

Ana Raquel Lopes Menino

Relatório de Mestrado

A supervisão de Práticas Pedagógicas de futuros Educadores de Infância - O Educador Cooperante como objecto de estudo

Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar

Relatório realizado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Sofia Godinho Silva Rebelo

o júri

Presidente

Doutor(a) _____

Doutor(a) _____

Doutor(a) _____

Doutor(a) _____

Doutor(a) _____

agradecimentos

À professora Doutora Isabel Rebelo, minha orientadora, pela disponibilidade, apoio, rigor e espírito crítico.

Às Educadoras Cooperantes que abertamente me receberam e partilharam as suas práticas, tornando possível a realização deste estudo.

Aos Agrupamentos de Escolas a que pertencem as Educadoras Cooperantes, por me terem proporcionado as condições favoráveis para que este trabalho pudesse acontecer.

À Coordenação do Curso de Mestrado em Educação de Infância da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria, pela disponibilização dos programas da prática pedagógica.

À Coordenação do Curso de Mestrado em Gestão Avaliação e Supervisão Escolar pela criação e organização do curso.

À minha família e amigos que muito me encorajaram. Em especial à minha mãe que esteve sempre lá para mim.

Ao João Real que, numa fase em que projectamos uma vida a dois, me apoiou incondicionalmente em todos os momentos.

resumo

A complexidade das funções do professor e as exigências que se colocam, na sociedade actual, relativamente à profissão docente, e consequentemente, à qualidade da educação, atribuem à formação de professores um papel determinante. A formação inicial de educadores e professores constitui um domínio crucial de intervenção tanto ao nível da política educativa como da investigação. É nesta conjectura que se justifica o interesse no desenvolvimento deste trabalho no contexto do qual se procura aprofundar o estudo de práticas de supervisão na formação inicial de Educadores de Infância, tomando como sujeitos de investigação Educadores Cooperantes, cujo papel e impacto na formação e desenvolvimento profissional dos formandos são amplamente reconhecidos (Oliveira-Formosinho, 2002; Jacinto e Sanches, 2002; Neves, 2007; Esteves, Caires, Martins e Moreira, 2008; Almeida, 2009; Matias e Vasconelos, 2010). O estudo situa-se num paradigma de investigação qualitativo, de tipo estudo de caso, e desenvolve-se com quatro Educadoras Cooperantes que colaboraram na prática de ensino supervisionada, em Jardim de Infância, na ESECS, no ano lectivo 2010/11. Pretende-se com a investigação contribuir para estudar e compreender práticas de supervisão de Educadores Cooperantes na formação profissional inicial de Educadores de Infância, identificando e descrevendo estratégias formativas que utilizam no ciclo de supervisão e características do contexto sócio-afectivo em que se desenvolvem. Pretendem-se, ainda, compreender e descrever perspectivas das Educadoras Cooperantes relativamente ao processo de supervisão.

palavras-chave

Práticas de Supervisão; Educadores Cooperantes; Formação Inicial; Estratégias de Supervisão; Ciclo de Supervisão; Contexto Sócio-afectivo.

abstract

The complex functions of a teacher and the demands of today's society, for the teaching profession, and consequently, for the quality of education, give teachers' training a leading role. The initial training of Kindergarten Teachers, and other teachers, is a crucial area of intervention both in terms of educational policy and research. This situation justifies the interest of this work in which it is intended to deepen the study of supervisory practices in the initial training of Kindergarten Teachers, constituting Cooperating Teachers as investigation subjects, whose role and impact on training and professional development of students is widely recognized (Formosinho Oliveira, 2002; Jacinto and Sanches, 2002; Neves, 2007; Esteves, Caires, Martins and Moreira, 2008; Almeida, 2009; Vasconcelos and Matias, 2010). The study uses a qualitative research paradigm, in the form of a case study, and was developed with four Cooperating Teachers who supervised ESECS's students in a kindergarten, in the academic year of 2010/11. The aim of the investigation is to contribute to the study and understanding of supervisory practice of Cooperating Teachers in the initial professional training of Kindergarten Teachers, identifying and describing the formative strategies that are used in the supervision cycle and the characteristics of the socio-emotional context in which they develop. This study also aims to understand and describe the perspectives of the Cooperating Teachers regarding the supervision process.

keywords

Supervisory practices; Cooperating Teachers; Initial training of kindergarten teachers; supervision strategies; Supervision Cycle; Socio-emotional Context.

Índice

INTRODUÇÃO	1
Parte I: MARCO TEÓRICO	4
Capítulo 1 - Supervisão na formação de educadores e professores: conceito e modelos	4
1.1. Conceito de Supervisão	4
1.2. Modelos/abordagens de supervisão	5
1.3. Formação reflexiva de educadores e professores: estratégias de supervisão e papel do supervisor	8
1.3.1. Reflexão em contexto educativo.....	8
1.3.2. Estratégias de supervisão e papel do supervisor.....	9
1.4. Ciclo de supervisão	15
1.5. O contexto sócio-afectivo no processo de supervisão	15
Capítulo 2 - A Prática de ensino supervisionada na formação de inicial de Educadores de Infância	18
2.1. A importância da componente prática na formação inicial de educadores e professores .	18
2.1.1. O Educador/Professor Cooperante	19
2.2. Perfil geral de desempenho do Educador de Infância e do professor do ensino básico e secundário e perfil específico de desempenho do Educador de Infância	21
2.3. Legislação que estabelece o ordenamento jurídico para a formação de educadores e professores em Portugal.	23
2.4. Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS): objectivo e organização	24
2.4.1. A Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar na ESECS.....	24
2.4.2. A Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância.....	25
Parte II: ESTUDO EMPÍRICO	28

Capítulo 3 – Metodologia da Investigação.....	28
3.1. Objectivos, questões do estudo e plano global da investigação	28
3.2. Opções Metodológicas: Investigação qualitativa e estudo de caso	29
3.3. Técnicas de recolha de dados	30
3.4. Participantes.....	33
3.5. Metodologia de tratamento e análise de dados.....	34
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados	35
4.1. Caso da Educadora Maria.....	36
4.1.1. Apresentação	36
4.1.2. Perspectivas da Educadora Maria sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante.....	36
4.1.3. Estratégias formativas utilizadas pela Educadora Maria no ciclo de supervisão.....	41
4.1.4. O contexto sócio-afectivo no processo de supervisão desenvolvido pela Educadora Maria	47
4.2. O caso da Educadora Tânia.....	49
4.2.1. Apresentação	49
4.2.2. Perspectivas da Educadora Tânia sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante.....	50
4.2.3. Estratégias formativas utilizadas pela Educadora Tânia no ciclo de supervisão	52
4.2.4. O contexto sócio-afectivo no processo de supervisão desenvolvido pela Educadora Tânia.....	55
4.3. O caso da Educadora Patrícia.....	57
4.3.1. Apresentação	57
4.3.2. Perspectivas da Educadora Patrícia sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante.....	58
4.3.3. Estratégias formativas utilizadas pela Educadora Patrícia no ciclo de supervisão	60

4.3.4. O contexto sócio-afectivo no processo de supervisão desenvolvido pela Educadora Patrícia.....	65
4.4. O caso da Educadora Manuela.....	66
4.4.1. Apresentação	66
4.4.2. Perspectivas da Educadora Manuela sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante.....	67
4.4.3. Estratégias formativas utilizadas pela Educadora Manuela no ciclo de supervisão ..	69
4.4.4. O contexto sócio-afectivo no processo de supervisão desenvolvido pela Educadora Manuela	72
Capítulo 5 - Discussão dos resultados.....	74
CONCLUSÃO.....	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	86
ANEXOS.....	87
Anexo I- Tabelas representativas do perfil específico de desempenho profissional do educador de infância ao nível da concepção e desenvolvimento do currículo e ao nível da integração do currículo (Decreto-Lei n.º 241/2001)	88
Anexo II - Plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar na ESECS - publicado em Diário da República, no Despacho n.º 31070/2008, de 2 de Dezembro ..	92
Anexo III - Documentos da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de Leiria.	94
Anexo IV - Plano global e articulação das fases constituintes do estudo	121
Anexo V - Guião da entrevista aos Educadores Cooperantes	123
Anexo VI- Questionário aos Educadores Cooperantes.....	127
Anexo VII - Declaração de consentimento e pedido de autorização para realização da investigação	131
Anexo VII a) - Declaração de consentimento para colaboração no estudo	132

Anexo VII b) - Documento entregue pessoalmente nos Agrupamentos de Escolas a fim de informar e obter autorização para realização do estudo	134
Anexo VIII - Transcrições das entrevistas realizadas às Educadoras Cooperantes participantes (Maria, Tânia, Patrícia e Manuela).....	136
Anexo IX - Transcrições das reuniões de reflexão entre as Educadoras Cooperantes e as formandas	195
Anexo X - Questionários às Educadoras Cooperantes	234
Anexo XI- Quadro resumo de análise de conteúdo	254

INTRODUÇÃO

A sociedade tem evoluído e sofrido mudanças repentinas que exigem das instituições educativas uma capacidade inovadora e renovadora para satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades. Por conseguinte, e numa tentativa de alcançar este objectivo, a escola tem sido, nos últimos anos, objecto de inúmeras medidas e programas reformadores com implicações ao nível das relações de trabalho, das metodologias pedagógicas e da formação de professores. Neste contexto, reconhece-se que a melhoria da qualidade do ensino implica, necessariamente, um repensar da formação inicial e contínua de educadores e professores. Numa perspectiva de gestão estratégica, cabe aos órgãos de direcção e gestão das escolas traçar um plano de acção, construindo uma ponte entre a situação presente e a que se deseja no futuro (Burnham, 1994, citado por Fonseca, 1998). Nesse processo de planificação estratégica, e no que se refere à formação inicial de Educadores de Infância, âmbito em que incide o estudo, será importante valorizar e analisar as práticas de formação tendo em vista a sua eventual renovação/ inovação face aos padrões e aos novos desafios atrás referidos. Este contexto reveste a pertinência em estudar as práticas supervisivas no âmbito da formação inicial de educadores que se tornou uma área crucial de intervenção não só ao nível da política educativa, mas também ao nível da investigação (Jacinto, 2003).

No contexto da formação inicial, a prática de ensino supervisionada representa um momento particular na socialização na profissão docente. Constitui um dos primeiros contactos com o terreno, essa teia complexa onde se entrecruzam múltiplos fios sobre os quais o futuro educador terá de dar os primeiros passos de um longo percurso de aprendizagem e desenvolvimento, o percurso profissional. Nesse trajecto de expectativas e incertezas o Educador Cooperante, que recebe e acompanha o formando na escola, possui um papel determinante de orientação nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente (Oliveira-Formosinho, 2002; Jacinto e Sanches, 2002; Neves, 2007; Esteves, Caires, Martins e Moreira, 2008; Almeida, 2009; Matias e Vasconelos, 2010). Os Educadores Cooperantes têm de tal forma importância na formação prática que os formandos dificilmente os esquecem. Eles constituem um modelo e ao mesmo tempo uma referência profissional e afectiva inesquecível e insubstituível (Formosinho, 2001). Também a investigadora, reportando-se à sua experiência pessoal, sente que a Educadora Cooperante que a acompanhou no estágio marcou fortemente a sua formação inicial e a profissional que é hoje. Pelo descrito, justifica-se o interesse em estudar a supervisão das práticas pedagógicas dos futuros Educadores de Infância, colocando o enfoque nas práticas supervisivas do Educador Cooperante. Nas palavras de Jacinto e Sanches (2002: 79) “desconhecer ou descurar o

papel e as competências em uso dos orientadores pedagógicos equivale a pôr em risco as finalidades da formação dos futuros professores”.

No campo da investigação, têm-se realizado inúmeros estudos que se centram nos processos de construção de conhecimentos pedagógicos durante o estágio e nos processos de supervisão. Todavia, pouco se tem estudado sobre as concepções e práticas de supervisão na perspectiva do orientador (Jacinto e Sanches, 2002). Estudos mais recentes, como o de Esteves, Caires, Martins e Moreira (2008), ou o de Matias e Vasconcelos (2010), têm enriquecido este campo de estudo, mas mantêm-se actuais, pertinentes e a carecer de aprofundamento questões como: Que perspectivas têm Educadores Cooperantes sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante na formação profissional inicial de Educadores de Infância? Que estratégias formativas utilizam no processo de supervisão? Terão essas estratégias um papel epistémico, construtivo na formação dos futuros Educadores de Infância? Em que contexto sócio-afectivo se desenvolvem essas estratégias? Estas são algumas das questões que movem a presente investigação no âmbito da qual se pretende contribuir para estudar e compreender práticas de supervisão de Educadores Cooperantes na formação profissional inicial de Educadores de Infância, identificando e descrevendo estratégias formativas que utilizam no ciclo de supervisão e características do contexto sócio-afectivo em que se desenvolvem. Pretende-se, ainda, compreender e descrever perspectivas de Educadoras Cooperantes relativamente ao processo de supervisão, identificando motivações, receios/dificuldades no processo de supervisão e concepções de supervisão e de papel do Educador Cooperante, enquanto supervisor. O estudo situa-se num paradigma de investigação qualitativo de tipo estudo de caso, pois centra-se sobretudo na descrição, interpretação e compreensão de perspectivas e práticas de supervisão de quatro Educadoras Cooperantes que colaboram com a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria na prática de ensino supervisionada de futuros Educadores de Infância.

Na primeira parte do trabalho (Parte I), procura-se enquadrar o estudo no campo da investigação anterior, tendo por base um percurso de pesquisa documental, descritivo-interpretativo, de bibliografia, incidindo sobre a supervisão na formação de educadores e professores, a um nível geral, e sobre a prática de ensino supervisionada na formação inicial de Educadores de Infância, a um nível mais específico. Desta forma, no primeiro capítulo, procura-se uma maior compreensão do conceito de supervisão na formação de educadores e professores, descrevendo-se a forma como tem sido encarado, relacionando-o com diferentes concepções de formação e analisando modelos e práticas de supervisão subjacentes às várias concepções. Descrevem-se, em particular e adicionalmente, algumas estratégias de supervisão no âmbito de uma abordagem

reflexiva de formação e o(s) papel(eis) do supervisor nesse processo. Ainda neste capítulo, faz-se uma breve abordagem ao contexto sócio-afectivo no processo de supervisão. No segundo capítulo, reflecte-se sobre a importância da componente prática na formação de educadores e professores e sobre o papel que nela tem o Educador Cooperante. Analisa-se a prática de ensino supervisionada na formação inicial de Educadores de Infância da Escola Superior de Educação de Leiria, com base nos documentos da prática e no enquadramento legal da formação de educadores e professores do actual regime jurídico consequente ao processo de Bolonha.

Na segunda parte do trabalho (Parte II), que corresponde ao estudo empírico, apresenta-se, no capítulo três, a metodologia da investigação, contextualizando do ponto de vista teórico as opções metodológicas, as técnicas de recolha de dados utilizadas, a escolha dos participantes e sua caracterização e a metodologia de análise de dados. No quarto capítulo, procede-se à apresentação e análise dos dados, descrevendo e analisando os quatro casos de Educadores Cooperantes estudados, a Educadora Maria, a Educadora Tânia, a Educadora Patrícia e a Educadora Manuela (nomes fictícios, criados para efeito do presente documento). Em cada um dos casos, faz-se a) uma breve apresentação da Educadora Cooperante, de forma a caracterizar em traços gerais os seus percursos formativos e identificar algumas características pessoais e profissionais de maior relevância; b) descreve-se o percurso de supervisão e apresentam-se perspectivas sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante, identificando as suas motivações, receios e concepções de supervisão e de papel do Educador Cooperante na formação profissional inicial de Educadores de Infância; c) apresentam-se estratégias formativas utilizadas no ciclo de supervisão (estratégias de apoio à planificação, estratégias de observação e de apoio à actuação e estratégias de reflexão); e d) descrevem-se características do contexto sócio-afectivo no processo de supervisão desenvolvido. No capítulo cinco, discutem-se os resultados, confrontando-os com as perspectivas teóricas apresentadas na parte I do trabalho. Por fim, nas conclusões faz-se uma síntese conclusiva procurando dar respostas às questões da investigação e analisar os resultados face aos objectivos, apontando as principais limitações do estudo, contributos da investigação e recomendações para futuras investigações.

Parte I: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1 - Supervisão na formação de educadores e professores: conceito e modelos

1.1. Conceito de Supervisão

O conceito de supervisão em educação tem vindo a ser estudado por diversos autores que apresentam diferentes definições que se complementam e nos ajudam a compreender melhor este conceito em toda a sua amplitude.

Segundo Rangel, mencionado por Alarcão (2001), a supervisão prende-se com controlo, avaliação, acompanhamento e coordenação do processo pedagógico, estimulando o professor a compreender a sua prática educativa.

De acordo com Vieira (1993), citado por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 92), a supervisão “no contexto de formação de professores é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”.

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

Estas definições são relativamente recentes e fazem sentido quando contextualizadas nos dias de hoje, mas nem sempre o conceito de supervisão foi entendido desta forma.

A aceitação do termo supervisão no campo da educação e da formação de educadores e professores tem vindo a ser feita lentamente e, actualmente, ainda é utilizado com sentidos que estão, muitas vezes, fora do âmbito conceptual que a supervisão tem neste contexto, muito possivelmente pela associação a sentidos diferenciados que o termo adquire noutros contextos, nomeadamente a sua ligação ao mundo da actividade empresarial, onde o conceito está imbuído de conotações relacionadas com “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” (Vieira, 1993, p. 28). Segundo Alarcão e Tavares (2007) existe mesmo uma indefinição do conceito de supervisão. Contudo, podemos concordar que esta indefinição se vai esbatendo, em parte devido à divulgação de estudos especializados e criação de cursos de pós-graduação e mestrado no campo da supervisão (Vieira, 1993; Alarcão, Leitão e Roldão, 2009). Alarcão e Tavares (2007, p. 44) referem que actualmente têm sido desenvolvidas práticas de supervisão interessantes numa filosofia sócio-construtivista, que integra “experiência, reflexão, confronto de ideias, acção e formação pela investigação e que atribui ao saber profissional dos professores um carácter mais prático do que prático e ao supervisor uma dimensão mais estratégica, mais formativa”.

Hoje em dia admite-se também uma maior abrangência para a actividade de supervisão, alargando-a à escola como um todo, sendo que a supervisão não deve limitar-se aos professores em formação inicial, mas deverá alargar-se também à formação contínua e à actividade de todos os que trabalham na escola, tendo em vista a sua melhoria. De acordo com Alarcão (2001), nesta escola supervisiva, o supervisor tem duas grandes funções: o desenvolvimento qualitativo da escola e a liderança de comunidades aprendentes e qualificantes. Aprendentes, pois procuram reflectir na e sobre a acção, construindo o próprio conhecimento numa atitude metacognitiva e qualificantes porque se preocupam com a formação dos professores e de todos os intervenientes na escola. De acordo com Neves (2007) o contexto actual da pós-modernidade identifica-se com princípios de formação de profissionais reflexivos e de criação de escolas reflexivas, porque actualmente, exigem-se escolas autónomas, capazes de encontrar e dar resposta aos seus problemas. O alargamento das funções supervisivas não muda o denominador comum a todas as dimensões do processo de supervisão: a dimensão formativa de desenvolvimento e de aprendizagem (Tavares e Alarcão, 2007).

1.2. Modelos/abordagens de supervisão

A grande variedade de modelos de supervisão que se pode encontrar na literatura, para além de sugerir que a prática de supervisão é complexa e pouco consensual, alerta para o facto de cada modelo incorporar apenas determinados aspectos do processo de supervisão, sendo que todos contêm elementos válidos e não há um modelo consensual e perfeito. Tracy (2002), citando Sergiovanni e Starratt (1993) compara, de forma metafórica, os modelos de supervisão a janelas e a muros. No fundo, eles são janelas porque nos ajudam a expandir a visão das coisas e nos dão referenciais para pautarmos a nossa actuação e analisarmos a nossa prática; e são muros porque se estivermos demasiado presos a eles e/ou os encararmos de forma isolada deixamos de perceber outras concepções da realidade, deixamos de evoluir pela compreensão e pela reflexão. No entanto, e tal como apoia Tracy (2002, p. 20) partimos do pressuposto que estes modelos “são mais úteis do que prejudiciais e têm promovido, e não obstruído, a investigação que tem vindo a ser desenvolvida neste campo”.

Neste contexto de supervisão Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), referindo Wallace, distinguem três modelos de formação profissional de modo a clarificar os contornos da formação de professores. Assim, apresentam-nos “o modelo de *mestria (craft model)*, o *modelo da ciência aplicada (applied science model)* e o modelo reflexivo (*reflective model*)” (p. 94).

O primeiro modelo designado por Wallace de mestria, estabelece que o professor aprendiz deve reproduzir as técnicas do professor mais velho, modelo, orientando por

este a sua prática. O segundo modelo baseia-se na investigação e aplicação dos conhecimentos na prática. Deste modo, os conhecimentos científicos serão apresentados aos formandos e a estes compete-lhes aplicá-los e aperfeiçoá-los através da experimentação. No modelo reflexivo o supervisor é o elemento que tem como missão apoiar e “ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 96).

Alarcão e Tavares (1987) como forma de sistematizar os aspectos mais significativos das práticas de supervisão agruparam-nas em seis cenários: **imitação artesã, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico e pessoalista**. Em 2003, e tendo em conta o desenvolvimento da área da supervisão resultante de inúmeros estudos realizados durante o séc. XX, Alarcão e Tavares sugerem uma nova organização das práticas de supervisão em nove cenários: **imitação artesanal, aprendizagem pela descoberta guiada, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico e dialógico**. Ambas as categorizações salientam a importância de se encararem os cenários partindo do princípio que eles possuem pontos de intercepção e que coexistem com frequência, sendo “*mais virtuais do que reais*” (Alarcão e Tavares, 2007, p. 17). Tendo em conta estes aspectos passamos, então, a analisar brevemente cada um dos nove cenários apresentados por Alarcão e Tavares (2007, pp. 17 - 44).

A componente da prática pedagógica tem sido considerada relevante no processo de formação de professores e educadores. Inicialmente, no ***cenário de imitação artesanal*** o estagiário, que tinha um papel passivo, praticava com o mestre (supervisor), considerado o modelo. A este modelo, estavam subjacentes as ideias de autoridade do mestre e da imutabilidade do saber. No ***cenário da aprendizagem pela descoberta guiada*** a ênfase coloca-se sobretudo no estudo analítico do processo de ensino-aprendizagem, procurando-se uma integração da teoria na prática. O ***cenário behaviorista*** relaciona-se com a selecção de um conjunto de competências a serem treinadas pelo professor em tarefas específicas de micro-ensino, sendo o professor encarado como um técnico de ensino, um executivo de tarefas previamente determinadas. No ***cenário clínico*** o professor formando é encarado como um agente dinâmico, capaz de identificar situações problemáticas na sua prática, sendo que o supervisor tem o papel de o ajudar a analisar e a repensar essa prática, num processo colaborativo entre ambos em todo o ciclo de supervisão. Subjacente a este cenário encontra-se a importância de se estabelecer uma relação de confiança, sólida e fiável entre o supervisor e o professor. O ***cenário psicopedagógico*** parte da concepção defendida por E. Stones (1984) de que fazer supervisão é ensinar os professores a ensinar, apoiando-se num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do

desenvolvimento e da aprendizagem comuns à relação de ensino/aprendizagem entre o supervisor e o professor e à relação de ensino/aprendizagem entre professor e alunos. Do mesmo modo que o professor com os seus alunos, também o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar a desenvolver capacidades e competências e a resolver situações problemáticas, num clima de encorajamento aos formandos. Atingir este objectivo implica valorizar o desenvolvimento do formando como pessoa, aspecto que assume bastante importância no *cenário pessoalista*. Este cenário coloca ênfase nas necessidades e preocupações sentidas pelo professor em formação e no auto-conhecimento e auto-desenvolvimento do próprio professor, sendo que o supervisor tem o papel de promover esse desenvolvimento. “É uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (p. 34). Neste sentido, este modelo não valoriza a observação de modelos exteriores, mas antes, o facto de cada professor ser modelo de si próprio. No *cenário reflexivo* a formação do futuro professor comporta uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais: (a) reflexão na acção, simultânea com a acção; (b) reflexão sobre a acção, posterior à acção; (c) reflexão sobre a reflexão na acção. No modelo reflexivo o professor progride no seu desenvolvimento e constrói a sua forma pessoal de conhecer. Neste modelo, exigem-se supervisores que, “experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros” (p. 35). No *cenário ecológico* o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário é visto como um processo ecológico que depende das capacidades dos intervenientes, das potencialidades do meio, do saber-fazer profissional e do saber estar e conviver com os outros. O supervisor, neste modelo, assume a função de

(...) proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas aí desconhecidas, se constituem como etapas do desenvolvimento formativo e profissional (p. 37).

O *cenário dialógico* acentua a dimensão política, emancipatória da formação, considerando os professores sobretudo no colectivo e não tanto na sua individualidade. “Esta abordagem dialogante e contextualizadora situa-se na linha da consciencialização do colectivo identitário e não numa concepção hierarquizada do supervisor em busca do que está a necessitar de correcção na actuação do professor” (p. 40). Subjacente a este modelo está a ideia de que no diálogo construtivo estabelecido entre pares e entre professores e supervisores, todos fazem parte de uma comunidade profissional comum e todos têm interesse em enriquecê-la inovando e provocando mudanças positivas nos

contextos educativos. A supervisão baseia-se, neste contexto, em relações simétricas de colaboração.

Estes modelos reflectem o desenvolvimento assinalável que o campo da supervisão sofreu nos últimos anos, desde modelos mais tradicionais em que o professor aprendia pela observação do mestre e que se circunscreviam à formação pedagógica-didáctica estrita, aos mais actuais, construtivistas e socio-construtivistas, que valorizam a experiência, a reflexão, a acção e a formação pela investigação e o desenvolvimento profissional mais abrangente. As tendências supervisivas da actualidade enquadram-se no pensamento actual sobre os processos de ensino/aprendizagem sobre a formação e o desenvolvimento profissional. Têm em conta os contextos, as pessoas e as situações e apontam para uma concepção democrática da supervisão, sendo que o supervisor tem o papel de ajudar os professores nos seus processos de construção de significados. Subjacentes às tendências supervisivas da actualidade estão estratégias que valorizam a reflexão; a aprendizagem em colaboração; o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem; a capacidade de *gerar, gerir e partilhar* conhecimento e a assunção da escola como comunidade reflexiva, aprendente, capaz de criar condições de desenvolvimento e aprendizagem para os que nela trabalham (Alarcão e Roldão, 2008).

É, neste contexto, que nos debruçaremos, de seguida, sobre a formação reflexiva de professores e educadores, fazendo uma breve abordagem à reflexão em contexto educativo e procurando delinear o papel do supervisor e algumas estratégias de formação adequadas a um paradigma reflexivo.

1.3. Formação reflexiva de educadores e professores: estratégias de supervisão e papel do supervisor

1.3.1. Reflexão em contexto educativo.

Zeichner (1993) apresenta quatro tradições históricas da prática reflexiva nos Estados Unidos que se relacionam com diferentes filosofias educacionais e sociais. Este quadro conceptual, embora elaborado tendo em conta um contexto cultural específico, ajuda-nos a perceber as tentativas de práticas reflexivas no ensino e na formação de professores. A *tradição académica* enfatiza a reflexão sobre as disciplinas e efeitos do saber proveniente das mesmas para o desenvolvimento da compreensão dos alunos. A *tradição de eficiência social* acentua a aplicação de teorias resultantes da investigação, não valorizando para o ensino qualquer saber gerado pelo professor. A *desenvolvimentista* valoriza o ensino virado para os interesses e características dos alunos. A *tradição de reconstrução social* valoriza a reflexão sobre o contexto social e

político da escolaridade, contribuindo para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa. As quatro tradições realçam aspectos diferentes e igualmente relevantes. Contudo, “é o grau de realce e o significado atribuído a estes vários factores que dá identidade aos programas de formação de professores” (p. 46).

Para Alarcão (1996c) o conceito de reflexão actualmente não decorre apenas de uma moda, das problemáticas actuais ou das concepções tecnicistas do passado, que castraram o ser humano do processo reflexivo, mas da necessidade de contemplar a dimensão humana na aprendizagem, encarando o Homem como ser social, pensante, questionador, capaz de reflectir e agir autonomamente. A autora considera que o sujeito é reflexivo quando possui a capacidade de utilizar o pensamento como «*atribuidor de sentido*».

De acordo com Dewey (1993), citado por Alarcão (1996b, p. 175), a análise do termo reflexão endereça

(...) uma forma especializada de pensar. Implica uma prescrutação activa, voluntária persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.

Actualmente, em contexto educativo procura-se uma atitude reflexiva por parte dos diversos intervenientes, revalorizando os aspectos cognitivos, bem como a componente humana nos processos instrutivos. Este panorama adopta a construção contínua e progressiva da estruturação do conhecimento.

Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhece-se a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem (Alarcão, 1996b, p. 175).

1.3.2. Estratégias de supervisão e papel do supervisor

Segundo Alarcão (2001) a dimensão reflexiva apoia o processo de formação e desenvolvimento profissional numa ligação entre o pensamento e a acção. Nesta, o saber é dinâmico, contextualizado e emergente, pois é construído através da prática e é feito pela reflexão, não só em acção, mas também, sobre a acção, uma vez que

(...) o processo formativo inerente a essa abordagem combina acção e reflexão sobre a acção, isto é, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo, que conduz à construção activa do conhecimento na acção (p. 26).

Esta dimensão implica uma relação de proximidade, cooperação e co-responsabilização entre instituições de formação e a escola onde ocorrem as práticas pedagógicas.

De acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro (1996) a reflexão é essencial para a consciencialização do formando das suas atitudes e actuações. O modelo reflexivo

conjuga-se numa co-responsabilização conjunta das decisões tomadas, onde o supervisor apoia o formando na identificação de situações problemáticas e planificação de estratégias com vista à resolução das mesmas. Schön, citado pelas autoras, distingue o *conhecimento na acção* (tem por base os conhecimentos que os professores dispõem no acto educativo); a *reflexão na acção* (incide na reflexão que o professor formando realiza ao longo da sua prática, adaptando e adequando a sua própria conduta); a *reflexão sobre a acção* (acto de repensar a acção à posteriori); e a *reflexão sobre a reflexão na acção* (permite ao professor aprender a conhecer a sua prática, num processo de meta-reflexão). Neste sentido,

(...) o supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Se as duas primeiras dimensões se situam ao nível essencialmente cognitivo, a reflexão sobre a reflexão na acção (e poderíamos acrescentar sobre a acção) remete-nos para uma dimensão metacognitiva, fundamental para se poder continuar em desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero-supervisão se transformar em auto-supervisão (Alarcão e Tavares, 2007, p. 36).

No processo de supervisão reflexiva o supervisor tem, então, um papel de encorajar os estagiários a explorarem as próprias capacidades de aprendizagem, desenvolvendo-se como professores reflexivos.

Segundo Dewey, citado por Zeichner (1993), o professor reflexivo possui três atitudes fundamentais: abertura de espírito (está receptivo a diversas opiniões e alternativas e admite a possibilidade de erro); responsabilidade (pondera cuidadosamente as consequências pessoais, sociais e políticas da sua acção); e empenhamento (encarar a actividade com energia e capacidade de renovação).

Rebelo (2005, p. 118), apoiando-se nos estudos de Alarcão (1996) e Zeichner & Liston (1996), apresenta-nos seis características fundamentais do professor reflexivo:

(...) usa o pensamento como atribuidor de sentido; examina, enquadra e tenta resolver os dilemas colocados pela sua prática; está consciente dos pressupostos e valores que traz para o ensino e questiona-os; está atento aos contextos institucionais e culturais em que ensina; envolve-se em desenvolvimento curricular e em esforços de mudança da escola; assume a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento social, pessoal e profissional, construindo e reconstruindo o seu próprio conhecimento.

De forma a poderem contribuir para a formação de profissionais com estas características, os supervisores terão de ser, também eles, reflexivos, desenvolvendo em si próprios atitudes de reflexão permanentes e dando continuidade a esse processo de desenvolvimento holístico: “Essas atitudes de reflexão serão observadas pelos professores que apoiam na sua actividade de supervisão e deverão ser promovidas neles como forma de desenvolvimento desses professores em início de carreira” (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 94).

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, pp. 100-119) apresentam-nos algumas estratégias de supervisão que envolvem processos de reflexão por parte do professor em formação e também do próprio supervisor: *as perguntas pedagógicas; as narrativas; a análise de casos; a observação de aulas; o trabalho de projecto; a investigação-acção*. De acordo com as autoras, estas estratégias não se excluem e cada uma delas pode implicar o recurso a outras. Em todas elas há uma orientação explícita para a resolução de problemas que acaba, por isso, por ser transversal a todas elas.

As **perguntas pedagógicas** constituem uma estratégia interrogativa em que o supervisor assume um papel de questionador e o formando se interroga a si próprio e aos outros. De acordo com Tavares e Alarcão (2007) na base da questionação permanente está um maior entendimento das coisas. Neste sentido, as perguntas pedagógicas apresentam-se com intencionalidade formativa e como meio de desenvolvimento e emancipação dos professores como intelectuais e críticos (Smith, 1987 e Tom, 1987, cit. em Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996).

As **narrativas** constituem relatos reflexivos de acontecimentos da prática pedagógica que permitem aos formando tornar-se mais sensíveis aos aspectos da prática, observando-a mais profundamente e procurando compreendê-la de forma a tirar ilações que permitam melhorar as práticas e a vida profissional.

A **análise de casos**, tal como as narrativas, são registos reflexivos de acontecimentos reais e problemáticos da prática (Marcello e tal., 1991, cit. em Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996). Contudo, distinguem-se das narrativas porque combinam conceptualizações teóricas que permitem fundamentar os fenómenos descritos.

A **observação de aulas** passa pela observação das próprias aulas do formando, dos colegas, de outros professores e/ou do próprio supervisor e constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do formando que adquirirá controlo sobre os próprios processos institucionais a partir da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa no contexto de prática pedagógica.

O **trabalho de projecto** diz respeito à concepção de projectos, centrados em problemas da prática e sua implementação por parte do formando, envolvendo uma troca de saberes com o supervisor que suscitará, durante o processo de desenvolvimento dos projectos, momentos de reflexão avaliativa constantes.

A **investigação-acção** caracteriza-se pela dinâmica permanente entre a teoria e a prática, sendo que o formando interfere na própria acção, analisando as consequências que dela advêm e produzindo efeitos directos sobre a mesma. Esta estratégia de supervisão e formação, bastante abrangente, deve fazer parte de qualquer tipo de formação de professores que procure o desenvolvimento de atitudes de reflexão e investigação. De acordo com Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 118) “uma supervisão

onde a investigação-acção está presente permite ao formando a reconstrução de saberes anteriores, possibilitando-lhe um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática, de um modo mais articulado”.

Contudo, e tal como referem os autores, o recurso a estas estratégias no processo de supervisão estará dependente das situações e contextos de formação.

O papel de facilitador que o supervisor desempenha no processo de formação de profissionais reflexivos não invalida que, quando necessário, este assuma um papel mais tradicional, expositivo de comunicar informação, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar, etc. Todavia, assim que possível deverá retomar o seu papel de demonstrar, aconselhar, questionar e exercer e estimular o espírito crítico. No contexto de formação, o orientador desempenha três funções fundamentais: “abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem” (Alarcão, 1996a, p. 19).

No desempenho destas funções Schön identifica três estratégias de formação: a *experimentação em conjunto* (joint experimentation); a *demonstração acompanhada de reflexão* (follow me); e a *experiência e análise de situações homológicas* (Play in a hall of mirrors). Na estratégia de **experimentação conjunta**, formando e orientador envolvem-se na resolução do problema assumido por ambos como seu. Neste sentido, o orientador ao mesmo tempo que convida o formando a tentar demonstra, também ele, que a prática é um campo de experimentação. Neste tipo de estratégia é importante partir do que o formando gostaria de fazer. Contudo, e tendo em conta que este nem sempre tem consciência do que quer, o formador deve adoptar, por vezes, um papel mais activo, ou até mesmo, mais directivo. Nesses casos, a segunda estratégia, **demonstração acompanhada de reflexão**, será talvez mais pertinente, uma vez que o formador vai executando e comentando o que está a fazer, de tal modo que ao descrever e reflectir sobre a sua actuação leva o formando a interrogar-se sobre o sentido da acção observada e descrita, tornando-se progressivamente capaz de agir de forma individual e autónoma. A **experiência e análise de situações homológicas** relaciona-se com o estabelecimento de paralelismos entre a situação de aprendizagem e a situação da prática profissional e vice-versa. Com esta estratégia o formador ajuda o formando a compreender os seus problemas, ao compreender os problemas de uma situação semelhante, exterior, através de olhares de proximidade e distanciamento, alternando entre a *reflexão sobre o vivido* e a *reflexão sobre o observado* (Alarcão, 1996a, pp. 20 - 21). De uma forma global as estratégias de formação apresentadas por Schön incluem:

(...) demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos, esclarecimentos sobre as contribuições que os vários domínios do saber podem trazer para o problema em causa, crítica, reapreciação, verbalização do pensamento como expressão do processo de reflexão na acção e diálogo com a situação, envolvimento do formando nesse mesmo diálogo, atenção operativa às réplicas da própria situação, encorajamento, instruções, sugestões, iniciação do formando na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de actuação características dos profissionais (Alarcão, 1996a, p. 21).

De acordo com Alarcão, Leitão e Roldão (2009), o feedback assume um importante papel no diálogo superviso e tem vindo a evidenciar-se como um elemento formativo de grande valor. Com base nos seus estudos, estes autores apresentam uma tipologia de feedbacks co-constructivos constituída por seis categorias: *questionamento como pedido de esclarecimento, questionamento crítico ou estimulador, apoio/encorajamento, recomendação, síntese/balanço, esclarecimento conceptual e teórico.*

O **questionamento como pedido de esclarecimento** tem por objectivo a caracterização/clarificação das variáveis envolvidas num fenómeno ou acontecimento, induzindo respostas de natureza descritiva e/ou explicativa. O **questionamento crítico ou estimulador** tem por finalidade estimular a reflexão crítica que forneça uma maior compreensão das relações, a construção de saberes e competências profissionais e a fundamentação teórica de práticas. O **apoio/encorajamento** visa o encorajamento, prospectivo, para a recondução das práticas, a conformação de representações e de práticas experienciadas e o incentivo ao aprofundamento de perspectivas teóricas. A **recomendação** envolve sugestões/propostas teórico-metodológicas alternativas, a argumentação e contra-argumentação e o aprofundamento teórico. A **síntese/balanço** envolve expressões que compreendem tendências relativamente estabilizadas de perspectivas teóricas assumidas, evoluções, práticas sustentadas e aspectos a melhorar. O **esclarecimento conceptual, teórico e metodológico** visa a clarificação de significado dos conceitos, a reconfiguração de conceptualizações, a confrontação de perspectivas teóricas narradas com propostas alternativas, dar visibilidade teórica às descrições de práticas e detectar a construção de consciencialização de autoteorização do sentido das próprias práticas

Citando, Askew (2000), os autores referem que este tipo de feedback co-constructivo apresenta um conjunto de características: “dialógico, democrático, bi-direccional, de responsabilidade partilhada, reflexivo, situado, metacognitivo, formativo, problematizador, potenciador de aprendizagem” (p.4). Numa abordagem formativa de cariz constructivista e de supervisão eco-clínica, Alarcão, Leitão e Roldão (2009) consideram o feedback co-constructivo “como orientador da acção e do pensamento (...), como estratégia potenciadora do desenvolvimento profissional e da emergência da auto-supervisão, expressões da construção da autonomia e emancipação profissional que, de resto, deve ser um dos principais objectivos da supervisão (p. 25).

De acordo com Matias e Vasconcelos (2010), o feedback através da comunicação clara, oral e escrita, da acção dos estagiários, em clima positivo, é considerado determinante para ajustar, reformular e melhorar a prática, facilitando o crescimento profissional. O feedback permite ao estagiário questionar a sua acção, envolvendo-se em processos de auto-análise.

Neste processo construtivista o supervisor deverá, de forma interactiva, incentivar processos de observação, reflexão e acção do estagiário e com o estagiário. No modelo reflexivo de formação, o supervisor organiza situações onde o estagiário possa experimentar conhecimentos teóricos e científicos adaptando-os às suas práticas e confrontando-se com problemas reais, cuja resolução exige reflexão. O papel do supervisor será, então, o de facilitar a aprendizagem, encorajando, valorizando as tentativas e erros do formando e incentivando a reflexão sobre a sua acção. No fundo o supervisor, também ele reflexivo, tem a missão de envolver os professores na sua própria formação para que progressivamente estes sejam capazes de alcançar competência profissional, sendo capazes de colocar em prática os seus próprios esquemas conceptuais, reflectindo sobre os resultados obtidos e reformulando constantemente a sua actuação (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996). Nas palavras de Zeichner

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (p.17).

Por outras palavras, poderá dizer-se que num paradigma de formação reflexivo os supervisores devem ajudar os futuros professores a desenvolverem capacidades para, de modo tendencialmente autónomo, se envolverem em reflexão, examinando e avaliando criticamente a sua prática com o intuito de a melhorarem, assumindo-se como responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, não só na formação inicial, mas ao longo de toda a carreira profissional.

Apesar de se conseguirem delinear algumas estratégias de supervisão na formação de profissionais reflexivos é difícil, se não mesmo impossível, encontrar uma fórmula única de sucesso para o fazer. De acordo com Zeichner (1993) este é um processo que ultrapassa a simples procura de razões lógicas/rationais para os problemas e que implica intuição, emoção e paixão. Num sentido semelhante, Alarcão (1996a, p. 13) considera a supervisão na formação de professores uma “actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte”.

1.4. Ciclo de supervisão

Para caracterizar o ciclo de supervisão importa entender a supervisão como um processo de acção *multifacetada, faseada, continuada e cíclica*. Alarcão e Tavares (1987, pp. 95-128) apresentam quatro fases do ciclo de supervisão cujo processo deve ser acompanhado pelo supervisor em ligação com a prática profissional dos seus formandos: encontro pré-observação; observação propriamente dita; análise de dados; e encontro pós-observação. Os autores referem que se pode considerar, ainda uma quinta fase, e que corresponde à análise e avaliação do processo realizado e dos efeitos obtidos e que deverá ser feita periodicamente.

O *encontro pré-observação* ocorre antes da observação e tem por finalidade ajudar o professor a analisar e resolver problemas ou inquietações que surjam ao nível da preparação das actividades, ao nível do comportamento e/ou motivação dos alunos, ou a qualquer outro nível que seja digno de ser observado, analisado, resolvido. Neste encontro, cabe ao formando identificar os problemas e manifestar as preocupações, sendo que o supervisor, numa postura idealmente colaborativa, tem o papel de seleccionar e utilizar as estratégias que melhor ajudem o formando a consegui-lo.

A *observação* propriamente dita, diz respeito a um conjunto de actividades que permitem obter dados e informações sobre os processos de ensino/aprendizagem com o intuito de os analisar posteriormente. Nesta fase, cabe ao supervisor decidir que estratégias de observação/instrumentos de registo utilizar, tendo em conta os objectivos da observação, o objecto a observar e a natureza da observação.

A *análise de dados* encontra-se intimamente ligada com a natureza da observação, com o seu objectivo e com o tipo de observação utilizada e tem por finalidade transformar a complexidade da totalidade dos dados recolhidos, numa representação clara dos dados que são realmente significativos.

O *encontro pós-observação* visa a reflexão por parte do formando sobre o seu “eu” de professor e sobre o processo de interacção com os alunos. Neste processo, o supervisor deverá ajudá-lo a reflectir, a interpretar a realidade subjacente a números, categorias, incidentes ou descrições, se possível em reflexões conjuntas produzindo planos de acção que deverão, sempre que possível, partir do próprio formando.

A fase de análise e avaliação do ciclo de supervisão constitui uma fase de balanço que deverá ser feita de tempo a tempos com o intuito de avaliar o processo realizado e os efeitos produzidos.

1.5. O contexto sócio-afectivo no processo de supervisão

Alarcão (1996a), ao reflectir sobre o pensamento de Schön e a formação de professores, afirma que a natureza das relações interpessoais estabelecidas no processo de formação

determina fortemente as condições de aprendizagem. As experiências de prática pedagógica, constituindo os primeiros contactos do professor formando com a profissão, ganham uma dimensão confusa e assustadora. “A profissão em que está a iniciar-se aparece-lhe misteriosa, o mundo em que está a entrar é para ele um caos kafkiano” (p. 23). Neste contexto, o formando sem saber como agir, coloca-se numa posição de desconfiança e de defesa que, por sua vez, desencadeia uma atitude semelhante por parte do formador, atitudes que, se persistirem no tempo, se poderão transformar em falta de diálogo sistémico. Por conseguinte, o diálogo e a reflexão recíproca no processo de supervisão devem também incidir nas relações interpessoais e nos sentimentos experimentados durante o processo, quer pelo formando quer pelo formador que têm maneiras diferentes de ver as coisas.

O segredo está em construir relações de confiança que permitam aos formandos deixarem-se conduzir e com o tempo irem aprendendo e construindo a sua ideia de como devem fazer. “A pouco e pouco penetram no discurso do formador e negociam com este o significado do seu próprio discurso num diálogo recíproco, construtivo de um saber estar e ser profissional” (Alarcão, 1996a, p. 24).

De acordo com Alarcão e Tavares (2007) o processo de supervisão deve caracterizar-se por “uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (p. 71). Todavia, os autores reconhecem a dificuldade em conciliar esta dimensão facilitadora com a dimensão avaliativa no processo de supervisão e apresentam a existência de relações interpessoais positivas, esclarecidas e saudáveis como atenuante desta dificuldade. Para Blumberg (1972), citado por Alarcão e Tavares (2007), os supervisores ideais seriam

(...) indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes de atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos problemas que, em conjunto, se propõem resolver (p. 72).

Independentemente do cariz avaliativo do processo de supervisão será importante criar um clima de compreensão das dificuldades que o formando está a viver, visto serem os primeiros momentos de iniciação à profissão. Neste sentido, o supervisor deve assumir uma atitude de ajuda para que o formando consiga *encontrar a ordem no meio do caos* (Alarcão, 1996a, p. 22).

Segundo Baum e King (2006) é importante que os supervisores se envolvam com os formandos, considerando-os como seres individuais e considerando o processo de supervisão como determinante no crescimento destes enquanto profissionais, mas também como seres humanos. Este envolvimento é fundamental para que os formandos

se sintam valorizados e comprometidos no seu desenvolvimento profissional. Os autores referem inclusivamente que a existência de encontros informais entre supervisor e formando poderão ser importantes, por proporcionarem uma atmosfera relaxante para discutir objectivos, expectativas e necessidades de aprendizagem.

Glickman (1985), citado por Alarcão e Tavares (2007, pp. 74-75), reconhece a importância dos supervisores possuírem um conjunto de *skills de relacionamento interpessoal* e agrupa essas habilidades em dez categorias: prestar atenção; clarificar; encorajar; servir de espelho; dar opinião; ajudar a encontrar soluções para os problemas; negociar; orientar; estabelecer critérios; condicionar. Segundo Glickman a ênfase dada pelo supervisor a cada uma destas atitudes determina o seu estilo de supervisão: *não-directivo* (dá espaço ao formando, escuta-o e espera que seja ele a tomar a iniciativa); *de colaboração* (verbaliza o que o formando lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e problemas apresentados, ajuda a resolvê-los); ou *directivo* (dá orientação, estabelece critérios e condiciona as atitudes do formando).

Por sua vez, Blumberg (1980), citado por Alarcão e Tavares (2007, pp.76-77), ao estudar as percepções que os formandos têm da sua relação com os supervisores definiu quatro tipos de relação: *uma relação muito directa e muito indirecta* (o supervisor ora recorre a afirmações e críticas suas ora faz perguntas e escuta o formando); *uma relação muito directa e pouco indirecta* (o supervisor faz afirmações e críticas sem quase fazer perguntas ou prestar atenção às poucas respostas possíveis); *uma relação pouco directa e muito indirecta* (o supervisor presta atenção ao discurso do formando, deixa-o falar, faz-lhe muitas perguntas, aproveita as suas ideias e toma atenção aos sentimentos por ele manifestados); *uma relação pouco directa e pouco indirecta* (o supervisor assume um papel passivo). No seu estudo, Blumberg concluiu que os formandos associavam aos supervisores com uma relação muito directa e pouco indirecta as ideias de controlo, superioridade, estratégia e avaliação e, num sentido oposto, associavam a ideia de empatia aos supervisores pouco directos e muito indirectos. Concluiu ainda que a directividade era associada a sentimentos de defesa por parte dos formando e a não-directividade a sentimentos de apoio, pelo que se denotavam preferência dos formandos por supervisores de tipo indirecto e directo e indirecto.

Turnbull (2003), citado por Matias e Vasconcelos (2010), desenvolveu um estudo que, num sentido semelhante, concluiu que os formandos perceberam como aspectos positivos no seu acompanhamento: uma eficaz comunicação oral e escrita, relações interpessoais verdadeiras, interações positivas num contexto cultural diversificado e relações com base no respeito mútuo.

O facto de se constatar que a maioria dos alunos prefere estratégias de colaboração no processo de supervisão não implica que estas sejam consideradas mais válidas do que

qualquer outra. Tal como os modelos de supervisão anteriormente abordados, os tipos de relação ou estilos de supervisão não deverão ser encarados de forma estanque e, também eles, poderão apresentar pontos de intercepção e/ou ser mais eficazes numa situação com determinados sujeitos do que noutra. Advoga-se, portanto, “o ensino individualizado, diríamos mesmo personalizado, a nível da relação supervisor/formando” (Tavares e Alarcão, 2007, pp. 76-79).

Capítulo 2 - A Prática de ensino supervisionada na formação de inicial de Educadores de Infância

2.1. A importância da componente prática na formação inicial de educadores e professores

Os novos modelos de formação profissional de professores conceptualizam a prática profissional, não como uma simples aplicação de teoria, mas, antes, como um espaço único de aprendizagem e formação onde interagem sujeitos individuais. Esta perspectiva atribui um papel importante à escola, onde trabalham os profissionais de educação e, simultaneamente, centraliza a formação profissional ao nível da componente da prática pedagógica (Neves, 2007).

No contexto da formação inicial, a prática pedagógica representa um momento particular da socialização na profissão docente (Jacinto, 2003).

Schön, citado por Alarcão (1996a), considera que as instituições de formação devem incluir uma forte componente prática nos currículos dos cursos profissionalizantes, sendo que esta deve ocorrer em contexto de *reflective practicum*, ou seja, aproximando os formandos do mundo real onde irão exercer a sua profissão, permitindo-lhes aprender a fazer, fazendo.

Actuam num mundo virtual, relativamente livre de pressões e riscos e onde podem controlar alguns dos constrangimentos que, na vida profissional, dificultam uma reflexão na acção, podendo assim olhar o mundo profissional numa situação de prisma através do qual possam ver a utilidade do que aprenderam nos cursos (Alarcão, 1996a, p. 24).

A prática pedagógica constitui, desta forma, um momento privilegiado de aprendizagem pela reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção que permitirá aos estagiários ver que a simples aplicação de regras e/ou conhecimentos é insuficiente para obter sucesso no terreno, levando-os a novos raciocínios, novas formas de pensamento, de compreensão, de acção e de resolução de problemas. A componente prática, acompanhada de reflexão, ajudará os formandos a desenvolverem a competência necessária para agirem em situações diversificadas, designadamente de incerteza e indefinição.

Aponta-se deste modo para a criação de professores capazes de se auto-educarem sem terem de recorrer permanentemente a um supervisor, estando assim criadas as condições para a sua autonomização progressiva. Estes professores estarão à partida mais capacitados para desenvolver nos seus alunos atitudes de autonomia e auto-aprendizagem (Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996, p. 92).

Schön realça a importância do estágio assumir um papel relevante no currículo, não sendo encarado como uma actividade de segunda, mas sendo-lhe reconhecida legitimidade e estatuto formativo. Salienta, ainda, a relevância de escolher bons formadores, de entre os quais Alarcão (1996a) considera o orientador da escola uma peça fundamental. No mesmo sentido, Jacinto e Sanches (2002) reconhecem e valorizam a prática como um momento privilegiado de integração de competências e o Educador Cooperante como um mediador importante nesse processo:

O estágio pedagógico constitui um momento particular na socialização na profissão docente pelas expectativas, entusiasmo e receios que os estagiários vivenciam, mas também pelos “ritos de passagem” de um currículo academizante da instituição de formação para uma iniciação que os implica como pessoas, na vida organizacional e relacional da escola e no saber profissional. Nesta fase, é crucial a acção do orientador pedagógico da escola, pela influência que exerce enquanto mediador das culturas de ensino e da escola (Jacinto e Sanches, 2002, p. 79).

2.1.1. O Educador/Professor Cooperante

Para além de se reconhecer o papel fundamental da supervisão feita pelos orientadores da instituição de ensino superior na formação dos estagiários, hoje, reconhece-se também que a qualidade dessa formação depende fortemente da supervisão feita pelo Orientador Cooperante, também denominado supervisor ou orientador de escola (Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Jacinto e Sanches, 2002; Jacinto, 2003; Neves, 2007; Esteves, Caires, Martins e Moreira, 2008; Almeida, 2009; Matias e Vasconelos, 2010).

A acção do supervisor Cooperante, estando este inserido profissionalmente na escola, situa-se ao nível da formação em contexto. Já ao supervisor da instituição de formação, que não está diariamente na escola de acolhimento, apenas a vai visitando, cabe a tarefa de fazer a ponte entre a instituição de formação e os Cooperantes (Neves, 2007).

Os educadores/professores Cooperantes têm de tal forma importância na formação prática que os formandos dificilmente os esquecem. Eles constituem um modelo e ao mesmo tempo uma referência profissional e afectiva inesquecível e insubstituível. “O professor Cooperante é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente” (Formosinho, 2001: 58).

De uma forma geral, os formandos consideram que o educador/professor Cooperante tem uma influência preponderante sobre a prática pedagógica, porque interagem com

ele muito mais tempo do que com qualquer outro profissional, no período da sua realização (Almeida, 2009).

A comunicação e o trabalho colaborativo num contexto de partilha e apoio com o Educador Cooperante são vertentes fundamentais para os formandos poderem observar, agir e reflectir, constituindo-se como uma ajuda determinante na conceptualização da própria prática. O Educador Cooperante deverá monitorizar a prática dos formandos sistematicamente, tendo por base a experimentação, a reflexão e a criação de um ambiente dialógico e de abertura (Oliveira-Formosinho, 2002).

Num estudo realizado por Bullough (2005) com professores Cooperantes da escola e respectivos estagiários, destacam-se como aspectos mais significativos no processo de supervisão, o valor e o impacto das relações interpessoais estabelecidas. De acordo com Esteves, Caires, Martins e Moreira (2008), referindo-se aos estudos desenvolvidos por Slick (1998) e Hastings (2004), será importante que o supervisor Cooperante mantenha também uma boa relação com o supervisor da instituição de formação, pois percebe-se

(...) um maior afastamento e autonomia em relação à universidade aquando do desenvolvimento de um trabalho com um parceiro mais «ausente» e menos cooperativo, contrastando com uma abordagem mais entusiasta, cooperante e colaborativa aquando da interacção com um supervisor da universidade mais “disponível” (p. 155).

Esteves, Caires, Martins e Moreira (2008) mencionando, além dos anteriormente referidos, os estudos de Beck e Kosnick (2000) com orientadores de escola, salientam alguns sentimentos experimentados no processo de supervisão. Com maior ou menor intensidade, os sentimentos mais frequentes salientados pelos educadores/professores Cooperantes da escola são: a *satisfação* por contribuir para a formação de futuros educadores e/ou professores; a *realização* pelo sentimento de crescimento pessoal; a *culpa*, associada à falta de tempo para dar atenção aos formandos; a *ansiedade*, relacionada com a insuficiente experiência de supervisão e com a dificuldade de fornecer *feedbacks* menos positivos; a *desilusão*, por não se atingirem os objectivos devido à falta de empenhamento dos formandos e/ou *frustração* proveniente da dificuldade em conciliar o papel de professor e de supervisor.

Tendo em conta estes aspectos, receber um aluno estagiário para além de trazer satisfação e realização é, muitas vezes, um motivo de tensão para o educador. A função de supervisionar a prática pedagógica representa para o educador/professor Cooperante uma responsabilidade acrescida ao trabalho do seu dia-a-dia. Além disso, se por um lado o formando pode visto como um elemento inovador e motivante dentro da escola por ser jovem e possuir novas ideias, técnicas, materiais e actividades, isso também o pode tornar um elemento invasor e intimidativo. Também o facto de se sentir avaliado na prática pedagógica por parte, não só do estagiário, como do supervisor pedagógico

durante as suas visitas à instituição constitui um elemento causador de alguma tensão (Oliveira, 2008).

Almeida (2009) menciona que num dos estudos mais conceituados realizados por Griffin, Bames, Hughes, O'Neil, Edward e Hukill (1983), os autores concluem que apesar dos professores Cooperantes se sentirem pressionados por algumas destas tensões e pelas inúmeras responsabilidades que o estágio acarreta, tanto eles como os supervisores institucionais e os formandos deverão, para o ultrapassar, se “flexíveis, possuir senso de humor e capacidade de trabalhar em equipa (...) a sua relação interpessoal deve ser desenvolvida num ambiente favorável de compreensão e interajuda para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições” (p.30).

2.2. Perfil geral de desempenho do Educador de Infância e do professor do ensino básico e secundário e perfil específico de desempenho do Educador de Infância

Os perfis de desempenho do Educador de Infância e do professor do ensino básico e secundário foram aprovados no desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto, nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198º da Constituição da República.

O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Tais perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do educador e do professor, evidenciam, quando considerados integradamente, as respectivas exigências de formação inicial, assim como a importância da aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e adequado aos constantes desafios.

O perfil geral de desempenho apresenta referenciais comuns às actividades dos docentes de todos os níveis de ensino organizadas em quadro dimensões, constantes nos anexos II, III, IV e V do Decreto-lei n.º 240/2001: a) dimensão profissional, social e ética; b) dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade educativa; e d) dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A *dimensão profissional social e ética* relaciona-se com a capacidade do educador/professor promover aprendizagens curriculares, “fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-lei n.º 240/2001, Anexo II, ponto 1).

A *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* diz respeito à importância do educador/professor promover aprendizagens “no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que os fundamentam” (Decreto-lei n.º 240/2001, Anexo III, ponto 1).

A *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade educativa* centra-se na capacidade do educador/professor exercer a sua actividade profissional “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-lei n.º 240/2001, Anexo IV, ponto 1).

A *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* relaciona-se com a importância do educador/professor

(...) incorporar a sua formação como elemento construtivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-lei n.º 240/2001, Anexo V, ponto 1).

O perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância, contemplado no anexo n.º 1, do Decreto-Lei n.º 241/2001, estabelece algumas especificações que têm por base a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, do perfil geral. No capítulo II do referido anexo, referente à concepção e desenvolvimento do currículo define-se, no ponto 1, que o Educador de Infância “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Neste sentido, os pontos 2, 3, e 4 apresentam, respectivamente, o perfil específico do Educador de Infância no âmbito da organização do ambiente educativo, no âmbito da observação, da planificação e da avaliação, e no âmbito da relação e da acção educativa (*vide* anexo I, tabela 1).

O capítulo III, do anexo n.º 1 do mesmo Decreto-Lei, refere-se à integração do currículo e estabelece, no ponto 1, que na educação pré-escolar, “o Educador de Infância mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação de conhecimento do mundo”. Assim, apresenta, no ponto 2 e 3 respectivamente, o perfil do Educador de Infância no âmbito da expressão e da comunicação, e no âmbito do conhecimento do mundo (*vide* anexo I, tabela 2).

De seguida analisa-se a legislação que estabelece o ordenamento jurídico para a formação de educadores e professores em Portugal, (Decreto-lei n.º 43/2007) e que define no artigo 7.º que os cursos de formação de educadores e professores que

conferem habilitação profissional para a docência asseguram a prossecução das aprendizagens exigidas pelo desempenho docente e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira, tendo em consideração, os perfis geral e específico de desempenho aqui abordados e também: as orientações ou planos curriculares da educação básica ou do ensino secundário, conforme os casos, as orientações de política educativa nacional, as condições socioeconómicas e as mudanças emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, a evolução científica e tecnológica e os contributos relevantes da investigação educacional.

2.3. Legislação que estabelece o ordenamento jurídico para a formação de educadores e professores em Portugal.

O Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro vem regulamentar o novo regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário com alterações significativas em diversos domínios. Uma delas diz respeito ao alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a possibilidade de habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou da habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico. Outra mudança diz respeito ao grau académico que confere habilitação profissional para a docência e que passa a ser o grau de mestre, sendo que, para poder leccionar, todos os educadores/professores terão de fazer uma licenciatura em Educação Básica com a duração de seis semestres e um subsequente mestrado em Ensino com a duração de dois a quatro semestres, consoante o nível ou níveis de ensino para os quais se estão a formar.

O preâmbulo do referido decreto refere que este novo sistema de formação de educadores e professores valoriza a iniciação à prática profissional

(...) consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas noutras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

Sendo a prática ensino supervisionada, desenvolvida no ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, um elemento fulcral no actual sistema de formação de educadores e professores também assumem especial relevância, neste contexto, e de acordo com o referido Decreto-Lei, as escolas onde esta área se desenvolve e os educadores/professores Cooperantes que nelas acompanham os estagiários.

Ainda que o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica compreenda uma componente de iniciação à prática profissional, no presente estudo deter-nos-emos na

análise das práticas supervisivas dos educadores Cooperantes no âmbito da prática de ensino supervisionada do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre. Por um lado, porque é no mestrado que a prática tem maior peso e, por outro, porque é o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre que confere habilitação profissional.

Considera-se importante referir que, na actual legislação, há uma referência explícita à condição supervisiva da componente de iniciação à prática profissional, “não porque a iniciação, até ao momento, se processasse na ausência da supervisão orientadora, mas porque o reconhecimento oficial da sua relevância lhe confere um estatuto maior” (Alarcão, Leitão e Roldão, 2009, p. 2).

2.4. Mestrado em Educação Pré-escolar na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS): objectivo e organização

Em conformidade com o Decreto-Lei n.º 43/2007, o ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Educação Pré-Escolar pretende ser uma formação complementar ao Curso de Licenciatura em Educação Básica, formando e profissionalizando Educadores de Infância capazes de desenvolver competências teóricas e operacionais que permitam uma reflexão e intervenção adequadas a contextos educativos diversificados, nomeadamente em educação formal. Este ciclo de estudos está organizado de acordo com o sistema de créditos definido pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, no seguimento do estipulado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006 (que aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior). É composto por 60 créditos e possui a duração de dois semestres. As áreas científicas, unidades curriculares, regime de escolaridade e carga horária são os que constam do plano de estudos publicado em Diário da República, no Despacho n.º 31070/2008, de 2 de Dezembro (*vide* anexo II). O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação Pré-escolar, na ESECS, encontra-se assim organizado em dois semestres constituídos, cada um, por quatro unidades curriculares (UC). Em ambos os semestres a UC de Prática Pedagógica é a que possui maior carga horária e número de créditos, tendo um total de 30 créditos.

2.4.1. A Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Educação Pré-escolar na ESECS

De acordo com o artigo 1.º do Regulamento relativo à Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação de Infância (ESECS, 2010b, p 1) este momento de prática tem por finalidade permitir o contacto com a realidade da Educação Pré-Escolar e

(...) proporcionar aos mestrandos a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes necessárias ao exercício da função docente, bem como permitir uma reflexão permanente sobre a relação entre a teoria e a prática, não só no contexto da sala de actividades, mas também em todos os aspectos que determinam a acção educativa.

No artigo 4.º do regulamento em análise, definem-se os intervenientes da prática de ensino supervisionada - os mestrandos (dois por grupo), os Orientadores Cooperantes (em Creche e em Jardim de Infância) e o/os Supervisor(es) da ESECS. De acordo com o artigo 5.º do referido regulamento, que define a estrutura e desenvolvimento da prática de ensino supervisionada, as Práticas Pedagógicas com grupos de crianças, em Creche e Jardim de Infância, serão acompanhadas pelos Orientadores Cooperantes e a elaboração de um relatório crítico e reflexivo sobre o trabalho desenvolvido na sala de actividades será acompanhada pelo(s) Supervisor(es) da ESECS. Este relatório será apresentado e defendido em prova pública e possui uma avaliação independente do restante trabalho desenvolvido durante a prática de ensino supervisionada. Cada uma das Práticas Pedagógicas é constituída por uma vertente de observação/recolha de dados, por uma vertente de planificação, uma vertente de actuação e uma de reflexão. A avaliação da prática de ensino supervisionada tem por referencial o desempenho do mestrando nas diferentes vertentes da Prática Pedagógica.

Neste trabalho vamos debruçar-nos sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância do segundo semestre, visto ser realizada no contexto de Pré-escolar sobre o qual incide o estudo.

2.4.2. A Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância

A Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância desenvolve-se com grupos de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (Pré-escolar), o que a distingue da Prática Pedagógica do primeiro semestre que se desenvolve com crianças com idades compreendidas entre os 0 e 3 anos (Creche).

Em consonância com os objectivos definidos no regulamento da prática de ensino supervisionada (ESECS, 2010b) anteriormente apresentados, o programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância (ESECS, 2010c: 1) define os seguintes objectivos para a mesma:

- a) Facilitar o conhecimento de contextos e problemáticas da Educação de Infância – Pré-Escolar;
- b) Promover uma atitude analítica e reflexiva face a situações da prática profissional e institucional;
- c) Promover o desenvolvimento de competências de observação, avaliação, planificação e reflexão no âmbito da Educação de Infância – Pré-escolar;
- d) Promover a observação e análise de contextos e situações educativas;
- e) Criar situações onde os estagiários possam desenvolver estratégias diversificadas e adequadas de acção educativa.

f) Desenvolver a autonomia e a capacidade de trabalhar em cooperação assumindo uma postura de formação e desenvolvimento profissionais permanentes, que se deve prolongar ao longo da vida.

De entre os diversos objectivos salientáramos as referências à prática enquanto momento particular de socialização na profissão docente e enquanto reflexão.

O ponto cinco do programa relativo ao desenvolvimento da Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância (ESECS, 2010c, pp. 2-3) apresenta de forma clara as quatro vertentes que a constituem: observação e recolha de dados, planificação, actuação e reflexão.

Na **vertente de observação**, que ocorre sobretudo na primeira semana de prática pedagógica, pretende-se que o grupo de estágio observe e recolha dados que lhe permita caracterizar o jardim-de-infância, o meio em que se insere, o ambiente da sala de actividades, os recursos disponíveis e o grupo de crianças. As caracterizações resultantes deste período de observação são entregues ao Orientador Cooperante e ao Supervisor.

Na **vertente de planificação** os alunos elaboram as planificações diárias de actuação tendo em conta as características, necessidades e interesses do grupo de crianças e as indicações dadas pelo Orientador Cooperante.

A **vertente de actuação**, desenvolvida em três fases, começa com o apoio à concretização das propostas de planificação do Orientador Cooperante (duração de uma semana); numa segunda fase, cada grupo concretiza as propostas de planificação elaboradas pelo grupo (duração de uma semana); e na terceira e última fase, rotativamente, cada mestrando concretiza individualmente as propostas de planificação (durante as semanas restantes).

Durante a **vertente de reflexão**, realizada semanalmente em três momentos distintos, pretende-se que haja uma reflexão oral do grupo de mestrandos com o seu Orientador Cooperante, num segundo momento com o seu supervisor (podendo revestir a forma de seminário), e num terceiro momento uma reflexão individual escrita, crítica e fundamentada, centrada sobre a sua actuação/observação e/ou a actuação do colega, durante a semana. No anexo II do programa da prática pedagógica (ESECS, 2010c, p. 8) propõem-se alguns referentes que poderão servir de base à elaboração desta reflexão e que, em termos gerais, sugerem ao estagiário que reflecta sobre as suas expectativas ou receios, metodologias e estratégias utilizadas e/ou a utilizar, interacções conseguidas e/ou a conseguir, identificando quais as mudanças/melhorias a efectuar e formas de o concretizar.

No que se refere à avaliação, constante do ponto seis do programa em análise (ESECS, 2010c, p. 4) e tal como referido no regulamento da prática de ensino supervisionada, de

acordo com o 21.º artigo do Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, o mestrando será avaliado com base no seu desempenho em cada uma das vertentes anteriormente descritas e também ao nível das atitudes. Como elemento aferidor da classificação a atribuir, cada mestrando deve organizar um dossier de estágio representativo de todo o trabalho desenvolvido. Ainda no que se refere à avaliação, o anexo III do referido programa apresenta os parâmetros de avaliação da Prática Pedagógica organizados em quatro áreas (ESECS, 2010c, pp. 9-10): atitudes, planificação, actuação e reflexão.

Relativamente às funções dos diversos intervenientes na prática pedagógica (mestrando, orientador cooperante e professor supervisor) estas encontram-se bem definidas no ponto sete do regulamento da UC em análise (ESECS, 2010c, pp. 5-6). As funções, apresentadas, apesar de diferenciadas, possuem algumas intersecções, nomeadamente entre os papéis dos Orientadores Cooperantes e dos Professores Supervisores, pois ambos supervisionam, embora a diferentes níveis, a prática pedagógica do mestrando. Os papéis do Orientador Cooperante, sobre quem incide este trabalho, passam sobretudo pela orientação/apoio nas três vertentes da prática pedagógica (planificação, actuação, reflexão) e pela recolha de elementos que lhe permitam avaliar o mestrando nessas vertentes. A forma como as funções são enunciadas, utilizando expressões como disponibiliza, orienta, estimula, participa, não se coaduna com modelos tradicionais de supervisão, mas sim com modelos de supervisão construtivistas e sócio-construtivistas, de base reflexiva, tornando-se evidente que o foco da supervisão não é apenas a avaliação, mas sobretudo a facilitação do desenvolvimento profissional.

Parece-nos importante salientar da análise dos documentos referentes à prática de ensino supervisionada da ESECS que transversalmente a todos eles subjaz um modelo de formação e supervisão que coloca ênfase na prática enquanto processo reflexivo. Tal é perceptível nos objectivos, na forma como está organizada a própria prática pedagógica (vertente de planificação, de actuação e de reflexão) e inclusivamente nos critérios de avaliação que apontam para a formação de educadores de infância capazes de analisar, prever, integrar, pesquisar e reflectir crítica, fundamentada e construtivamente, adquirindo conhecimentos e construindo competências numa atitude metacognitiva.

Parte II: ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 3 – Metodologia da Investigação

3.1. Objectivos, questões do estudo e plano global da investigação

Com a presente investigação pretende-se contribuir para estudar e compreender práticas de supervisão de Educadores Cooperantes na formação profissional inicial de Educadores de Infância, identificando e descrevendo estratégias formativas utilizadas no ciclo de supervisão e características do contexto sócio-afectivo em que se desenvolvem. Pretende-se, ainda, compreender e descrever perspectivas de Educadores Cooperantes relativamente ao processo de supervisão. Neste sentido, a investigação possui três questões centrais:

1. Que perspectivas têm Educadores Cooperantes sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante na formação profissional inicial de Educadores de Infância?
2. Que estratégias formativas utilizam no ciclo de supervisão (planificação-actuação-reflexão)? Terão essas estratégias um papel epistémico, construtivo na formação dos futuros Educadores de Infância?
3. Em que contexto sócio-afectivo se desenvolvem essas estratégias?

Pretende-se, ainda, no âmbito da primeira questão que se subdivide em questões complementares, perceber

- Quais as razões que levam Educadores Cooperantes a assumirem a função de supervisores na orientação de estágios de futuros Educadores de Infância?
- Que receios/dificuldades sentem no processo de supervisão?
- Que competências julgam que deverão ser desenvolvidas pelos formandos durante a prática de ensino supervisionada?
- Que concepções têm de supervisão e de papel do Educador Cooperante, enquanto supervisor?

Com base nos objectivos definidos e questões formuladas, o presente estudo organizou-se em três fases (*vide* anexo IV - plano global e articulação das fases constituintes do estudo). A primeira fase integra processos interpretativos de investigação documental de bibliografia e diz respeito ao enquadramento do estudo no campo da investigação anterior, a um nível mais abrangente, centrando-se na supervisão na formação de educadores e professores e a um nível mais específico, centrando-se na prática pedagógica na formação profissional inicial de Educadores de Infância. A segunda fase diz respeito à recolha de dados no terreno, através da concretização de ambientes de

reflexão com Educadores Cooperantes. Estas duas fases sucederam-se em estreita interligação e delas decorreu a terceira fase, reflexiva, reportando-se a todo o estudo desenvolvido e que permitiu clarificar práticas supervisivas de Educadores Cooperantes na formação profissional inicial de Educadores de Infância.

3.2. Opções Metodológicas: Investigação qualitativa e estudo de caso

A opção pelo paradigma qualitativo na presente investigação foi influenciada pelos objectivos e questões em estudo descritos anteriormente. O estudo insere-se numa abordagem qualitativa pois visa, como refere Fortin (2003), ao caracterizar este paradigma, principalmente descrever, interpretar, obter uma maior compreensão e dar sentido ao objecto de estudo, atendendo ao fenómeno em si sem haver preocupação em avaliá-lo ou controlá-lo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-51), a investigação qualitativa possui cinco características fundamentais: 1) o ambiente natural é a fonte directa dos dados e o investigador é o instrumento principal; 2) é descritiva; 3) o interesse centra-se mais ao nível dos processos do que propriamente dos resultados; 4) tende-se a analisar os dados de forma indutiva e 5) o significado assume importância vital, sendo as perspectivas dos participantes de interesse central. Esta última característica reveste-se de extrema importância. De facto, ao investigador no âmbito do paradigma qualitativo interessa estudar de forma detalhada situações, interacções, comportamentos e concepções, incorporando a voz dos participantes, suas experiências, crenças e reflexões.

A investigação qualitativa possui limitações e é, por isso, objecto de algumas críticas, por exemplo, relacionadas com o pequeno tamanho das amostras e a sua não representatividade, a falta de fidelidade e a pouca validade dos dados. Apesar disso, tem-se valorizado o crescente rigor revelado pelos investigadores que recorrem a este paradigma, reconhece-se que, devido à sua natureza, não pode usar grandes amostras e também que a investigação qualitativa está bem implementada e tem contribuído para a evolução de conhecimentos pertinentes em diversas disciplinas (Fortin, 2003).

No âmbito dos estudos de natureza qualitativa são, muitas vezes, organizados estudos de caso quando se quer apresentar uma realidade particular do fenómeno que se está a estudar, reconhecendo-lhe singularidades e características únicas. Neste sentido, o estudo de caso incide sobre um estudo feito a um indivíduo, grupo, sistema ou organização, sendo que o objectivo da utilização deste método não é a generalização das conclusões, mas sim a sua profundidade (Sampieri, Collado e Lucio, 2006). O facto dos resultados não poderem ser generalizados a outras populações ou situações é considerado uma limitação do recurso ao estudo de caso. Contudo, a utilização deste

método não impede que os resultados sejam interpretados, sendo aplicados alguns princípios genéricos em casos semelhantes, e que lhes seja conferido valor epistemológico. Além disso, uma das vantagens do estudo de caso é o detalhe da informação que se obtém sobre o fenómeno que se está a estudar (Fortin, 2003).

Na presente investigação estudaram-se quatro casos de Educadores Cooperantes que colaboraram na prática de ensino supervisionada, em Jardim de Infância, na ESECS, no ano lectivo 2010/11. Os casos estudados e critérios de selecção dos mesmos serão mais à frente apresentados, em 3.4..

3.3. Técnicas de recolha de dados

Em investigação qualitativa recolhe-se normalmente um grande volume de dados, ricos em conteúdo, recorrendo-se a uma multiplicidade de técnicas e instrumentos que facilitam a aproximação à realidade que se está a estudar (Bogdan e Biklen, 1994). A utilização de diferentes técnicas de recolha de dados numa investigação permite fazer uma triangulação de dados, o que para além de possibilitar explicar o fenómeno de forma mais aprofundada, permite obter validade interna na investigação (Fortin, 2003). Reconhecendo-se a triangulação como uma das estratégias mais usadas em investigação qualitativa para aumentar a fiabilidade das conclusões, procurou-se no presente estudo conseguir a triangulação de dados “colocando em comparação dados obtidos com a ajuda de dois ou vários processos distintos de observação, seguidos de forma independente no seio de um mesmo estudo” (Fortin, 2003, p. 322). Com este objectivo utilizaram-se diferentes técnicas de recolha de dados que se analisam de seguida: a análise documental, a entrevista, a observação não participante (através da gravação áudio de reuniões de reflexão), e o questionário.

Análise documental

A análise documental, “espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos” (Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; BOUTIN, G., 2005, p. 143), permitindo complementar a informação através da explicação, discussão e avaliação desses documentos (Quivy & Campenhoudt, 1998). Durante a investigação procedeu-se à análise dos documentos da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar da ESECS (ESECS, 2010a; ESECS, 2010b; ESECS, 2010c) de forma a perceber de que modo está organizado e estruturado, nesta instituição de formação, o Mestrado em Educação Pré-escolar e, mais concretamente, a unidade curricular de prática de ensino supervisionada. Foram também analisados os documentos

regulamentares oficiais relativos à formação de educadores e professores e ao perfil de desempenho do Educador de Infância.

Entrevista

A técnica da entrevista permite descrever e compreender as concepções e as perspectivas dos actores sociais (Carmo e Ferreira, 1998). Na presente investigação as entrevistas constituíram um elemento fulcral de recolha de dados, pois em função dos objectivos da investigação era fundamental obter a perspectiva de Educadores Cooperantes em relação à prática de supervisão. Na sua maioria, as entrevistas adoptam a forma de diálogo ou interacção (Moreira, 2007), e são geralmente classificadas em não estruturadas, semi-estruturadas ou não estruturadas, em função do tipo e grau de abertura das questões colocadas (Bogdan e Biklen, 1994).

Neste estudo, recorreu-se à entrevista semi-estruturada cujo guião (*vide* anexo V) é flexível, permitindo introduzir questões complementares ou de aprofundamento. Moreira (2007) identifica algumas vantagens e limitações do recurso à técnica da entrevista. Por um lado, permite obter uma grande riqueza informativa de expressões e enfoques dos entrevistados e proporciona ao investigador oportunidades de clarificação e acompanhamento das perguntas e respostas num quadro de interacção mais directo, personalizado e espontâneo, tornando-se, por isso, mais eficaz no acesso a informações difíceis. Por outro lado, o factor tempo constitui uma desvantagem comumente referida na aplicação desta técnica, por exemplo, quando comparada a rapidez da sua utilização com a de um questionário. Além disso, associados à entrevista, assim como a outras técnicas baseadas na interacção comunicativa, surgem problemas potenciais de *reactividade*, *fiabilidade* e *validade*. Ou seja, “a informação produzida na relação dual entrevistador-entrevistado depende da situação de entrevista assim como das características e actuação tanto de entrevistador como do entrevistado” (p. 211). Gil (1999) refere que a falta de motivação por parte do entrevistado para responder às perguntas, a dificuldade que este tem, por vezes, em perceber o seu significado, a influência que o entrevistador, a sua maneira de ser e as suas opiniões pessoais podem exercer no entrevistado ou nas suas respostas, são alguns problemas que deverão ser superados. De forma a contornar ou minimizar algumas destas limitações a) contactaram-se previamente os entrevistados informando-os dos objectivos da sua colaboração e averiguando o interesse e disponibilidade dos mesmos para participar no estudo, b) procurou-se adoptar uma atitude imparcial durante as entrevistas evitando induzir as respostas com formas enfáticas de perguntar e/ou com modos de excluir respostas possíveis e, c) antes de se aplicar o guião da entrevista, procurou-se validá-lo, efectuando-se um pré-teste a dois Professores Cooperantes com características

semelhantes aos participantes. Através do pré-teste, verificou-se que as perguntas estavam claras, mas que, algumas vezes eram idênticas, sendo que as respostas se repetiam. Apesar disso, optou-se por manter todas as questões, pois embora algumas pudessem ser semelhantes, permitiam reforçar os dados por possuírem uma focagem ligeiramente diferente.

Neste estudo, foram realizadas quatro entrevistas, uma a cada Educador Cooperante participante na investigação, com o objectivo de obter as suas perspectivas sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante na formação profissional inicial de Educadores de Infância. As entrevistas tiveram uma duração variável de 1h30m a 2h30m e foram integralmente transcritas (*vide* anexo VIII).

Observação não participante

De forma a adquirir uma maior compreensão das práticas de supervisão, para além das entrevistas recorreu-se, também, à observação que constitui uma técnica de recolha de dados que permite realizar uma descrição rica, densa, completa e poderosa e, muitas vezes, ver coisas que os participantes não vêem (Moreira, 2007). Na impossibilidade de observar directamente os participantes, utilizou-se a gravação áudio de reuniões de reflexão entre Educadores Cooperantes e formandos, o que constituiu uma forma de observação não-participante, uma vez que o investigador não interagiu de forma alguma com o objecto de estudo no momento em que ocorreu a observação. Este tipo de observação reduz significativamente a interferência do observador no observado, permite registar sem influenciar o grupo alvo e possibilita um grande controlo das variáveis a observar (Carmo e Ferreira, 1998).

Na presente investigação, recorreu-se à gravação áudio de duas reuniões de reflexão entre cada Educador Cooperante e os formandos. As reuniões foram gravadas durante o mês de Maio, sensivelmente a pouco mais de um mês do final da prática pedagógica, tiveram uma duração variável entre 20 e 60 minutos e, tal como as entrevistas, foram integralmente transcritas (*vide* anexo IX).

Questionário

Os questionários são fontes de informação importantes acerca de aspectos não directamente observáveis, nomeadamente sobre o que os informantes fazem ou pensam. As questões são colocadas por escrito e normalmente respondidas sem a presença do investigador. O facto das respostas poderem ser influenciadas pelo contexto e/ou pela compreensão correcta ou incorrecta das questões colocadas, constituem limitações deste tipo de instrumento, devendo o questionário ser constituído por perguntas claras, evitando-se palavras ou expressões ambíguas (Bogdan e Biklen, 1994). Na presente investigação, tendo em conta o objectivo de descrever estratégias formativas utilizadas

no ciclo de supervisão (planificação-actuação-reflexão), sentiu-se necessidade de recorrer ao questionário de forma a melhor compreender as estratégias de supervisão utilizadas pelos Educadores Cooperantes durante a actuação dos formandos, uma vez que se quis evitar observar directamente as actuações por não se querer interferir na prática pedagógica e, também, porque as gravações das reuniões de reflexão apenas permitem observar estratégias de apoio à reflexão e à planificação, visto serem momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido e projecção do trabalho a desenvolver. Por conseguinte, distribui-se um questionário (*vide* anexo VI) a ser preenchido por cada Educador Cooperante, em dois momentos, procurando-se a obtenção de informações sobre as estratégias de observação e apoio à actuação utilizadas pelo Educador Cooperante, em dois dias de intervenção dos formandos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as questões que fazem parte de um questionário podem ser fechadas ou abertas. Nos questionários aos Educadores Cooperantes utilizaram-se perguntas abertas que, segundo os autores referidos, são de análise mais complexa e implicam um tratamento qualitativo.

3.4. Participantes

Participam neste estudo quatro Educadoras que colaboraram com a ESECS na formação profissional inicial de Educadores de Infância, no âmbito da unidade curricular de prática de ensino supervisionada em Jardim de Infância, no ano lectivo 2010/2011. A escolha dos participantes baseou-se na formação académica e na experiência de supervisão dos Educadores Cooperantes. Tendo em conta que colaboram com a ESECS catorze Educadoras, distribuídas por quatro Agrupamentos de Escolas da zona de Leiria, optou-se por seleccionar, em cada agrupamento, a Educadora Cooperante licenciada em Educação de Infância ou equivalente legal (CCF em Educação de Infância) com maior experiência de cooperação na formação inicial de Educadores de Infância. De salientar que, num dos agrupamentos, não havendo nenhuma Educadora com experiência anterior como Cooperante, seleccionou-se a única docente licenciada.

A fim de garantir a disponibilidade das Educadoras para participarem na investigação, estas foram previamente contactadas, sendo informadas dos objectivos do estudo e esclarecidas quanto à colaboração pretendida, oralmente e por escrito (*vide* declaração de consentimento para colaboração no estudo, anexo VIIa). Foram também contactados, pelas mesmas vias, os Agrupamentos de Escolas a que pertencem as docentes (*vide* solicitação de autorização de colaboração, anexo VIIb). Por último, foram ainda contactados a Coordenação do Mestrado da ESECS e os Professores Supervisores responsáveis pelos núcleos de estágio em causa, assegurando-se que a investigação não envolveria o grupo de crianças, nem interferiria com o decurso da prática pedagógica.

Todos responderam de forma favorável, autorizando, valorizando o interesse do estudo e mostrando-se disponíveis para colaborar no que fosse necessário.

As Educadoras Cooperantes seleccionadas acederam colaborar na investigação com entusiasmo. Foi atribuído a cada Educadora Cooperante um nome fictício de forma respeitar o anonimato dos participantes. Maria, docente há dezanove anos, bastante comunicativa e espontânea, aceitou imediatamente participar na investigação. Tânia, educadora há vinte e dois anos, manteve uma postura calma, um pouco reservada, mas muito simpática. Patrícia, docente há vinte e três anos, demonstrou ser uma educadora dedicada e manteve uma atitude muito aberta e colaborativa. Manuela com uma larga experiência profissional (trinta e dois anos) revelou-se uma pessoa de trato afável, muito descontraída e informal.

3.5. Metodologia de tratamento e análise de dados

Para o tratamento dos dados recolhidos, foi atribuída uma codificação às transcrições das entrevistas de modo a facilitar a sua referenciação na fase de análise de dados. Foi igualmente atribuída uma codificação aos questionários recolhidos. Ainda com o intuito de simplificar a referência aos dados, nos códigos atribuídos às transcrições e aos questionários, os nomes fictícios das Educadoras Cooperantes foram substituídos por algarismos de 1 a 4. Para distinguir os dados recolhidos em cada reunião de reflexão, acrescentou-se ainda a letra «a» aos códigos das transcrições da 1.^a reunião, de cada Educadora, e a letra «b» aos da 2.^a reunião. Atribuem-se, assim, às transcrições de cada entrevista os códigos [E1, E2...], às transcrições de cada reunião de reflexão os códigos [R1a), R1b), R2a), R2b)...] e aos questionários recolhidos, os códigos [Q1a), Q1b), Q2A), Q2b)...].

A análise dos dados é, em investigação qualitativa, uma fase crucial do processo indutivo de investigação (Fortin, 2003). Na presente investigação, a análise dos dados, que corresponde à sua organização e tratamento, foi feita usando técnicas de análise de conteúdo, através da construção de *categorias* e *subcategorias*, tendo como referência de análise as questões centrais definidas para a investigação, explicitadas na p. 28.

De acordo com Bardin (1997), a codificação corresponde a uma transformação dos dados que se encontram em bruto nos documentos submetidos aos procedimentos de análise, por recorte, agregação e enumeração, de forma a conseguir uma representação de conteúdo. Este tipo de análise permite fazer o tratamento de informação complexa de forma rigorosa e em profundidade (Bardin, 1997; Quivy e Campenhoudt, 1998).

Assim, para análise do conjunto dos dados recolhidos, definiram-se quatro categorias que se subdividiram em nove subcategorias às quais se associam *indicadores* e *unidades de registo* (Bardin,1997), onde se inclui a localização dos segmentos de conteúdo dos

documentos, a considerar como unidades base de análise, e as ideias centrais apresentadas pelos participantes nesses segmentos (*vide* quadro resumo da análise de conteúdo, anexo XI).

A primeira categoria – **Apresentação** - tem por objectivo apresentar as Educadoras Cooperantes participantes e divide-se em duas subcategorias: *formação académica e percurso profissional*; e *características pessoais e profissionais*. A segunda categoria - **Perspectivas sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante** – tem por objectivo descrever, na perspectiva das Educadoras Cooperantes, o seu percurso enquanto supervisoras, identificando motivações e dificuldades sentidas na prática de supervisão e compreender quais as suas concepções de supervisão e de papel do Educador Cooperante enquanto supervisor. Esta categoria divide-se em duas subcategorias: *Motivações, receios/dificuldades e percurso de supervisão*; e *Concepções de supervisão e de papel do Educador Cooperante na formação profissional inicial de Educadores de Infância*. A terceira categoria - **Estratégias formativas utilizadas no ciclo de supervisão** – tem por objectivo caracterizar práticas supervisivas das Educadoras Cooperantes, compreendendo e descrevendo quais as estratégias que utilizam no ciclo de supervisão. Esta categoria divide-se em três subcategorias: *Estratégias de apoio à planificação*; *Estratégias de observação e de apoio à actuação*; e *Estratégias de apoio à reflexão*. A quarta e última categoria – **O contexto sócio-afectivo no processo de supervisão** – tem por objectivo identificar e descrever características do contexto sócio-afectivo em que se desenvolvem as práticas de supervisão das Educadoras Cooperantes. Esta categoria possui duas subcategorias *Natureza das relações interpessoais/características do ambiente de aprendizagem* que, na apresentação e análise dos dados, se integraram para efeitos de simplificação da análise.

No processo de apresentação e análise dos dados e discussão dos resultados efectuado tendo por base a categorização enunciada, procedeu-se, à análise exaustiva dos documentos onde se encontram registados os dados recolhidos, analisando: a) «verticalmente» cada caso; e b) «horizontalmente» / transversalmente os quatro casos.

Capítulo 4 – Apresentação e análise dos dados

Neste capítulo faz-se a apresentação e análise dos dados, estruturada em função dos quatro casos estudados. Em cada caso seguiu-se a estrutura de análise apresentada anteriormente, com base nas categorias definidas. Para simplificar as referências aos dados em anexo, ao longo do texto conjuga-se a indicação do anexo com a codificação

do documento (transcrição ou questionário), com a das linhas correspondentes à localização das transcrições – ex: (AVIII, E1, L26 e 27) -, ou com a indicação da pergunta do questionário correspondente – ex: (AX, Q1a), P1).

4.1. Caso da Educadora Maria

4.1.1. Apresentação

Formação académica, percurso profissional e principais características pessoais e profissionais

Maria é docente há dezanove anos, fez o Bacharelato na Escola Superior de Educação de Leiria e tirou, posteriormente, a licenciatura em Educação de Infância, com especialização em Língua Materna, na Universidade Aberta. Durante os dezanove anos de profissão passou por muitos locais, tendo tido, como descreve, uma experiência bastante rica. Leccionou a disciplina de Educação Física no 3º ciclo, com habilitação mínima, durante cinco anos, passou pelos apoios educativos, esteve no ensino especial e exerceu funções de Educadora de Infância por quase todo o país, incluindo Madeira. Apesar de residir em Leiria, só há cinco anos conseguiu aproximar-se da área de residência.

A nível pessoal e profissional, Maria descreve-se como sendo uma pessoa disponível para ouvir e partilhar, com facilidade de adaptação e abertura a novas experiências. Apaixonada pela profissão, refere o gosto por aprender sempre mais como um dos aspectos que a caracterizam e que diz ser fundamental na profissão de Educador de Infância. No trabalho com as crianças, destaca o equilíbrio como característica basilar, o equilíbrio entre “o impor algumas regras, as rotinas, o respeito... e a afectividade ao mesmo tempo” (AVIII, E1, L26 e 27).

4.1.2. Perspectivas da Educadora Maria sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante

Motivações, receios/dificuldades e percurso de supervisão

Motivada para novas experiências e para o enriquecimento pessoal e social que elas proporcionam, Maria aceitou ser Educadora Cooperante da ESECS pela experiência, pois “[gosta] de abraçar novos desafios” (AVIII, E1, L79). Acrescenta ainda:

Eu acho que tudo o que nos possa motivar a fazer mais é bom e ser Cooperante é uma forma também de nos motivar a fazer mais, a aprender mais, porque depois, ao contrário do que as pessoas pensam, que ter estagiárias é uma forma de descansarmos, na verdade, dá-nos muitíssimo mais trabalho e também nos faz mexer, faz-nos querer fazer mais (...) (AVIII, E1, L88-93)

Para além disso, Maria refere também a sua experiência enquanto estagiária como motivação para ter aceite este desafio pois, não tendo tido uma experiência positiva, sente que pode contribuir para que futuros Educadores tenham experiências melhores.

(...) a minha experiência enquanto estagiária e com a Cooperante não foi a melhor, tenho de o dizer. Não a considerei enriquecedora e não gostei do trabalho que foi efectuado na altura e outra motivação vem daí, de achar que uma Cooperante é muito mais do que aquilo que eu vivi (...) (AVIII, E1, L74-78).

Maria considera que a profissão de Educador se constrói fundamentalmente na partilha e que poder partilhar a sua experiência com futuros Educadores de Infância é uma mais-valia para todos. Não descurando a importância da formação teórica, considera que é na prática que se adquirem as competências fundamentais para exercer a profissão.

(...) a nossa profissão faz-se principalmente na partilha (...) a nossa formação inicial deu-nos bases, as especializações que se possam fazer, os mestrados, os doutoramentos, tudo nos pode dar... dá-nos achegas, dá-nos algumas ferramentas, mas eu acho que o que de mais importante nos chega, chega-nos, por exemplo, daquelas reuniões em que partilhamos com colegas experiências, onde nós vemos práticas efectivas de trabalho, concretas. É aí que nós mais vamos buscar, vamos beber (...) é nessas partilhas onde mais se aprende. Por isso, poder passar aquilo que nós temos como experiência, as dicas, como eu costumava dizer-lhes a elas (estagiárias), os truques para conseguir fazer determinadas coisas, acho que nos enriquece a nós, porque essa experiência não tem que ficar guardada e enriquece-as a elas, porque o curso dá-nos ferramentas, mas nós aprendemos e não há dúvida nenhuma, é no terreno, é aí que nós aprendemos a ser Educadoras (...) e essas são as motivações que me levaram a ser Cooperante efectivamente (AVIII, E1, L92-101).

Impulsionada por estas motivações Maria aceitou ser Educadora Cooperante, experiência que dura há já quatro anos. No início do processo de supervisão sentiu algumas dúvidas e inseguranças: “que notas deveria tirar? Como deveria intervir? Devia ou não intervir quando elas (estagiárias) estão a actuar? Devia ou não chegar-[se] à frente tantas vezes, ou deveria falar com elas só no final? Como deveria falar com elas? O que seria mais correcto fazer?” (AVIII, E1, L171-175).

Estas dúvidas foram sendo ultrapassadas através do diálogo com a supervisora, com outras colegas que já tinham sido Cooperantes e com as próprias estagiárias. Não se tendo apoiado em nenhum modelo concreto de supervisão foi assim que foi construindo o seu próprio modelo.

(...) fomos encontrando esse caminho em conjunto (...) Elas (estagiárias) punham as suas dúvidas, eu também expunha as dúvidas que tinha (...) depois falávamos com a supervisora e ela ajudava-nos naquilo que conseguia, (...) também falei com muitas pessoas que já tinham sido Cooperantes para perceber melhor o que era mais correcto ou menos (...) e foi assim que se foi construindo este percurso. Claro que hoje o faço com um bocadinho de mais à-vontade, duvidas contínuo a ter sempre, mas hoje faço-o mais à-vontade... às vezes houve alturas em que senti que caí em determinados erros que hoje já não caio, mas isso vai-se aprendendo com o tempo, é um percurso que se vai construindo (...) vou criando os meus métodos de trabalho

e, hoje em dia, é muito mais fácil. Já não me assusta tanto recebê-las como me assustou no princípio, porque já sei o que posso ou não fazer, como posso agir, ou não, com elas, o que as faz progredir mais rapidamente, ou não. Nem sempre resulta, claro, mas isso é como em tudo na vida (AVIII, E1, L144-180).

No discurso de Maria percebe-se que as dúvidas e inseguranças que surgiram no trabalho colaborativo com a ESECS no âmbito da prática pedagógica de futuros Educadores de Infância têm sido encaradas como um processo de aprendizagem. Apesar disso, Maria não esconde que este trabalho como Educadora Cooperante é exigente e nem sempre fácil. Por um lado, porque representa um trabalho acrescido

“ (...) em termos de papel, no que diz respeito a ver planificações, projectos, reflexões, (...) participação em reuniões (...) [e, por outro,] (...) porque também é mais um trabalho dentro da sala, (...) a entrada de pessoas novas na sala gera sempre alguma confusão, [perde-se um pouco] o equilíbrio que às vezes já se criou” (AVIII, E1, L159-163).

Além disso, Maria refere que, por vezes, sente falta de ter o grupo só para si, de fazer um trabalho continuado, de acordo com as suas metodologias e convicções, sem interrupções semanais com a vinda dos estagiários. Mas ao partilhar estes sentimentos, Maria realça o facto dos futuros Educadores de Infância se encontrarem em processo de formação, pelo que, a seu ver, é fundamental dar-lhes

(...) alguma autonomia para elas também trabalharem da forma que julgam ser melhor e, claro, não tem que ser igual à [nossa], embora haja alturas em que sentimos a necessidade de ter os meninos como nossos e de fazer um trabalho mais continuado à nossa maneira” (AVIII, E1, L166-169).

Durante este percurso de supervisão de quatro anos, Maria teve experiências muito boas e outras bastante difíceis de gerir. Sente que quer umas quer outras acabaram por ser proveitosas para todos os intervenientes e, por isso, continua a colaborar nas práticas pedagógicas e espera continuar a fazê-lo.

Este é o quarto ano em que estou a receber estagiárias, foi uma experiência que me agradou desde o início e, por isso, continuei a aceitar sempre que a Escola Superior me contacta nesse sentido e acho que vou continua a aceitar. Acho que todos aprendemos muito nestas parcerias (...) no primeiro ano que eu tive estagiárias, tive umas estagiárias extraordinárias. Eu tenho normalmente projectos ambiciosos e nesse ano o projecto era muito ambicioso e elas ajudaram a dar corpo a esse projecto. Houve muito trabalho de todos nós e conseguimos realmente resultados em termos de trabalho com a comunidade, com tudo, muito bons e, então, isso funcionou como estímulo também para continuar, para dar continuidade a esse trabalho, porque foi sem dúvida o melhor ano que eu já tive aqui e do qual eu guardo gratas recordações e daí também o impulso para continuar a ser Cooperante, porque nem todos os anos são assim. Já tenho tido anos em que... o ano passado, por exemplo, foi um ano complicado no estágio, não correu bem efectivamente, mas pronto, aprendemos aí também (AVIII, E1, L59-71).

Concepções de supervisão e de papel do Educador Cooperante na formação profissional inicial de Educadores de Infância

Maria considera que o Educador Cooperante é alguém que dá exemplos concretos de acção, no dia-a-dia com as crianças, é sobretudo um modelo, pois é através da

observação da sua actuação que os futuros Educadores de Infância vão construindo referentes de actuação próprios.

Em quase tudo na vida nós aprendemos primeiro por imitação, por aquilo que nós vemos fazer, não é? Claro que depois nós desenvolvemos estilos próprios, formas de trabalhar diferentes, mas no início penso que é muito por aí, pela observação da forma como nós dinamizamos o trabalho, como nós gerimos o tempo, o espaço... Tem muito a ver com o pegar em exemplos concretos, porque a melhor forma de lhes explicar como é que elas podem fazer uma melhor gestão do grupo, ou de tempo, é precisamente elas vendo e dando-lhes exemplos concretos de como é que isso pode ser feito. (...) O que tento fazer é dar os exemplos, é ilustrar como é que elas têm... os atalhos para se chegar ao caminho, depois elas vão encontrando os delas (AVIII, E1, L368-379).

Atribuindo à prática pedagógica um papel fundamental na formação dos futuros Educadores de Infância, por ser um momento privilegiado de observação e contacto com a prática e de partilha com Educadores mais experientes, Maria considera que, na organização do curso, a componente prática contemplada deveria ser maior, porque os formandos “não [têm] tempo para observar os hábitos, as estratégias (...) escolher caminhos, apontar exemplos...” (AVIII, E1, L383-385). Além disso, Maria sente que os estagiários ainda não têm noção de como as coisas acontecem “em tempo real no Jardim-de-Infância” (AVIII, E1, L387). Neste sentido, afirma que “o trabalho com os Educadores Cooperantes, feito no terreno, é muito importante para a formação dos estagiários” (AVIII, E1, L231-234).

Na perspectiva de Maria, o Educador Cooperante, enquanto supervisor, deverá ser disponível e manter um ambiente de boa relação com os formandos.

(...) penso que tem de conseguir uma relação afectiva com as estagiárias. Penso que não temos que ser formais com elas, tem de se encarar o processo na perspectiva de que elas vão ser colegas nossas daqui a algum tempo e de igual para igual. Lá está, reconhecendo que temos também alguma coisa para aprender, e muita, porque elas são sangue novo e trazem sempre uma lufada de ar fresco às salas, é aquilo que eu acho efectivamente (AVIII, E1, L394-398).

Maria refere também que o Educador Cooperante tem de ser “às vezes, um bocadinho directivo (...) porque deve apresentar caminhos, deve dar indicações quando as coisas não estão bem” (AVIII, E1, L399-340). Importa esclarecer, portanto, que quando Maria fala em supervisor directivo não está, com isso, a dizer que é o Educador Cooperante que determina a acção, tendo os formandos um papel passivo, Maria refere-se a um supervisor que dá directrizes, que orienta e que, em simultâneo é exigente, pois, como refere

Deixo-as tropeçar algumas vezes, para elas... mas se... depois espero que elas me mostrem se perceberam, ou não, onde é que tropeçaram e se isso serviu para aprender para a próxima. Agora se vejo tropeçar muitas vezes e não aprenderam com isso, ou com os recadinhos que às vezes vamos dando, então aí torna-se mais grave, porque eu não posso perder o grupo ou deixar que ele se vá desestruturando por causa do estágio delas. Portanto, temos de ser por vezes também um pouco directivas, mostrando caminhos, mostrando que aquilo não pode ser assim, porque se as coisas não fazem sentido, se aquilo que se está a fazer com as crianças não

lhes traz nada, então não pode ser, temos de parar, temos de lhes mostrar porque é que aquilo está mal, se elas não conseguem perceber, daí eu dizer que às vezes também temos de ser um bocadinho directivas, nesse sentido. No sentido de mostrar caminhos, de mostrar o que está mal e que não pode ser feito, porque estamos a defender, em primeiro lugar, antes delas, antes de mim, antes de tudo, está o grupo de crianças (...) (AVIII, E1, L402-412).

Maria deixa bastante claro que a eficácia da sua actividade supervisiva é determinada sobretudo pela predisposição dos formandos,

(...) porque se [estes] não estiverem predispostos a aprender (...) com a experiência, com aquilo que a experiência já nos mostrou que é o mais correcto, então não vale a pena, porque semana após semana (...) as coisas estão a cair em saco roto, porque fala-se de uma coisa nesta semana, chama-se a atenção para determinado perfil, ou determinada atitude e depois na semana a seguir vê-se a mesma atitude” (AVIII, E1, L419-428).

Por outro lado, Maria afirma que existindo vontade por parte de todos os intervenientes “não há nada que não se resolva” e que, portanto, quando há predisposição para a aprendizagem o papel do Educador Cooperante é facilitado.

Maria considera fundamental que, durante a prática pedagógica, os futuros Educadores de Infância desenvolvam competências que lhes permitam gerir autonomamente um grupo de crianças, sendo determinante, nesse processo, a capacidade de desenvolverem relações afectivas próximas com as crianças e actividades encadeadas, com significado para o grupo.

(...) o que eu acho que é importante aqui é o trabalho delas dentro da sala, é a forma como elas se relacionam com o grupo, como elas conseguem fazer a gestão desse grupo, a gestão do tempo, o encadeamento das actividades que é uma coisa que elas têm muita dificuldade em fazer e é principalmente por aí que eu insisto todas as semanas (AVIII, E1, L246-249).

De forma simples e algo metafórica Maria sintetiza o que constitui, para ela, a supervisão feita pelo Educador Cooperante, dizendo que o seu papel “é orientar, mostrar os tais caminhos, ajudar a levar o barco delas (estagiárias) a bom porto” (AVIII, E1, L556-557) e que procura fazê-lo continuamente durante o estágio. Maria entende o processo de supervisão como um processo permanente, que apesar de ter momentos concretos de balanço/avaliação/reflexão, se faz diariamente através de conversas e trocas de impressões.

Até aqui apresentaram-se as perspectivas explicitadas por Maria, na entrevista realizada, relativamente ao seu percurso de supervisão, ao que julga ser o seu papel enquanto supervisora no contexto da prática e quais as competências que, a seu ver, deverão ser desenvolvidas pelos futuros Educadores. Na secção seguinte procura-se elucidar de que forma Maria operacionaliza o processo de supervisão e como promove o desenvolvimento dessas competências.

4.1.3. Estratégias formativas utilizadas pela Educadora Maria no ciclo de supervisão

Nesta secção apresentam-se episódios relatados por Maria e/ou observados indirectamente e registados nas gravações das reuniões de reflexão entre ela e os formandos que ilustram o tipo de estratégias formativas utilizadas no ciclo de supervisão.

Estratégias de apoio à planificação

No que diz respeito à planificação, Maria costuma ouvir as propostas dos formandos, dando depois o seu feedback sobre as mesmas.

(...) eu digo-lhes ,“pronto, avancem, ou não, ou vão mais por ali, ou pensem nisto, lembrem-se que há isto e que pode chegar aquilo” e vou dando umas achegas (AVIII, E1, L522-526).

A partir de certa altura, e como forma de desafio, vai diminuindo as indicações que dá, procurando que eles façam um percurso de autonomização. Mais uma vez recorrendo a uma metáfora, Maria ilustra esta ideia dizendo, “é como as borboletas, nós temos que as ir libertando para elas ganharem a capacidade de voar” (AVIII, E1, L623-624).

É interessante perceber no discurso de Maria que ela não só procura que os formandos comecem a planificar autonomamente, como também os estimula a fazê-lo de forma crítica e fundamentada, o que é perceptível quando diz,

(...) com o passar do tempo vou começando a não dar tantas indicações, a dar muito menos e a dizer agora pensem, agora vão procurar, vão pensar como é que isto pode ser feito de formas diferentes, vá ponham as cabeças a funcionar... (AVIII, E1, L620-622).

Nas suas reuniões de reflexão, às quais se teve acesso, a planificação foi discutida sobretudo no final da reunião, traçando-se um plano geral de acção para a semana seguinte e reflectindo-se sobre alguns aspectos mais relevantes da planificação da semana anterior. Nesta discussão, Maria foi dando feedback sobre as propostas dos formandos e também deu algumas sugestões de possíveis formas de actuação. Transcrevem-se, de seguida, alguns dos diálogos estabelecidos com as formandas (F).

FA: Eu acho que a semana me correu bem. Apesar disso, sinto que continuamos a planificar mais coisas do que conseguimos fazer, porque chegamos ao fim e quase não conseguimos acabar nada do que foi iniciado.

(...) **Maria:** (...) em relação à planificação e às coisas que vocês planificam continuam a planificar muito para aquilo que... por exemplo, o quadro do tempo continua sem aparecer... para a semana vocês têm de arranjar forma de o terminar, porque ele vai-se arrastando e qualquer dia não o chegamos a usar.

FA: É melhor se calhar planificarmos... eu não digo menos...

Maria: Eu não sei... nós estivemos a ver a planificação da próxima semana. Gira tudo à volta das abelhas, do processo de fabricação do mel, de recolha do pólen e dessas coisas todas, mas se calhar era boa ideia deixar a manhã de segunda-feira para se terminar o quadro do tempo e depois arrancar com o...

FA: e mesmo o ...

Maria: ... e o paint, o desenho do paint, para se terminar isso. Punham mesmo na planificação e, depois, então segunda-feira à tarde arrancam em força com o tema das abelhas e falam um bocadinho sobre isso. Temos de acabar de organizar aquilo que não foi feito ainda e que está aqui em *standby* e que não podemos continuar a arrastar no tempo (AIX, R1a), L8-114).

Num outro momento do encontro, Maria sugere às estagiárias que, em futuras planificações, voltem a integrar a “Boneca Emília” que utilizaram nalgumas actividades durante a semana. Quando o faz, Maria explica porque é que, a seu ver, esta sugestão faz sentido, e enuncia uma séria de propostas para o colocarem em prática, deixando, no entanto, a planificação em aberto de forma a serem os formandos a tomar a decisão final.

Penso que este encaixe com a boneca pode dar azo a que ela volte noutras alturas, porque eu acho que eles gostaram muito. Temos de planificar outras actividades em que a boneca... não estou a dizer que a boneca venha na segunda-feira mas pode mandar uma carta, por exemplo, ou pode mandar um email. Podem, por exemplo, enviar para o meu e nós vemos aqui no computador, ou com desenhos, uma fotografia... uma coisa qualquer. Por exemplo, pode mandar por email a fotografia do grupo, com uma carta e depois vem o grupo todo ver aqui ao computador. Acho que era importante que ela voltasse, porque penso que houve muitos aspectos positivos (AIX, R1a), L95-101).

Maria dá sugestões em que ela própria se envolve, disponibilizando-se para ajudar a colocá-las em prática, “podem enviar para o meu email”. Esse envolvimento também é perceptível na conjugação verbal que Maria utiliza ao dialogar com as estagiárias, “Temos de planificar”, ela implica-se no processo, inclui-se. Isso também é visível numa outra reunião em que, ao conversarem sobre a ida ao Teatro José Lúcio da Silva assistir à encenação “Na Corte de El Rei D. João III”, as estagiárias mostram alguma dificuldade em encontrar material para enquadrar o tema. Maria disponibiliza-se a trazer um livro para partilhar com as formandas.

Maria: (...) Em relação à história, estive ali a ver na minha pen se tinha alguma que falava um bocadinho sobre os reis... mas há uma história que eu gosto muito, não sei o nome, eu conheço-a porque o meu filho trouxe-a uma vez do Jardim onde ele estava, numa bolsa de leitura semelhante a estas que nós também temos aqui, e ele levou-a uma vez e eu gostei muito daquela história. Achei a história muito engraçada e tinha um rei, só que eu não sei o nome da história... o que eu posso fazer é ligar para a Gândara e pedir à colega se ela me diz o nome, ou se me empresta o livro. Eu à tarde faço isso e se ela me disser o nome depois vocês põem na planificação e peço-lhe para ela a trazer.

FA: Nós, a partir do nome, também podemos procurar na biblioteca.

Maria: Se vocês a encontrarem melhor, se não eu tento arranjar (...)
(AIX, R1b), L249-258).

Durante a prática pedagógica, e no que se refere à planificação, Maria dá feedback, orienta, dá sugestões e disponibiliza-se a colaborar e a ajudar os formandos. Nalgumas situações e de forma a estimular as formandas a pensar na significação das actividades para as crianças também recorre ao questionamento enquanto estratégia de apoio à planificação,

(...) muitas vezes elas planificam e depois quando eu olho para a planificação eu pergunto-lhes «Então e isto acontece porquê? Isto vem de onde? Isto para a criança aparece porquê?». Portanto, as coisas têm de surgir com um significado, porque elas não podem aparecer do nada (AVIII, E1, L279-282).

Pelo tipo de questões colocadas por Maria percebe-se que assume, enquanto supervisora, um papel questionador com o intuito de estimular a reflexão e consequentemente a melhoria das práticas. Mais em baixo, após descrevermos algumas estratégias de observação e de apoio à actuação, determo-nos-emos em maior pormenor sobre as estratégias de apoio à reflexão utilizadas por Maria.

Através da análise feita é perceptível que, nesta fase do estágio, a menos de dois meses do final (data em que foram gravadas as reuniões), Maria ainda dá bastantes pistas sobre a planificação. Contudo, está também patente na passagem que de seguida se transcreve, da última reunião a que se teve acesso, a tentativa de autonomização das formandas referida no início desta secção.

FA: Podíamos fazer assim uma semana antes dos santos populares podíamos ir ali depois apresentar as danças ao outro Jardim de Infância (...)

Maria: Pois, pensem isso com tempo. (...) têm o mês todo de Junho para pensar nisso. (AIX, R1b), L299-313).

Estratégias de observação e de apoio à actuação

Durante a actuação dos formandos Maria interage durante as actividades e, em certos momentos, principalmente na fase final da Prática Pedagógica afasta-se mais um pouco para lhes dar autonomia, o que é perceptível quando diz, “às vezes vou lá, faço a actividade, faço ginástica, faço... outras vezes distancio-me mais para que elas sintam o grupo delas mesmo e para que tenham essa possibilidade de experimentar o que é que é estar sozinhas (AVIII, E1, L585-587).

De uma forma geral, Maria não efectua registos durante a observação, pois considera que esse acto pode ser perturbador, além disso consegue não o fazer muitas vezes, pois, como diz, tem “a vantagem de ter uma boa memória” (AVIII, E1, L590-591). Contudo, pontualmente faz um ou outro registo, sobretudo de comentários das crianças, quando os considera significativos e importantes para a reflexão.

(...) são pormenores muito específicos e que mostram ou ilustram melhor do que se eu falar e, então, eu aponto o que é que a criança responde para depois lhes perguntar “Porque é que é esta resposta?”. Mas por norma não gosto de estar... detesto estar ali com o caderninho à frente a apontar coisas. É uma coisa que me tira do sério e que eu nunca gostei, por isso é que só mesmo quando há coisas muito específicas e que não me quero mesmo esquecer daquela frase é que eu recorro ao papel para apontar (AVIII, E1, L593-598).

Durante a observação, Maria valoriza sobretudo as estratégias usadas pelos futuros Educadores e “as reacções do grupo, o interesse demonstrado, a atenção, os

comentários...” (AX, Q1a), P1). Maria opta, muitas vezes, por se sentar junto do grupo durante a intervenção dos formandos, o que constitui não só uma estratégia de observação, mas também de apoio à actuação, pois como refere “às vezes é tão simples quanto ir-me sentar no meio deles nas almofadas e a coisa corre logo de outra maneira”. De uma forma geral, Maria procura não intervir e, como diz, “dar-lhes liberdade para irem experimentando” (AVIII, E1, L560). Contudo, sempre que sente necessidade intervém, por exemplo, quando “os conceitos não estão a ser dados correctamente” (AVIII, E1, L564-565), ou quando, por exemplo, se apercebe que as crianças não compreenderam as indicações dadas.

Apenas intervém, chamando a atenção da estagiária que tinha sido dada indicação às crianças para que o desenho efectuado fosse relacionado com a história ouvida e que algumas crianças não tinham percebido essa orientação, pois estavam a fazer desenhos que nada tinham a ver com a história (AX, Q1b), P3a).

Estratégias de apoio à reflexão

Maria espera que as futuras Educadoras sejam capazes de “se analisar a elas próprias (...) porque a capacidade que nós temos de reflectir sobre o que fazemos é fundamental no nosso trabalho” (AVIII, E1, L663-665).

Durante essas reflexões, Maria pergunta-lhes muitas vezes, “o que é que as crianças retiraram daquilo que vocês fizeram?”, procurando com isto que os formandos se apercebam que a primeira preocupação de um Educador de Infância deve ser sempre o grupo de crianças, “Como é que o grupo esteve? Como é que o grupo reagiu às propostas? Propôs também? Foi significativo para eles?” (AVIII, E1, L672-675). Segundo Maria, “é daí que partimos na reflexão, da reacção do grupo para o resto” (AVIII, E1, L692-693).

Normalmente, Maria começa por pedir às estagiárias que falem sobre a semana, vai colocando questões e, no final, faz também algumas considerações. Analisemos de seguida alguns excertos das reuniões de reflexão, com base na tipologia de *feedbacks* formativos co-construtivos proposta por Alarcão, Leitão e Roldão (2009), organizando e classificando as perguntas pedagógicas colocadas e as considerações/feedbacks fornecidos com base neste referencial.

Maria: Comecem, então, por dizer o que acharam desta semana.

FA: Eu acho que a semana me correu bem. Apesar disso, sinto que continuamos a planificar mais coisas do que conseguimos fazer, porque chegamos ao fim e quase não conseguimos acabar nada do que foi iniciado.

Maria: Como é que te sentiste com o grupo?

FA: Senti-me bem. Só hoje é que senti que eles estavam um pouco agitados, senti que não consegui ter muito controlo, mesmo a mandá-los calar... parecia que eles nem ouviam.

Maria: E porquê? Porque é que achas que isso aconteceu?

FA: Acho que há dias que eles estão mais inquietos que outros. Eu mando calar e eles ...

Maria: O que achas que influenciou essa inquietude? Disseste que hoje, por exemplo, sentiste mais do que nos outros dias, porque será que isso aconteceu?

FA: O facto de terem passado muito tempo sentados e ficaram agitados demais embora de manhã fossem à rua, mas se calhar à tarde foi tempo demais sentados. Talvez fosse por isso.

FB: Também achei. Já na semana passada achei que estavam muito agitados. Talvez pelo motivo de estarem muito tempo sentados (AIX, R1a), L7-21).

Neste excerto de uma das reuniões de reflexão, há questões colocadas por Maria que correspondem a um tipo de *questionamento crítico estimulador* (Ex. “O que achas que influenciou essa inquietude?”) que, como o nome indica, induz respostas, por parte dos formandos, de natureza crítico-reflexiva. Com as questões que fez, Maria estimulou, efectivamente, os formandos a reflectir de forma crítica sobre o porquê das crianças estarem inquietas e sobre as implicações que tem o envolvimento do grupo de crianças na forma como nos sentimos após a intervenção. No mesmo excerto, Maria também recorre ao *questionamento como pedido de esclarecimento*, “Porque é que achas que isso aconteceu?”, induzindo uma resposta explicativa que permitiu identificar as variáveis causadoras no acontecimento narrado.

Além deste tipo de perguntas, durante as reuniões de reflexão com os formandos, Maria também vai dando alguns *feedbacks* de *apoio/encorajamento* e de *recomendação* como é notório no enxerto seguinte.

Maria: Em relação a esta semana eu também concordo, acho que correu bem. Eles aderiram e gostaram da maior parte das propostas. Estavam entusiasmados e motivados no seu trabalho. Também concordo que hoje o dia foi mais complicado. Eles estavam efectivamente mais agitados, logo de manhã como disse a “FB”. Mas porque é que eu perguntei se seria só isso? Também é isso, mas não só. É verdade que eles de manhã foram lá fora, foram fazer um jogo com movimento, uma actividade que implica correr, mexer e gastar algumas energias, mas foi uma actividade orientada, não foi uma actividade livre. E depois voltaram para a sala e aquele período de tempo da dramatização da história foi demasiado longo. A primeira parte da dramatização correu muito bem, mas depois eles ficaram cansados, visivelmente cansados de esperar. Depois também não se ouvia muito bem, porque os meninos estão muito retraídos ainda no jogo dramático.... Eu gosto muito da vossa insistência no jogo dramático, porque é muito importante para eles e gosto desta insistência, mas se calhar vocês têm que procurar outros caminhos (...). Talvez tenham que arranjar outras estratégias para continuar a trabalhar o jogo dramático, mas de forma a que eles não se sintam assim. Se calhar se for feito um bocadinho mais individualmente... não estou a dizer só a um, mas a dois ou três. Podemos, por exemplo, aproveitar esta sala para isso, o fantocheiro que está aqui também e, assim, antes de apresentarem perante todo o grupo podiam vir aqui fazer mais individualmente com eles, para eles ganharem outra confiança, para eles treinarem mais... ou até livremente sem ser com orientação da história. (...) Se nós sentimos que eles se inibem muito em determinados contextos, então se calhar temos que trabalhar um bocadinho nesse sentido para eles se sentirem mais à vontade e se calhar passa por aí (AIX, R1a), L47-72).

Nesta passagem da reunião de reflexão, podemos perceber que Maria tentou, no fundo, encorajar as formandas de forma prospectiva para a reconceptualização das práticas, argumentando e dando algumas sugestões alternativas de actuação.

Notou-se também, nalguns momentos das reuniões de reflexão, que Maria procurou estimular os formandos a fazerem uma *síntese/balanço* sobre a sua evolução e a identificarem aspectos a melhorar. Tal é visível, por exemplo, no excerto seguinte.

Maria: Como é que tu te sentes com o grupo desde o início até agora? Achas que há diferenças? Em que é que notas essas diferenças?

FB: Sinto que ao princípio fazia as coisas um pouco a medo, tinha sempre aquele receio... será que estou a fazer bem? Será que não estou? Será que mando já arrumar? Será que vai dar tempo? E agora sinto que tenho mais segurança e noção do tempo, já não é preciso esta sempre a olhar... parece que já é automático.

Maria: E em ti quais é que são as diferenças?

FA: Muitas.

Maria: Consegues identificar algumas?

FA: Acho que... sinto muita evolução a nível da segurança, também ao nível da gestão do grupo, apesar de na semana passada ter achado que regredi, entre aspas, ou talvez que não tenho corrido tão bem como nas outras semanas. Mas penso que também... eu própria sinto evolução, mesmo a nível de planificarmos as nossas actividades, a nível de tudo.

FB: Ao princípio era tudo muito novo para nós, caímos aqui assim um bocadinho de pá-que-que... quedas...

FA: ... num grupo que já estava formado, a meio do ano... foi mais complicado, mas acho que conseguimos apanhar o comboio (AIX, R1a), L30-46).

Noutros momentos, Maria faz ela própria esse balanço, começando pelo apoio/encorajamento, com base nos progressos feitos, e terminando com o desafio para a melhoria.

Maria: Em relação às propostas que vocês apresentaram para esta semana, acho que foi positivo o facto de vocês conseguirem gerir muito melhor o tempo do que tinham estado a fazer até agora. Conseguiram dar início às actividades, continuá-las e terminá-las e isso é importante e era aquilo que nós tínhamos falado em relação à gestão do tempo que ainda era uma área em que vocês tinham dificuldade, e isso foi positivo, e acho que as propostas foram adequadas, pegaram num tema, trabalharam-no mais pormenorizadamente e acho que foi muito positivo. Não melhorou assim tanto a gestão de grupo que era outra das áreas que tínhamos falado que poderiam ser melhoradas e trabalhadas e acho que isso passa por várias coisas. Por isso é que eu há bocadinho te estava a perguntar como é que tu te tinhas sentido esta semana, porque eu não te senti da mesma maneira como, por exemplo, há duas semanas atrás, achei-te mais triste, mais... não sei, pode... nós não estamos sempre felizes, é verdade, não conseguimos, mas achei que a tua postura foi menos alegre, menos espontânea, menos dinâmica do que te vi, por exemplo, na penúltima semana quando foi a tua actuação. E, tal como eu já vos disse, isso passa para o grupo também, eles também percebem isso (...) Isto é para vocês perceberem e reflectirem sobre a importância que tem o nosso estado de espírito no grupo (AIX, R1b), L166-183).

É, ainda, perceptível, nalguns momentos das reuniões de reflexão, o recurso ao *esclarecimento conceptual, teórico e metodológico*, quando Maria, por exemplo, diz às formandas que no trabalho com crianças pequenas é fundamental diversificar estratégias para não se perder a motivação do grupo, por exemplo, no jogo dramático.

“A persistência no jogo dramático é boa e eu acho que é importante para eles, mas temos que procurar outras estratégias, outras abordagens para eles não se cansarem” (AVIII, E1, L72-74).

4.1.4. O contexto sócio-afectivo no processo de supervisão desenvolvido pela Educadora Maria

Natureza das relações inter-pessoais/ambiente de aprendizagem

Maria caracteriza-se, como referimos anteriormente, como uma pessoa disponível e acredita manter uma relação aberta com as formandas. No início da prática pedagógica fica sempre “um bocadinho ansiosa (...) para as conhecer” (AVIII, E1, L734-735), por um lado, “porque elas também vão estar a olhar para mim, quer dizer, vão estar a observar-me, é sempre alguém que vai estar a avaliar o meu trabalho e mesmo que essa avaliação não conte para nada, conta para mim” (AVIII, E1, L741-743) e, por outro, porque não “sei como o estágio vai correr, se vou interagir bem com elas, ou não, se a relação e o ambiente vão ser bons” (AVIII, E1, L752-753). Maria considera que tem mantido boas relações na maioria das experiências de supervisão. Contudo, afirma que nem sempre se consegue fazê-lo e conta-nos uma experiência em que foi difícil estabelecer uma boa relação,

(...) o ano passado tivemos momentos complicados e difíceis em termos de relacionamento e isso é uma coisa que não me agrada. Eu gosto muito de me levantar de manhã e de gostar do sítio para onde vou e gostar de ir trabalhar. Não gosto de me levantar de manhã e pensar “Ai, meu Deus!” e eu lembro-me que no ano passado eu estava sempre ansiosa para que chegasse a quinta-feira, porque à quinta-feira eu ia tapar todos os erros que tinham sido cometidos na segunda, na terça e na quarta e ia voltar a trabalhar outra vez com o grupo e depois à segunda era outra vez o descalabro e isso eu não gosto efectivamente (AVIII, E1, L754-760).

Nos primeiros encontros, Maria considera que também as formandas se sentem ansiosas e mantêm uma relação mais distante.

(...) elas no início, principalmente, mantêm sempre assim algum distanciamento, porque têm algum respeito, não é? E é uma imagem que eu tento destruir, porque gosto que elas me vejam como igual e que funcionem comigo dessa forma (AVIII, E1, L553-556).

Com o tempo, Maria procura ir reduzindo esse distanciamento, pois considera que para desenvolver um trabalho de qualidade em parceria, numa perspectiva de partilha e aprendizagem, é importante tratar todas as pessoas do Jardim de Infância, nomeadamente as formandas, “no mesmo patamar, em igualdade” (AVIII, E1, L131). Contudo, acrescenta que, caso os formandos não se mostrem “merecedores desse mesmo patamar (...) em que todas as pessoas opinam e dão ideias para a mesa” (AVIII, E1, L133-135) então tem “que lhes mostrar os degraus (...) [tem] que lhes mostrar hierarquias” (AVIII, E1, L132):

(...) eu trato sempre todas as pessoas desta forma aberta, franca e em pé de igualdade até que elas me provem que elas têm de ser tratadas de outra forma. Então aí nós temos de estabelecer as tais barreiras e com as estagiárias é assim que eu tenho trabalhado também (AVIII, E1, L139-141).

Para salvaguardar algumas destas situações, Maria diz ter aprendido ao longo dos anos de supervisão a ser “muito franca, muito directa” (AVIII, E1, L761), embora acredite que isso “se calhar assusta-as às vezes um bocadinho no princípio [*risos*]” (AVIII, E1, L705), porque pensam “Meu Deus, ela é muito exigente!” (AVIII, E1, L809).

(...) logo na primeira conversa há um conjunto de coisas que eu lhes digo imediatamente, porque me apercebi que são importantes de ser ditas logo ali nos primeiros contactos e acho que isso talvez as assuste um bocadinho (...) Uma das coisas que lhes digo sempre é (...)” vocês que estão aqui a começar, a acabar de chegar, têm que vir cheias de vontade. Não podem vir para aqui dizer que estão cansadas, (...) eu não aceito falta de vontade e de trabalho. Por exemplo, aparecerem-me aqui para contar uma história e não a terem lido antes, isso para mim não existe, não pode. (...) Falta de criatividade também é uma coisa que me tira do sério... quer dizer nós até podemos não ser criativos, mas hoje em dia há tantas coisas à nossa disposição, uma parafernália de coisas. Eu até entendo quando antigamente não havia internet, nós comprávamos aquelas revistas e não havia nada... agora há todo um mundo de oportunidades onde se podem ir buscar imensas coisas e eu também lá vou. Não concebo que me venham com propostas que às vezes são tão... (...) “Vocês podem até não ter jeito para isto ou para aquilo, mas, é pá, vamos arranjar estratégias, vamos procurar formas de resolver isso, juntas conseguimos levar isto”. Porque há pessoas que não têm jeito para cantar, ou para contar histórias, mas então arranjamos estratégias para o fazer de outras maneiras. Agora falta de trabalho e de vontade isso é que me tira a paciência e isso digo-lhes logo no primeiro encontro. Há coisas que considero importante dizer logo e depois compenso-as, porque depois brinco muito com elas e chateio-as e isso tudo... (AVIII, E1, L661-799).

Maria considera que a franqueza com que aborda os formandos nos primeiros encontros, ainda que podendo parecer “assustadora”, não prejudica o relacionamento e o ambiente de aprendizagem, pois como nos diz “tal como com as crianças eu acho que consigo encontrar o equilíbrio com elas” (AVIII, E1, L764-765). “No início marco ali algumas coisas que eu acho que são... (...) mas que depois vou desmontando um bocadinho esse quadro. Além disso, é algo que não é feito assim de uma forma autoritária nem nada disso” (AVIII, E1, L808-812).

Depois, no decurso da prática, Maria vai ajudando os formandos sempre que pode, tem consciência que estes se encontram num processo de aprendizagem e compreende que sintam dúvidas e dificuldades. Por isso, “com a experiência que [tem] e com aquilo que a vida [lhe] foi ensinando, tent[a] sempre dar uma ajuda, levá-las a perceber o que é que não está a funcionar ou é preciso alterar, o que é que é preciso melhorar” (AVIII, E1, L821-823).

(...) e eu reajo sempre muito positivamente, porque percebo perfeitamente essa dificuldade, porque também já a senti, todos nós já fomos navegantes de primeira viagem e acho que é esse sentir que está ali alguém ao lado a apoiar-nos é muito importante e acho que respondo sempre positivamente e estou lá sempre para o que der e vier (AVIII, E1, L606-60).

Perante uma situação menos eficaz ou menos correcta observada durante as actuações, Maria procura alertar os formandos de uma forma construtiva, vai “sempre ajudando, dando dicas e questionando-as sobre as situações” (AVIII, E1, L845-846). Refere que o

faz com bastante cuidado e que normalmente resulta e vê reflexos positivos em actuações futuras. Não pretende que os formandos se sintam pressionados, pois acredita que isso iria limitar as suas práticas:

Vou sempre com muito cuidado, nunca vou pelo negativo (...) Tento sempre fazê-lo de uma forma positiva e sempre com algum cuidado, principalmente no princípio para que elas não (...) se vão abaixo (...). Só se a situação for repetida muitas vezes e se perceba que a pessoa não está a dar valor àquilo que lhe é dito, não está a aceitar as opiniões que lhe são dadas, continua a incorrer no mesmo erro repetidas vezes, aí então já tem que ser de uma outra forma. Mas normalmente é sempre feito com muito cuidado para que elas não sintam isso como uma grande frustração em que depois vai limitar o trabalho delas, se as fizer sentir um bocadinho pressionadas “Será que agora está bem, está mal?”. Não quero que elas o vejam dessa forma, mas que o vejam como um trampolim para outra actividade que já corra melhor. Mas confesso que a linha aí é muito ténue (AVIII, E1, L827-840).

Durante as reuniões de reflexão entre Maria e as formandas (AIX, R1a) e R1b), a que se teve acesso, são perceptíveis características do contexto-sócio afectivo relatadas por Maria. Esta mostra-se disponível para ouvir as formandas e, de uma forma muito directa, vai colocando questões e fazendo observações que as ajudam a reflectir sobre a prática. No final das reuniões, como ilustram as passagens que se seguem, o ambiente torna-se mais informal, as formandas também colocam questões, dão sugestões e Maria adopta uma postura descontraída, por vezes, até brincalhona.

FB: Era giro fazer assim um castelo com eles com pacotes de leite.

Maria: era era... e assim um grande aqui na sala, não era?

FB: Sim. E depois com umas coroas e com fatos de rei e de príncipe... era tão giro! (AIX, R1b), L285-287).

Maria: Pois, era levar o lanche e ir lá lanchar de manhã em vez de lancharmos aqui... já houve outras alturas em que fizemos isso.

FA: E dá para ir a pé?

Maria: Dá, dá. Não é já aqui, fazemos um bocadinho de exercício, mas dá para ir a pé. Pronto, penso que é só. Para a semana há mais (risos). (AIX, R1a), L127-132).

4.2. O caso da Educadora Tânia

4.2.1. Apresentação

Formação académica, percurso profissional e principais características pessoais e profissionais

Tânia é Educadora de Infância há vinte e dois anos, tirou o Bacharelato em Educação de Infância, em 1989, no Instituto Piaget e, mais tarde, em 2000 e 2002 fez a Licenciatura em Educação de Infância na Escola João de Deus. No que diz respeito ao seu percurso profissional, trabalhou durante os primeiros nove anos num Jardim de Infância particular, em Leiria, e depois tentou a função pública. Esteve contratada durante alguns

meses, no ano seguinte concorreu à Madeira onde esteve praticamente um ano e conseguiu depois vincular ao distrito de Leiria. Desde então passou por diversos concelhos do distrito, como Figueiró dos Vinhos e Ansião, e há dois anos para cá tem conseguido ficar, como diz, “mais pertinho” (AVIII, E2, L25).

Durante os encontros com Tânia, esta transparece uma grande calma e serenidade, ela própria se caracteriza como uma pessoa “calma, mesmo na forma de falar”. Tânia considera, assim, que uma das características que mais a caracterizam a nível pessoal e profissional é essa calma e, também, o gosto pela profissão.

E levo a peito a minha profissão, é uma coisa que escolhi mesmo porque gosto, não foi porque só tinha esta saída, foi mesmo por opção e sinto-me bem naquilo que faço (...) sinto-me uma pessoa realizada. (AVIII, E2, L43-48).

4.2.2. Perspectivas da Educadora Tânia sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante

Motivações, receios/dificuldades e percurso de supervisão

Ao contrário das restantes Educadoras que participam no estudo, Tânia tem um percurso de supervisão curto. Este ano foi o primeiro em que teve oportunidade de ser Educadora Cooperante e resolveu aceitar, por um lado, por considerar que deve dar oportunidade a “futuras colegas de terem local para estagiar” e, por outro, por ser “uma experiência nova, mais um desafio” (AVIII, E2, L59-65).

Começou por participar numa reunião na ESECS durante a qual teve acesso aos principais objectivos da prática e modo de funcionamento da mesma e foi, depois, conversando, em diversos momentos, com o supervisor para trocar impressões. Tânia refere que não tem pautado a sua acção com base em nenhum modelo e que, no fundo, tem sido a própria experiência de supervisão que vai vivendo que lhe tem “ditado” como agir. Nesse processo de construção da sua prática supervisiva, Tânia salienta o diálogo constante com as formandas como aspecto fundamental e dá-nos um exemplo da primeira vez em que interveio durante a actuação,

(...) é tudo conversado com elas, porque da primeira vez que eu fiz isto acabou por ser sem querer. Isto é, não foi nada pensado, aconteceu. Resolvi intervir, porque senti que o devia fazer e depois fui conversar com elas. Perguntei-lhes mesmo “você quer que eu intervenha e que acalme a situação, ou preferem ser vocês a ver se conseguem...” e elas dizem mesmo que preferem que eu intervenha quando estou a ver que já ... (AVIII, E2, L119-123).

Tânia considera que, no processo de supervisão, o mais difícil tem sido conciliar a liberdade que, a seu ver, deve dar às formandas para planificarem e intervirem, com o seu modo de planificar e de estar e intervir com as crianças. Isto é, se por um lado lhes

quer dar a oportunidade de experimentarem, por outro, sente vontade de agir de forma diferente.

(...) às vezes sinto que faria as coisas de outra forma... lá está, a tal experiência, e que se calhar daquela forma que eu tinha imaginado e que tinha pensado resultaria melhor, só que eu, muitas vezes, deixo-as fazer a actividade como elas têm planificado, porque acho importante chegarem também ao fim e perceber, “olha, não resultou e não resultou porquê?”. No fim, conversamos e discutimos (AVIII, E2, L144-148).

Além disso, a falta de experiência das formandas reflecte-se na instabilidade do grupo e é daí que vem a principal dificuldade de Tânia, pois a gestão desse ambiente causa-lhe alguma frustração.

São essas coisas que elas têm de se ir apercebendo a pouco e pouco (...) tenho de lhes dar espaço e tempo para isso, e às vezes a minha frustração vem daí, porque depois eu sinto-me mal, porque estou ali com elas e tenho de estar todo o tempo “está quieto, e senta-te e ouve, estás a ouvir Vanessa? estás a ouvir Lúcia?”. Eu sinto-me... eu juro, às vezes tenho dias que saio daqui de rastos. Nem sempre é fácil gerir estas situações, porque, por um lado, não lhes queremos tirar o poder todo, queremos deixá-las experimentar para elas terem consciência até onde conseguem ir, mas, por outro lado, também é... é uma força que nós fazemos... temos de estar constantemente a chamar as crianças à atenção e acabamos por nos exaltar mais com eles e às vezes até acabamos por ter uma reacção assim mais impulsiva e, às vezes, a frustração que eu sinto tem a ver com isso (AVIII, E2, L166-175).

Concepções de supervisão e de papel do Educador Cooperante na formação profissional inicial de Educadores de Infância

Na perspectiva de Tânia, o Educador Cooperante é um modelo, uma referência que nos acompanha, posteriormente, quando acabamos o curso e, portanto, a seu ver, um importante contributo para os formandos. Dando como exemplo a sua experiência de estágio, em que passou por diversas salas, e contactou com diversos Educadores, Tânia considera que estes momentos de prática nos dão “bagagem porque nós vemos como podemos actuar com diferentes crianças” (AVIII, E2, L166-175).

Tânia considera que durante a prática pedagógica os formandos deverão adquirir as competências mínimas para

(...) no próximo ano conseguirem chegar a um Jardim-de-infância e sentirem-se seguras para trabalhar, quer a nível de relacionamento, quer a nível de planificação e desenvolvimento das actividades e, claro, de reflexão. É importante que elas consigam que as crianças participem na planificação, que sejam capazes de reflectir sobre as actividades... (...) Dou muito valor ao relacionamento que elas têm com as crianças, também acho que é essencial. Depois a nível de sensibilização das crianças para as actividades, porque é diferente elas chegarem e dizerem “Olhem, hoje vamos fazer isto” do que chegarem e sensibilizarem as crianças através de uma conversa, ou de uma história, de um jogo... e eu isso acho que é bastante importante, porque é assim que eu também trabalho (AVIII, E2, L198-232).

Para tal, o Educador Cooperante, na perspectiva de Tânia, além de modelo, tem um papel importante de ajudar as formandas “a perder os medos que elas sentem” (AVIII, E2, L206). Tânia costuma dizer-lhes, “No dia em que vocês tiverem o vosso grupo, vão

ver que são capazes. Vocês têm competências para o fazer, estão preparadas para isso, Agora é só colocá-lo em prática”. (AVIII, E2, L214 e 215).

Neste contexto de supervisão, Tânia considera que o Educador Cooperante deve ser uma pessoa aberta, capaz de partilhar a sua experiência profissional, deixando os formandos à vontade para experimentar e auxiliando-os quando têm dúvidas ou sentem inseguranças.

(...) penso que deve ser uma pessoa aberta, pelo menos é isso que eu tento. Tento partilhar a minha experiência profissional, partilho com elas, dou-lhes exemplos. Quando elas sentem dúvidas e perguntam “Podemos fazer assim, ou assim?”, pronto, eu digo “Olhem, acho que com o grupo resulta melhor assim...”. Eu pelo menos tenho trabalhado assim, porque acho que é a melhor forma para as pôr à vontade e para as auxiliar naquelas inseguranças que elas sentem. Não sei se o que faço é o mais correcto, mas é o que lhes digo “Eu faço o melhor que sei, transmito-vos aquilo que sei, ajudo-vos o melhor que posso e pronto... a partir daqui se vocês acharem que precisam de mais alguma coisa digam, porque eu estou aqui para vos ajudar” (AVIII, E2, L218-225).

4.2.3. Estratégias formativas utilizadas pela Educadora Tânia no ciclo de supervisão

Estratégias de apoio à planificação

De forma a ajudar as formandas a enquadrar a sua planificação nas actividades que estão a ser desenvolvidas pelas crianças, Tânia dá-lhes a conhecer o seu projecto de sala e conversa com elas semanalmente, elucidando-as do que está a pensar fazer. Depois, dá-lhes “liberdade para elas planificarem” (AVIII, E2, L81). Ao fim-de-semana, as formandas enviam-lhe a planificação por e-mail e Tânia dá-lhes o seu *feedback*, “Olhe, está... parece-me bem” (AVIII, E2, L226), ou “se calhar seria melhor assim... (AVIII, E2, L87). Tânia resume o seu papel no acompanhamento do processo de planificação das formandas dizendo, “apoio-as dando-lhes indicações e sugestões” (AVIII, E2 273). Nas reuniões de reflexão são perceptíveis essas indicações/sugestões, por exemplo, quando Tânia diz às formandas,

Agora penso que será importante colocarem em prática esta proposta dos ecopontos e separação do lixo, porque os mais velhos já o ano passado tinham tido uma sensibilizaçãozinha e já estavam dentro do assunto, mas os mais novinhos não sei até que ponto sabem fazer a reciclagem, ou têm experiência em casa de fazer a reciclagem (AIX, R2a), L33-36).

No diálogo com as formandas no âmbito da planificação Tânia sustenta, muitas vezes, as sugestões que dá nas suas experiências enquanto Educadora de Infância, com base na sua “própria experiência profissional” (AVIII, E2, L507).

Acho que antes do dia da criança devem na mesma falar um bocadinho com eles... eu pelo menos gosto de fazer isso, de os sensibilizar para os deveres da criança, os direitos da criança, falar assim por alto, dar-lhes a conhecer. E depois há outra coisa que eu também gosto de fazer e que acho que tem mais impacto quando é individual que é perguntar-lhes o que é para eles ser

criança, porque eles às vezes surpreendem-nos com as respostas que dão. Mas é uma actividade que perde um pouco por ser em grupo, porque eles às vezes acabam por repetir (AIX, R2a), L59-64).

Em diversos momentos da entrevista, percebe-se claramente no discurso de Tânia que esta se envolve no processo de planificação com as formandas, por exemplo, quando utiliza expressões como “íamos fazer”, “depois combinámos”, “íamos planificando”, “planifiquei com elas” (AVIII, E2, L249-253). Também nas reuniões de reflexão, quando projectam o trabalho a desenvolver, se percebe esse envolvimento ao dizer, por exemplo, “Se calhar podemos amanhã de manhã iniciar por aí” ou “ainda temos tempo para fazer isso” (AIX, R2a), L53 e 57). Neste processo de planificação colaborativo com as estagiárias, Tânia disponibiliza-se também para partilhar alguns materiais.

Ajudo-as também com material, livros... por exemplo, elas querem falar sobre um assunto e não têm nada para fazer a sensibilização das crianças e eu ajudo-as com um livro ou com um Power Point que já tenha, porque há material que já vou recolhendo ao longo dos anos e que lhes empresto (AVIII, E2, L308-311).

Estratégias de observação e de apoio à actuação

Durante a actuação das formandas Tânia diz adoptar normalmente uma postura pouco interventiva, mais auxiliar e observadora, tentando “interferir o menos possível para lhes dar abertura para elas explorarem as coisas da forma que querem” (AVIII, E2, L301-302). Contudo, intervém quando vê “que elas estão a perder o controlo do grupo nalguma situação” (AVIII, E2, L276-277).

Acabo por intervir de forma a captar novamente a atenção das crianças para a actividade e depois dou a palavra à Formanda (AX, Q2a), P3a)).

Durante a observação, não efectua registos e valoriza “em primeiro lugar o relacionamento delas com as crianças, e ainda a forma como a sensibilização para as actividades é feita, o seu desenvolvimento e, no final, se as actividades foram ou não motivadoras e interessantes para as crianças” (AX, Q2a), P1). Valoriza ainda na observação “se as actividades propostas estão de acordo com as competências propostas para o Pré-escolar e com as diferentes idades existentes no grupo de crianças” (AX, Q2b), P1). Com base nestas observações Tânia reflecte, posteriormente, com as estagiárias.

Estratégias de apoio à reflexão

Durante a reflexão, Tânia procura que as formandas reflectam “vendo a melhor forma de conseguir as coisas”, identificando porque é que uma actividade “não correu tão bem”, e compreendendo que “temos de trabalhar de diferentes formas de acordo com as idades e características das crianças” (AVIII, E2, L326-346). Para tal começa “por perguntar o

que é que elas acharam da semana, o que correu bem e não correu e elas falam um bocadinho disso” e depois dá algumas sugestões, “Será que se tivesses feito assim não teria corrido melhor?” (AVIII, E2, L349-351).

Tal como na planificação, Tânia demonstra envolver-se também com as formandas na reflexão, procurando mostrar-lhes que a reflexão é importante não só no momento do estágio, mas durante toda a carreira, sendo essencial para a melhoria das práticas e desenvolvimento profissional do Educador de Infância.

(...) no fundo, essas reuniões servem para reflectir e tentarmos as três juntas ir pensando como melhorar. Eu também lhes digo “Olhem, eu apesar da experiência que tenho também não faço tudo bem”. E já tem acontecido, muitas vezes acontece, eu nas minhas próprias reflexões, aperceber-me que se calhar se não tivesse feito assim, mas tivesse feito de outra forma teria corrido melhor. Eu vejo com estes anos todos que o grau de exigência com os meninos cada vez é maior, porque eles têm muitos estímulos e para nós os conseguirmos sensibilizar e chamar a atenção têm de ser coisas mesmo muito diferentes, é um desafio constante que exige reflexão permanente (AVIII, E2, L352-358).

No que diz respeito aos aspectos que são normalmente objecto de reflexão, Tânia refere que, para além das actividades, reflectem sobre a generalidade dos assuntos que envolvem o trabalho do Educador de Infância (AVIII, E2, L361-363).

Ao analisarmos as reuniões de reflexão entre Tânia e as formandas é perceptível, na maioria das situações, e tomando como referência a tipologia de *feedbacks* formativos co-constructivos proposta por Alarcão, Leitão e Roldão (2009), o recurso à *recomendação*. Tânia dá sugestões e/ou faz recomendações de actuação que levam as formandas a reflectir, como ilustram os excertos seguintes.

Tânia: Depois é giro lerem o registo para eles ouvirem o que disseram e a opinião uns dos outros.

FB: É giro, porque se eles virem o cartaz, e isso já aconteceu, eles identificam quem é que disse aquela frase. E nós por acaso não temos feito muito isso de expor o que eles dizem e realmente acho importante.

Tânia: Pois, eu às vezes escrevo quando estamos a falar ali em grupo e depois passo a limpo, lemos em conjunto, e coloco no dossier deles na parte dos registos (AIX, R2a), L70-76).

FB: Achei que a história foi muito gira... foi uma forma simples de perceber a reciclagem.

FA: ... e retratou bem a mensagem que nós queríamos passar sobre a reciclagem, eu acho.

FB: Acho que eles perceberam a importância de separar o lixo.

Tânia: Só, só... pronto, pela minha experiência, só acho que este tipo de actividades, se for feita logo de manhã tem mais impacto. Porque eles de manhã, estão...

FB: ... estão mais despertos (AIX, R2a), L23-28).

Tânia recorre também ao *apoio/encorajamento* patente, por exemplo, na seguinte passagem de uma das reuniões.

Depois achei que a motivação na história também foi boa, porque é sempre uma forma de os sensibilizarmos e que lhes permite ficar mais despertos e atentos para o que se vai realizar a seguir (AIX, R2b), L101-104).

Nesta passagem, Tânia valorizou a forma como as formandas motivaram as crianças durante a história, realçando a importância dessa motivação para o envolvimento do grupo nas actividades seguintes.

Para além das estratégias mencionadas, Tânia vai dialogando com as formandas fazendo ela própria reflexões que poderão ser consideradas *sínteses/balanços* das actividades. As formandas fazem posteriormente as suas reflexões despoletadas por essas considerações da Educadora Cooperante.

Tânia: ... eles iam acompanhando com palmas e além disso, eles perceberam, porque pela conversa que tivemos com eles de manhã deu para perceber que eles perceberam. Daí a importância de fazer uma preparação prévia da actividade, quando há assim uma actividade deste tipo. E depois a reflexão... reflectir com eles.

FA: Sim...

FB: ... perceber o que é que eles acharam, avaliar com eles o que aconteceu.
(AIX, R2a), L16-21)

Tânia: Eles também tiveram facilidade, porque também já tinha sido um tema abordado.

Formanda B: Só os pequeninos é que ainda tiveram alguma dificuldade.

Tânia: Mas apesar disso, já identificaram a actividade, já estavam familiarizados. Daí ter sido logo mais fácil entrarem na actividade e participarem, pelo menos foi o que eu senti, senti que eles estavam entusiasmados... (AIX, R2b), L89-94).

Nalguns momentos das reuniões de reflexão, Tânia recorre ainda ao *questionamento*, ainda que com menor frequência do que às estratégias descritas anteriormente. Questiona as formandas no início de ambas as reuniões, perguntando-lhes, “as actividades, como é que vocês acham que correm?” (AIX, R2b), L85-86), “Então e em relação a hoje?” (AIX, R2a), L22). Nas reuniões analisadas não foi encontrado nenhum exemplo ilustrativo de *esclarecimento conceptual, teórico e metodológico*, o que não significa que Tânia não possa, noutros momentos, recorrer também a esta estratégia.

4.2.4. O contexto sócio-afectivo no processo de supervisão desenvolvido pela Educadora Tânia

Natureza das relações inter-pessoais/ ambiente de aprendizagem

No primeiro encontro entre Tânia e as formandas, “pela forma como elas chegaram, se apresentaram”, Tânia sentiu “que deveriam ser pessoas calmas”, o que, segundo ela, “foi bom para mim, porque eu também sou um bocado assim (...) E eu achei logo à partida que nos iríamos dar bem e coloquei-me logo à disposição para o que fosse necessário” (AVIII, E2, L239-244).

No início, as estagiárias “estavam um pouco tímidas” e inseguras no trabalho com as crianças, Tânia tentou tranquilizá-las dizendo-lhes, “Vai a pouco e pouco”, e auxiliando-as na actuação, intervindo junto das crianças, “Vá meninos, acalmem-se que agora a FA quer falar”. Com esta ajuda, que no início deu por instinto, Tânia não quer “tirar-lhes o poder de conseguir dominar o grupo”, mas antes auxiliá-las, pois sente que

elas ainda têm essa necessidade (AVIII, E2, L385-390). Segundo Tânia “este assunto já tem sido debatido entre nós e, as próprias formandas, preferem que eu intervenha quando verifico que algo está a perturbar o desenvolvimento da actividade” (AX, Q2b), P3b), “elas preferem (...) que eu acalme a situação para elas depois poderem então continuar” (AVIII, E2, L112-113).

No discurso de Tânia percebe-se que mantém uma relação próxima com as formandas, uma relação, não diríamos de amizade, mas talvez com uma conotação mais maternal, mais protectora. Tânia procura ajudá-las e tranquilizá-las nas suas inseguranças,

Sim. Noto que elas estão um bocadinho inseguras nesse aspecto. Têm medo de no próximo ano... é o que elas me dizem “nós temos medo de chegar ao próximo ano lectivo e não conseguirmos agarrar no barco e levá-lo” e eu digo-lhes “não pensem nisso, não podem pensar nisso, porque é assim, para já vocês vão chegar e vão ser as primeiras a ter contacto com o grupo e logo aí, à partida, eles começam a respeitar-vos como educadoras. Agora eles aqui... para já são duas meninas mais novinhas e depois falam com eles muito calmamente e, pronto, acabam por ir nas brincadeiras deles muitas vezes que eles querem e depois há uns que abusam”. E pronto, elas às vezes acabam por perder um bocado o pulso, mas só nesse aspecto (AVIII, E2, L131-137).

No início, Tânia também sentiu alguma insegurança, ansiedade, porque não conhecia as formandas, e estava, como diz, “um bocadinho de pé atrás, como é natural” (AVIII, E2, L437). Além disso, sentiu receio que elas pudessem interpretar mal alguma das suas acções, “acho que no início nós temos assim um bocadinho de medo “Será que elas vão achar bem...” (AVIII, E2, L394).

Com o passar do tempo Tânia tem notado um maior à-vontade de todas as partes (AVIII, E2, L431) e afirma que o relacionamento entre si e as formandas “tem tido sido muito bom” (AX, Q2a), P3b) e que, no decurso do ano lectivo, o trabalho com as mesmas tem decorrido num clima de “abertura e partilha” (AVIII, E2, L444), “tendo por base o respeito e a inter-ajuda” (AX, Q2b), P3b). Sempre que há uma situação menos correcta ou menos eficaz observada durante a actuação, Tânia aborda as formandas conversando “abertamente sobre isso, sem aquele clima pesado” e as formandas acabam por encará-lo “como algo benéfico para o futuro delas” (AVIII, E2, L477-478).

Este clima de diálogo aberto e interactivo é perceptível nas reuniões de reflexão, por exemplo, nesta passagem em que Tânia conversa com as formandas sobre uma actividade que irá desenvolver, relacionada com o ambiente.

Tânia: Portanto, no fundo, é essa ideia, levá-los a reflectir sobre as consequências da poluição na natureza.

FA: Também pode passar a ideia de que devemos tratar do ambiente o ano inteiro, em todas as estações, não basta fazê-lo pontualmente.

Tânia: Sim.

FB: Então, e nos dias em que nós vimos, centramo-nos nesta actividade?

Tânia: É assim, como as colegas do primeiro ciclo têm menos tempo, nós combinámos com elas que, no pré-escolar, vamos fazer as árvores agora quinta e sexta, pintamos a base e, então, depois no início da próxima semana, quando vocês vierem podem dar continuidade a esse trabalho.

Tânia partilha com as formandas as actividades que está a pensar fazer e, por sua vez, estas envolvem-se na preparação das mesmas demonstrando à vontade para dar sugestões e fazer questões.

4.3. O caso da Educadora Patrícia

4.3.1. Apresentação

Formação académica, percurso profissional e principais características pessoais e profissionais

Patrícia tirou o Bacharelato e a Licenciatura em Educação de Infância em Leiria. É docente desde 1988, há vinte e três anos, e tem tido diversas experiências de trabalho ligadas à educação. Trabalhou como Educadora de Infância durante cerca de dez anos numa Instituição privada de solidariedade social (IPSS), na Batalha, esteve depois um ano numa IPSS, na Gândara e, no ano seguinte, concorreu à rede pública “para ver como era o outro lado” (AVIII, E3, L77). Nesse ano, vinculou ao distrito de Coimbra onde esteve um ano nos apoios educativos, acumulando um projecto de intervenção precoce centrado na família. Entretanto, foi convidada para trabalhar no Centro da Área Educativa de Leiria (CAE) onde desempenhou durante cerca de seis anos funções administrativas e de supervisão da educação pré-escolar ao nível do distrito. Voltou depois para o trabalho directo com as crianças durante um ano no agrupamento de Marrazes e integrou, no ano seguinte, o Projecto de Formação e Investigação em Educação de Infância (PFIEI), na ESECS. Ficou depois colocada na Barosa onde esteve mais um ano e, no ano seguinte, voltou a trabalhar no CAE. Contudo, esse trabalho, ao contrário do que havia acontecido no passado, “não era quase nada direccionado para a educação pré-escolar” (AVIII, E3, L160-161) e, apesar de ter sido uma óptima experiência, Patrícia quis “voltar ao directo com os miúdos” (AVIII, E3, L167). Decidiu, então, voltar a concorrer e foi colocada num Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas Correia Mateus onde está há dois anos.

A nível pessoal e profissional, Patrícia caracteriza-se como uma pessoa transparente e sincera. Considera que o Educador de Infância deve “trabalhar numa base de sinceridade” (AVIII, E3, L185-186) com as crianças e com todos os elementos da escola, pois é com respeito e confiança que se constroem boas relações.

4.3.2. Perspectivas da Educadora Patrícia sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante

Motivações, receios/dificuldades e percurso de supervisão

Patrícia tem três anos de experiência de supervisão como Educadora Cooperante nas práticas pedagógicas dos cursos de formação de Educadores de Infância da ESECS. Teve também outras experiências de supervisão em cursos de formação de assistentes operacionais/auxiliares de acção educativa e animadoras educativas.

Como principal motivação para ser Educadora Cooperante, Patrícia identifica o facto de ser mais um contributo para se manter “actualizada (...) e aprender mais” (AVIII, E3, L224-227). Além disso, sendo uma pessoa que gosta bastante de comunicar, considera que “é uma mais-valia poder partilhar com as estagiárias, também, aquilo que [foi] aprendendo” (AVIII, E3, L232).

Ao descrever a experiência de supervisão na formação de futuros Educadores de Infância, Patrícia fá-lo com entusiasmo, dizendo que tem sido bastante gratificante. “As experiências foram gratificantes, então estes dois últimos anos foram fabulosos. Eu acho que tenho muita sorte com as estagiárias que me calham, porque são pessoas muito transparentes, muito simples... (AVIII, E3, L217-218).

Apesar disso, sente que nem sempre é fácil ser Educadora Cooperante, sobretudo pela vontade de, por vezes “trabalhar com o grupo, de fazer coisas com eles” (AVIII, E3, L295-296), vontade que tenta contrabalançar com a consciência que deve “deixar-lhes (às formandas) o tempo para elas (...) aprenderem” (AVIII, E3, L296-297).

(...) o estágio já é tão curto, elas têm tão pouco tempo para experimentarem que eu tento proporcionar-lhes o maior tempo possível para elas. Mas, às vezes apetecia-me... agora agarrar nisto e ir por ali, está a ver? Mas não, pronto, tento respeitar porque elas estão em formação, porque elas precisam obviamente do tempo, porque são só três dias por semana, e se eu for actuar ou intervir muito não lhes dou espaço. Tenho a quinta-feira e a sexta-feira para mim. Essa é a forma como ultrapasso, tentado aproveitar o melhor possível o tempo que estou com eles nesses dias (AVIII, E3, L298-304).

Concepções de supervisão e de papel do Educador Cooperante na formação profissional inicial de Educadores de Infância

Patrícia considera o Educador Cooperante um elemento “muito importante” (AVIII, E3, L338) na formação de futuros Educadores de Infância. O estágio constitui uma “oportunidade única” (AVIII, E3, L298) de socialização com a profissão docente e é através do Educador Cooperante que tal acontece.

(...) eu sinto nas minhas meninas, sinto, como costumo dizer, que elas bebem de tudo o que eu digo ou faço, elas estão sequiosas de saber (...) e eu acho que se elas levarem uma boa imagem

do trabalho do educador e do que é o Educador Cooperante enquanto Educador das crianças, elas só têm a aprender e a seguir (AVIII, E3, L339-345).

Patrícia salienta que a experiência de prática pedagógica será tanto mais rica quanto melhor for a relação com o Educador Cooperante. Segundo ela, é importante estabelecer relações de respeito, tentando “respeitar a individualidade de cada um” (AVIII, E3, L416), independentemente da maior ou menor empatia que se possa estabelecer com uma ou outra formanda. Além disso, deverá ser uma pessoa aberta e disponível, criando um ambiente descontraído para que as formandas se sintam à vontade para intervir e que, em simultâneo, estabeleça regras e metas, orientando-as no percurso que fazem.

A sala é delas, a escola é delas, eu ponho-as à vontade, mas, é claro... é como lhe disse, dentro das regras estabelecidas desde o início, porque isso é muito importante. Portanto, é deixá-las fazer, mas é evidente que precisam de ser orientadas (AVIII, E3, L237-239).

Nesse processo e, de acordo com Patrícia, é relevante que o Educador Cooperante explique e fundamente as metodologias que utiliza e questione permanentemente as formandas levando-as “a reflectir sobre as coisas” (AVIII, E3, L286), num processo de “reflexão partilhada” (AVIII, E3, L297).

(...) eu fui-lhes sempre explicando porque é que fazia as coisas daquela forma, não é? Porque que é que este é o meu método de trabalhar, porque é que o meu... o trabalho é sobretudo com as crianças, é ouvi-las, escuta-las, é ir buscar delas... é discutir com elas é, no fundo, proporcionar-lhes sempre momentos de aprendizagens significativas (...) Mas quem sou eu para dizer que aquilo que penso é que está certo? Não posso. Pode estar certo para mim e não para a Raquel, por exemplo. Agora nós temos é que partilhar e pensar em conjunto, “O que é que estará por detrás disto?”, lançamos hipóteses, pode ser isto ou aquilo... “atenção, porque isto pode ser uma inferência, nós não podemos... isto é o que eu acho, mas será que foi?”, sempre nesta base, sempre (AVIII, E3, L248-291).

Patrícia considera que, durante a prática pedagógica, além da competência de reflexão permanente, as formandas deverão desenvolver competências relacionais que lhes permitam manter “relações interpessoais construtivas, com toda a gente (...) não só com as crianças, mas também com todos os adultos com quem se vai trabalhar” (AVIII, E3, L336-337). Além disso, e no que se refere ao trabalho com as crianças, as estagiárias deverão ser capazes de “ouvir as crianças, planificar com elas, reflectir com elas, avaliar com elas” e tenta também “passar-lhes esse tipo de forma de trabalhar” (AVIII, E3, L381-383), assente numa metodologia em que a criança tem um papel activo na sua aprendizagem. Salienta, ainda, a importância de desenvolverem competências ao nível da “mediação de conflitos” (AVIII, E3, L393), pois, como diz,

É muito fácil, nós chegarmos e dizermos, “fizeste mal outra vez? Vais de castigo”, difícil é desmontar o que aconteceu com as crianças. Muitas vezes, até acontece que aquele que nos aparece a queixar-se não é a vítima, e (...) caímos no erro de sermos injustos e quando há injustiças as crianças percebem, e depois não conseguimos nada deles (AVIII, E3, L393-398).

Enquanto Educadora Cooperante considera que o seu papel enquanto modelo é fundamental na promoção e desenvolvimento destas competências.

Eu acho que é através do exemplo. Se elas virem que o Educador Cooperante é honesto consigo próprio, é genuíno nas suas acções, mostra o que é, penso que assim o educador não precisa de fazer esforço para mostrar seja o que for... elas aprendem muito com o que vêem (AVIII, E3, L405-407).

Transversalmente a todo o processo de prática pedagógica, Patrícia sente como determinantes “o apoio da escola (...) e dos professores supervisores” (AVIII, E3, L429-430) e também a “equipa de trabalho que nós temos no jardim, as relações entre as pessoas também, porque se existe um bom ambiente entre as pessoas é tudo muito mais facilitado” (AVIII, E3, L430-432).

4.3.3. Estratégias formativas utilizadas pela Educadora Patrícia no ciclo de supervisão

Estratégias de apoio à planificação

De acordo com Patrícia, durante a semana de actuação vai conversando com as formandas sobre a planificação, tal acontece com especial incidência no final dos dias de actuação, à quarta-feira, em que se “projecta o trabalho a desenvolver na semana seguinte” (AVIII, E3, L470-471). Durante esse processo, Patrícia dá *feedback* às formandas, dizendo-lhes o que pensa das propostas, fazendo questões que as levem a reflectir e dando-lhes algumas “dicas”, algumas “pistas” relativamente à planificação, sem com isso lhes dizer directamente o que fazer, pois, como diz “deixo-lhes sempre um bocadinho em aberto, as decisões ficam na mão delas” (AVIII, E3, L474-475). Patrícia dá-nos um exemplo que ilustra bem esta ideia.

(...) se me dizem que estão a pensar abordar as cores, por exemplo, dizem como é que pensam fazer, e eu tento imaginar se é adequado, ou não, se é digo que sim, se acho que não digo que não sei, fico na dúvida, mas também nunca digo “não experimentem”, também lhes dou a oportunidade... mas dou-lhes a minha opinião, “não sei se vai resultar, mas vamos experimentar”, elas experimentam e é muito assim, elas experimentam e depois concluímos, “olha que giro, afinal nós pensávamos que o resultado esperado ia ser este, mas isto até derivou para outra coisa que não tem nada a ver”, e surgem reflexões interessantes (AVIII, E3, L475-481)

Depois, no fim-de-semana, as formandas enviam-lhe a planificação escrita por correio electrónico e Patrícia volta a dar *feedback* sobre a mesma, “leio, analiso de acordo com o combinado, sugiro alterações, ou não, e depois respondo-lhes, também no fim-de-semana, por e-mail” (AVIII, E3, L485-486).

Um dos aspectos que Patrícia realça no que se refere à planificação é a importância das formandas a encararem como algo flexível e aberto. Patrícia considera que a

planificação é indispensável, pois constitui uma forma de organização prévia e de, como diz, “termos sempre as coisas na manga” (AIX, R3b), L841). Contudo, considera que é igualmente importante conseguirmos “estar abertos a novas propostas que surjam das crianças” (AIX, R3b), L842). Para além de dar *feedback* sobre as actividades planificadas, Patrícia procura que as formandas desenvolvam uma visão mais abrangente de planificação. Tal está patente no seguinte diálogo de uma das reuniões de reflexão entre Patrícia e as formandas.

Patrícia: Para nós não é tão confortável, ou tão fácil, pegar no que eles disseram ou fizeram para organizar as actividades, mas é muito melhor saber que as coisas fazem sentido para eles e, no fundo, é aproveitar cada uma das coisinhas deles e depois nós só ajudamos a canalizar, não é? Eu não consigo traduzir isto muito bem por palavras. Mas eu penso que vocês percebem o que eu quero dizer.

FA: Sim, porque nós trazemos tudo feito por nós, pela nossa cabeça, isto é tudo muito giro, porque já temos ali o trabalhinho todo muito coerente, mas para eles pode não fazer o menor sentido, ou não ter o menor interesse (AIX, R3b), L867-873).

Estratégias de observação e de apoio à actuação

Durante a actuação, Patrícia costuma integrar-se nas actividades como elemento do grupo de crianças. Essa estratégia permite-lhe ir observando e intervindo, numa tentativa de auxiliar as formandas e de “promover o sucesso da actividade” (AX, Q3a), P2).

Ou seja, estamos reunidos em grande grupo e eu sento-me ao lado dos meninos, e estou a ouvir o que elas (formandas) dizem, como se fosse uma criança, e quando há coisas que eu acho que elas deviam explorar mais ou ir mais por outro lado, eu lanço questões como se fosse uma criança, para que eles não entendam que eu estou ali a observá-la, a supervisioná-la (...) por vezes, há questões que o grupo fica ali parado, sem saber o que responder, então eu pergunto coisas que sei que vou espreitar-lhes a curiosidade e o raciocínio e levá-los a fazer outro tipo de perguntas (AVIII, E3, L523-528).

As questões que Patrícia costuma fazer acabam por funcionar como exemplo de intervenção junto das crianças, pois permitem “demonstrar às formandas como envolver e motivar um grupo de crianças” (AX, Q3a), P3a)). Além disso, estimulam as estagiárias a reflectir na acção e a reconduzir as práticas no momento da intervenção.

Elas reformulam no momento, isso é que é giro, porque eu ao lançar estas questões, elas percebem o porquê, obviamente e obrigo-as no imediato a alterar a coisa. Por exemplo, “FA, então desculpe lá aqui uma coisa que eu não estou a perceber muito bem”, imaginando que ela estava a dizer uma coisa que era um disparate, “está a querer dizer que isto se for assim acontece desta forma e então se isto não for assim?”. Temos aqui dois papéis, o de obrigá-las a pensar e a reformular no momento e, conseqüente, o chamamento ao grupo, captando-lhes a atenção (AVIII, E3, L539-544).

Este tipo de estratégia permite, também, como refere Patrícia neste excerto da entrevista, auxiliar as formandas no sentido de captar a atenção do grupo de crianças, motivando-os e despoletando-lhes um novo interesse pela actividade. Patrícia sente que,

por vezes, as formandas “têm tendência a abordar as coisas de uma forma superficial e para as crianças se manterem curiosas temos que ir mais fundo” (AVIII, E3, L561-563). Neste sentido, considera que as perguntas que faz funcionam um pouco como “provocações, provocações no sentido de lhes lembrar outras coisas”, às crianças e também às formandas que estão a conduzir a actividade.

Nos momentos em que está inserida no grupo, para além de fazer questões, Patrícia diz que “às vezes basta um olhar, um gesto” (AVIII, E3, L350-352), para ajudar as formandas a reconduzir as actividades. Esta ideia é perceptível na seguinte passagem de uma reunião de reflexão.

Patrícia: Eu tento intervir nessas ocasiões, mas também tento fazê-lo sem que eles (crianças) se apercebam (...) sem lhes dar a perceber, nunca, que eu é que estou a liderar, ou seja, a bola está toda do vosso lado, vocês é que têm que... embora eu possa dar indicadores com perguntas, por gestos, por jeitos...

FA: Sim, sim. E os exemplos que dá... eu acho que são muito bons, porque muitas vezes, são eles que ajudam a desenvolver a actividade (AIX, R3a), L423-431).

Na opinião de Patrícia, este tipo de intervenção auxilia as formandas, funciona como modelo e enriquece as actividades, além de não ser entendida pelo grupo como interrupção ou desautorização das estagiárias, aspecto que Patrícia considera bastante relevante, por exemplo, quando diz, “(...) eu faço questão que os miúdos nunca sintam que elas estão num patamar abaixo de mim. Percebe o que quero dizer? Eles respeitam-nas como se fosse a mim” (AVIII, E3, L552-553).

Quando não está inserida no grupo, Patrícia recorre, por vezes, a registos escritos no processo de observação. Sente que estes registos a ajudam a recordar aspectos “que devem ser limados e melhorados, ou então, aquilo que foi bem feito e que gostaria de valorizar quando falar com as estagiárias” (AVIII, E3, L549-550).

Durante a observação Patrícia valoriza sobretudo a “relação afectiva estabelecida com as crianças, a capacidade de organização e liderança na actividade (...) e a forma como realizam a mediação de conflitos entre as crianças” (AX, Q3a, P1)).

Ainda no que se refere à actuação, Patrícia fala-nos também que procura ir diminuindo a sua intervenção e que, no final da prática pedagógica, intervém menos e costuma, como diz em tom de brincadeira, “lançá-las aos bichos”.

(...) na semana passada tivemos uma visita de estudo ao exterior eu disse-lhes, “o grupo agora é vosso, eu sento-me aqui atrás ao lado dos meninos e faço de conta que sou uma criança”. Então elas, pronto, elas é que foram para a frente e fizeram, porque também são miúdas muito responsáveis, se calhar é por isso que eu tenho o trabalho facilitado, e a minha intervenção acaba por ser deixá-las fazer, tenho que as deixar experimentar, elas têm que aprender com os erros, com as dificuldades e desde que não comprometa o bem-estar das crianças não intervenho (AVIII, E3, L514-520).

Estratégias de apoio à reflexão

Com os momentos de reflexão, Patrícia espera que as formandas “sistematizem conhecimentos que são importantes e pertinentes para a formação delas enquanto Educadoras” (AVIII, E3, L609-610). Essas reflexões “obrigam-nas a pensar” (AVIII, E3, L610) não só sobre as actividades, mas sobre outros aspectos que envolvem o trabalho do Educador de Infância, pois como nos diz, “a conversa durante a reflexão deriva muito, nós começamos a falar da actividade e depois deriva para muitas coisas que a tarefa de educar implica” (AVIII, E3, L611-612). Para Patrícia a reflexão constitui “um momento agregador das aprendizagens” (AVIII, E3, L612).

No processo de reflexão diz haver uma interacção e diálogo recíproco entre ela e as formandas, pois se algumas vezes é ela que as chama à “atenção no sentido de conversar sobre o que aconteceu”, outras vezes, são elas que o solicitam, “queríamos falar uma coisa consigo, nós fizemos assim, mas não acha que aquilo correu... e se eu tivesse feito de outra maneira não teria sido melhor?” (AVIII, E3, L619-621). Pode dizer-se que Patrícia considera o processo de reflexão, um processo interactivo e partilhado.

Analisando as reuniões de reflexão entre Patrícia e as formandas (AIX, R3a) & R3b)), percebe-se que existe esta interactividade e partilha. São momentos muito ricos de reflexão partilhada em que todos, formandas e Educadora Cooperante, pensam sobre as práticas, levantam hipóteses e dão sugestões, como está patente na seguinte passagem de uma das reuniões.

Patrícia: Portanto, acha que eles relacionaram os medos com os animais e não acha que nós podemos levantar aqui hipóteses sobre porque é que isso aconteceu? Porque uma vez que se falou do medo em termos gerais, no fim, eles podiam ter alargado para outro tipo de situações (...)
FA: Talvez, se calhar, por causa do livro, o livro focava o medo num animal.

Patrícia: E não encontra outras possibilidades? Vamos pensar em conjunto (...) Que outras hipóteses poderão, para além dessa, ter induzido todo o grupo no sentido do medo dos animais? Não sei se me estou a fazer entender...

FA: Sim, sim. Por exemplo, quando eu questioneei a primeira criança... talvez isto também tenha... (...) ela focou o medo num animal e depois se calhar ao perguntar às outras talvez tenham ido todas na mesma linha de pensamento.

Patrícia: E notou que havia alguma diferença entre os meninos mais velhos e os mais novos? Porque este grupo é heterogéneo em termos de idade (...)

FB: Acho que os mais novos colaram-se mais às ideias dos outros.

Patrícia: Eu notei. Notei que os mais velhos... e pareceu-me, não sei... queria ouvir a vossa opinião... mas pareceu-me que os mais velhos conseguiram falar no medo de uma forma mais geral.

FA: Sim, sobretudo na altura em que interveio, não sei se se recorda, mas interveio no momento da exploração e, quando o fez, porque viu que o grupo se estava a focar só no medo dos animais, mencionou um outro medo que não o dos animais e aí notei que o grupo, sobretudo os mais velhos, abriu o leque em relação a esta temática do medo (...)

Patrícia: Pronto, então ok, vamos pensar assim, em actividades do género e quando quisermos falar do tema em termos gerais é importante dar um empurrãozinho no sentido de alargar os horizontes. Por exemplo, podemos dizer “a velhinha teve medo de um animal, e nós só temos medo de animais? Quem é que já sentiu medo de outras coisas? Que outros medos temos?” (AIX, R3a), L50 a 90).

Neste processo, Patrícia tem um papel determinante, pois vai estimulando a reflexão com recurso a diversos tipos de *feedback*, que promovem a reflexão a diferentes níveis. Analisando o excerto anterior de acordo com a tipologia de *feedbacks* co-construtivos proposta por Alarcão, Leitão e Roldão (2009), pode identificar-se o recurso ao *questionamento como pedido de esclarecimento*, por exemplo, quando Patrícia pergunta “E notou que havia alguma diferença entre os meninos mais velhos e os mais novos?”. Esta forma de questionamento levou as formandas a reflectir sobre o acontecimento, tentando descrevê-lo ou explicá-lo, “Acho que os mais novos colaram-se mais às ideias dos outros”; identifica-se também o recurso ao *questionamento crítico estimulador*, “E não encontra outras possibilidades?”, que induziu as formandas a reflectir de forma crítica, procurando uma maior compreensão de relações entre os fenómenos e a construção de saberes; e, ainda, o recurso à *recomendação* patente na parte final do excerto em que Patrícia sugere/propõe às estagiárias que, em actuações futuras, procurem “alargar os horizontes” durante os diálogos com as crianças. Noutros momentos das reflexões, Patrícia recorre também a outro tipo de *feedbacks*, nomeadamente ao *apoio/encorajamento* perceptível nos excertos que se apresentam de seguida, em que Patrícia, a partir da confrontação de práticas experienciadas, encoraja as formandas a pensar melhor na intencionalidade educativa das actividades que promovem.

FB: O que eles fizeram foi mais na base da exploração, ver o que é que dava o material...

Patrícia: Pois, foi mais na base da exploração, certo? Por isso, penso que claramente a actividade valeu, valeu e acho que foi muito bem concebida. Mas se calhar a cor aí foi um elemento secundário e é importante termos consciência da nossa intencionalidade educativa quando fazemos uma actividade. É importante que tenham isso em conta (AIX, R3a), L196 a 200).

Patrícia recorre também a *sínteses/balances* que evidenciam evoluções, práticas sustentadas e aspectos a melhorar.

Patrícia: Exactamente a questão é essa, a grande dificuldade do educador reside aqui, em saber gerir os tempos, os momentos e perceber até onde aquela actividade que estou a desenvolver está a ser produtiva, está a trazer mais-valias para o desenvolvimento da criança (...) Como disse e, na minha opinião muito bem, eu penso que esta estratégia de retirar as crianças mais novas, de uma forma muito subtil, para que os outros não se apercebam, porque senão todos os outros querem ir atrás, resultou muito bem. Foi uma boa evolução sua, porque temos falado sobre isso e já percebeu que não vale a pena prolongar a actividade com os mais novinhos, porque eles ficam cansados (AIX, R3b), L668-677).

No processo de reflexão, Patrícia recorre ainda ao *esclarecimento conceptual, teórico e metodológico*, que se procura ilustrar, a título de exemplo, no último excerto que se apresenta em baixo. Nele, é perceptível que Patrícia estimula as estagiárias a reflectir sobre a importância de, no pré-escolar, se proporcionarem às crianças experiências

significativas, com base na acção e experimentação e, não tanto, experiências escolarizantes, de ensino mais formal, como acontece a partir do 1.º ciclo.

Patrícia: O grande problema é esse, é que cada vez mais se está a tentar escolarizar.

FA: Eles têm tempo para isso quando derem entrada para o 1.º ciclo, têm tempo disso... isso de ter que saber as letras e os números, não é o mais importante.

Patrícia: Exacto.

FA: Se calhar a exploração dos sons faz mais sentido, para eles, por exemplo.

Patrícia: É proporcionar-lhes o maior leque de actividades possível, actividades diversificadas de acordo com as linhas de orientadoras da OCPE que também nos ajudam a estruturar um bocadinho. No fundo é tentarmos proporcionar-lhes o máximo e a maior variedade... no fundo é dar-lhes pernas para andarem.

FA: Exacto. Quando lemos uma história, não é para os ensinarmos a ler, é para criar momentos que eles gostem, sintam prazer, gostem do livro e olhem para ele não como um horror, sintam prazer. Eu acho que isso é que é importante.

Patrícia: E quem fala no livro, fala na abordagem à matemática, por exemplo, que deverá ser feita através do jogo e da experimentação... Eu penso que sim, que isso é de facto importante (AIX, R3b), L903-916).

4.3.4. O contexto sócio-afectivo no processo de supervisão desenvolvido pela Educadora Patrícia

Natureza das relações inter-pessoais/ ambiente de aprendizagem

Patrícia considera de extrema importância uma boa relação entre o Educador Cooperante e as formandas para o sucesso da prática pedagógica, pois na sua opinião “havendo uma boa relação”, as aprendizagens são facilitadas, porque “elas bebem de tudo” o que Patrícia diz ou faz (AVIII, E3, L339-350). Essa boa relação, aberta, descontraída não implica que não haja respeito, pelo contrário, “(...) Nós brincamos imenso, rimos imenso, fazemos disparates, passamos o dia a rir, mas não há falta de respeito. Elas respeitam-me a mim muitíssimo, assim como eu as respeito a elas” (AVIII, E3, L422-425).

Logo nos primeiros encontros com as formandas, Patrícia procura criar este ambiente de grande à vontade, apresentando-se, falando um pouco de si e da sua forma de trabalhar, “numa postura de amizade, de colegas, de ajudar e de colaborar” (AVIII, E3, L665-673). No decurso da prática pedagógica, tenta ajudá-las, não só quando exprimem preocupações de ordem profissional, mas também quando o fazem relativamente a preocupações de natureza pessoal.

(...) ajudo-as a reflectir um bocadinho sobre as coisas recorrendo aos meus saberes e à minha prática (...) se for um problema pessoal, digo-lhes o que é que eu penso sobre o assunto, aconselhando-as (...) de acordo com aquilo que eu acho que resulta melhor, são apenas conselhos, opiniões. Se for profissionalmente argumento com aquilo que eu acho, com o que eu penso que deve de ser feito e ajudo-as nesse sentido, ajudo-as a procurar soluções (AVIII, E3, L684-689).

Perante uma situação menos correcta ou menos eficaz observada durante a actuação, Patrícia aborda as formandas, como diz, naturalmente, pois, tendo em conta a relação

que têm, sente que elas o encaram de forma construtiva e afirma que, muitas vezes, são elas próprias “que dão conta das coisas e dizem, «não correu bem ali». Já têm capacidade para irem reflectindo” (AVIII, E3, L92-702). Patrícia afirma também que

“o bom relacionamento afectivo estabelecido ao longo do estágio permitiu desenvolver um tipo de comunicação não verbal facilitador da relação Educador Cooperante/formandas. Isto é, basta um olhar, um sinal para que se compreenda o que se quer transmitir” (AX, Q3a, P3b)).

Ao longo das reuniões de reflexão é perceptível esta dinâmica de trabalho empática, interactiva, descontraída e construtiva que Patrícia nos descreve. Os excertos apresentados na secção anterior ilustram isso mesmo, um ambiente em que não só a Educadora Cooperante, mas também as formandas, se sentem à vontade para colocar questões, dar sugestões e reflectir construtivamente sobre a prática. No excerto seguinte, que constitui um outro exemplo ilustrativo desse ambiente, Patrícia dá abertura às estagiárias para partilharem reflexões que considerem oportunas e demonstra valorizar as suas opiniões, auscultando-as sobre a relevância das reflexões feitas.

Patrícia: Exactamente. Bom...querem falar de mais alguma coisa que eu não me lembre? Não sei se isto foi produtivo, falar nestas coisas de âmbito geral, parece-me muito importante, não acham?

FA: Sim, mais importante do que falar só sobre a actividade.

Patrícia: Porque às vezes estamos só a avaliar a actividade e acabamos por não conversar sobre estes aspectos que, muitas vezes, passam despercebidos, mas que são o mais importante para o sucesso educativo.

FB: Sim, porque destes aspectos de que falámos é que dependem as actividades... (AIX, R3b), L997-1004).

Patrícia considera que mantém com as formandas “uma relação óptima, de amizade profunda, nada fica por dizer (...) é uma relação fantástica (AVIII, E3, L219-220) que deixa saudade e se prolonga após o estágio,

(...) elas (formandas) já estão a dizer que ficam cheias de saudades (...) o ano passado também foi assim (...) até sentiram um ligeiro ciúme em relação a estas deste ano, disseram “já sabemos que tem estagiarias novas, agora vejam lá se se esquecem de nós!” (risos). Foi muito engraçado (...) [e continuamos a contactar] mandamos mensagens, elas fazem anos, sabem quando faço, e de vez em quando no *facebook* falamos, deixamos umas mensagensinhas (AVIII, E3, L721-732)

4.4. O caso da Educadora Manuela

4.4.1. Apresentação

Formação académica, percurso profissional e principais características pessoais e profissionais

Manuela trabalha há trinta e dois anos com crianças e é Educadora de Infância há vinte e dois. Antes de fazer o curso, trabalhou três anos no Centro Infantil de Mira de Aire e

esteve quase sete anos no Centro Infantil do Centro Regional da Marinha Grande. Quando estava no Centro Infantil do Centro Regional teve a oportunidade de fazer o curso e decidiu aproveitar, por ser, segundo ela, “uma oportunidade única” (AVIII, E4, L13). Manuela fez, assim, o Bacharelato em Educação de Infância, em Leiria, como trabalhadora-estudante, pois nunca deixou de trabalhar. Concluiu o Bacharelato em 1989, concorreu à função pública e ficou colocada em Pedrógão Grande, no ano seguinte em Bragança e durante os cinco/seis anos subsequentes esteve vinculada ao distrito de Coimbra. Nesse percurso, fez a Licenciatura em Educação de Infância, na Escola Superior de Educação de Leiria, que concluiu em 2002. Vinculou depois ao distrito de Leiria, trabalhou em Caxarias e Cruz-da-Areia e há cinco anos que está efectiva num Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas José Saraiva, onde espera manter-se até à reforma.

Com cinquenta e dois anos, Manuela, que se caracteriza como uma pessoa apaixonada pelo que faz, confessa o seu cansaço, pois considera o trabalho com crianças pequenas, cada vez “mais insatisfeitas”, um trabalho “muito desgastante” (AVIII, E4, L35-46). No que se refere à relação com as crianças, diz ter uma relação “um bocadinho maternal” (AVIII, E4, L73), pois vê-as um pouco como se fossem seus filhos. Manuela conta-nos que essa relação sempre foi assim, “ (...) Ainda hoje tenho miúdos com quem me correspondo no *facebook*, alguns com mais de trinta anos, que já têm filhos e ainda contacto com eles, porque é assim que eu sou” (AVIII, E4, L64-66).

4.4.2. Perspectivas da Educadora Manuela sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante

Motivações, receios/dificuldades e percurso de supervisão

Manuela é Educadora Cooperante há seis anos, tem tido experiências bastante positivas, mas obviamente diferentes. Sente que, sobretudo, o que as distingue e que faz com que sejam mais ou menos significativas é o interesse e envolvimento das próprias formandas, “há aquelas alunas que são mais distantes, que vêm fazer o estágio por obrigação, vamos lá (...) e há grupos em que se nota mais interesse” (AVIII, E4, L220-225). Apesar disso, em termos gerais, Manuela salienta que “tem havido sempre um grande envolvimento” (AVIII, E4, L251).

Como principal dificuldade neste percurso de supervisão, Manuela refere “o choque entre a teoria e a prática” (AVIII, E4, L264), pois enquanto Educadora Cooperante tem de fazer a mediação, nem sempre fácil, entre a bagagem que trazem as formandas em termos de formação teórica, proporcionada pela instituição de formação, e aquilo que a sua experiência de prática lhe tem mostrado.

(...) quando elas chegam, claro que as pessoas vêm para aprender e ninguém nasce ensinado, e não é que seja com todas, mas sinto que vêm com muita teoria, a teoria também é precisa, e depois querem aplicar a teoria, mas quando chegam à prática, muitas vezes as coisas são difíceis de conciliar. Eu costumo dizer que tenho uma teoria própria, como disse há pouco, vou buscar um bocadinho aqui, um bocadinho ali, misturo tudo e sai a minha teoria, porque é preciso ter em conta o contexto que temos, as crianças que temos (AVIII, E4, L264-269).

Apesar de tudo, este confronto entre a teoria e a prática é também um desafio motivador e Manuela considera que a experiência de cooperação é uma mais-valia para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, pois o contacto com pessoas novas, e que estão em formação, constitui uma forma de aprendizagem e actualização. “Gosto de ter gente nova na sala, gosto de estar a par das novidades, há sempre novidades que elas trazem, gosto de estar em interacção com pessoas que estão em formação” (AVIII, E4, L136-137). Para além disso, considera, também, proveitosa a oportunidade de contacto com alguns supervisores e dá-nos o exemplo da supervisora que acompanha as suas formandas este ano lectivo.

A supervisora já era professora no meu tempo de curso e embora não tenha sido minha professora eu conheço o trabalho dela. Acho que é uma pessoa com muita experiência e isso também nos enriquece (...) é uma pessoa totalmente disponível, que se senta no meio das crianças, que interage com as crianças (AVIII, E4, L143-150).

Concepções de supervisão e de papel do Educador Cooperante na formação profissional inicial de Educadores de Infância

Apesar de Manuela, como referido em cima, acreditar que o contacto com os supervisores da ESECS é uma mais-valia pelo enriquecimento que daí advém a nível pessoal e profissional, foi também a experiência de trabalho com alguns supervisores que a levou a questionar, a determinada altura, continuar a cooperar com a ESECS, pois, como diz, “o facto de entrar aqui uma pessoa e estar a observar uma manhã de estágio sentada com um caderno à frente e escrever, escrever, escrever, é muito desconfortável (AVIII, E4, L145-147), não só para o Educador Cooperante como também para as formandas que “quando a viam vir lá ao fundo (à supervisora) já ficavam completamente desorientadas” (AVIII, E4, L145-147).

Manuela considera que é importante haver um bom ambiente de supervisão para facilitar o desenvolvimento e aprendizagem das formandas, sendo que, na sua opinião, o supervisor deve procurar “interagir com uma postura mais leve e não tão avaliativa” (AVIII, E4, L168-169).

Para mim um supervisor, no contexto do Jardim-de-Infância, tem de interagir com os miúdos. É uma pessoa que está ali na sala que fala com as crianças, roda pela sala como nós, claro que a função é supervisionar, mas não é por isso que deixa de supervisionar, não é? Porque eu acho que até é mais fácil para o supervisor aperceber-se das interacções e de diversas situações da actuação das estagiárias e reacção das crianças se circular pela sala, do que se estiver num

canto, com um caderno, se for preciso duas horas a escrever, escrever, escrever (AVIII, E4, L199-204).

Da mesma forma, Manuela considera que o Educador Cooperante, enquanto supervisor deve interagir durante as actividades e deve deixar as formandas “à-vontade para poderem explorar, para poderem errar, para poderem...” (AVIII, E4, L124-125). Além disso, na opinião de Manuela, ao Educador Cooperante cabe também o papel de orientador e modelo, pois como diz

(...) dou-lhes liberdade para elas experimentarem, para ver se dá ou não dá, porque acho que também tenho que lhes dar esse espaço. Agora é claro, se as coisas não estiverem a correr bem também tenho de lhes dizer, “calma aí minhas meninas, porque as coisas não podem ser assim” (AVIII, E4, L121-124). Elas vêm muito entusiasmadas, mas às vezes o nosso papel também é pôr um bocadinho de travão, porque a preocupação delas é fazer, fazer, fazer e descuram outros pormenores também eles importantes, ou o trabalho que fica numa caixa por acabar, ou... a nossa preocupação é que eles concluam os trabalhos, mas para isso também temos de dar o exemplo. Acabamos no fundo por ser modelos também. Sou modelo, longe da perfeição, mas faço o melhor que sei (AVIII, E4, L334-339).

Durante a prática pedagógica, Manuela considera fundamental que as formandas se envolvam “na rotina do trabalho em Jardim-de-Infância, que vai muito para além das actividades” (AVIII, E4, L327-328) e que desenvolvam competências de gestão do grupo, pois acredita que “a partir do momento em que se consegue gerir o grupo, consegue-se fazer tudo (AVIII, E4, L344-345). Para Manuela, nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem, é determinante o papel do Educador Cooperante que, além de modelo, deverá ser capaz de orientador as formandas com uma atitude disponível, colaborativa e paciente.

(...) eu gosto de me envolver e quando recebo estagiárias, recebo-as porque gosto e já pus à disposição delas os meus materiais, de todas elas, digo-lhes sempre que se precisarem de alguma coisa podem contar comigo (AVIII, E4, L252-254).

A boa disposição, a paciência, a predisposição para, porque eu acho que se a pessoa não estiver predisposta a colaborar nunca conseguirá ser uma boa Cooperante, começa logo por haver um afastamento. E também a empatia entre as pessoas que julgo que contribui muito para as coisas correrem bem (AVIII, E4, L375-376).

4.4.3. Estratégias formativas utilizadas pela Educadora Manuela no ciclo de supervisão

Estratégias de apoio à planificação

Durante a semana de intervenção, as formandas vão conversando com Manuela sobre as actividades que estão a pensar desenvolver na semana seguinte e depois, durante o fim-de-semana, enviam-lhe as propostas por e-mail. Manuela costuma responder dando “dicas simples” (AVIII, E4, L422-423), dando algumas sugestões que considera pertinentes.

(...) geralmente até é no *facebook* que comunicamos. Elas dizem-me, “Já mandámos as propostas para a semana”, e eu digo “Está bem. Vou ver e já digo alguma coisa”, e é assim (...) vou-lhes dando algumas indicações, “Olhem, acho que não devem fazer assim. Não acham que se fossemos por este caminho seria melhor?” Porque é tal coisa, elas vêm pouco tempo e um grupo de vinte e cinco é difícil de conhecer, é mais aí que as minhas dicas são importantes (AVIII, E4, L421-432).

Como refere Manuela, as sugestões/indicações que dá relacionam-se, normalmente, com a adequação da planificação ao grupo de crianças, pois, conhecendo melhor o grupo, Manuela considera que com algumas “dicas” pode ajudar as formandas no desenvolvimento de actividades mais adequadas e significativas para aquelas crianças. Ainda no que se refere à planificação, é perceptível, numa das reuniões de reflexão entre Manuela e as formandas, que esta procura estimulá-las a encarar a planificação de forma flexível e a aproveitar as sugestões e contributos das crianças no próprio processo de planificação.

Manuela: Não se focalizem só naquilo que programam, em seguir aquilo à risca, porque às vezes o grupo dá ideias, manifesta interesses e as coisas desviam-se para outros caminhos muito mais interessantes.

FA: Sim. Uma das aprendizagens que temos vindo a fazer é essa. A planificação que fazemos, que também é fundamental fazê-la, mas muitas vezes acabamos (...) por não fazer certas coisas, ou por fazê-las de outra forma, porque foi sugerido pela criança ou pelo grupo, ou porque achámos melhor fazer desta forma e não daquela que planificámos, porque realmente se adequa melhor. Portanto, vai-se modificando. A planificação não é algo estanque.

FB: E nós temos vindo a aprender isso. Notamos que fazemos muitas coisas que surgem e já não nos limitamos tanto ao que está no papel (AIX, R4a), L91-109).

Estratégias de observação e de apoio à actuação

Durante a actuação das formandas, Manuela está “na maioria das vezes em interacção com elas na sala” (AVIII, E4, L435), considera que assim é mais fácil observá-las, pois privilegia na observação “a forma de estar com o grupo” (AX, Q4a), P1), e criar um ambiente mais produtivo de aprendizagem e desenvolvimento, pela desconstracção, inter-ajuda e partilha. Manuela afirma que não costuma efectuar registos durante a observação, uma vez que privilegia a interacção com o grupo e com as formandas no processo de supervisão.

Não, não registo. Falo logo com elas. Eu sou um bocado anti-papéis. Os registos são importantes, mas eu acho que é mais importante interagir do que estar a registar (AVIII, E4, L455-456).

Ao longo do dia, vou efectuando alguns reparos que ache oportunos na hora certa, sempre de forma a que as crianças não se apercebam (AX, Q4a), P2).

Como é perceptível no final da transcrição anterior, durante a interacção nas actividades, Manuela vai fazendo algumas intervenções, reparos, junto das estagiárias. Manuela refere que procura fazê-lo discretamente para que as crianças não se

apercebam, “por vezes basta dizer ao ouvido umas dicas, o olhar também, pequenas expressões” (AVIII, E4, L365). Noutro momento do questionário está patente que Manuela não faz esses reparos com uma atitude de repreensão, mas antes, como diz, com “o objectivo de apoiar as formandas” (AX, Q4a), P3a)).

Trabalhamos em equipa na maior parte das actividades, com o objectivo de as pôr à vontade na sala e sentir que alguém as está a apoiar (AX, Q4b), P3a)).

Apesar de interagir frequentemente nas actividades, por vezes, afasta-se um pouco, pois sente que as formandas também precisam de experiências de gestão autónoma do grupo de crianças.

Estou sempre a interagir com elas, mas há dias que eu faço de propósito para sair um pouco, ou vou ali pesquisar alguma coisa no computador... não deixo de observar, mas afasto-me um pouco, porque acho que elas também precisam desse espaço. Se as coisas não correrem bem serão obrigadas a arranjar formas de ultrapassar as dificuldades sozinhas e às vezes propositadamente faço isso (AVIII, E4, L460-463).

Estratégias de apoio à reflexão

Nos momentos de reflexão, Manuela começa por pedir a opinião das formandas sobre a semana e depois faz, também, alguns comentários. Manuela espera que as estagiárias “partilhem o que sentiram durante a semana e que reflectam sobre isso (...) tirando as próprias conclusões” (AVIII, E4, L491e 525). Para as ajudar nesse processo, vai fazendo algumas observações, mas procurando que “sejam sempre elas a chegar às conclusões” (AVIII, E4, L525-526).

Tento fazê-las pensar, daí eu começar a reflexão por deixá-las falar e depois, então, começamos o diálogo. Elas às vezes ficam um bocadinho atrapalhadas, mas eu digo-lhes, “não, primeiro falam vocês. Eu gostava de ter primeiro a vossa percepção”. E depois, então falo eu (AVIII, E4, L518-521).

Estes comentários/observações utilizados durante as reflexões com as formandas e tomando, uma vez mais, como referencial de análise a tipologia de *feedbacks* co-constructivos propostos Alarcão, Leitão e Roldão (2009), aparecem nas reflexões entre Manuela e as estagiárias sob a forma de *recomendação*, de *apoio/encorajamento*, de *síntese/balaço* e, ainda, como *esclarecimento conceptual/teórico e metodológico*, embora o último apareça com menor frequência. De seguida, apresentam-se duas passagens de uma das reuniões que ilustram o recurso a este tipo de *feedbacks*.

Manuela: Eu acho que têm conseguido gerir o grupo. No entanto, às vezes há aquele... uma ou outra criança mais difícil a quem é preciso chamar a atenção e vocês não devem ter medo de fazê-lo. Além disso, penso que, por vezes, tentam fazer demasiadas actividades para o número de crianças e para o tempo que temos (AIX, R4a), L84 a 87).

Manuela: Por vezes, é mais importante aquilo que nós vivenciamos com eles a partir de pequeninas coisas do que aquilo que está no papel e que eles não ligam... ou não dão a importância que nós gostaríamos que eles dessem, mas por outros caminhos vamos lá ter na mesma (AIX, R4a), L101-104).

Durante as reflexões, Manuela costuma também dirigir questões às formandas “com base nas questões que elas próprias formulam para fazer a avaliação. Por exemplo, «as crianças participaram na conversa de grupo? Deram sugestões? Envolveram-se na actividade?»” (AVIII, E4, L492-494). Com este questionamento, que se enquadra num tipo de *questionamento como pedido de esclarecimento*, Manuela espera que as formandas saibam descrever e/ou explicar “se o grupo aderiu, se conseguiram concretizar as actividades, se o tempo foi suficiente, ou não, para desenvolverem as actividades...” (AVIII, E4, L494-495). De acordo com Manuela, esta estratégia tem sido bastante formativa, pois sente que “foi assim que elas se começaram a aperceber, por exemplo, que estavam a planificar demasiadas actividades” (AVIII, E4, L496-497). Para além deste tipo de questionamento, é perceptível, também, o recurso por parte de Manuela ao *questionamento crítico/estimulador*, patente, por exemplo, no excerto que se segue.

Manuela: E o que é que vocês acham que podem melhorar para contornar essa situação? Até porque há crianças que já vão para o 1.º ciclo onde obrigatoriamente terão de ter períodos de concentração.

FB: Se calhar devíamos fazer mais actividades que vão exigindo concentração progressiva e dar acompanhamento às crianças que revelem maiores dificuldades, mas às vezes é difícil acompanhar porque são muitos e há muitos pequeninos que também precisam de nós e às vezes nós esquecemo-nos um bocadinho dos mais velhos, porque pensamos que eles já são grandes e já não precisam do nosso apoio.

FA: Mas eu sinto que maioritariamente os mais crescidos já conseguem permanecer concentrados no seu trabalho, sentados na cadeira e muitos deles gostam mesmo de estar sossegados a fazer o seu trabalho. Agora, os mais pequenos é que não. Nota-se obviamente a diferença (AIX, R4b), L173-184).

Com recurso a este tipo de questionamento Manuela estimulou as formandas a pensar em estratégias que permitam ultrapassar as dificuldades. Está, no fundo, a ajudá-las a compreender relações, a construir saberes e competências profissionais e a fundamentar as suas práticas.

4.4.4. O contexto sócio-afectivo no processo de supervisão desenvolvido pela Educadora Manuela

Natureza das relações inter-pessoais/ ambiente de aprendizagem

Ao longo da análise do caso da Manuela fomos percebendo algumas características do contexto sócio-afectivo no processo de supervisão desenvolvido por esta Educadora. Manuela demonstra privilegiar uma ambiente descontraído e ter uma postura muito

aberta e de grande à vontade logo nos primeiros encontros com as formandas, durante os quais costuma dizer-lhes,

A sala é vossa. Façam de conta que eu não estou. Embora esteja sempre na retaguarda, façam de conta que a sala é vossa, que os meninos são vossos, que é o vosso grupo de crianças (AVIII, E4, L556-557).

Com o passar do tempo, e à medida que se vão conhecendo melhor, Manuela sente que o ambiente se torna ainda mais descontraído, “às vezes numa risota, em conversas muito informais” (AVIII, E4, L660) e mais construtivo, sendo fundamental haver algumas cedências por parte de todos os intervenientes, porque as personalidades são naturalmente diferentes.

(...) sabemos por onde podemos pegar, por que caminhos não devemos ir. Eu penso que se queremos um bom ambiente temos de ceder todos um bocadinho, porque se não o fizermos o bom ambiente nunca se cria e é muito difícil trabalhar. É claro que tenho de me adaptar ao feitio de uma e de outra, assim como elas têm de se adaptar ao meu. E depois as coisas vão evoluindo, a relação, a forma como dizemos as coisas. Se calhar no princípio não falo de uma certa forma que agora já falo, se calhar elas agora já sabem quando é que eu estou a brincar e quando estou a falar a sério, porque se calhar no princípio não sabia muito bem. Por vezes, ficavam assim um bocadinho balançadas, porque às vezes ponho uma cara muito séria e... Ainda há dias, uma delas foi ali fora fumar um cigarro (só se pode fumar fora dos portões da escola) e eu fui à procura dela para ela me dar um cigarro, porque eu não tinha (risos) e quando ela viu que eu andava à procura dela, ela ficou em pânico e disse logo, “o que é que eu fiz desta vez?” e eu disse logo “não fez nada, não se preocupe que não fez nada”. Porque eu acho que elas têm um medo tão grande de fazer as coisas mal feitas, sentem-se avaliadas, pronto... Mas não. Eu digo-lhes “você aqui são mais duas pessoas que eu tenho dentro da sala. Só que vocês é que planificam estes dias e eu estou aqui e apoio” (AVIII, E4, L578-591).

Patente, nesta passagem, está a insegurança por parte das formandas proveniente do cariz avaliativo inerente ao processo de supervisão e a postura de apoio e desmistificação dessa ideia que Manuela procura ter, “Eu tento sempre que elas não sintam isso, mas elas sabem que eu tenho esse papel” (AVIII, E4, L593).

Quando sente necessidade de abordar as formandas perante uma situação menos eficaz ou menos correcta observada tenta fazê-lo de forma natural, “Olha se calhar se fizesses assim, se fosses por ali, se calhar tinha dado mais resultado...” (AVIII, E4, L609-610) e mostra-se disponível para ajudar sempre que tal seja possível “estou sempre disponível quando vocês precisarem de mim. Qualquer problema que tenham, seja a que nível for, se eu puder ajudar, podem contar sempre comigo” (AVIII, E4, L619-620).

Manuela caracteriza a relação que tem com as formandas como “uma relação de camaradagem” e afirma que “se não fosse assim não era capaz de ser Educadora Cooperante” (AVIII, E4, L626-627).

Capítulo 5 - Discussão dos resultados

Pela análise descritiva apresentada nas secções anteriores, e no que diz respeito às **percepções das Educadoras Cooperantes participantes sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante**, é visível que estas consideram a prática pedagógica, não como uma simples aplicação da teoria, mas, antes, como um espaço único de aprendizagem, formação e socialização na profissão docente (Alarcão, 1996a; Jacinto, 2003; Neves, 2007). Reconhecem o seu papel, enquanto Educadoras Cooperantes, como determinante neste processo, pela influência que exercem como formadoras em contexto, enquanto mediadoras das culturas de ensino e da escola (Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho, 2002; Jacinto e Sanches, 2002; Jacinto, 2003; Neves, 2007; Esteves, Caires, Martins e Moreira, 2008; Almeida, 2009; Matias e Vasconelos, 2010). Relativamente às motivações que as movem a serem Educadoras Cooperantes, apresentam-nos um leque variado de motivos impulsionadores para aceitar, como algumas lhe chamam, este desafio, sendo o enriquecimento pessoal e profissional referido por todas elas. Também mencionam como motivações a possibilidade de actualização, a partilha de saberes adquiridos com os anos de prática profissional, o poderem dar oportunidade a futuros Educadores de Infância de terem local para estagiar e, ainda, a possibilidade de contribuir para experiências de prática pedagógica enriquecedoras. Como receios/dificuldades, algumas salientam o sentimento de falta de um trabalho continuado com as crianças e a quebra na estabilidade do grupo de crianças, associada a um sentimento de “perda do grupo”. Foram, ainda, referidos como receios/dificuldades as dúvidas relativamente à melhor forma de agir, o trabalho acrescido, o “choque” entre a teoria e a prática e a frustração ao ter de gerir a instabilidade do grupo de crianças que, por vezes, resulta da actuação inexperiente das formandas.

As motivações e os receios/dificuldades salientadas pelas Educadoras Cooperantes apontam para sentimentos semelhantes aos dos Educadores/Professores Cooperantes que participaram em estudos como o de Hastings (2004), Bullough (2005) ou Beck & Konick (2000), citados por Esteves, Caires, Martins e Moreira (2008). Por um lado, a *satisfação* por contribuir para a formação de futuros educadores e/ou professores e a *realização* pelo sentimento de crescimento pessoal e, por outro, a *frustração* e a *ansiedade*. Contudo, ao passo que os autores referidos apontam para uma frustração proveniente da dificuldade em conciliar o papel de professor e de supervisor, as Educadoras Cooperantes participantes no presente estudo apontam para uma frustração proveniente da falta de um trabalho continuado com o grupo de crianças e/ou de um sentimento de “perda do grupo”. Da mesma forma, ao passo que os autores referidos aludem a uma ansiedade relacionada com a insuficiente experiência de supervisão e

com a dificuldade de fornecer *feedbacks* menos positivos, a ansiedade experienciada por algumas das Educadoras Cooperantes que participaram no presente estudo relaciona-se com o facto de serem observadas e de se sentirem de alguma forma avaliadas pelos formandos e, também, pelos supervisores durante as suas visitas ao Jardim de Infância. Também de forma diferente, as Educadoras Cooperantes da presente investigação não apontam sentimentos de *culpa* e/ou *desilusão*, referidos nos estudos mencionados anteriormente.

A análise das motivações e dificuldades sentidas pelas Educadoras Cooperantes no processo de supervisão mostra que, tal como refere Oliveira (2008), receber um aluno estagiário, para além de trazer satisfação e realização é, muitas vezes, um motivo de tensão para o educador. Apesar da existência destas tensões, as Educadoras Cooperantes descrevem as suas experiências de supervisão de forma muito positiva, considerando-as uma mais-valia a nível pessoal e profissional.

No que se refere à concepção de supervisão e de papel do Educador Cooperante, enquanto supervisor, ao relatarem o seu percurso de supervisão, as Educadoras participantes, demonstram considerar que o Educador Cooperante, enquanto professor do terreno, deverá receber as formandas na sua sala, acompanhando-as e orientando-as nas actividades de iniciação ao mundo da profissão docente (Formosinho, 2001). Consideram que, nesse processo, deverão ajudar os futuros Educadores de Infância a desenvolver competências de planificação e realização de actividades significativas para as crianças e competências de gestão do grupo, do tempo, e de conflitos. Estas competências enquadram-se na *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* do perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001). Além disso, referem que o Educador Cooperante deverá ajudar, também, os formandos a desenvolverem competências de reflexão, que lhes permitam analisar as actividades e a relação com as crianças e, também, a um nível mais abrangente, todos os aspectos que envolvem a actividade profissional do Educador de Infância, entre eles, a relação com os diversos intervenientes do processo educativo. Estas competências integram-se na *dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade educativa*, na *dimensão profissional social e ética* e incluem, também, a *dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida*. As competências enunciadas pelas Educadoras Cooperantes, evidenciam, algumas delas, concepções de supervisão reflexiva que preconizam o desenvolvimento de capacidades de reflexão por parte dos formandos, que deverão ser capazes de examinar e avaliar criticamente a sua prática com o intuito de a melhorarem, assumindo-se como responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional (Zeichner, 1993; Amaral, Moreira e Ribeiro, 1996).

Pode dizer-se que as Educadoras Cooperantes apresentam concepções de supervisão actuais, construtivistas e socio-construtivistas, valorizando a experiência, a acção e a

formação pela reflexão, não a circunscrevendo à formação pedagógica-didáctica estrita, mas alargando-a ao desenvolvimento profissional mais abrangente (Alarcão e Roldão, 2008). Contudo, é importante referir que existem diferenças de concepções nos casos estudados. Além disso, quando se diz que as Educadoras Cooperantes apresentam concepções que se coadunam com modelos actuais de supervisão, não se quer, com isso, dizer que não apresentem, em determinados momentos, concepções mais tradicionais. De uma forma geral, consideram que o Educador Cooperante deverá ser aberto, disponível, empático, colaborador, paciente, exigente, orientador e estimulador, mas em simultâneo, consideram-no um modelo e, algumas referem que este deve assumir, por vezes, uma postura mais directiva. As concepções de supervisão apresentadas pelas Educadoras Cooperantes, evidenciam que, tal como referem Tracy (2002) e Alarcão & Tavares (2007), os modelos de supervisão, dos mais actuais aos mais tradicionais, possuem pontos de intercepção e coexistem com frequência, sendo que cada modelo incorpora apenas determinados aspectos do processo de supervisão e todos contêm elementos válidos.

As Educadoras Cooperantes, participantes na investigação, enunciam perspectivas coerentes com uma noção de supervisão como um processo de acção *faseada, continuada e cíclica* (Alarcão e Tavares, 1987), pois apesar de referirem a existência de momentos específicos de planificação, observação e reflexão no processo de supervisão, entendem-no como um processo permanente, uma vez que dizem acompanhar diariamente as estagiárias, em todos os momentos. Além disso, estão presentes durante a intervenção e participam na reflexão com as formandas sobre o trabalho desenvolvido e na projecção do trabalho a desenvolver, tendo em conta as reflexões e aprendizagens anteriores, sendo que semana a semana o ciclo se repete.

Relativamente às **estratégias formativas utilizadas no ciclo de supervisão**, as Educadoras Cooperantes recorrem a um conjunto de estratégias, por vezes, coincidentes. No apoio à planificação recorrem, todas elas, ao *feedback*, fornecendo sugestões e dando indicações, pequenas “dicas”, como dizem. Além disso, fazem-no num processo de reflexão conjunta que todas consideram importante. Algumas recorrem também à partilha de materiais com as formandas e ao questionamento crítico/estimulador, este último, com o intuito de as ajudar a pensar na adequação das actividades ao grupo de crianças e às diferentes faixas etárias que o compõem. Durante a observação e apoio à actuação todas as Educadoras participantes recorrem à interacção/auxílio durante as actividades e, algumas, em determinados momentos, adoptam uma postura de observadoras mais formais tirando registos/notas de comentários das crianças e/ou de situações observadas durante a actuação que consideram relevantes para posterior reflexão. Todavia, com um ponto de vista diferente, algumas Educadoras dizem não gostar de fazer registos durante a intervenção, por considerarem que esse acto pode ser perturbador para as formandas. Ainda no que

se refere às estratégias de observação e apoio à actuação, algumas dizem recorrer a pequenos sinais/gestos/olhares, que ajudam as formandas a reconduzir as actividades, sem terem de as interromper. Algumas Educadoras, em especial, Maria e Patrícia, dizem recorrer também à sua integração como elemento do grupo de crianças. Nesse sentido, colocam questões e fazem observações como se fossem uma das crianças, ajudando as formandas a reconduzir as actividades no momento e, simultaneamente, estimulando e reforçando a curiosidade do grupo. No que diz respeito às estratégias de apoio à reflexão, algumas Educadoras recorrem à análise do significado das actividades para as crianças e à partilha de reflexões pessoais. As restantes estratégias de apoio à reflexão utilizadas enquadram-se na tipologia de *feedbacks* co-construtivos proposta por Alarcão, Leitão e Roldão (2009), à qual se recorreu para análise das reuniões de reflexão entre as Educadoras e as formandas. Verificou-se que todas as Educadoras utilizam o questionamento, algumas com maior incidência no *questionamento como pedido de esclarecimento* e outras com maior incidência no *questionamento crítico estimulador*. Foi possível perceber que também todas fazem *sugestões/recomendações* e recorrem a *sínteses/balances* dos progressos e aspectos a melhorar. Também recorrem, ainda que com menor incidência, ao *esclarecimento conceptual, teórico e metodológico*.

Quando questionadas sobre o que esperam dos momentos de reflexão, de uma forma geral, as Educadoras Cooperantes dizem ter por objectivo ajudar as formandas a questionar a sua acção, envolvendo-se em processos de auto-análise que as ajudem a melhorar as suas práticas. O recurso a estas estratégias de feedback, não só nos momentos de reflexão, mas também nos restantes momentos do ciclo de supervisão, é considerado determinante para ajudar os formandos a ajustar, reformular e melhorar a prática, facilitando o crescimento profissional (Matias e Vasconcelos, 2010). Pelo descrito, verifica-se que as Educadoras Cooperantes procuram cumprir o seu papel de orientação/apoio nas três vertentes da prática pedagógica (planificação, actuação, reflexão), definido no programa da unidade curricular (ESECS, 2010c) e que as estratégias formativas que utilizam no ciclo de supervisão, são potenciadoras da assunção dos objectivos definidos no programa da unidade curricular de prática pedagógica, entre eles, a capacidade de reflexão, observação e análise de contextos e situações educativas e o desenvolvimento de uma postura de desenvolvimento profissional permanente (ESECS, 2010c, p.1).

Para além das percepções sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante, e das estratégias formativas utilizadas no ciclo de supervisão, procurou-se, neste estudo, identificar **características do contexto sócio-afectivo** no processo de supervisão. As Educadoras Cooperantes participantes consideram que, tal como refere Alarcão (1996a), a natureza das relações interpessoais estabelecidas no processo de formação determina fortemente as condições de aprendizagem. Por conseguinte, todas mostram preocupar-se em manter boas relações com as formandas, num clima de disponibilidade/abertura,

partilha, apoio e inter-ajuda. Acreditam que é na base da boa relação que o processo de prática pedagógica se torna significativo, por um lado, porque as formandas se sentem à vontade para experimentar, colocar questões e tirar dúvidas e, por outro, porque as próprias Educadoras Cooperantes, podem intervir, por exemplo, face a situações menos eficazes ou menos correctas observadas sem que isso tenha implicações no clima afectivo-relacional, pois, como algumas dizem, havendo transparência, franqueza e uma atitude dialogante e colaborativa as formandas entendem as observações/intervenções sempre como algo construtivo. Num sentido semelhante, Almeida (2009) refere que, para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições é fundamental a existência de relações interpessoais desenvolvidas num ambiente favorável de compreensão e inter-ajuda. Ao descreverem as suas experiências de supervisão, as Educadoras Cooperantes, referem que nos primeiros encontros o ambiente reflecte, naturalmente, maior formalidade, distanciamento e alguma ansiedade/receio por parte das formandas e também da sua parte, pois não conhecem as estagiárias e ficam sempre um pouco na expectativa. À medida que se vão conhecendo, o ambiente vai ficando mais informal e a ansiedade vai diminuindo e dá lugar a uma maior descontração, envolvimento, diálogo, partilha e apoio. Segundo Baum e King (2006) esse envolvimento é fundamental para que os formandos se sintam valorizados e comprometidos no seu desenvolvimento profissional. Além disso, e de acordo com os mesmo autores, a existência de ambientes informais entre supervisor e formando são importantes, pois, tal como referido pelas Educadoras, proporcionam uma atmosfera relaxante para discutir objectivos, expectativas e necessidades de aprendizagem. Na perspectiva das Educadoras participantes, a presença de ambientes mais informais não invalida a existência de exigência e rigor no processo de supervisão. Aliás, algumas consideram que estes dois aspectos devem andar de mãos dadas e que, apesar de privilegiarem um ambiente descontraído não deixam, por isso, de ser exigentes. Referem, inclusivamente, que privilegiam relações de igualdade, encarando as formandas como futuras colegas, todavia, se necessário, quando estas não se mostram merecedoras do mesmo patamar, relembram-lhes as regras e mostram-lhes a hierarquia. O facto de se constatar que as Educadoras Cooperantes privilegiam climas de colaboração no processo de supervisão não implica que estes sejam considerados mais válidos que outros. Tal como os modelos de supervisão, os tipos de relação ou estilos de supervisão não deverão ser encarados de forma estanque e, tal como referem algumas Educadoras Cooperantes, ao dizerem que, por vezes, têm de relembrar regras e/ou mostrar hierarquias, também eles, poderão apresentar pontos de intercepção e/ou ser mais eficazes numa situação com determinados sujeitos do que noutra (Tavares e Alarcão, 2007).

CONCLUSÃO

Apesar da dificuldade de que se reveste a elaboração de uma síntese conclusiva de um estudo de natureza qualitativa, importa aqui fazer um esforço de síntese de modo a evidenciar as principais conclusões e contributos do presente estudo.

Em consonância com a investigação já desenvolvida, conclui-se que a supervisão feita pelo Educador Cooperante, na formação profissional inicial de Educadores de Infância, é vista pelas Educadoras Cooperantes participantes como um processo de acompanhamento de grande importância, assente na orientação, ajuda e partilha. Conclui-se, também, que o processo de supervisão, sendo descrito pelas Educadoras Cooperantes como motivante, sobretudo pelo enriquecimento pessoal e profissional que proporciona, suscita conjuntamente algumas dificuldades/receios que se relacionam com o sentimento de falta de um trabalho continuado com as crianças e/ou quebra na estabilidade do grupo, dúvidas relativamente à melhor forma de agir durante o processo de supervisão, trabalho acrescido e, divergências entre a sua experiência prática e a formação teórica dos estagiários.

No que se refere às concepções de supervisão e de papel do Educador Cooperante enquanto supervisor, este estudo revelou que as Educadoras Cooperantes participantes, apesar de algumas diferenças nas suas concepções, possuem concepções que se coadunam com modelos actuais, construtivistas e sócio-construtivistas de supervisão, valorizando a experiência, a reflexão, o confronto de ideias, a partilha e o papel formativo do supervisor. Tal não invalida que, em certos momentos, não evidenciem concepções mais tradicionais, adoptando, por exemplo, uma postura mais directiva no processo de supervisão. As concepções de supervisão apresentadas pelas Educadoras Cooperantes, demonstram que os modelos de supervisão, dos mais actuais aos mais tradicionais, possuem pontos de intercepção e coexistem com frequência.

Com as evidências demonstradas pelo presente estudo, conclui-se que, relativamente às estratégias formativas utilizadas no ciclo de supervisão (planificação-actuação-reflexão), as Educadoras Cooperantes participantes recorrem a uma grande diversidade de estratégias que são, algumas vezes, coincidentes e que passam por *feedbacks*, reflexão conjunta, questionamento, partilha de materiais, interacção/auxílio, observação e esclarecimentos conceptuais, teóricos e metodológicos. Com o recurso a estas estratégias, as Educadoras Cooperantes têm por objectivo facilitar a iniciação à profissão docente, fazer a mediação entre as culturas de ensino e da escola e ajudar os formandos a questionar a sua acção e a melhorar as suas práticas.

No que diz respeito ao contexto sócio-afectivo no processo de supervisão, a presente investigação revelou que existe por parte das Educadoras Cooperantes participantes a preocupação de estabelecer uma boa relação com os estagiários a fim de conseguir um

ambiente favorável e facilitador da aprendizagem. Privilegiam um clima de disponibilidade/abertura, partilha, apoio e inter-ajuda em contextos bastante informais, o que, segundo elas, não invalida a existência de exigência e rigor. Apesar de privilegiarem climas de colaboração no processo de supervisão, as Educadoras Cooperantes participantes, afirmam que, por vezes, é preciso relembrar regras e/ou mostrar hierarquias. Conclui-se, portanto, que tal como nos modelos de supervisão, os tipos de relação ou estilos de supervisão não deverão ser encarados de forma estanque visto que, também eles, poderão apresentar pontos de intercepção e/ou ser mais eficazes numa situação com determinados sujeitos do que noutra.

O caminho de investigação percorrido permitiu uma maior compreensão do conceito de supervisão na formação de educadores e a tomada de consciência de diferentes concepções e práticas de supervisão de Educadores Cooperantes na formação inicial de Educadores de Infância. Foi também um importante contributo na medida em que permitiu à investigadora o contacto com quatro Educadoras de Infância, proporcionando aprendizagens pessoais e profissionais. Acredita-se que o estudo terá sido também uma mais-valia para as Educadoras Cooperantes participantes que acabaram por fazer um percurso de reflexão sobre as próprias práticas de supervisão. Apesar das limitações deste trabalho, conscientes de que as conclusões se reportam apenas aos casos estudados, acredita-se que as estratégias formativas e percepções sobre o processo de supervisão analisadas podem constituir-se como instrumentos de reflexão válidos para todos os agentes envolvidos na formação profissional inicial de Educadores de Infância e para futuras investigações.

Cada passo percorrido no caminho da investigação leva-nos a novos rumos e, portanto, o trabalho desenvolvido neste estudo é um campo em aberto que poderá ser explorado e alargado. Tal como o processo de supervisão faseado, continuado, cíclico e dinâmico também o processo de investigação se reveste dessas características, sendo que, mesmo depois de “terminado” deixa questões em aberto susceptíveis de futuras investigações e o ciclo repete-se. Assim, face ao comprovado contributo do Educador Cooperante no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros Educadores de Infância, bem como a algumas dificuldades referidas pelas Educadoras Cooperantes participantes no processo superviso, deixa-se em aberto a questão se haverá preocupação por parte dos órgãos de gestão das instituições de formação em constituir equipas formativas que permitam aos Educadores Cooperantes ter uma preparação específica na área, apetrechando estes profissionais com um conjunto de competências que lhes permitiam potenciar a qualidade das experiências de formação promovidas junto dos seus estagiários.

Num campo mais alargado das funções supervisivas, hoje exigidas aos Educadores de Infância, a todos os profissionais de educação e às escolas, concretizadas através do assumir de diversas funções de supervisão intermédia, em várias dimensões e com vários intervenientes, muitas vezes com a existência de marcadas tensões e ambiguidades em termos do entendimento conceptual da supervisão, seria pertinente investigar se as percepções sobre o processo de supervisão nesses âmbitos, as estratégias desenvolvidas e o contexto sócio-afectivo têm características semelhantes às evidenciadas neste estudo.

Em função das concepções que as Educadores Cooperantes apresentam, afigura-se também interessante procurar perceber e descrever em que medida as experiências de supervisão, nas dimensões de contacto e trabalho com estudantes e com os professores supervisores, podem ser catalizadoras de um processo de reflexão, investigação e transformação da própria prática. Num âmbito mais abrangente, corresponderia a procurar perceber em que medida as práticas de supervisão contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do Educador Cooperante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-37). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1996b). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (2001). Do olhar supervisiivo ao olhar sobre a supervisão. In Mary Rangel (org.). *Supervisão pedagógica – princípios e práticas* (pp. 11-57). S. Paulo: Papirus Editora.

ALARCÃO, I.; LEITÃO, A.; ROLDÃO, C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, vol.1, n.º3, p.2-29.

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

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

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

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

ALMEIDA, M. (2009). *A formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: estudo da relação entre as percepções dos professores estagiários, dos professores Cooperantes e dos supervisores*. Tese de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

ALVES, F. C. (2002). *A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.º 1, 2 e 3, p. 77 – 87.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de Supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89-121). Porto: Porto Editora.

BARDIN, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BAUM, A.; KING, M. (2006). Creating a climate of self-awareness in early Childhood preparation programs. *Early Childhood Education Journal*, 33, (4), 217-222.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. (2000). Narrative understandings of teacher knowledge. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (4). 315-331.

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (2010a). ESECS - *Regulamento do Mestrado em Educação Pré-escolar*. (Documento policopiado)

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (2010b). ESECS - *Regulamento relativo à Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar*. (Documento policopiado)

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (2010c). ESECS - *Programa da Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Pré-escolar*. (Documento policopiado)

ESTEVES, C.; CAIRES, S.; MARTINS, C.; MOREIRA, M. (2008). Vivências da supervisão de estágios pedagógicos dos supervisores de escola: factores diferenciadores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, vol. 16 (1,2), p. 153-168).

FONSECA, A. (1998). *A tomada de decisões na escola. A área escola em acção*. Lisboa: Texto Editora.

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

FORTIN, M. (2003). *O processo da investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

JACINTO, M.; SANCHES, M. (2002). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista de Educação*, vol. XI, n.º 1, p. 79-103.

JACINTO, M. (2003). *Formação Inicial de professores. Concepções práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

LESSARD-HÉRBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, E. C. (2001). Um olhar histórico sobre a supervisão. In Mary, Rangel (org.). *Supervisão pedagógica – princípios e práticas* (pp. 69-81). S. Paulo: Papirus Editora.

MATIAS, G.; VASCONCELOS, T. (2010). Aprender a ser Educador de Infância: O processo de Supervisão na formação inicial. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol. X, n.º1, p. 17-41.

MERRIAM, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.

MOREIRA, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

NEVES, I. (2007). A formação prática e a supervisão da formação. *Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º12, p.79-95.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). (2002). *A supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. (vol.7). Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, H. (2008). *O Supervisor pedagógico enquanto mediador entre o aluno estagiário e o Educador Acompanhante – O caso específico do estágio na Educação Pré-escolar*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências Sociais da Educação.

PATTON, M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

REBELO, I. (2005). *Desenvolvimento de um Modelo de Formação – Um Estudo na Formação Contínua de Professores e Química*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SAMPIERI, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw-Hill.

TRACY, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola* (pp. 19-93). Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e de Competências*. Lisboa: Ed. Colibri.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

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

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto - aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto - aprova os perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-lei n.º 74/2006, de 24 de Março, Diário da República, I Série-A , n.º 60 - aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13º a 15º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior), alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

Decreto-lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro, Diário da República, 1ª série, n.º 38 – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 31070/2008 de 2 de Dezembro, Diário de República, 2ª Série, n.º 233 – estabelece, de acordo com o sistema de créditos definido pelo Decreto-Lei n.º 43/2007 e no seguimento do estipulado pelo Decreto-Lei 74/2006, a duração, as áreas científicas, os créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau e o plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre na especialidade de Educação Pré - Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

ANEXOS

Anexo I- Tabelas representativas do perfil específico de
desempenho profissional do educador de infância ao nível da concepção e
desenvolvimento do currículo e ao nível da integração do currículo
(Decreto-Lei n.º 241/2001)

No âmbito da organização do ambiente educativo, o educador de infância:

- a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas;
- b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os seleccionados a partir do contexto e das experiências de cada criança;
- c) Procede a uma organização do tempo de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças;
- d) Mobiliza e gere os recursos educativos, nomeadamente os ligados às tecnologias da informação e da comunicação;
- e) Cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.

No âmbito da observação, da planificação e da avaliação, o educador de infância:

- a) Observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem;
- b) Tem em conta, na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras;
- c) Planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo;
- d) Planifica actividades que sirvam objectivos abrangentes e transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares;
- e) Avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.

No âmbito da relação e da acção educativa, o educador de infância:

- a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;
- b) Promove o envolvimento da criança em actividades e em projectos de iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade;
- c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- d) Envolve as famílias e a comunidade nos projectos a desenvolver;
- e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;

- f)* Estimula a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas;
- g)* Fomenta nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender;
- h)* Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.

Tabela 1 – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância ao nível da concepção e desenvolvimento do currículo (Decreto-Lei n.º241/2001, Anexo n.º1, capítulo II, ponto2, 3 e 4).

No âmbito da expressão e da comunicação, o educador de infância:

- a)* Organiza um ambiente de estimulação comunicativa, proporcionando a cada criança oportunidades específicas de interacção com os adultos e com as outras crianças;
- b)* Promove o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças, atendendo, de modo particular, às que pertencem a grupos social e linguisticamente minoritários ou desfavorecidos;
- c)* Favorece o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos;
- d)* Promove, de forma integrada, diferentes tipos de expressão (plástica, musical, dramática e motora) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular;
- e)* Desenvolve a expressão plástica utilizando linguagens múltiplas, bidimensionais e tridimensionais, enquanto meios de relação, de informação, de fruição estética e de compreensão do mundo;
- f)* Desenvolve actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical;
- g)* Organiza actividades e projectos que, nos domínios do jogo simbólico e do jogo dramático, permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal;
- h)* Promove o recurso a diversas formas de expressão dramática, explorando as possibilidades técnicas de cada uma destas;
- i)* Organiza jogos, com regras progressivamente mais complexas, proporcionando o controlo motor na actividade lúdica, bem como a socialização pelo cumprimento das regras;
- j)* Promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças, tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, da orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objectos.

No âmbito do conhecimento do mundo, o educador de infância:

- a)* Promove actividades exploratórias de observação e descrição de atributos dos materiais, das pessoas e dos acontecimentos;
- b)* Incentiva a observação, a exploração e a descrição de relações entre objectos, pessoas e acontecimentos, com recurso à representação corporal, oral e gráfica;
- c)* Cria oportunidades para a exploração das quantidades, com recurso à comparação e estimativa e à utilização de sistemas convencionais e de processos não convencionais de numeração e medida;
- d)* Estimula, nas crianças, a curiosidade e a capacidade de identificar características das vertentes natural e social da realidade envolvente;
- e)* Promove a capacidade de organização temporal, espacial e lógica de observações, factos e acontecimentos;
- f)* Desperta o interesse pelas tradições da comunidade, organizando actividades adequadas para o efeito;
- g)* Proporciona ocasiões de observação de fenómenos da natureza e de acontecimentos sociais que favoreçam o confronto de interpretações, a inserção da criança no seu contexto, o desenvolvimento de atitudes de rigor e de comportamentos de respeito pelo ambiente e pelas identidades culturais.

Tabela 2 – Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância ao nível da integração do currículo (Decreto-Lei n.º241/2001, Anexo n.º1, capítulo III, ponto2 e 3).

Anexo II - Plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar
na ESECS - publicado em Diário da República, no Despacho n.º
31070/2008, de 2 de Dezembro

Grau de mestre

Educação Pré-Escolar

1.º semestre

QUADRO N.º 1

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Prática Pedagógica em Educação de Infância	PES	Anual	405	E:195; S:30; OT:15	15	(a)
Didáctica da Educação de Infância — Creche.	DE	Semestral	270	TP:120; OT:15	10	
Seminário de Investigação em Educação.	FEG	Semestral	81	TP:30; OT:6	3	
Seminário de Organização de Contextos de Ensino e Educação I.	FEG	Semestral	54	TP:30; OT:2	2	

2.º semestre

QUADRO N.º 2

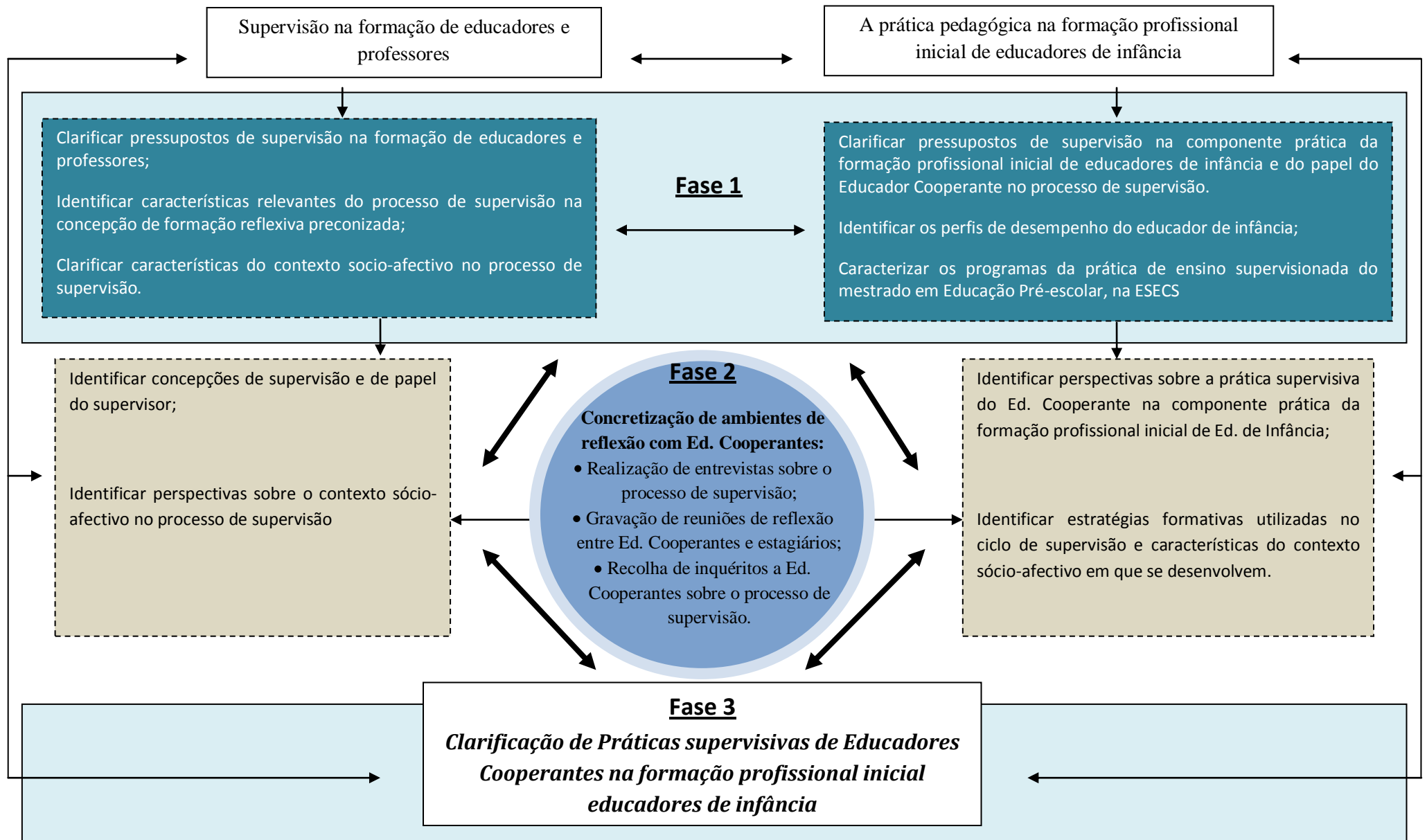
Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Prática Pedagógica em Educação de Infância	PES	Anual	405	E:195; S:30; OT:15	15	(a)
Didáctica da Educação de Infância — Jardim de Infância	DE	Semestral	270	TP:120; OT:15	10	
Multiculturalidade e Diversidade Educativa	FEG	Semestral	81	TP:30; OT:6	3	
Seminário de Organização de Contextos de Ensino e Educação II.	FEG	Semestral	54	TP:30; OT:2	2	

(a) Objecto de relatório de estágio final sujeito a defesa pública (n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 2 de Fevereiro) comportando uma dimensão investigativa.

Anexo III - Documentos da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Educação Pré-escolar da Escola Superior de Educação de
Leiria.

Anexo IV - Plano global e articulação das fases constituintes do
estudo

Plano global e articulação das fases constituintes da investigação



Anexo V - Guião da entrevista aos Educadores Cooperantes

Introdução

Esta entrevista realiza-se no âmbito do Projecto de Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, intitulado “*A supervisão de práticas pedagógicas de futuros Educadores de Infância. O Educador Cooperante como objecto de estudo*”. Tem por finalidade a recolha de informação que permita caracterizar práticas supervisivas de Educadores Cooperantes na formação profissional inicial de Educadores de Infância, identificando e descrevendo estratégias formativas utilizadas no ciclo de supervisão e características do contexto sócio-afectivo em que se desenvolvem. Tem, ainda, por objectivo compreender e descrever perspectivas de Educadores Cooperantes relativamente ao processo de supervisão.

Raquel Menino

Guião da Entrevista aos Educadores Cooperantes

Objectivos	Questões
Caracterizar os entrevistados e descrever o seu percurso de supervisão enquanto Educadores Cooperantes na formação profissional inicial de futuros Educadores de Infância.	<ol style="list-style-type: none">1. Qual o seu tempo de serviço?2. Qual o seu percurso de formação?3. Como se caracterizaria em termos pessoais e profissionais?4. Qual a sua experiência de supervisão, enquanto Educador Cooperante?5. Quais são as suas principais motivações para ser Educador Cooperante?6. Fale-nos um pouco sobre o seu percurso de supervisão enquanto Educador Cooperante (em que modelo (s) se apoiou, que auto-formação decidiu fazer?7. Quais as principais dificuldades com que se depara na prática de supervisão? Como procura ultrapassá-las?8. Se lhe fossem pedidas sugestões de formação para os supervisores, o que sugeriria? Porquê?

<p>Compreender qual a perspectiva de Educadores Cooperantes sobre o seu papel, enquanto supervisores, na formação profissional inicial de futuros Educadores de Infância.</p>	<p>9. Que importância atribui à supervisão feita pelos Educadores Cooperantes na formação profissional inicial?</p> <p>10. No que diz respeito aos seus formandos, que competências pensa que deverão desenvolver durante a prática de ensino supervisionada?</p> <p>11. Qual pensa ser o papel do Educador Cooperante na promoção do desenvolvimento dessas competências?</p> <p>12. Na sua opinião, que características deve ter o Educador Cooperante, enquanto supervisor?</p> <p>13. A eficácia da sua actividade supervisiva depende certamente de vários factores. Quais é que considera mais relevantes?</p>
<p>Caracterizar práticas supervisivas de Educadores Cooperantes na formação profissional inicial de futuros Educadores de Infância, identificando e descrevendo estratégias formativas utilizadas no ciclo de supervisão (planificação, actuação, reflexão).</p>	<p>14. Como e quando se processam os primeiros encontros com os formandos?</p> <p>15. Como é organizado o trabalho com os formandos no decurso do ano lectivo?</p> <p>16. Como descreveria um encontro que antecede a actuação dos seus formandos?</p> <p>17. Qual o seu papel nesses encontros?</p> <p>18. Como procede durante a actuação dos formandos?</p> <p>19. Efectua registos durante a actuação? Se sim, de que tipo e porquê?</p> <p>20. De que forma coopera com o trabalho dos formandos durante a actuação?</p> <p>21. Os formandos solicitam ajuda na planificação e execução do trabalho a desenvolver? Como responde a essas solicitações?</p> <p>22. Após as actuações, como procede? Reúne com os formandos após as actuações? Em grupo ou individualmente? Porquê?</p> <p>23. O que espera das reuniões após as observações?</p> <p>24. Qual o seu papel nessas reuniões?</p>

	<p>25. Que situações são mais frequentemente objecto de análise/discussão, após as actuações?</p> <p>26. As reflexões/considerações feitas durante essas reuniões costumam ser registadas? Como? Porquê?</p>
<p>Identificar e descrever características do contexto sócio-afectivo em que se desenvolvem práticas de supervisão de Educadores Cooperantes na formação profissional inicial de futuros Educadores de Infância.</p>	<p>27. Nos primeiros encontros, como se apresenta e como apresenta o trabalho a desenvolver pelos formandos?</p> <p>28. Como se sente nesses primeiros encontros? Como pensa que eles se sentem? E que postura costuma adoptar no que se refere à relação com eles?</p> <p>29. Esse sentimento/postura modificam-se ao longo do tempo? De um modo geral, consegue descrever em que sentido/como?</p> <p>30. Em que clima decorre o trabalho durante os encontros com os formandos?</p> <p>31. O que costuma fazer quando os formandos lhe exprimem preocupações de natureza pessoal e/ou profissional que surgem no âmbito da prática?</p> <p>32. Como aborda o formando face a uma situação menos eficaz ou menos correcta observada durante as actuações?</p> <p>33. Em que medida se mostra disponível para apoiar os formandos no decurso do processo de planificações, actuação e reflexão?</p> <p>34. Que tipo de relacionamento estabelece com os formandos?</p> <p>35. Explicita expectativas em relação às práticas dos formandos?</p> <p>36. Fomenta o trabalho cooperativo com os (ou dos) formandos?</p> <p>37. Estabelece contacto com os formandos após a conclusão do estágio? Sem sim, de que tipo?</p>

Anexo VI- Questionário aos Educadores Cooperantes

Anexo VII - Declaração de consentimento e pedido de
autorização para realização da investigação

Anexo VII a) - Declaração de
consentimento para colaboração no estudo



Declaração de consentimento para colaboração no estudo

Cara Colega

Sou Educadora de Infância e estou a desenvolver um estudo na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS), no âmbito do Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Sofia Godinho Silva Rebelo. O estudo tem por objectivo caracterizar práticas supervisivas de Educadores Cooperantes na formação profissional inicial de Educadores de Infância, na ESECS. Pretende-se, pois, identificar e descrever estratégias formativas utilizadas no ciclo de supervisão e características do contexto sócio-afectivo em que se desenvolvem. Solicito, para o efeito, a colaboração da colega nas seguintes actividades:

- realização de uma entrevista sobre os aspectos referidos;
- gravação áudio, sem a presença do investigador, de duas reuniões de reflexão com os formandos, futuros Educadores de Infância, depois de assegurado o seu consentimento;
- preenchimento de um questionário sobre o acompanhamento (Supervisão) dado aos formandos, futuros Educadores de Infância (em dois momentos).

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente no âmbito do estudo e será garantido o anonimato dos intervenientes.

Desde já agradeço a preciosa colaboração da colega, sem a qual não será possível a realização do trabalho nos termos em que foi concebido, que será oficializada pela assinatura da declaração que se segue.

Ana Raquel Menino

DECLARAÇÃO:

Declaro que tomei conhecimento do conteúdo deste documento e que aceito constituir-me como colaborador no presente estudo, nos termos acima expostos.

Leiria ____/____/____

Anexo VII b) - Documento entregue pessoalmente nos Agrupamentos de Escolas a fim de informar e obter autorização para realização do estudo



Exmo. Sr. Director,
Do Agrupamento de Escolas

Ana Raquel Lopes Menino, Educadora de Infância a frequentar o Curso de Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS), está a desenvolver um trabalho de investigação, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Sofia Godinho Silva Rebelo, no qual se pretendem caracterizar práticas supervisivas de Educadores Cooperantes, que colaboram com a ESECS nos estágios da formação profissional inicial de Educadores de Infância. O estudo tem, pois, como objectivo fundamental identificar e descrever estratégias formativas utilizadas no ciclo de supervisão e características do contexto sócio-afectivo em que se desenvolvem.

Solicita-se, por este meio, a sua superior autorização para recolher dados junto de _____, Educadora Cooperante do Jardim de Infância de _____ que, tendo sido contactada, se mostrou disponível para vir a participar na investigação.

Caso seja autorizada a recolha de dados irá desenvolver-se entre Maio e Junho de 2011, sobretudo, através de inquéritos por questionário e por entrevista à Educadora, e não envolverá, de nenhum modo, o grupo de crianças a seu cargo.

Agradecendo desde já a atenção dispensada por V. Ex.^a a este assunto, os melhores cumprimentos,

Leiria, Maio de 2011

Anexo VIII - Transcrições das entrevistas realizadas às
Educadoras Cooperantes participantes (Maria, Tânia, Patrícia e Manuela)

Anexo IX - Transcrições das reuniões de reflexão entre as
Educadoras Cooperantes e as formandas

Anexo X - Questionários às Educadoras Cooperantes

Anexo XI- Quadro resumo de análise de conteúdo

Quadro resumo da análise de conteúdo

Categoria	Subcategoria	Indicadores e referência às unidades de Registo			
		<i>Educadora Maria</i>	<i>Educadora Tânia</i>	<i>Educadora Patrícia</i>	<i>Educadora Manuela</i>
Apresentação	<i>Formação académica e percurso profissional</i>	<p>- Bacharelato em Educação de Infância e Licenciatura em Educação de Infância com especialização em Língua Materna (AVIII, E1, L8-11).</p> <p>- Docente há 19 anos, leccionou cinco anos, a disciplina de Educação Físico no 3º ciclo, passou pelos apoios educativos, esteve no ensino especial e exerceu funções de Educadora de Infância por quase todo o país e, também, na Madeira. Apesar de residir em Leiria, só há cinco anos conseguiu aproximar-se da área de residência (AVIII, E1, L40-50).</p>	<p>- Bacharelato e Licenciatura em Educação de Infância (AVIII, E2, L5-10).</p> <p>- Educadora de Infância há 22 anos, trabalhou durante os primeiros nove anos num Jardim de Infância particular, em Leiria, e depois tentou a função pública. Esteve contratada durante alguns meses, no ano seguinte concorreu à Madeira onde esteve praticamente um ano e conseguiu depois vincular ao distrito de Leiria. Desde então passou por diversos concelhos do distrito e há dois anos para cá tem conseguido ficar, como diz, “mais pertinho” (AVIII, E2, L13-36).</p>	<p>- Bacharelato e Licenciatura em Educação de Infância (AVIII, E3, L55-57).</p> <p>- Docente há 23 anos trabalhou como Educadora de Infância durante cerca de dez anos numa IPSS, na Batalha, esteve depois um ano numa IPSS, na Gândara e, no ano seguinte, concorreu à rede pública. Vinculou ao distrito de Coimbra onde esteve um ano nos apoios educativos, acumulando um projecto de intervenção precoce centrado na família. Trabalhou depois no Centro da Área Educativa de Leiria (CAE) durante cerca de seis anos. Voltou para o trabalho directo com as crianças durante um ano no agrupamento de Marrazes e integrou, no ano seguinte, o Projecto de Formação e Investigação em Educação de Infância (PFIEI), na ESECS. Ficou depois colocada na Barosa onde esteve mais um</p>	<p>- Bacharelato e Licenciatura em Educação de Infância (AVIII, E4, L49-50).</p> <p>- Trinta e dois anos de experiência com crianças, de entre os quais vinte e dois como Educadora de Infância;</p> <p>- Trabalhou três anos no Centro Infantil de Mira de Aire e esteve quase sete anos no Centro Infantil do Centro Regional da Marinha Grande. Fez, nessa altura, o Bacharelato em Educação de Infância, em Leiria, como trabalhadora-estudante. Concluiu o Bacharelato em 1989, concorreu à função pública e ficou colocada em Pedrógão Grande, no ano seguinte em Bragança e durante os cinco/seis anos subsequentes esteve vinculada ao distrito de Coimbra. Nesse percurso, fez a Licenciatura em Educação de Infância, na Escola Superior de Educação de Leiria, que concluiu em</p>

				ano e, no ano seguinte, voltou a trabalhar no CAE. Decidiu, depois voltar ao trabalho com as crianças e está há dois anos num Jardim de Infância do agrupamento Correira Mateus (AVIII, E3, L51-171).	2002. Vinculou depois ao distrito de Leiria, trabalhou em Caxarias e Cruz-da-Areia e há cinco anos que está efectiva num Jardim de Infância do Agrupamento de Escolas José SarAIXa. (AVIII, E4, L6-46).
	<i>Características pessoais e profissionais</i>	- Disponível para ouvir e partilhar, com facilidade de adaptação, abertura a novas experiências e gosto por aprender sempre mais; - Consegue manter o equilíbrio entre exigência e afectividade (AVIII, E1, L14-37).	- Calma, serena e realizada na profissão (AVIII, E2, L39-48).	- Transparente, sícenra, estabelecendo relações na base da confiança e do respeito (AVIII, E3, L183-206).	- Maternal, apaixonada pelas crianças que vê, um pouco, como seus filhos, confessa começar a sentir algum cansaço devido ao desgaste da profissão (AVIII, E4, L33-87).
Perspectivas sobre a prática supervisiva do Educador Cooperante	<i>Motivações, receios/dificuldades e percurso de supervisão</i>	<i>Percurso de supervisão:</i> - Quatro anos com experiências muito boas e outras bastante difíceis de gerir (AVIII, E1, L59-71). <i>Motivações:</i> - Enriquecer-se a nível pessoal e profissional a partir de uma nova experiência, um novo desafio; - Contribuir para experiências de prática pedagógica mais positivas; - Poder partilhar saberes adquiridos com os anos de prática profissional. (AVIII, E1, L78-111). <i>Receios/dificuldades:</i> - Trabalho acrescido (reuniões, leitura de planificações,	<i>Percurso de supervisão:</i> - Primeiro ano de supervisão (AVIII, E2, L59). - Processo de construção da prática supervisiva feito em diálogo constante com as estagiárias (AVIII, E2, L119-123). <i>Motivações:</i> - Dar oportunidade a futuras colegas de terem local para estagiar; - Experiência nova, mais um desafio; (AVIII, E2, L59-71). <i>Receios/dificuldades:</i> - Conciliar a liberdade que, a seu ver, deve dar às formandas para planificarem e intervirem, com o seu modo	<i>Percurso de supervisão:</i> - Três anos de supervisão de futuros Educadores de Infância (colaboração com a ESECS) – experiência bastante gratificante; - Algumas experiências de supervisão de cursos de formação de assistentes operacionais e animadoras educativas. (AVIII, E3, L209-214) <i>Motivações:</i> - Manter-se actualizada e aprender mais; - Partilhar com as estagiárias a experiência profissional; (AVIII, E3, L224-232) <i>Receios/dificuldades:</i> - Conciliar a vontade de	<i>Percurso de supervisão:</i> - Seis anos de supervisão de futuros Educadores de Infância salientado experiências positivas, mas diferentes, sobretudo devido ao grau de envolvimento das formandas na prática pedagógica. (AVIII, E4, L90-133; 211-251) <i>Motivações:</i> - Mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional pois o contacto com os supervisores e com a formandas, pessoas novas, e que estão em formação, constitui uma forma de aprendizagem e actualização

	<p>reflexões, etc.); Dúvidas relativamente à melhor forma de agir;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quebra na estabilidade do grupo de crianças; - Sentimento de “perda do grupo”; - Sentimento de falta de um trabalho continuado com o grupo de crianças. <p>(AVIII, E1, L153-180).</p>	<p>de planificar e de estar e intervir com as crianças.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Frustração que sente ao ter de gerir a instabilidade do grupo que, por vezes, resulta da actuação inexperiente das estagiárias (AVIII, E2, L142-175). 	<p>trabalhar com o grupo com a consciência de que deve proporcionar às formandas o tempo e o espaço para elas experimentarem e aprenderem (AVIII, E3, L295-304).</p>	<p>(AVIII, E4, L136-150) <i>Receios/dificuldades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - “Choque entre a teoria e a prática”, pois enquanto Educadora Cooperante tem de fazer a mediação, nem sempre fácil, entre a bagagem que trazem as formandas em termos de formação teórica, proporcionada pela instituição de formação, e aquilo que a sua experiência de prática lhe tem mostrado (AVIII, E4, L64-69).
<p><i>Concepções de supervisão e de papel do Educador Cooperante na formação profissional inicial de Educadores de Infância</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Educador Cooperante disponível, empático e exigente que, além de modelo, orienta, dá indicações, apresenta caminhos e estimula a reflexão, numa relação próxima com as estagiárias, ajudando-as a desenvolver competências fundamentais como a gestão do grupo e do tempo, a planificação e desenvolvimento de actividades significativas e a capacidade de manter relações afectivas próximas com as crianças (AVIII, E1, L358-557). 	<ul style="list-style-type: none"> - Educador Cooperante é um modelo, uma referência para futuras práticas profissionais; - Alguém que encoraja e ajuda as estagiárias a perder os seus medos; - Pessoa aberta, capaz de partilhar a sua experiência e auxiliar os formandos quando têm dúvidas ou inseguranças, ajudando as formandas a sentirem-se seguras para trabalhar, desenvolvendo competências de planificação, actuação e reflexão, mantendo um bom relacionamento com as crianças. (AVIII, E2, L166-232). 	<ul style="list-style-type: none"> - Educador Cooperante elemento importante na socialização com a profissão docente; - Alguém que respeita a individualidade de cada um; - Pessoa aberta e disponível, capaz de criar um ambiente descontraído em que as estagiárias se sintam à vontade para intervir; - Estabelece regras e metas e orienta a prática pedagógica; - Alguém que é modelo, que exemplifica, explica e fundamenta as metodologias que utiliza e leva as formandas a reflectir, num processo de reflexão partilhada, estimulando o desenvolvimento de competências de actuação 	<ul style="list-style-type: none"> - Educador Cooperante com uma postura aberta e disponível e não “tão avaliativa”; - Algém que interage durante as actividades e deixa as formanda à vontade para experimentar, explorar; - Algém que também é modelo e orientador e que deve ter uma atitude disponível, colaborativa e paciente; com um importante papel na promoção e desenvolvimento de competências fundamentais, como a gestão de grupo (AVIII, E4, L124-376).

				centradas numa metodologia em que a criança tem um papel activo na sua aprendizagem; estimulando a capacidade de manter relações construtivas com todos os intervenientes da prática, ainda, o desenvolvimento de competências ao nível da mediação de conflitos. (AVIII, E3, L237-438)	
Estratégias formativas utilizadas no ciclo de supervisão	<i>Estratégias de apoio à planificação</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback; - Sugestões; - Reflexão conjunta; - Partilha de materiais; - Questionamento. (AVIII, E1, L279-624 & AIX, R1a), L8-114). 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback; - Sugestões; - Reflexão conjunta; - Partilha de materiais; (AVIII, E2, L81-311 & AIX, R2a), L33-64). 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback; - Sugestões; - Reflexão conjunta; - Questionamento. (AVIII, E3, L465-505 & AIX, R3b), L841-873). 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback; - Sugestões/indicações; - Reflexão conjunta; (AVIII, E4, L390-432 & AIX, R4a), L91-103).
	<i>Estratégias de observação e de apoio à actuação</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Interação durante as actividades; - Pontualmente, registos/notas de comentários das crianças; - Integração nas actividades como elemento do grupo de crianças; - Sinais/gestos. (AVIII, E1, L559-597; AX, Q1a), P1 & Q1b), P3a)) 	<ul style="list-style-type: none"> - Interação/Auxílio durante as actividades; - Intervenção para ajudar a captar a atenção do grupo de crianças. (AVIII, E2, L776-333; AX, Q2a), P1 e P3a) & Q2b), P1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração nas actividades como elemento do grupo de crianças; - Olhares/gestos/jeitos; - Registos/notas de situações observadas com o intuito de reflectir posteriormente com as formandas sobre aspectos a melhorar ou a valorizar na actuação. (AVIII, E3, L508-563; AX, Q3a), P1, P2 e P3a); R3a), L433-431). 	<ul style="list-style-type: none"> - Interação/Auxílio durante as actividades; - Olhares/Expressões; - Intervenção junto das estagiárias, fazendo “alguns reparos”. (AVIII, E4, L435-471; AX, Q4a), P1, P2 e P3a) & Q4b), P3a)).
	<i>Estratégias de apoio à reflexão</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da significação das actividades para a criança; - Questionamento que estimula a análise crítica e argumentação 	<ul style="list-style-type: none"> - Sugestões, recomendações, troca de impressões; - Questionamento (com pouca incidência); 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão interactiva e partilhada; - Questionamento crítico e estimulador; 	<ul style="list-style-type: none"> - Comentários/observações sob a forma de recomendação, apoio/encorajamento,

		<p>das práticas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sugestões, recomendações, troca de impressões; - Apoio/encorajamento; - Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico; - Síntese/balanco dos progressos e aspectos a melhorar. <p>(AVIII, E1, L627-700; AIX, R1a), L7-21; L30-46; L47-72 & R1b), L 166-183).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de reflexões pessoais; - Apoio/encorajamento; - Sínteses/balancos. <p>(AVIII, E2, L256-369; AIX, R2a), L23-76 & R2b), L89-104).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sugestões, recomendações, troca de impressões; - Apoio/encorajamento; - Esclarecimento conceptual, teórico e metodológico; - Sínteses/balancos. <p>(AVIII, E3, L574-663; AIX, R3a), L50-90 e L196 a 200 & R3b), L668-667 e L903-916).</p>	<p>síntese/balanco e, ainda, como esclarecimento conceptual/teórico e metodológico, embora o último aparece com menor frequência;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionamento como pedido de esclarecimento e questionamento crítico estimulador. <p>(AVIII, E4, L480-553; AIX, R4a), L84-104 & R4b), L173-184).</p>
<p>O contexto sócio-afectivo no processo de supervisão</p>	<p><i>Natureza das relações interpessoais/ características do ambiente de aprendizagem</i></p>	<p>Ansiedade Abertura Disponibilidade Respeito Franqueza Exigência Igualdade/hierarquia Partilha</p> <p>(AVIII, E1, L704-875; AIX, R1a) & R1b)).</p>	<p>Timidez Insegurança Apoio/ajuda Abertura Partilha Diálogo Respeito Inter-ajuda</p> <p>(AVIII, E2, L110-113; 131-135; 239-244; 385-545; AIX, R2a) & R2b); AX, Q2a), P3b) & Q2b), P3b)).</p>	<p>Abertura Descontracção/À vontade Respeito Ajuda/colaboração Inter-ajuda Partilha Interacção/Diálogo</p> <p>(AVIII, E3, L219-239; 422-425; 644-733; AIX, R3a) & R3b); AX, Q3a), P3b) & Q3b), P3b)).</p>	<p>Abertura Descontracção/À vontade Informalidade Apoio/ajuda Cedência de todas os intervenientes Insegurança (devido ao cariz avaliativo inerente ao processo de supervisão) Naturalidade Camaradagem</p> <p>(AVIII, E4, L556-648; AIX, R4a) & R4b); AX, Q4a), P3b) & Q4b), P3b)).</p>

