quiser, uma equipa mais estável, mas é também, o facto de, estarmos em mudança, agora mudou, ao fim de cinco anos ou seis anos mudamos de novo, já nem sei muito bem, 2007, ao fim de alguns anos mudamos de novo as regras, e agora o estágio, tem um outro funcionamento, com outras regras, o curso te, se quiser, um plano com outras regras também, e portanto, estas mudanças não ajudam. Por um lado, é para melhorar mas criam aqui um novo atrito e uma nova capacidade de readaptação, não é propriamente um problema, mas realmente exige muito, muito esforço da nossa parte, não é? E cá está, o tempo que não chega, para podemos estar em diálogo com as instituições, e isso é uma dificuldade que na formação inicial, temos que necessariamente de ultrapassar. Não sei como, porque não vejo como vamos ter tempo, para ir às instituições, para estar a trabalhar com os

educadores, com os educadores de creche, com os educadores da rede pública, e também, de jardim-de-infância, mas sem dúvida que esta é uma dificuldade que seria muito importante ultrapassar. Retomar o diálogo, e um diálogo muito regular, com as instituições, mas para isso, provavelmente não poderíamos estar a fazer milhares de coisas ao mesmo tempo, que estamos na supervisão.

Inv: Na sua opinião, que tipos de educadores cooperantes existem enquanto supervisores?

Ent: Então é assim. Existem educadores cooperantes com crenças muito diversas, sobre como, como se defende a profissão. E isso é visível, isso é muito, é quase identificável, depois destes anos todos, num conjunto de ações, de decisões, de visões, de discursos, se quiser, do próprio educador cooperante. Então é um educador cooperante que pensa que a profissão se aprende quando o aluno é lançado, se quiser, vou usar aqui a metáfora lançado às feras, lançado... emerge, imersão, técnica de imersão. Imersão à força, e portanto, vais ter que resolver, tu vais aprender, a partir do erro, porque eu, aprendi assim, ou se não aprendi assim, descobri que esta é a melhor forma de aprender. E isto é uma visão, que ainda encontramos nos nossos supervisores, e portanto, que está também ligada ou quase sempre ligada, à ideia, que o estagiário vem, e vem dar mais um mão. Está a ver? Vem dar mais uma mão. São duas visões que às vezes surgem em conjunto, cruzadas, não estão necessariamente cruzadas, não coabitam, se quiser (ri-se), na mente, ou no pensamento dos orientadores cooperantes, mas muitas vezes estão, estão presentes. A ideia, cá está, a profissão aprende-se através da prática, pura e simples, também, esta é uma crença, aprende-se quando cresce emergida na prática, te confrontas com os problemas, e aprendes através, a resolver problemas. Este é um educador cooperante, que portanto, imediatamente dirige, ou se quiser, dá instruções logo à aluna, vais amanhã, vais fazer já o tempo, o tempo... vais contar já esta história, mete-lhe uma história na mão, imagine, isto pode acontecer com algum dos nossos cooperantes. E quando é, naturalmente, o que está por detrás desta ação, nós podemos aqui especular muita coisa, primeiro, qual é a mensagem que passa à aluna, qualquer uma de nós pode chegar, levar uma história de casa, ou um livro de casa, e de repente, está à frente de um grupo e conta uma história, não é? Ou lê um livro, quando mão é de todo assim, não é? Quando lhe digo que há trabalho a fazer com os nossos educadores cooperantes, é precisamente para desmontar, às vezes ações que estão, que são irrefletidas, que podem passar, irrefletidamente uma mensagem à aluna, ou a quem está aprender pela primeira

vez. Naturalmente, quando eu seleciono uma obra, devo selecioná-la com um conjunto de intenções que estão claras para mim, em função daquilo que é, este grupo de crianças, em função, do que pretendo promover junto destas crianças, ou do tipo de experiências que eu quero promover com estes meninos. Ora, se eu passo, às vezes, à aluna um livro que trouxe de casa, ou que tenho no meu armário, e de repente, ponho a aluna experimentando, contar para um grupo de meninos, a história, há claramente aqui algo que está irrefletido da parte do educador cooperante, e portanto, este é um tipo de educador cooperante, que ele pensa que a aprendizagem da profissão se faz sobretudo através da prática, e da observação de alguém que pensa que é mais competente. Mas há também aquele orientado cooperante que se assume intencionalmente como modelo, numa primeira etapa, e pode até dizer, observe o que eu estou a fazer, e depois, discute, ou se quiser, conversa com a estagiária, sobre aquilo que ele foi observado. E, aquilo que nós dizemos na psicologia, e depois fala alto as suas intenções, aquilo que pretendia. Isto é, naturalmente alguém que se assume como modelo, mas não é propriamente assumir-se, não estamos a falar propriamente como modelo de, faz como eu faço, olha para mim, mas olhas para mim para poderes pensar as questões da profissão e as decisões que estão por detrás, ou o pensamento que está por detrás, daquilo que eu disse, daquilo que eu fiz, da obra que eu selecionei, portanto, há, também temos o educador cooperante, que assume com uma forte intencionalidade, a função de guia, de orientação, sabendo que ele pode ser um recurso e que é um recurso da aprendizagem da profissão, sem dúvida, mas também, assume-se passando a mensagem clara à aluna, que é fundamental, que muito do que está, ela a observar, tem por detrás, um trabalho muito sério e muito complexo, de decisão, de reflexão, de observação, de documentação, portanto, em torno daquilo que as crianças fazem, realizam, pensam, como dizem, etc, etc... Portanto, nós temos, e eu tenho convivido, com orientadores cooperantes que têm esta visão, a visão da complexidade da profissão, a visão do que, cá está, da complexidade da profissão, e que se assumem como modelo, e que depois, de alguma forma convidam os alunos a pensar, a pensar as situações que observam, não é? E as situações que elas próprias desempenham, e onde estão a atuar, não é? Há também supervisores que entendem que se aprende a planear, planeando, é verdade, eu aprendo a dançar, dançando, mas, eu também danço melhor se tiver alguém mais competente, a dizer-me como se dança o cha, cha, cha. É uma metáfora física um pouco pronto... mas é um pouco para lhe dizer que realmente, há educadores cooperantes que sabem, assumem, sabem bem, o que é, a complexidade da profissão, as aprendizagens

que os alunos têm que fazer, e sobretudo sabem trabalhar bem esta dimensão da intencionalidade e da reflexividade, em torno da prática. E há depois os outros, se quiser, educadores cooperantes, que têm uma visão, cá está, que a profissão se aprende a observar com os modelos, que se aprende através da imersão de uma situação de prática, se aprende sabendo resolvendo problemas, não é? Como me diziam a mim, e eu comecei por ser educadora, e me diziam a mim, tu tens que ter sempre alguma coisa na manga, e na altura eu não sabia, era muito novinha, um educador tem que ter sempre alguma coisa na manga, e naturalmente, o educador como o professor é alguém que resolve problemas, que toma decisões constantemente, não é? Porque as águas são muito movediças, as areias, o terreno é muito movediço, e portanto é bom que aprenda sobretudo a pensar, a resolver problemas porque pensou, porque pensou, porque soube pensar, porque soube decidir, mal ou bem, ou se foi mal, soube perceber porquê que foi, porquê que não resultou, se foi bem, soube também entender porquê que foi, porquê que houve sucesso, porquê que as crianças se envolveram, porquê que viu, determinadas crianças avançar, a crescer, se quiser, ou níveis de desenvolvimento muito elevados, ou falas muito interessantes, ou relatos muito interessantes. Portanto, o aluno tem que perceber que os cooperantes, também... Existem estes dois tipos de cooperantes, não é? Aqueles que acham que os alunos aprendem a bater com a cabeça, através dos erros, que aprendem através de instruções, e aqueles que entendem também, que há todo um conjunto, todo um percurso que o aluno tem que fazer, e que há um conjunto de competências, sobretudo de reflexão, de pesquisa, de busca, um conjunto de atitudes e de disposições, também mentais, que ele tem que ir ganhando para fazer face aquilo ao que são os desafios, e o que é a complexidade da profissão. E nós temos, eu digo nós, porque temos o privilégio de ter alguns orientadores cooperantes, como estes que têm este perfil, se quiser, não é? E também temos os outros, quase sempre, que têm mais ou menos experiência, mas quase sempre, sabe Carla, são supervisores que, ou, que estiveram um tempo connosco, eu digo connosco, em interação muito próxima, e depois deixaram e abandonaram de todo e, continuam a achar que, a profissão se aprende resolvendo problemas e tirando coelhos da cartola, não é assim, não é assim... Mas isto também tem a ver com os contextos onde as pessoas estão, com os seus percursos de vida, e eu acho que, esta dimensão pessoal, também se cruza muito na formação de pessoas. Dimensão pessoal e também a dimensão... quando eu digo o seu percurso, etapas de percurso de vida também, as etapas de percurso no desenvolvimento profissional, que é interessante, porque nunca podemos esquecer que os nossos

orientadores cooperantes são educadores, e portanto têm um percurso de desenvolvimento profissional e como dizia a Lilian Katz, há etapas nesse percurso e algumas são de paragem mesmo, não se sai da cepa torta, e são desinvestimento, e são... e portanto, temos que pensar nessas variáveis, às vezes temos mesmo que pensar nessas variáveis. Eu acho que, e dar, o benefício da dúvida, quer às pessoas, quer às instituições também, é por isso que, eu acho que este trabalho, é um trabalho absolutamente sempre inacabado.

Inv: Quais as características que considera serem mais importantes num educador cooperante?

Ent: A primeira delas é sem dúvida a abertura, e ela está patente, porque nós não temos educadores cooperantes, como eu lhe disse, nós começamos por falar com os educadores cooperantes, porque dificilmente, a instituição pode estar aberta, mas os educadores não estão, é muito difícil quebrar estas... depois estas barreiras, não é? Eu acho que uma delas é realmente a abertura, a enorme disponibilidade. Eu agradeço sempre às instituições na função que têm como coordenador, mas sobretudo aos educadores. Quando se aceita ser cooperante na formação, há aqui uma dose enorme, acho eu, acredito que há uma dose de generosidade, também, acredito, ou quero acreditar, que há uma dose de generosidade, naturalmente pode haver interesse, mas há aqui competências, e há características pessoais, que vai desde a abertura ao que vem de novo, não é? Ao novo, à novidade até, cá está, à disponibilidade, `generosidade, porque mesmo não querendo, temos mais alguém ao nosso lado, ou porque temos que acompanhar, apoiar, ajudar, às vezes dar uma outra instrução, ou dizer para, ou... Está a ver? Há sempre mais alguém, eu estou a colocar-me no papel do cooperante, e portanto, disponibilidade também, outra das características, há aqui... acho que num bom educador cooperante, ele deve conhecer bem a instituição onde está, e ser capaz, também de, facilitar o acesso da informação sobre essa instituição, e as regras e a cultura institucional, aos próprios alunos. Eu creio que, outras características de um educador cooperante é o elevado profissionalismo, a forma como desempenha a profissão. Não é que eu ache que os educadores cooperantes têm que ser todos, que todos os educadores cooperantes têm que ser todos excelentes, do topo da excelência, mas eu acho que, como em todas as profissões, o sentido ético forte, quer em relação às crianças, quer em relação às famílias, para com as famílias, para com as crianças, para a própria, também, os serviços que a própria instituição presta, com a própria aluna, acho

que esta dimensão de empenhamento, se quiser, de, de, a função que está a desempenhar, de orientação, de seguimento, de apoio, é uma característica que o educador cooperante deve ter. Sensibilidade, cá está, também, sensibilidade e conhecimento do que é isto de iniciar a profissão, o que é isto de entrar em estágio, de iniciar a profissão. Cada uma delas sabe a partir da sua experiência, mas é importante que saiba para lá da sua experiência, o que é que diz a pesquisa, o que é que diz a investigação sobre estes percursos, acho que é importante que os educadores também, os professores em geral, que recebem, possam saber, o que é que são estes percursos iniciais, de estágio. Acho que outra capacidade fundamental é, é a capacidade de refletir, de apoiar, de questionar, de reflexão sobre a própria prática. Acho que um educador cooperante, cá está, ligado ao profissionalismo é, é também alguém que está aberto ao diálogo com as instituições de formação, que procura também esse diálogo, ou essa conversa, e veem, eu estou a dar-lhe alguns exemplos dos bons educadores cooperantes, e veem, veem ter connosco, e veem conversar connosco, ou convidam-nos a ir às instituições, e portanto, são pessoas com uma enorme abertura e uma enorme vontade, de fazer mais, e sobretudo o melhor quer no seu trabalho, no seu quotidiano, quer com as próprias... assumem uma responsabilidade muito grande, assumem a função de acompanhamento, de orientação, de apoio, com uma enorme responsabilidade, com um enorme sentido, cá está, de missão também, assumem-se mesmo como formadores, como recursos também, para aprendizagem destes profissionais novos, não deixam de ser muito exigentes, porque também são muito exigentes com eles próprios, não deixam de ser muito exigentes com eles próprios e também com os estagiários. Mas penso que, o educador que faz esse percurso, com uma estagiária, também, lhe mostra o que é, o que é, o desempenho da profissão, com, com... com algum profissionalismo, algum não, com profissionalismo, não há algum, nem muito, nem pouco, com profissionalismo. Como lhe disse, as questões da profissão, alguém que faz formação contínua, também me parece ser importante alguém que procura fazer formação, que está... que se reúne, que está em rede, que gosta de trabalhar também com os outros e em rede, e portanto, há aqui um conjunto de características pessoais, também, profissionais, que tem a ver coo o modo de estar na profissão, e tem a ver também com o conhecimento, como lhe disse, o conhecimento dentro da profissão, mas também o conhecimento em torno das questões da supervisão, e do próprio desenvolvimento profissional, de quem está a iniciar e de quem está também, em várias etapas do seu percurso profissional. Estou a pensar agora nestes

educadores que estão convidados pelo ministério da educação, a fazer supervisão aos seus colegas. E por isso, neste sentido, já penso nesses, têm também que, perceber o que é isto das etapas, do desenvolvimento profissional na profissão, não é? Há etapas de investimento, de desencanto, tem muitas coisas.

Inv: A quem acha que o educador cooperante atribui o papel da supervisão? Porquê?

Ent: Olhe, nos anos em que nós trabalhámos em parceria, muito constante com os educadores no terreno, ou seja, há muitos anos atrás, no outro modelo de formação, eu estou em crer que, todos nós éramos supervisores, não era por acaso que nós falávamos em supervisoras cooperantes e supervisoras da universidade. Todas nós éramos supervisoras e partilhávamos uma visão da supervisão, porque também é muito importante a partilha de uma visão, qual é a visão da supervisão, e é bom que a gente se entenda, universidade e terreno, se entenda a propósito do que é isto da supervisão. E eu acho que, eu estou em crer, faz-me uma pergunta interessante agora, e tenho dificuldade em responder-lhe, por incrível que pareça, porque, se quer que eu lhe diga, eu acho que algumas educadoras cooperantes que estão connosco há muitos anos se assumem claramente, com funções de supervisão. Ou seja de apoio, de orientação, de acompanhamento, de avaliação formativa, de feedback, assume claramente essa função supervisiva, até porque, já discutiram connosco. Esses já veem detrás, são aqueles educadores cooperantes que estão há muitos anos connosco. Depois os novos, faz-me uma pergunta interessante, porque eu creio, e quando falo em nós, estou a pensar no grupo que temos por exemplo este ano, Não em grupos anteriores onde se incluem por exemplo alunas, ex-alunas, que entretanto já fizeram aquela formação em supervisão, em estratégias de supervisão, que já lhe falei. Mas neste momento, há gente nova a trabalhar connosco, que não fez, por exemplo, formação, não fez esta formação em supervisão, e seria uma pergunta interessante a fazer, por exemplo, à orientadora cooperante. Quem tem, quem assume aqui, ou quem assumiu as funções de supervisão. Neste momento o discurso, depois de Bolonha, o discurso mesmo nos dossiers de estágio, temos orientadores cooperantes e temos supervisores de estágio. E agora que lhe digo isto, aliás, eu já tinha pensando nesta questão, mas, eu vim de um modelo, em que nós trabalhávamos sendo supervisores, todas nós, éramos supervisores. Só que eles estavam no terreno, naturalmente com funções específicas, e nós, da universidade com outras funções. Mas todas assumíamos que a supervisão era uma função que nos cabia a

todos. Na universidade e no terreno tínhamos que dialogar sobre esta função, sobre estes papéis, neste momento, aí está uma pergunta, que eu tenho de fazer a algumas educadoras cooperantes. E não sei mesmo, o que é que me responderiam...Algumas, outras sim, tenho a certeza absoluta que assumem. Sou eu, eu assumo a função de supervisão, eu tenho funções supervisivas. No caso de alguns educadores cooperantes que trabalharam por exemplo este semestre connosco, seria uma pergunta a colocar-lhes, até bastante interessante. Seria sim senhora, não sei, não sei responder-lhe.

Inv: Que competências fundamentais considera que cabe ao educador cooperante no ato de supervisionar?

Ent: Ok, primeiro as competências, cá está, de escuta, também, competências de observação, competências de diálogo, de conversação, competências de questionamento, também, penso que, de orientação, de colaboração com os alunos, também de reflexão escrita, porque me parece importante, naturalmente, todas aquelas depois que estão ligadas à profissão, onde está implicada uma planificação, quando falamos de intencionalidade, o que é que estamos a falar, as questões mais específicas, que têm a ver com as questões pedagógicas, eventualmente com o conteúdo da aprendizagem dos mais pequeninos, quer em creche, quer em jardim-de-infância, e outros campos de ação, que tem a ver com a relação com os pais, tem a ver concretamente com a profissão. Agora como educador cooperante, como lhe disse, é portanto, a forma, a competência para acolher os alunos, para compreender as etapas e as ansiedades, as questões, as perguntas, as dificuldades na comunicação, acho que estas competências, cá está, de interação, e de relacionamento interpessoal são importantes, e de comunicação com o aluno são importantes, A competência para dar feedback detalhado que é muito importante, não é, correu tudo bem, teve tudo bem, estás muito bem, gostei muito, isto não diz nada, não é? É o detalhe, o detalhe é que ajuda a, a devolução e o detalhe em alguns momentos, em algumas situações, em alguns... que ajuda a aluna e o tipo de questionamento podem ajudar a aluna a pensar e a avançar, caso contrário, as competências realmente de feedback, cá está, conhecimento da profissão, mas também conhecimento em torno das questões da supervisão. Mas as competências de relação, de comunicação, de colaboração também, de questionamento, nesta relação e nesta atração, de complementar, cá está, e de feedback, quer escrito, quer feedback oral, com detalhe parece-me também que, e de colaboração, muito a

capacidade de se manter disponível, mas de maneira geral, as nossas educadoras cooperantes têm essa capacidade para estarem disponíveis para as nossas alunas.

Inv: Qual o seu parecer sobre o papel supervisivo do educador cooperante? Estas competências podem ser traduzidas nas funções que o educador cooperante deve desempenhar, ou diferencia competências de função?

Ent Vejamos, uma das competências que ele tem quando acolhe um estagiário, ou por exemplo dar-lhe a conhecer a instituição onde está, proporcionar-lhe acesso à informação, de que o aluno necessita para conhecer a própria instituição, o funcionamento, o projeto educativo, o projeto curricular da própria sala, todo um conjunto de informações, que o aluno tem, ou que deve ter e apropriar-se para poder... Depois pôr à sua disposição os recursos que têm dentro da própria sala, alguns, quando assim entender, alguns registos, ou o modo como faz... pôr-se à disposição, se quiser, dos alunos, para refletir, para orientar, se quiser, a observação dos próprios alunos, quando eu digo, a disponibilidade é tão importante, colaborar com os alunos, ou convidar os alunos a participar na planificação, no desenvolvimento das atividades, na reflexão sobre o dia, fazendo, cá está, registando aquilo que faz com as crianças, poder também, fazer com o educador, com o educador que está a formar-se, não é? Mostrar-lhe aqui alguma homologia de excessos, espoliar todas estas funções, o facto de o convidar a planificar, provavelmente vai muito... no início é ele que avança, e devagarinho, ou progressivamente dar-lhe a oportunidade de, de o aluno avançar sozinho nesse papel, ou nessa função da planificação. Portanto, estou em crer que, as competências e as funções estão profundamente interligadas, não é? De observação, de feedback, de avaliação, de reflexão, de interpretação, de colaboração, naturalmente, de guia, de orientação, sugerindo o caminho, dando pistas. Creio que, para isto tem que ter algumas competências de comunicação, cá está, competências de observação sérias, algum domínio de técnicas de observação, de registo, saber o que está a falar, do que está a fazer, portanto eu acho que, as funções e competências se confundem aqui também, no caso dos orientadores cooperantes quando assumem a função de, as funções supervisivas, não é? Creio eu...

Inv: Qual o seu parecer sobre o papel supervisivo do educador cooperante?

Ent Eu acho que, aliás a investigação, como sabe, diz que os orientadores cooperantes são peça chave na aprendizagem profissional de quem está a iniciar a profissão. E por

isso, eu entendo que, na linha do que leio, do que tenho lido, e daquilo que eu tenho vindo dizendo ao longo da entrevista, considero cada vez mais importante, que se invista no desenvolvimento profissional dos educadores, como profissionais, e quando falo nisto, no investimento do desenvolvimento profissional, significa capacitar cada vez mais os educadores para trabalhar em rede, para desenvolver projetos em conjunto, para resolver problemas, nas dinâmicas de investigação-ação, sem dúvida aí, eu acho que é muito importante a formação dos educadores, e nesse âmbito também, fazer simultaneamente, a formação dos próprios educadores cooperantes no domínio da supervisão, porque, eu estou perfeitamente de acordo com a professora Júlia Formosinho quando ela diz que, a pedagogia, e a pedagogia da infância é substância, para nós educadores é a substância da supervisão. E eu concordo, há realmente, uma dimensão claramente instrumental, mas não há, se não soubermos, se um educador não souber, e se não investir claramente no seu desenvolvimento profissional, creio que poderá, dificilmente investigar também, no seu desenvolvimento como supervisor, e como recurso para o desenvolvimento profissional dos outros, não é? Tal como suporte, como apoio. Com todas as exigências que essa função acarreta, não é? Mas eu creio que, se um educador se assumir como supervisor, certamente que se assume também como educador, como educador cooperante, com elevado nível de profissionalismo, e com um forte investimento na profissão. Creio eu, estou em crer que assim é... A minha experiência diz-me isso.

Inv: Chegámos ao fim desta entrevista, e apenas lhe pergunto se quer acrescentar mais alguma coisa?

Ent: Eu peço-lhe imensa desculpa ter gasto este tempo todo.

Inv: Não, não, eu é que lhe agradeço imenso, porque acho que foi uma entrevista muito completa, e para o meu trabalho de investigação é sem dúvida uma mais-valia, de facto, ter a oportunidade de entrevistá-la... Muito obrigada.

Ent: Gostei também, muito obrigada, pela oportunidade que me deu para refletir estas questões, sabe eu falo muitas vezes com a professora Dalila, sua orientadora, por quem eu tenho uma estima e admiração imensa, do ponto de vista pessoal e profissional e intelectual também, mas nós sentimo-nos muito sozinhas nestes percursos, sabe? Porque eles são realmente duros, e muito exigentes, e fazia sentido que, de tempos a tempos nos permitissem a nós também, outros diálogos, alguma paragem, alguma formação,

noutras.... E isso pelo menos para mim não tem sido possível. A professora Dalila pelo seu percurso pessoal, fez outras incursões, que foram ótimas, e foram muito profícuas e, nós estamos a usufruir desse percurso também na ligação que temos com ela, mas eu pessoalmente, necessito neste momento de “pôr pão para a boca” sabe, de pausa, de pausa para refletir no percurso, de pausa para repensar, de pausa para também para estudar mais, entende? Creio, e eu agradeço-lhe este tempo, e peço-lhe imensa desculpa pelo enorme tempo que lhe tomei, isto vai ser uma entrevista intratável, deite fora, que eu ando aqui às voltas, mas eu agradeço-lhe imenso a oportunidade que me deu de refletir, e algumas das questões que ficaram ainda para eu pensar.

Inv: Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração, da minha parte foi um prazer, ter esta oportunidade de entrevistá-la. Obrigada!

Anexo 7: Entrevista ao Educador Cooperante

Transcripción de la Entrevista

Tutor del Colegio

Datos de la entrevista:

Fecha de la entrevista: 22 de junho de 2016

Entrevistador: Carla Rosinha

Tipo de entrevista: semiestructurada

Medio/ Lugar de la entrevista: Clase de la tutora en el colegio

Nombre del entrevistado: Loli (Nombre ficticio)

Inicio de la entrevista: 9 h

Final de la entrevista: 09:28 h

Duración de la entrevista: 28 min

Investigadora: Buenos días.

Entrevistada: Buenos días.

Inv: Antes de nada me gustaría agradecerte esta entrevista y te ruego me des autorización para la respectiva grabación de audio.

Como sabes, el estudio titulado: “El proceso de supervisión en educación infantil: un estudio de caso en Portugal y en España”, parte de la disertación en el ámbito del Máster en Supervisión en Educación, cuyo objetivo es conocer los conceptos, los modelos y las herramientas de supervisión en la Educación de Infancia en dos instituciones de formación inicial, una en Portugal y otra en España.

Tu colaboración es imprescindible para la realización de esta investigación y el contenido de la entrevista será analizado y divulgado únicamente para este fin, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos.

Una vez más, gracias por tu colaboración.

Inv: ¿Tiene conocimiento acerca de la organización del grado de Maestro en Educación Infantil?

Ent; No, porque además han cambiado tanto el plan de estudio desde que yo lo hice hasta ahora o te metes muy profundamente o no. Sé que ha cambiado porque nosotros teníamos tres cursos y ahora son cuatro pero no, no tengo conocimiento de cómo es.

Inv: ¿De qué manera fue contactada por la universidad?

Ent; Todos los años recibimos en el colegio una información de si queremos tener alumnas de prácticas, normalmente es a principio de curso, decidimos si queremos y entonces desde dirección se manda un extracto con los profesores que queremos tener alumnos en prácticas.

Inv: Vale, es la dirección.

Ent; Sí, a través de la dirección.

Inv: ¿Cómo tuvo conocimiento de los objetivos pretendidos por parte de la universidad, como tutora de los educadores en prácticas?

Ent; A través del documento que tenemos nosotros que evaluar al final de las prácticas tenemos un extracto para evaluar, es el documento que tenemos nosotros, que es para saber qué es lo que pretenden.

Inv: ¿Y qué pasa por la dirección también?

Ent; Sí, nos lo facilita la dirección porque a ellos se lo facilita la universidad.

Inv: ¿Y el tutor del colegio alguna vez ha hablado con usted sobre estos objetivos?

Ent; Hablan con nosotros, sí, pero no hay nada escrito ni nada, sobretodo últimamente con esta última profesora hemos tenido..., ha venido dos veces al mes aproximadamente, entonces sí que hablábamos de la evolución del alumno en prácticas, primero hablaba con ellos y luego con nosotros, les observaba y hablaba con nosotros.

Inv: Y a parte de los objetivos, ¿recibió algún tipo de documentación orientativa para el proceso de supervisión de la universidad?

Ent; En este último no, en otros sí, mandaban algo inicial, pero en este último no.

Inv: ¿Ni de inicio ni durante?

Ent; No.

Inv: ¿Qué clase de apoyo ha tenido por parte de la universidad durante el proceso de supervisión? ¿Ha tenido algún tipo de apoyo?

Ent; Las entrevistas que hemos tenido con la tutora en prácticas, pero aparte de eso nada.

Inv: ¿Ningún tipo de formación...?

Ent; No.

Inv: ¿Qué entiende usted por supervisión pedagógica?

Ent; ¿Con respecto a nosotros o a las alumnas?

Inv: Vuestra postura, como tutora del colegio, relativamente con las chicas, de usted para con las chicas que tiene en prácticas.

Ent; Yo me fijaba sobre todo en las intervenciones que tienen ellas y... las intervenciones tanto espontaneas porque yo constantemente le animaba, oye tu cuando quieras puedas intervenir o si tienes alguna innovación, porque yo por ejemplo con mis años de experiencia llega un momento en que te estancas un poco, entonces también me gusta cuando viene alguien nuevo y que aporte ideas nuevas, entonces le motivaba también para que sobre lo que hacíamos, sin salirnos de los contenidos ni de la programación que innovaran, que expusieran ideas nuevas, y sí que es verdad que traen cosas nuevas, entonces aparte de revisar su relación con los alumnos, su saber estar, lo que es la vivencia con ellos, también me fijaba en las innovaciones que hacían.

Inv: ¿Considera usted que existen diferentes etapas en el proceso?

Ent; Cuando vienen al principio sí, es una etapa de observación. Ya cuando van tomando confianza, se les anima a que participen. Y finalmente yo algunas veces necesitaba salir fuera del aula, e iba con toda confianza porque sabía que lo estaban llevando muy bien y la verdad. Los niños no notaban si yo había salido de la clase o no.

Inv: ¿Cómo desarrolla el proceso de supervisión con los educadores en prácticas?

Ent; Creo que es un poco parecido... Por ejemplo, decía que al principio pasaba por un proceso de observación... La chica en prácticas se limitaba a observar.

Inv: ¿Y después más adelante la daba más libertad para que pudiera intervenir?

Ent; Sí.

Inv: Y aparte de eso, como hacía el proceso, hablaba con ella, pensaban lo que podían hacer, la decía algo para que ella pudiera pensar en lo que había hecho...

Ent; Sí, ella como estaba observando el planteamiento que yo tengo, les dejo muy claro mi planteamiento didáctico general, el mío son actividades previas y ahí le recalaba mucho, haz actividades previas sobre los contenidos que íbamos a trabajar y luego la actividad del libro, escrita, la hacen en un momento pero antes hemos trabajado a través de distintas experiencias, de hablar, de jugar, esos contenidos, eso siempre les he dejado claro que es muy importante y la verdad que siempre que han actuado, al final, han seguido ese proceso, entonces esa es una de las cosas que les insistía, y les decía tu participa cuando quieras, les dejaba la guía, les orientaba, y entonces elaboraban la actividad siguiendo estas pautas.

Inv: ¿Considera la existencia del proceso de supervisión necesario en el desarrollo de las prácticas?

Ent; ¿La supervisión nuestra?

Inv: Sí el proceso de supervisión de usted para con ellas.

Ent; Sí, porque es una retroalimentación continua el irles orientando, irles diciendo y si alguna cosa veíamos que no era... pues también se lo decíamos.

Inv:¿Qué beneficios puede traer este tipo de supervisión para la formación de ellas?

Ent; ¿Beneficios? Ellos están siguiendo nuestras pautas que no quiere decir que sea lo mejor, bueno es un... supervisas su actuación, que puede ser propia no la que nosotros estamos teniendo, pero yo creo que hay una retroalimentación, por su parte y por la nuestra, me gusta que ellos innoven porque así yo también innovo, es importante también.

Inv: ¿Cómo tutora del colegio que estilos adopta con sus educadores en prácticas?

Ent; Un poco como compañeras, no es lo mismo que otro profesor de aquí, pero sí que les dejas a cargo de los niños en alguna ocasión pero al mismo tiempo te sientes tutora de prácticas, claro.

Inv: ¿Qué innovaciones y cambios puede aportar la supervisión a los educadores infantiles?

Ent; ¿Te refieres al sistema de estudio?

Inv: Si la supervisión puede traer alguna innovación o cambio para llos educadores.

Ent; Creo que para ellos es todo, porque cuando estás estudiando es todo teoría, cuando vienes al aula es lo práctico, lo real, entonces creo que hay mucha diferencia entre la teoría y la práctica, entonces yo creo que innovación es todo.

Inv: ¿Hace cuantos años que desempeña el papel de tutor del colegio?

Ent; ¿Aquí en este colegio o en otros?

Inv: En general y en este colegio.

Ent; Aquí son diez años y en infantil dieciséis.

Inv: ¿Qué funciones desempeña usted como tutor del colegio?

Ent; Tutora de alumnos de infantil.

Inv: Y ¿qué función tiene relativamente a la chicas que recibe en prácticas?

Ent; Es una orientación continua, dentro del aula, con respecto al colegio, en relación con los compañeros, es una orientación constante.

Inv: ¿Cuáles son las características que considera imprescindibles en un tutor del colegio?

Ent; Pues sobre todo mucha apertura, mucha relación con las familias y conocimiento de los niños de educación infantil porque se requiere un trato más cercano, cambiar mucho las actividades, proporcionar actividades muy lúdicas... conocimiento de métodos y cercanía a ellos.

Inv: ¿Desde su punto de vista, que objetivos debe promover el tutor del colegio en los educadores en prácticas? Qué objetivos puede usted promover en el educador en prácticas tutor.

Ent; Pues todo esto que estábamos comentando, la cercanía a los niños, el conocimiento de los métodos pedagógicos, apertura, flexibilidad porque con los niños de infantil tienes que ser flexible, estás haciendo una actividad y tienes que cambiar constantemente porque se te presenta una situación que tienes que atender y es más una atención personal, humana, que didáctica, entonces esa apertura y esa capacidad se tiene que transmitir, y sobre todo yo intento transmitirles esa metodología de actividades previas de observación activa, de juego, de diálogo, eso es fundamental porque ahí están aprendiendo, llegan al libro, a la ficha, y lo hacen en un momento porque lo tiene aprendido, esa sería la expresión gráfica de lo que hemos estado trabajando en otras ocasiones.

Inv: ¿Porque antes hay otro tipo de trabajo hasta que se llega hasta ahí?

Ent; He intentado inculcarles porque yo lo tengo como muy metido en mi cabeza y lo hago y lo trasmito.

Inv: ¿De qué forma adecua o refuerza la práctica de los educadores?

Ent; Siempre que hace alguna actividad alabándola, si flojea, orientándole, pero sí, procuro reforzarla.

Inv: ¿Y cómo lo hace en el momento?

Ent; Sí, en el momento.

Inv: ¿Qué dificultades se enfrenta como tutor del colegio? Como tutora de las alumnas en prácticas.

Ent; Hasta ahora no se me ha planteado nada, claro, tienes que orientarles también con respecto a la relación de ellos con el centro, no recuerdo ahora mismo nada.

Inv: Tener una educadora en prácticas en su clase, ¿le permite por ejemplo que el tiempo sea todo igual o por ejemplo le aporta más trabajo?

Ent; No, más trabajo no, y a veces hasta me alivia un poco, porque si tengo que hacer alguna cosa, sí que lleva ella la clase y a la hora de hacer trabajitos... no sé si sabrás que en educación infantil aunque hacemos trabajitos de plástica muchas veces tenemos que estar nosotros con ellos, en ese sentido ayudan mucho, alguna actividad extraescolar que hemos hecho, hemos ido a museos, hemos ido a un castillo y han venido ellas, aunque vienen otros profesores y padres, ellas como están aquí y conocen a los niños son de muy gran ayuda. Claro que dificultad no tiene.

Inv: Desde su punto de vista, ¿qué tipo de tutores de la universidad existen?

Ent; Los que han venido aquí, esta última profesora ha venido cada quince días, pero el anterior no vino nunca y solo al final de las prácticas vino, no el tutor titular, otro por cumplir, por decir que alguien del departamento vino a hablar pero mucha diferencia entre unos y otros.

Inv: ¿Y con esta tutora ha sido diferente?

Ent; Pues sí, yo no sabía en qué fechas iba a venir, hablaba con ellas, con las alumnas en prácticas y luego con nosotros... nos pedían opinión, que qué tal y nos decían lo que habían observado en ellas.

Inv: Desde ese punto de vista es más positivo, puede traerlas beneficios.

Ent; Sí.

Inv: ¿Y qué características considera más importantes en un tutor de la universidad?

Ent; El acercamiento a ellos, en vez de supervisarles, el orientarles, estar aquí, ver su actuación, porque en alguna ocasión ni siquiera sabían... los alumnos en prácticas tienen que hacer luego un informe o trabajo de fin de prácticas y no sabían ni lo que tenían que hacer, entonces ahí sí que se necesita que ellos también estén en contacto con los alumnos.

Inv: ¿Pero este año no?

Ent; No, este año creo que lo tenían muy claro.

Inv: ¿A quién piensa usted que el tutor de la universidad atribuye el papel de supervisar? ¿A él o a usted?

Ent; Yo creo que quiénes más estamos en relación con los alumnos en prácticas somos nosotros, y luego ellos es a otro nivel, nosotros supervisamos la realidad. Creo que más nos corresponde a nosotros.

Inv: ¿Y creen que ellos piensan lo mismo? ¿Qué son ustedes lo que tienen que supervisar?

Ent; Pues tiene que haber algo intermedio, el venir también ellos de vez en cuando, el relacionarse con nosotros, ver la relación con los alumnos, tiene que haber un consenso pero principalmente somos nosotros, somos los que estamos el día a día con ellos.

Inv: ¿Qué competencias considera fundamentales en el tutor de la universidad, en el momento de supervisar?

Ent; Pues la actuación que tienen los alumnos, y luego si presentan algún trabajo pues la organización, programación, como organizan esas prácticas las actividades que proponen, pero sobre todo la actuación que tienen aquí porque como hemos comentado, no es lo mismo la teoría que la práctica. Por tanto una competencia de cercanía tienen que tener.

Ent; Eso se nota cuando vienen aquí ven el trato con los alumnos, y la forma de actuar de los alumnos se nota mucho.

Inv: ¿Cuál es su parecer sobre el papel de los tutores de la universidad?

Ent; Pues generalmente el papel excepto el de esta última profesora ha sido el de cumplir, cumplir y punto, ha habido poca relación. Si que debería haber más acercamiento y creo que incluso entre los alumnos en prácticas y los profesores tampoco hay mucha relación porque ni siquiera eran profesores suyos titulares, eran de cualquier rama o algo, tampoco había mucha conexión entre ellos, creo.

Inv: Pero con esta profesora.

Ent; Sí, he visto más cercana.

Ent; Pero también me comentaban que eran profesores que no son de pedagogía, sino a lo mejor de tecnología, otra asignatura, yo cuando estudiaba quién me supervisaba era la profesora de pedagogía, pero aquí es cualquiera de ellos, a mi me parece más normal alguien que tiene más relación con los alumnos, que no una asignatura opcional o complementaria, como tampoco sé el sistema de estudios como lo llevan.

Inv: Y la última pregunta, ¿qué funciones desempeña el tutor de la universidad? O qué debería...

Ent; La palabra lo dice, tutor en prácticas, orientar sobre las prácticas, sobre el trabajo de ellos aquí, también nos podían orientar a nosotros un poco, esas deberían ser sus funciones, pero generalmente cuando vienen aquí no les orientan mucho, les orientamos más nosotros.

Inv: ¿Qué tipo de orientaciones cree que podría recibir de su parte para usted?

Ent; Pues yo es que las orientaciones que he tenido a la hora de realizar la valoración, pero antes si que pueden darnos otro tipo de orientaciones de como son los alumnos, como han trabajado el tema de pedagogía, en ese sentido no nos orientan, cuando vienen aquí es cuando les conocemos.

Inv: ¿Y durante las prácticas de las chicas que tipo de orientación podría ser útil para usted?

Ent; Pues no lo sé, métodos de enseñanza que ellos estén dando en la universidad algo práctico.

Inv: ¿Y por ejemplo algún tipo de orientación sobre cómo hacer este trabajo como tutor.

Ent; Sí claro que sí.

Inv: ¿Y sería positivo?

Ent; Antes de empezar una orientación sobre cómo enfocar esas tutorías en prácticas.

Inv: Quiere añadir alguna otra información o aclaración?

Ent; Pues no, espero que te venga muy bien, que te sirva para hacer tu trabajo,

Inv: Muchas gracias por su disponibilidad y colaboración.