



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E
EDUCAÇÃO

**SER EDUCADOR COOPERANTE:
CONTRIBUTOS DO PROCESSO DE SUPERVISÃO
PARA O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Paula Alexandra Pastaneira
Orientadora: **Professora Doutora Maria Assunção Folque**

Dissertação apresentada à Universidade de Évora para provas
de
Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica

Évora, Janeiro de 2014



*Fernando
Pessoa*

"O valor das coisas
não está no tempo em
que elas duram,

mas na intensidade
com que acontecem

Por isso existem
momentos
inesquecíveis,

coisas inexplicáveis
e pessoas
incomparáveis"

Índice

1	INTRODUÇÃO.....	- 1 -
2	ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DO ESTUDO	- 4 -
2.1	A supervisão da prática pedagógica: conceitos e concepções.....	- 4 -
2.1.1	Conceitos de supervisão pedagógica na formação inicial	- 4 -
2.1.2	Supervisão pedagógica na formação contínua associada á avaliação de docentes na escola	- 7 -
2.2	Práticas e cenários de supervisão pedagógica	- 9 -
2.3	As funções e competências do supervisor pedagógico – educador cooperante -	13 -
2.4	O papel das instituições cooperantes na formação inicial	- 17 -
2.5	Processos Colaborativos no âmbito da supervisão	- 20 -
2.5.1	Conceitos de colaboração	- 21 -
2.5.2	Colaboração como fator de mudança das práticas pedagógicas, e de aprendizagens em comunidade.....	- 22 -
2.6	Processo reflexivo	- 23 -
2.6.1	Práticas e atitudes reflexivas.....	- 23 -
2.7	Processos de desenvolvimento profissional	- 26 -
2.7.1	Conceitos de desenvolvimento profissional	- 26 -
2.7.2	As dimensões do desenvolvimento do professor e a formação contínua-	27 -
	-	-
3	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	- 33 -
3.1	Delimitação do problema, Objetivos e Questões de Investigação.....	- 33 -
3.2	Características da investigação	- 34 -
3.3	Recolha de dados – inquérito por entrevista.....	- 36 -
3.3.1	Construção do guião	- 37 -
3.3.2	Participantes do estudo	- 38 -
3.3.3	Aplicação da entrevista.....	- 41 -

3.3.4	Tratamento de dados – análise de conteúdo	42 -
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DE DADOS.....	43 -
4.1	A caracterização das Educadoras Cooperantes	43 -
4.2	Motivações dos educadores cooperantes para as funções e sentidos atribuídos -	45 -
4.2.1	Altruísmo (benefício do outro).....	46 -
4.2.2	Ganhos (oportunidades criadas pela supervisão).....	46 -
4.2.3	Factores que condicionam a supervisão	48 -
4.3	Processo de se tornarem Educadores cooperantes.....	49 -
4.4	O papel do educador cooperante	50 -
4.4.1	Reconhecimento do papel de educador cooperante, perante a comunidade -	52 -
4.4.2	Reconhecimento do potencial da avaliação do processo supervisivo, pelas educadoras cooperantes	53 -
4.5	Modos de fazer supervisão	54 -
4.5.1	Organização	54 -
4.5.2	Atitudes (disponibilidade e flexibilidade)	55 -
4.5.3	Trabalho colaborativo.....	56 -
4.5.4	Canais de informação	57 -
4.6	Princípios Pedagógicos subjacentes à função de supervisão.....	58 -
4.6.1	Colaboração	58 -
4.6.2	Autoreflexão	59 -
4.6.3	Autoformação	60 -
4.7	Necessidades de aprender mais sobre os processos de supervisão pedagógica na formação inicial	62 -
4.8	Parceria entre as instituições cooperantes e a Universidade.....	64 -
4.9	Influência do processo supervisivo nas práticas educativas dos educadores cooperantes	67 -

4.10	Contributos das práticas supervisivas no desenvolvimento profissional ...	69 -
4.10.1	Reflexão.....	70 -
4.10.2	Supervisão da sua prática pedagógica	71 -
4.10.3	Enriquecimento pessoal e profissional	71 -
4.10.4	Partilha.....	72 -
5	DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES	75 -
5.1	Reflexão sobre o estudo e projeção do futuro	84 -
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86 -

Índice de quadros

Quadro 1	- Skills interpessoais, com base em Glickman (1985)	14 -
Quadro 2	- Ciclos de carreira docente, com base em três referenciais.....	31 -
Quadro 3	- Caracterização dos educadores cooperantes	40 -
Quadro 4	- Distribuição dos participantes pela idade	43 -
Quadro 5	- Distribuição dos participantes pelas habilitações académicas	44 -
Quadro 6	- Distribuição dos participantes pelo tempo de serviço – <i>segundo as fases do ciclo da carreira do professor (Gonçalves, 2000)</i>	44 -
Quadro 7	- Distribuição dos participantes pelo tempo de cooperação.....	45 -
Quadro 8	- Distribuição dos participantes pela forma como se tornaram EC.....	49 -
Quadro 9	- Distribuição dos participantes pela forma como o papel de EC é reconhecida pela comunidade educativa	52 -
Quadro 10	- Distribuição dos participantes a partir do acesso a ações de formação que as EC tiveram	63 -
Quadro 11	- Distribuição dos participantes pelo grau de segurança que sentem no processo supervisivo.....	73 -

Índice de Apêndices

APÊNDICE 1	- Pedido de autorização às Educadoras cooperantes da Universidade de Évora – 05/02/2012	96 -
APÊNDICE 2	- Pedido de validação do guião de entrevista – 24 de Março de 2012.....	
APÊNDICE 3	- Guião da entrevista – 09 de Junho de 2012	98 -

APÊNDICE 4 – Entrevistas	107
APÊNDICE 5 – Quadro de Categorização –.....	175

Siglas

EI – Educadores de Infância

EC – Educadora cooperante

DP – Desenvolvimento profissional

SP – Supervisão pedagógica

UE – Universidade de Évora

AGRADECIMENTOS

Ao escrevermos este texto, (re) escrevemo-lo umas quantas vezes, com dificuldades na escolha das palavras, avanços e retrocessos, muitas dúvidas nas opções que tomámos, mas com uma certeza, a meta haveria de chegar, apesar de longe.

Não sabemos se o desafio foi vencido, mas sabemos que a escrita e as leituras nos levaram para sítios inimagináveis, por caminhos tão diferentes, mas tão desafiadores, que por vezes nos sentimos incapaz de sair dos lugares que os autores e os livros nos transportaram. Ainda assim, os “recuos críticos” (Quivy, 1972, p.18) fazem-nos refletir e perceber o sentido do nosso trabalho, á medida que vamos avançando. Também a música nos acompanhou e transportou, e temos a certeza que esta experiência (privada) nos proporcionou uma visão transformadora deste novo papel que assumimos.

Desta forma, e dadas as características tão específicas, e o pouco tempo que uma mãe, e educadora de infância teve livre. Os agradecimentos fazem parte, desta forma de estar, da forma de ser, e daquilo que conseguimos ao longo deste processo. Agradeço assim a todos os quanto se preocuparam, me ajudaram, apoiaram e se lembraram de perguntar por este trabalho.

A todos os professores deste curso de mestrado, pela oportunidade de os conhecer e de me ajudarem a conhecer melhor, assim como pelos contributos científicos e técnicos.

Á professor doutora Maria Assunção Folque, pelo apoio prestado, pelo tempo precioso que despendeu comigo, pelos conhecimentos que partilhou comigo, na orientação deste trabalho.

Às Educadoras Cooperantes, e instituições por me abrirem as portas, e por partilharem as experiências. Sem elas não teria sido possível fazer a recolha de dados necessárias a este estudo.

Á minha família, que me apoiou, e que ajudou nos pequenos (grandes) problemas domésticos.

Á Alice, a maior prejudicada de todos, porque a ela lhe foi “roubado” o tempo de estar e brincar com a mãe, ficando a promessa de ter mais tempo disponível a partir de agora.

A todos aqueles que em determinados momentos, foram o motor de arranque, nas fases mais complicadas de todo este processo.

Aos amigos, que se ofereceram para ajudar, de qualquer forma que lhes fosse possível ou que estivesse ao seu alcance. A intenção é que conta!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral a compreensão e a reflexão sobre o modo como a supervisão pedagógica em formação inicial, influencia o percurso de desenvolvimento profissional dos educadores cooperantes, em torno da sua prática pedagógica.

A intenção de dar “voz” às educadoras cooperantes, relativamente ao processo de supervisão pedagógica, emerge da reflexão que temos vindo a desenvolver no desempenho das funções de educadora cooperante da Universidade de Évora. A partir desta problemática, a metodologia utilizada foi a de inquérito por entrevista, realizada a dez cooperantes da Universidade de Évora, no ano letivo 2011/2012, em que exerciam funções de educadoras cooperantes no Mestrado em educação pré-escolar

O estudo evidencia a importância que os educadores cooperantes atribuem ao papel que exercem de supervisores, assim como à sua formação contínua. Evidencia ainda as abordagens reflexivas e colaborativas de todo o processo que potenciam o desenvolvimento profissional e as mudanças das práticas pedagógicas. Os resultados evidenciam também a satisfação e o apoio que sentem por parte dos docentes da Universidade, ainda que não considerem que exista uma colaboração, em termos organizacionais, entre esta parceria.

Palavras-chave: Supervisão Pedagógica na formação inicial; Desenvolvimento profissional; Colaboração; reflexão; mudança das práticas

ABSTRACT

TO BE A COOPERATING EDUCATOR: CONTRIBUTIONS TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The main aim of this study is the understanding and reflection, on the way how pedagogical supervision in the initial training, affects cooperating educators professional development course ,around their pedagogical practice.

The purpose of giving "voice" to cooperating educators, in what concerns the process of pedagogical supervision, emerges from the reflection that we have been developing in the performance of cooperating educator functions at the University of Évora. Based on this issue, the methodology used was the survey interview, conducted to ten cooperating educators at the University of Évora, in 2011/2012 academic year, in which they had cooperating educators functions, by teaching Master in preschool education students.

The study highlights the importance that the cooperating educators give to their role of supervisors, as well as to its continuous training. It shows us how they value the reflective and collaborative approaches in all the process that intensifies the professional development and the assumption of change in their teaching practices. The results also show the satisfaction and support they had from the teachers, though, they do not consider the existence of cooperation, at the organizational level between this partnerships.

Keywords: Pedagogical supervision in the initial training; professional development; cooperation; reflection; practice changing

1 INTRODUÇÃO

A escolha de um tema prende-se com uma reflexão pessoal, com os interesses e motivações que preenchem a vida pessoal e profissional de um investigador. Segundo Bogdan e Biklen (1994) “a escolha de um tema de investigação é mais inquietante” (p.85). E se de início não sabíamos bem como abordar a questão, rapidamente percebemos que queríamos que este trabalho fosse útil, desse modo, foi a partir da experiência profissional, fruto de vários anos como educadora de infância, e mais recentemente como educadora cooperante que surgiu e se constatou o crescente interesse na temática da supervisão pedagógica. Aliás, o exercício de funções supervisivas “provocaram” uma reflexão relativamente ao exercício destas funções, e às estratégias que promovem a mudança de práticas pedagógicas, de atitudes, e no desenvolvimento profissional dos educadores cooperantes.

Efetivamente, assumido o papel de investigação e como investigadora, cumulativamente com o de educadora de infância e educadora cooperante, no âmbito do protocolo de colaboração com a Universidade de Évora, emergiu uma consciencialização de como era “urgente” alargar os conhecimentos, em grande parte devido ao constante questionamento reflexivo sobre a sua prática.

Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, e Fernandes (2010), asseguram que a escolha do investigador “equaciona um problema que o afeta pessoalmente” (p.213), daí que as autoras equacionem que se respeite os interesses e as escolhas pessoais, porque são elas que irão dar origem a “estudos diversificados (...) e intencionalmente orientados para a construção de conhecimento” (p.214).

Em investigação educacional deve-se assegurar que “a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente” (Goodson, 1992, p.67). Aliás Goodson vai mais longe ao afirmar que é esse o ingrediente que tem faltado no desenvolvimento dos professores. Daí que, com o intuito de escutar as pessoas, os professores, e mais concretamente, os educadores cooperantes, produzimos no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – variante em Supervisão Pedagógica, esta dissertação subordinada ao tema: Ser Educador cooperante: contributos do processo de supervisão pedagógica para o seu desenvolvimento profissional, com o objetivo claro de dar voz aos educadores cooperantes, relativamente ao processo de supervisão pedagógica.

A investigação prende-se com a reflexão que temos vindo a desenvolver no desempenho das funções de educadora cooperante, numa instituição de formação, e a partir da nossa experiência pessoal e profissional como educadora de infância, pelo que assistimos a um cruzamento de saberes e fronteiras que queremos alcançar e transpor, com o intuito de ajudarmos quem de nós depende, movidos pelo desejo de criarmos oportunidades de aprendizagem aos mais pequenos, e com a habitual vontade de querermos saber mais, surge assim esta investigação com objetivo de tentar compreender e refletir de que forma as educadoras cooperantes da Universidade de Évora percebem o seu desenvolvimento profissional ser influenciado pelo exercício das suas funções enquanto educadoras cooperante e se realmente ocorrem mudanças nas suas práticas pedagógicas.

Cada vez mais assistimos a um questionamento, constante e reflexivo das nossas práticas, pelo que se torna urgente alargar conhecimentos, o que nos fez perceber que a supervisão

pedagógica é um processo formativo, que potencialmente promove mudanças nas nossas atitudes, estratégias e práticas.

Dada a relevância desta problemática, questionámo-nos acerca da forma como os educadores cooperantes vêem o seu papel e que contributos advêm do processo de supervisão pedagógica, na formação inicial de professores e também na formação de profissionais ligados á docência. Nesse sentido, realizou-se este estudo com o enfoque nos contributos para o desenvolvimento profissional dos educadores cooperantes, nos contributos do processo para a mudança das suas práticas pedagógicas e como observam todo este processo.

Este estudo permitiu-nos explorar, um vasto leque de autores que têm contribuído inequivocamente, com os seus estudos, e que em muito têm contribuído para a formação e o desenvolvimento de profissionais ligados a esta área (Alarcão, 1999, 2002, 2007; Alarcão e Tavares, 2003; Sá-Chaves, 1997, 2000, 2002; Oliveira-Formosinho, 2002; Vieira et al, 2010, Vasconcelos, 2009) e também várias teses de mestrado e doutoramento. Segundo estas linhas de pensamento, existem dois objetivos claros á supervisão pedagógica em Portugal: “formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos” e ainda o “desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua “influência na qualidade de vida da escola” (Alarcão, 1999, 2002 e Sá-Chaves, 1997, 2000, 2002, citados por Vasconcelos, 2009, p.94).

A noção de supervisão tem vindo a ser alterada, pelo que muitas das designações atribuídas à supervisão vão sendo diferenciadas ao longo dos tempos, “consoante as teorias subjacentes e as épocas em que se situam”, segundo Golhammen, Anderson e Knašjewski (1993), citados em Delgado Santos (2012, p.27). No entanto, a partir dos anos 90, a supervisão é vista como um trabalho de cooperação, aliás, Trindade (2007) diz-nos mesmo, que temos de ter vontade de ajudar os menos capazes, com vista a uma melhoria de desempenhos, daí que o autor elabore uma série de estratégias pedagógicas com o intuito de que haja uma aprendizagem cooperativa. Torna-se também evidente que estas mudanças dão sinais de evolução também na forma como as equipas de supervisão são ou deveriam ser constituídas, Estrela M. T. et al (2002) num dos seus estudos propõem a criação de *equipas mistas de supervisão* de forma a criar comunidades de aprendizagem entre a tríade da supervisão. Comparativamente a este pensamento, Zeichner (1999) fala-nos da importância das escolas que colaboram com as Universidades e que promovem atividades conjuntas de formação e dessa forma promovem também práticas de desenvolvimento profissional.

Observámos que é assumido por vários autores (Alarcão, 1999; Sá-Chaves, 1997; Alarcão e Tavares, 1996; Delgado, 2009; Vasconcelos, 2009; Vieira et al, 2010) a importância da abordagem reflexiva, centrada sobre as práticas, no questionamento enquanto pessoa e profissional e também em fatores que promovam o desenvolvimento. A formação de professores reflexivos e as características dos supervisores reflexivos, evidenciadas por Dewey (1933) e Schön (1992) levam-nos a ponderar que a função de supervisão se constitui como promotora de desenvolvimento profissional: “El dialogo entre tutor y alumno (...) cuando el dialogo funciona bien, adopta la forma de una reflexión en la acción recíproca e que lo possibilita el desenrollo profesional” (Schön, 1992, p.150).

Foi dito por Day (2001) que: “a qualidade do ensino depende intrinsecamente da contínua aprendizagem dos professores” (p.4), sendo fundamental promover este desenvolvimento profissional contínuo, através de “experiencias de aprendizagem e atividades conscientemente

planificadas” (p.20). O que também é acentuado por Vasconcelos (2009) quando pensa numa “*filosofia de formação permanente*” (p.27) ao longo de todo o percurso profissional. No contexto da supervisão pedagógica deverá privilegiar-se a contínua preocupação com o processo de formação dos educadores cooperantes, ainda assim, esta autora privilegia o investimento nas escolas cooperantes e não apenas nos educadores cooperantes.

A supervisão pedagógica dos profissionais ligados á docência é segundo vários autores um processo formativo que promove mudanças nas atitudes e estratégias das práticas pedagógicas, e essencialmente no desenvolvimento profissional dos educadores/professores cooperantes. Alarcão refere que cada vez mais, existe, uma consciencialização em como é necessário e urgente alargar os conhecimentos devido a um questionamento reflexivo, e a uma constante “reflexão sobre o vivido”, sobre a sua prática. (citado em Sá-Chaves, 1997, p.8). Como tal a temática do presente trabalho incide sobre os processos de formação e desenvolvimento profissional dos educadores Cooperantes da Universidade de Évora, no quadro da supervisão pedagógica que exercem na formação inicial, aferindo-se o percurso reflexivo e o processo de supervisão destes intervenientes, através de um inquérito por entrevistas. Alarcão e Roldão (2008) afirmam de forma decisiva que “é, pois, fundamental que se tomem em consideração os processos de construção da profissionalidade e a sua relação com a supervisão e se faça um balanço da investigação” (citado em Vasconcelos, 2009, p.47).

Em termos estruturais, a dissertação evidencia duas partes: o quadro conceptual e a parte empírica do estudo. Nesta introdução pretendemos antecipar o desenvolvimento do estudo, revelando que o grande objetivo é o da compreensão e reflexão acerca da influência do processo supervisivo em torno da prática profissional e do desenvolvimento profissional dos educadores cooperantes da universidade de Évora, reconhecendo as mudanças ocorridas nas práticas dos intervenientes. O estudo foi desenvolvido a partir das entrevistas realizadas a 10 educadoras cooperantes da Universidade de Évora, das quais obtivemos respostas que refletem interesses e perceções, emergindo um quadro representativo das questões elaboradas e daí a legitimação para uma base de interpretação através de uma análise de conteúdo. É nossa intenção “ pôr em evidência a respiração” (Bardin, 1977, p.31) das entrevistas que efetuamos, e dessa forma tirarmos partido do que o conteúdo das mesmas nos pode ensinar após serem tratadas. Sabemos, à partida, que a análise de conteúdo é um método muito empírico e que não existe “um pronto-a-vestir” em análise de conteúdo, no entanto existem motivações gratificantes e estimulantes nestes “trabalhos de poda” (ibidem,p.36).

Relativamente á estrutura da dissertação apresenta-se dividida em três partes. Na primeira parte apresentamos o enquadramento conceptual do estudo, em que abordamos os conceitos e conceções de supervisão pedagógica, fazendo referência ao papel das instituições cooperantes e às funções dos educadores cooperantes, assim como os processos de colaboração, reflexão e desenvolvimento profissional no âmbito da supervisão pedagógica. Na segunda parte, apresentamos a metodologia utilizada no estudo empírico. Na qual apresentamos os objetivos e questões a investigar, assim como as características da investigação e da recolha de dados. Por último fazemos uma apresentação e interpretação dos dados, assim como uma reflexão sobre o estudo.

2 ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL DO ESTUDO

Este capítulo apresenta-se organizado em sete partes: conceitos e concepções de supervisão pedagógica, práticas e cenários de supervisão pedagógica, funções do supervisor/educador cooperante, o papel das instituições cooperantes, processos colaborativos, reflexivos e de desenvolvimento profissional. No primeiro ponto pretendemos apresentar uma breve contextualização da supervisão da prática pedagógica, com especial relevo na evolução do conceito de supervisão em Portugal, e o progressivo enfoque no papel que a escola assume a partir do processo de supervisão pedagógica. Na sua segunda e terceira parte, podemos conhecer os procedimentos característicos de modelos e cenários inerentes aos estilos de supervisão, assim como as competências ou *skills* que os educadores cooperantes devem assumir como indissociáveis de um estilo de supervisor. Numa quarta parte descrevemos, de modo geral os contextos específicos em que a supervisão pedagógica deve ser assegurada, com enfoque nas relações entre as duas instituições. Nas três últimas partes, integrantes deste capítulo, aprofundamos três dimensões do processo de supervisão pedagógica, que consideramos serem fatores que potenciam a formação de comunidades de aprendizagem, assim como potenciam melhorias nas práticas pedagógicas.

2.1 A supervisão da prática pedagógica: conceitos e concepções

2.1.1 Conceitos de supervisão pedagógica na formação inicial

O termo de Supervisão pedagógica é considerado, por vários autores, como sendo polissémico, porque é caracterizado de várias formas, e porque ao papel de supervisor são atribuídas várias funções, continuando a receber diversas interpretações ao longo do tempo. Torna-se assim necessário compreender o conceito, no contexto em que nos situamos, para que melhor entendamos todo o processo de escrita a que nos propomos.

Sem dúvida que o termo de supervisão pode ser generalizado a todas as profissões e áreas de trabalho, e aí, é entendido de forma simples: a perspectiva é de que o supervisor tente que os profissionais desempenhem bem as suas funções. Contudo, quando falamos de supervisão pedagógica em formação inicial, surgem muitas definições, por parte de vários referenciais teóricos, o que torna mais difícil a sua compreensão ao nível dos processos, dos seus objetivos, e da articulação entre os modelos teóricos e as práticas. Ainda assim, já há muito que distinguimos os dois sentidos que se atribuiu á palavra: por um lado a função de fiscalização e por outro lado a “ideia de acompanhamento do processo formativo” (Alarcão e Tavares, 2003, p.4). Do ponto de vista semântico significa: “ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar”, do ponto vista etimológico significa: “olhar de cima”, tendo uma visão da totalidade, em que se observa o todo. Maria do Céu Roldão (2013) refere que quem

está a ver de cima “vê o conjunto todo” e por isso se espera que “saiba mais” do que aquele que está a ser visto, desta forma a “hierarquia do olhar e do conhecimento” é indispensável.

A forma como hoje é entendida a supervisão não pode deixar de considerar a evolução que conheceu ao longo do tempo. Na segunda metade do século, o objetivo prendia-se com a verificação e inspeção das aprendizagens e do que se ensinava (Oliveira-Formosinho, 2002b). Surge então, uma concetualização do conceito e dos procedimentos, na pós-modernidade, em que se reconhece a necessidade de atender às dimensões reflexivas e colaborativas, e em que a supervisão tem por objetivo o desenvolvimento de todos aqueles que estão envolvidos no processo de supervisão pedagógica.

É neste ambiente, que se enquadra uma das definições de supervisão de Vieira: “uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (1993, p.28). Assistimos aqui a uma noção de desenvolvimento profissional dos professores/educadores, e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagens dos alunos. Desta forma, enquadrámos também nesta fase temporal a definição de Alarcão e Tavares acerca deste novo olhar, em que todos são ouvidos no processo de supervisão pedagógica: “O processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 1987, p.16).

Os trabalhos de Alarcão e Tavares (1987) sobre a supervisão clínica foram uma referência durante muitos anos, daí que, em 2003, reelaboraram o seu trabalho, com o reforço da ideia de que “a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais” (p.6), sendo o professor responsável por este processo, no contexto de uma escola reflexiva. Claramente que detetamos aqui uma mudança de paradigma, perante as conotações de inspeção e controlo. Os conceitos de instituição aprendente a partir de uma escola reflexiva, tornam-se um dos principais objetivos da supervisão: “desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho” (Alarcão e Tavares, 2003, p.144). O que vai de encontro á visão de Mintzberg (1995), em que a supervisão pressupõe uma: “Visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois” (como citado em Alarcão e Tavares, 2003, p.45). Estes autores, defendem também, a prespetiva de colaboração no ato da supervisão da prática pedagógica, visando sempre a melhoria e inovação do desempenho docente: “a supervisão da prática pedagógica em formação inicial deverá ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo” (p.54). Zeichner (2005) demonstra também partilhar destas ideias, porque afirma que um dos indicadores de qualidade na formação inicial é a forte colaboração entre universidade e escolas, encorajando-se o trabalho de pesquisa e reflexão.

Correndo-se o risco do exercício da supervisão ser mal entendida e se transforme em inspeção e avaliação, a função de supervisor torna-se “difícil e de grande responsabilidade” (Alarcão e Tavares, 2003, p.155). Também Severino (2007) diz que a supervisão se caracteriza por ser complexa e “que requer conhecimentos e competências específicas ou próprias” (p.24) para que haja aprendizagens de qualidade e desenvolvimento dos formandos e formadores. Também Sá-Chaves (2000) reforça estas ideias, dizendo que a supervisão deve ser assegurada por um supervisor consciente dos diferentes tipos de conhecimento e de reflexão e que lute contra a “inevitável desatualização permanente”. Daí que Sá-Chaves reconheça a ideia de

formação constante ao longo da vida” (p.96), o professor/educador terá de desenvolver ao longo da sua vida profissional, competências que se devem tornar indispensáveis a qualquer profissional, de forma a conquistar um *saber, saber-fazer, saber-ser e estar*” (Sá-Chaves, 1997, p.68).

Vieira (2010) fala-nos da supervisão como “transformação pessoal e social, inscrita nos valores da democracia” (p.8), e que claramente exige aos seus intervenientes um “elevado grau de profissionalismo”. Vieira, apresenta-nos um conceito novo de supervisão como um *prazer*, porque promove ambientes de trabalho “construtivos e intelectualmente estimulantes” (p.9), o que não exclui o seu grau de profissionalismo. É evidenciado, também, pela autora que uma das principais finalidades da supervisão “é de ajudar os formandos a tornar-se supervisores da sua própria prática” (2005, p.201), visto que temos de os “dotar de capacidades e vontade de (re) conceptualizarem “o seu saber pedagógico”. Vieira vai mais longe, ao afirmar que as atividades supervisivas e pedagógicas são “indissociáveis” porque a finalidade é comum: “melhorar a qualidade da ação educativa” (2005, p.201).

Teresa Vasconcelos (2009, p.94) apresenta dois objetivos claros á Supervisão em Portugal, tomando Oliveira-Formosinho (2002/I) como referencial:

- Formação e desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência na aprendizagem dos alunos
- Desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida da escola

Daí que Oliveira-Formosinho afirme: “fazer supervisão não é um processo meramente técnico. É um processo social em que as dimensões cognitivas e relacionais se conjugam instrumental e estrategicamente” (p.234) em função dos dois objetivos apresentados. Vasconcelos (1999) como sabemos introduziu o conceito de “scaffolding” na relação supervisor/supervisando, quer a nível da formação inicial, quer ao nível da supervisão dos profissionais em exercício. Em que o supervisor (mais experiente) “ampara” as tentativas do supervisando em adquirir mais competências, colocando-lhe sempre, desafios que o façam progredirem no seu desenvolvimento. Os supervisores assumem novos papéis, permitem-se a novas possibilidades, assim como contribuem para uma supervisão pedagógica que possibilite o desenvolvimento de ambos os agentes envolvidos e da qualidade da escola, conforme os objetivos apresentados por Oliveira-Formosinho e seguidos por Vasconcelos.

Cada vez mais se entende a assunção dos supervisores como “parceiros de aprendizagem e de transformação das condições de qualidade da educação” (Vieira, 2010, p.11), daí que seja indissociável do contexto da supervisão o desenvolvimento da reflexividade profissional, sendo mesmo considerado como um dos objetivos da atividade de supervisão pedagógica. Alarcão e Roldão (2008) evidenciam que ao falarmos de supervisão, teremos de inevitavelmente ter como base três dimensões: os processos de apoio e regulação do ensino e aprendizagem (colaboração); reflexão e investigação sobre a ação educativa; e as mudanças e melhorias de práticas pedagógicas (auto-formativa) E são estas as conceções democráticas de supervisão, que as autoras nos apresentam, numa perspetiva de “comunidade aprendente”. Estas conceções são estratégias que inequivocamente incentivam reflexão, a aprendizagem em colaboração, e a capacidade de gerar e partilhar conhecimento. Parece-nos que são fatores

influenciadores de uma escola aprendente e de uma comunidade reflexiva, que prespetiva mudança e melhorias de práticas pedagógica.

Como referimos anteriormente, sendo o conceito de supervisão polissémico, demonstrado através de várias prespetivas, tornou-se evidente que apesar da evolução que atestámos do conceito e dos procedimentos de Supervisão pedagógica em formação inicial, já anteriormente Schön (1987, citado por Alarcão e Roldão, 2010, p.64) defendia que esta supervisão deveria ser feita por um adulto com mais experiência e que teria por função ajudar o futuro professor a aprender e a desenvolver-se, adquirindo uma “capacidade de refletir, criticamente sobre a ação profissional”.

Tendo em conta todos estes referenciais teóricos, pensamos que a questão fundamental em torno da supervisão pedagógica é que a tríade (orientador da Universidade, educador cooperante e estagiários) promova uma reflexão formativa para que ambos evoluam nas diferentes competências profissionais, assegurando a qualidade da educação. Daí que Júlia Formosinho (2002) refira como um dos potenciais objetivos da supervisão o desenvolvimento e crescimento de todos os elementos envolvidos nesta organização, potenciando a sua eficácia, o seu crescimento, os seus esforços, e o seu trabalho colaborativo.

Desta forma, assistimos a uma re-conceptualização do conceito de supervisão, evidenciado numa conferência em que Alarcão (2007) prespetivou uma nova abrangência deste conceito, estendendo-o á escola. Ou seja, a função da supervisão não é entendida apenas ao nível da formação inicial de professores, “mas de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa” (p119). Ainda assim, esta re-conceptualização já tinha ficado demonstrada em trabalhos anteriores de Alarcão, porque já em 1987, Alarcão e Tavares alertavam para o papel do supervisor no âmbito da formação contínua. No entanto, a autora alerta-nos para a importância “do papel que hoje a escola assume” (Alarcão, 2007. p.120), “como “organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p.218), ou seja existe um tempo de aprendizagem para todos os que estão envolvidos, para toda a comunidade educativa (crianças, jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários). Sem dúvida que verificamos uma coerência na evolução do pensamento desta autora, quando associamos a supervisão ao desenvolvimento profissional dos profissionais que se encontram em processo de formação contínua, mas também porque tem “vindo a considerar a escola com a capacidade de se pensar a si própria” (Alarcão, 2007, p.121), como escola reflexiva.

2.1.2 Supervisão pedagógica na formação contínua associada á avaliação de docentes na escola

Apesar da valorização que tem sido dada á supervisão pedagógica na formação inicial, em termos legislativos, a supervisão não é apenas entendida na sala de aula. Alarcão (2007) considera que “a supervisão tem também por função a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola” (p.119). Tomando as palavras de Isabel Alarcão, a supervisão passa ocupar-se também de toda a comunidade educativa que trabalha nas escolas, e segundo ela, é este o momento da re-concetualização do conceito de supervisão, apesar de que, já em 1987 Alarcão e Tavares, reconheciam a importância de os “professores se entreatudarem a

desenvolver-se e a melhor o seu próprio ensino” (p.148). Constatamos que, no entanto, a supervisão da formação inicial acaba por estar incluída na supervisão da formação contínua, porque são alguns destes docentes que exercem a supervisão da formação inicial. “E todas estas dimensões se interligam” (Alarcão, 2007, p.120)

Esta nova valorização do conceito levou a que Alarcão e Tavares (2003) apresentassem um conceito de supervisão em que já referiam “o desenvolvimento qualitativo dos que na escola ensinavam, através de aprendizagens individuais e coletivas” (p. 154). E aqui falamos em concreto do desenvolvimento profissional dos professores e educadores em contexto de trabalho, em que os professores colaborarão para a melhoria do seu ensino e por conseguinte das suas práticas, para que o objetivo último seja a qualidade da educação, assumindo um espírito de pesquisa e de investigação, de forma colaborativa. Aproximamo-nos assim, de uma questão: e quem supervisiona/apoia estes professores que querem aprender mais? Verificamos que poderá ser o supervisor institucional ou podem ser todos, tal como Alarcão (2007) nos diz: “todos os que estão na escola são supervisores” (p.121). A autora evidencia que todos nós que estamos nas escolas temos a função de nos entreajudarmos e de contribuirmos para uma escola melhor. No entanto verificamos que, na sua generalidade, as escolas têm alguém com “responsabilidades acrescidas em relação á supervisão da escola” (p.121).

A supervisão em contexto de formação contínua possibilitará a criação de uma comunidade de aprendizagem, em que o supervisor é ele um “líder de comunidades aprendentes” (ibidem, p.126). Com a estruturação da carreira docente, de acordo com o decreto-lei nº 104/2008 de 24 de Junho, é assumido o objetivo que cada escola possua um corpo de docentes a quem é reconhecida mais experiência, mais autoridade e mais formação, e por isso, assegure funções de maior responsabilidade na escola. É atribuído ao professor um papel no desempenho de funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com consequências na organização das escolas e no trabalho coletivo dos docentes, no sentido de se alcançar e promover o sucesso educativo, a prevenção do abandono escolar e a melhoria da qualidade das aprendizagens.

Este supervisor pedagógico assume também as funções no contexto da avaliação de desempenho. E se muito se tem debatido e escrito sobre a avaliação, decerto que se justifica um sistema de avaliação de desempenho dos professores, não só pela necessidade de assegurar que todos os professores que estão no sistema, ensinem com um nível mínimo de competências, mas também para que tenham a oportunidade de mostrar a qualidade do ensino. E consequentemente que sejam reforçados os pontos fortes (áreas de excelência) e os pontos fracos (áreas onde é necessário investir mais). Claro que também aqui surgem constrangimentos, como por exemplo a legitimação destes avaliadores e também que instrumentos e processos de avaliação devem ser utilizados. Parece-nos que aqui existem conceitos de desempenho e avaliação que devem ser repensados, e neste contexto de supervisão pedagógica da formação contínua é desejável que se desenvolvam atitudes participativas e colaborativas, com base em processos reflexivos.

Torna-se, assim essencial investir na supervisão pedagógica da formação contínua, no sentido de ser vista como um fator de mudança das práticas e da própria escola, com repercussões nas aprendizagens dos alunos. Goldhammer e Cogan, 1987, p.137, citado em Alarcão e Tavares, 1987), acrescentam ainda que os professores não devem esperar que alguém lhes diga o que

fazer e como fazer, têm de ser eles próprios a procurar e descobrir a melhor forma de atuar, tendo como certo que a formação do professor se fará ao longo de toda a nossa vida. O fantasma da “avaliação” e dos “avaliadores” não deve de forma alguma criar constrangimentos, nem condicionar este processo, o supervisor estará lá para ajudar a observar, a analisar, a interpretar e refletir sobre os dados, ajudando na tomada de soluções, de forma a superar dificuldades. E aí, esperamos que a relação entre supervisor e professor seja baseada numa relação de confiança, para que o professor possa confiar as suas preocupações e dificuldade.

Contudo, deparamo-nos com as palavras de Gil (2009, p. 53), sobre os principais efeitos desta avaliação em geral: “fortalece as hierarquias e as relações de poder; sujeita o indivíduo a uma grelha de competências, que faz dele uma entidade comparável, homogeneizada por padrões que valem por todos (...) gerando no indivíduo sentimentos de inferioridade (...) face ao avaliador e á imagem real do avaliado”. Justifica-se que estas questões, que ainda estão por resolver, devem ser mantidas em debate: “o potencial da avaliação e da supervisão, joga-se no campo das possibilidades entre o que são e o que deveriam ser, insurgindo-se contra o sistema mas operando no seu seio e segundo as suas regras” (Vieira e Moreira, 2011, p. 9). Ultrapassar este conflito torna-se urgente; sem dúvida que existe “tensão”, mas também é um “desafio” que é imperativo enfrentar.

2.2 Práticas e cenários de supervisão pedagógica

“Embora diferentes entre si,
quem forma se forma e reforma,
e quem é formado forma-se
e forma ao ser formado.
(Freire, 1996, p.25)

Na literatura encontramos vários modelos de supervisão, que poderão ser promotores e facilitadores de mudanças nas práticas. No entanto, o termo modelo tem suscitado algum debate, e neste contexto em que nos encontramos, os modelos baseiam-se em teorias. O termo modelo aproxima-se bastante a uma abordagem composta por procedimentos, para que o educador cooperante possa exercer as funções de supervisor na formação inicial. Sendo assim, um modelo poderá condicionar o estilo de supervisor, tal como nos pode permitir exercer melhor as funções de educador cooperante, ou ainda, nos pode criar obstáculos se não o soubermos aplicar devidamente, atendendo ao que nos rodeia. Parece-nos fundamental conhecer os modelos, de forma a aplicar e implementar o que melhor se adapta às características de cada supervisor pedagógico, atendendo às instituições onde exercem as suas funções e também às necessidades do supervisionado. Delgado (2009, p.2) diz-nos que os modelos de supervisão pedagógica “derivam de teorias ... de noções sobre a melhor forma de utilizar estratégias formativas (...) está ligado a uma dimensão funcional (o que se faz) e a uma dimensão ideológica, normativa, avaliativa (para que se faz, e como se deve fazer) ”.

Desta forma, não se pretendem que os educadores, professores, supervisores, adotem, copiem ou sigam um modelo, parece-nos que a questão fundamental passa por se questionarem de que forma querem contribuir na orientação das aprendizagens, no campo da supervisão pedagógica na formação inicial. Sergiovanni e Strarrat (1993), como citados em Alarcão e Tavares (2007) alertam para os perigos que os modelos de supervisão podem originar, isto porque, segundo estes teóricos, podem ser vistos como *janelas e muros*, no sentido de restringirem ou expandirem a visão e a forma de solucionarmos os problemas que surgem no decorrer de práticas supervisivas. Daí que Tracy (2002) citado em Severino (2007) defenda que os “supervisores devem começar por aprender algumas competências de supervisão iniciais” (p.62). Significa que estas aprendizagens iniciais darão lugar a outras aprendizagens e originarão novas competências. Estrela (1994) enfatiza que não haverá “um bom modelo de supervisor”, mas uma infinidade de modelos possíveis, resultando de um estilo pessoal. Também Cortesão (1991) refere que os Educadores cooperantes deverão antes questionar-se sobre qual o contributo que querem dar, excluindo a cópia de estilos e modelos.

De entre os vários estudos sobre estilos de supervisão dos supervisores, evidenciamos o estudo de Zahorik (1988), que estabeleceu um modelo que caracteriza os tipos de supervisores, bem como estilos de supervisão por eles praticados:

- **Supervisor Prescritivo:** são valorizadas as atitudes e comportamentos que os supervisores devem desenvolver, diretamente é dito ao formando o que deve, ou não deve fazer.
- **Supervisor Interpretativo:** são valorizadas as ideias dos supervisores, apresentando formas de tentar provocar o formando, embora seja manifesto o uso do seu poder.
- **Supervisor Apoiante:** valoriza o apoio que poderá dar ao formando, proporcionando um clima que encoraje cada um a pensar por si, e que o formando tome as suas decisões, pensando apenas por si

O modelo de Glickman (1985) apresenta três estilos de supervisão divergentes, devido às características próprias dos diferentes profissionais:

- O estilo de **supervisão diretiva** assenta num papel de controlo, por parte do supervisor, através num conjunto e técnicas, de forma a modelar o aluno.
- O estilo de **supervisão colaborativa** é representado por um supervisor que utiliza a estratégia da negociação entre ambos os agentes, onde ouve e guia o seu estagiário na busca da resolução dos problemas.
- O estilo de **supervisão não diretiva** baseia-se em técnicas que o supervisor utiliza, tais como: encorajar, escutar os problemas do aluno, clarificando-os de forma a o ajudar nas tomadas de decisão. É um facilitador e promotor do desenvolvimento do seu estagiário.

Na literatura atual, encontramos vários modelos de supervisão, Alarcão e Tavares (1996) apresentam nove cenários de como podemos fazer supervisão e que prespctivam diferentes enfoques, apesar de nos parecer que alguns dos cenários propostos, possam facilmente coexistir, caso haja uma “articulação coerente entre os vários tipos” (Alarcão, 2007, p.126). O que está em causa é a existência de diferentes práticas de supervisão sustentadas em formas distintas de conceber a aprendizagem:

- a) **Cenário de imitação artesanal** – o futuro professor imita o seu modelo, desempenhando um papel de aprendiz.
- b) **Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada** – o aluno deve poder observar diferentes professores e diferentes situações antes de iniciar o estágio, e assim ter também conhecimentos de modelos teóricos. Este cenário já pressupõe que o estagiário deva assumir um papel ativo durante a sua prática pedagógica.
- c) **Cenário behaviorista** – Este modelo assenta na teoria comportamentalista, em que se entende que o comportamento humano é o resultado das influências exteriores, do meio ambiente e da cultura. A função do supervisor é de definir objetivos, que o aluno deve alcançar. Sendo esta uma técnica de ensino do cenário behaviorista, também o aluno pode recorrer a técnicas específicas, tais como: o aluno deve observar gravações de pequenas aulas, como se fossem “manuais de instrução”.
- d) **Cenário clínico** -este teve origem no modelo desenvolvido por Cogan, Goldhammer e Andersen nos EUA (citado por Alarcão e Tavares, 2007) no final dos anos cinquenta, e é um dos modelos mais antigos. O termo “clínico”, relaciona-se com a consideração que se faz da sala de aula, como sendo a sala de aula clínica, em que a ideia de colaboração é um elemento chave do ciclo de supervisão, e que se desenvolve a partir de cinco fases (encontro pré-observação, observação, análise de dados e planificação da estratégia, encontro pós-observação, e análise do ciclo de supervisão), de forma a melhorar as práticas docentes. Alarcão e Tavares, 2008, referem que as fases cíclicas do modelo de supervisão clínica poderão ser facilitadora da dimensão colaborativa, e que eventualmente serão promotoras de mudanças de práticas, das relações interpessoais, da reflexão e autoformação. Sem dúvida que a característica principal deste cenário é o de cooperação entre professor cooperante e aluno, em que a função principal do supervisor é a de ajudar o futuro professor a ultrapassar as dificuldades que vão surgindo.
- e) **Cenário psicopedagógico** – o supervisor deve partilhar os seus conhecimentos, ensinando o estagiário a desenvolver capacidades e competências, para que o futuro professor aprenda a ensinar. A função do supervisor é a de encorajar o aluno a adquirir conceitos e conhecimentos da prática pedagógica, através de uma partilha de conhecimentos e diálogo entre ambos, mas sempre numa ótica de ensino e aprendizagem, do professor cooperante, para o desenvolvimento do seu aluno.

- f) **Cenário pessoalista** – o programa de estágio deve ser baseado nas necessidades e preocupações do futuro professor. A ideia central é o desenvolvimento da “pessoa do professor”, daí que o professor cooperante tenha por objetivo ajudar o aluno a refletir sobre as suas atitudes e experiências, e assim, refletir sobre si.
- g) **Cenário reflexivo** – inspirado na observação reflexiva de Dewey (1968) e na abordagem reflexiva de Schön (1983, 1987). O supervisor deve valorizar a reflexão na ação, reflexão sobre a ação, e ainda a reflexão sobre a reflexão na ação, numa perspectiva de natureza construtivista. Sendo considerada uma estratégia fundamental ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.
- h) **Cenário ecológico** – inspirado no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, foi concebido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e mais tarde por Oliveira Formosinho (1997). Neste cenário o desenvolvimento do estagiário é visto como um processo inacabado e que depende das potencialidades do meio e das capacidades de cada um, atendo às interações que se estabelecem entre ambos. A supervisão assume a função de possibilitar e regular experiências diferenciadas em contextos diversos que vão permitir que o futuro professor interaja com outras pessoas.
- i) **Cenário dialógico** – a supervisão dialógica é defendido por Waite (1995, citado por Alarcão e Tavares, 2003), em que é dado um grande significado á linguagem e ao diálogo crítico na construção de cultura e do próprio conhecimento. Através da verbalização das reflexões, favorece-se o desenvolvimento profissional dos professores.

Tendo em conta estas abordagens, qualquer que seja o cenário escolhido, parece-nos que os supervisores não podem apenas acompanhar e apoiar os alunos ao longo do seu processo de formação, têm que apresentar um desempenho profissional suportado em formação especializada. (Ludovico, 2011).

Nesta área dos cenários de supervisão pedagógica ficamos com a ideia de que apesar de alguns evidenciarem mais a construção do conhecimento através da investigação da própria prática pedagógica, e outros evidenciarem mais o caráter reflexivo subjacente ao modelo, todos eles se correlacionam e todos possuem características e referências válidas para serem utilizados. Neto (1998, p.51) afirma que “existe uma diversidade de abordagens entre as quais se escolhe a que melhor parece ajustar-se e não aquela que exatamente se ajusta.

Alarcão e Tavares (2007) evidenciam como imprescindível ao desenvolvimento das atividades supervisivas, “uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (p.71). As estratégias de supervisão devem ser realizadas e entendidas num contexto em que todos os profissionais, e as suas capacidades e competências, sejam valorizadas, dessa forma o supervisor e o estagiário podem encontrar-se numa situação idêntica, em que ambos poderão desejar “refletir sobre o que fazem, porque o fazem e com que objetivos e resultados” (Alarcão & Tavares, 2007, p.121).

De toda a revisão literária feita, ficamos com a ideia geral que são vários os estudos em que é evidenciado que o grande objetivo da supervisão pedagógica é que ambos os profissionais envolvidos no processo, promovam entre si uma reflexão formativa, com o enfoque no facto de os estagiários evoluírem nas suas competências profissionais assumindo uma atitude crítica e reflexiva, questionando-se e investigando sobre a ação educativa. E que seguramente, as funções dos supervisores das práticas pedagógicas dos futuros professores assumem uma importância vital na forma como podemos prespetivar a supervisão pedagógica.

2.3 As funções e competências do supervisor pedagógico – educador cooperante

“Quem ensina aprende ao ensinar
e quem aprende ensina ao aprender”
(Freire, citado por Formosinho, 2002)

Sendo o supervisor, um “facilitador de aprendizagens” e do desenvolvimento do futuro professor (Alarcão e Tavares, 2007 e Ausubel, 1978), deverá por isso proporcionar um clima de empatia que facilite aprendizagens com significado, sendo também um profissional, geralmente com mais experiência e mais informado. Ainda assim, e voltando às palavras de Paulo Freire e às ideias de Alarcão e Tavares que presidem á supervisão pedagógica, “ o professor ao ensinar, encontra-se ele próprio, numa situação e aprendizagem” (p.42), porque ele próprio é um adulto em desenvolvimento que tem por missão “ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se”.

Na opinião de Creamer e Janosik (2003), citados por Severino (2007) a supervisão de qualidade deve caracterizar-se por um ambiente estável, e uma relação de envolvimento entre os intervenientes atendendo às necessidades institucionais e individuais. A missão do supervisor segundo Alarcão e Tavares (2007) é de ensinar e facilitar a aprendizagem do aluno, podendo fazê-lo: “através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração, de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, de tarefas a executar” (p.43)

Assumindo, que os supervisores não são aqueles que dizem como fazer, mas sim aqueles que proporcionam um ambiente empático e que estimulam no estagiário um espírito de investigação-ação (p.43), encontrar-se-ão, também num processo e num determinado estágio de desenvolvimento e aprendizagem. Existem algumas características inerentes à função de supervisor que são referidas por vários autores (Dewey, 1965, Ausubel, 1978, Oliveira, 1992, Alarcão, 2002, Estrela et al, 2002, Alarcão e Tavares, 2007, Vasconcelos, 2009) e que acabam por estar ligadas ao desenvolvimento humano de cada indivíduo: tolerância, sensibilidade, solidariedade, disponibilidade, abertura de espírito, entusiasmo, flexibilidade, empatia, ajuda, colaboração e reflexão (caraterísticas do supervisor reflexivo). Apesar desta dimensão afetiva/relacional não poder superar a dimensão do conhecimento, não deixa de aparecer como um elemento muito importante para o processo de supervisão.

Delgado (2009) partilha connosco a ideia que os supervisores devem possuir competências “científicas, técnicas e pedagógicas” de forma a justificarem, teoricamente, as suas práticas, no entanto a autora refere que mais importante que estes procedimentos são que o supervisor tenha “qualidades humanas” para que consiga ajudar, valorizar, respeitar e aceitar as capacidades que cada um tem. Ideia esta também partilhada por Oliveira (1992): “a relação interpessoal entre o supervisor e o formando é determinante do sucesso ou insucesso da prática de supervisão” (citado por Delgado Santos, 2012, p.114).

Glickman (1985) fala-nos de vários comportamentos: *skills* interpessoais, que deverão ser considerados como características indissociáveis do estilo do supervisor, são eles:

Quadro 1
Skills interpessoais, com base em Glickman (1985)

<i>SKILLS</i>	
Prestar atenção	O supervisor atende e exprime atenção ao que o aluno lhe diz, através de simples manifestações verbais
Clarificar	O supervisor questiona e faz afirmações que ajudam a clarificar e a compreender o pensamento do aluno
Encorajar	O supervisor demonstra interesse em que o aluno continue a falar, através de manifestações verbais (ex:” vá”,” e depois?”)
Servir de espelho	O supervisor resume o que o aluno lhe diz a fim de verificar se entendeu bem.
Dar opinião	O supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto em questão
Ajudar a encontrar soluções	O supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para encontrar soluções
Negociar	O supervisor resume as soluções e ajuda a ponderar os pós e contras das várias soluções
Orientar	O supervisor diz ao aluno o que deve fazer
Estabelecer critérios	O supervisor estabelece e concretiza os seus limites e plano de ação
Condicionar	O supervisor apresenta as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações

Também Severino (2007, p.24), entende que existem competências e características próprias inerentes á função especializada do supervisor:

- Competências pessoais e profissionais
- Capacidade de comunicação e argumentação
- Conhecimentos científicos, metodológicos e didáticos
- Experiência educativa e formativa
- Capacidade de relacionamento interpessoal
-

Existem especificidades relativamente ao papel de supervisor cooperante que o distingue, ou como mais comumente lhe chamamos: o professor/educador cooperante. Esta função é exercida por aquele que está na sua sala, dentro da sua escola, e a sua ação diz respeito ao contexto prático da formação. O supervisor da Universidade, não está na escola, cabe-lhe a ação de a visitar, de fazer a ponte entre ambas as instituições de formação, de favorecer a

construção de uma equipa, e a sua tarefa situa-se ao nível da formação teórica (professores das disciplinas curriculares). Em alguns estudos (Formosinho, 2001) ficou evidente a importância das funções do professor/educador cooperante, de tal forma que são poucos os professores que não relembram o seu professor cooperante, aquando do seu estágio. E sem dúvida que não podemos esquecer a distinta missão que têm de apoiar e ajudar o aluno, a passar do plano de aprendiz teórico, a futuro professor/educador, incentivando a que se crie uma responsabilidade profissional que contribua para o seu desenvolvimento e crescimento humano e profissional.

Severino (2007) sintetiza de um modo extraordinariamente claro o papel do supervisor:

Como alguém com mais experiência e com conhecimentos mais claros e refletidos sobre situações, dificuldades e problemas do processo educativo, que deve assumir-se perante o formando como um colega e colaborador. Deverá ajudar a colocar andaimes (“scaffolding”), no sentido de ajudar os formandos a ir mais além. (p.46)

A noção de scaffolding (colocação de andaimes) foi introduzida por Wood, Bruner e Moss em 1976; no contexto português Vasconcelos, em 1999, transpôs esta noção utilizada no desenvolvimento infantil para a supervisão, “ajudando-nos a clarificar o papel do supervisor como pessoa mais experimentada que pode amparar as tentativas do supervisando para adquirir mais competência, não deixando, no entanto, de lhe colocar desafios que o façam progredir no seu desenvolvimento (Vigotsky, 1956, citado por Rogoff e Wertsch, 1984).

Por exemplo, construir o scaffolding pode implicar: encorajar, fazer perguntas, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar ou modelizar, reorientar, trabalhar a par ou, mesmo, ensinar diretamente, para que os adultos não absorvam passivamente as estratégias do supervisor, mas tenham um papel criador e reconstruam a tarefa, a atividade ou situação, através da sua própria iniciativa. (Vasconcelos, 2007, p.18)

Oliveira-Formosinho (1997) questiona o modelo clássico de supervisão, considerando que existe uma falha na definição dos diferentes papéis da tríade, sobressaindo o papel do supervisor da Universidade. Desta forma a autora propõe um modelo ecológico de supervisão na formação inicial, que rompesse com esta tríade e desse ao educador cooperante o poder que lhe permitisse ter um papel de mais responsabilidade na orientação dos estágios, em colaboração com a instituição de formação. Ainda assim, num estudo de Estrela et al (INAFOP, 2002), são evidenciadas algumas orientações no âmbito da supervisão pedagógica, em que é preciso ter atenção á formação dos supervisores, atendendo ao espírito investigativo e reflexivo e á dimensão pessoal, daí que no contexto real da supervisão pedagógica da Universidade de Évora seja dada preferência aos orientadores com formação especializada na área, como vincula o Decreto-lei Nº 43/2007.

Com as modificações estruturais dos cursos de formação em Educação de Infância, assistimos a alterações específicas: acréscimo da componente científica e decréscimo na prática pedagógica. No entanto, parece-nos que a definição da relação entre as instituições (Universidade e instituições) ficaram mais clarificadas, ainda assim Delgado (2009) considera que é essencial “reforçar a relação entre estes profissionais e aprender a trabalhar em

parceria”, para que se possa gerir de forma partilhada o processo de supervisão da prática pedagógica. Aliás, a autora deixa a indicação que os educadores cooperantes têm que ser profissionais que deem garantias de “qualidade pedagógica” (p.62), e assumam a sua responsabilidade na formação teórico-prática do aluno, pelo que a autora estrutura as funções do educador cooperante da seguinte forma:

- “Supervisionar de forma direta a prática pedagógica do estudante”
- “Acompanhar localmente a evolução do aluno através de observações, promovendo reuniões regulares para apreciação crítica”
- “Integrar o formando nas iniciativas de caráter pedagógico e científico que a instituição promova”
- “Acompanhar sistematicamente o registo do trabalho do aluno”
- “Avaliar com a Universidade a prática pedagógica do estagiário” (p.63)

A interpretação que fazemos da revisão literária referida anteriormente é a de que no decurso das atividades supervisivas, o educador cooperante e supervisor deverá possuir competências científicas, técnicas e pedagógicas, para que consiga justificar teoricamente os seus procedimentos práticos, no entanto ficamos com a ideia chave que mais importante que tudo isto, é que o supervisor tenha qualidades humanas de forma a saber respeitar a individualidade de cada estagiário, e acreditar nas suas capacidades para aprender e se desenvolver ao longo do seu estágio.

Alarcão e Tavares (2003, p.59) são, também muito claros e tecem considerações sobre as capacidades e competências do supervisor:

Para que o supervisor possa ajudar a levar a bom termo uma tarefa desta envergadura terá que dominar não apenas os conteúdos programáticos das respetivas disciplinas, mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respetivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de skills específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso.

Desta forma, os autores, apresentam uma perspetiva do supervisor que contempla uma visão holística da educação (competências concetuais), capaz de mobilizar saberes e conhecimentos (competência técnica) e um saber trabalhar com pessoas diferentes, promovendo atitudes positivas de empatia, honestidade, respeito e confiança (competências humanas).

No decorrer das ações de formação promovidas pelo departamento de Pedagogia da Universidade de Évora, em parceria com o NUFOR, no âmbito da supervisão pedagógica, e desenvolvidas junto dos educadores e professores cooperantes da Universidade de Évora, é referido que o papel do cooperante apresenta três características muito próprias: de “Facilitador” (na integração do aluno na instituição), de “Modelo Profissional” (ao partilhar a sua profissionalidade, mostrando como faz e dinamizando uma atitude reflexiva) e de “Apoio/Interajuda” (dando oportunidade ao aluno para que experimente). Desta forma, os educadores cooperantes deverão “evoluir continuamente, quer nas suas características de

personalidade, quer da profissionalidade” (Alarcão e Tavares, 2000). A tarefa do supervisor deverá atender a variadas estratégias, tais como: observação, reflexão e avaliação, promovendo o sucesso do seu aluno/estagiário, bem como o seu “próprio sucesso profissional” (p.90), pautando-se “por critérios de orientação, cooperação e partilha de experiências que criem atitudes reflexivas e motivem para a adoção de melhores e inovadoras práticas de ensino” (Rosa e Vasconcelos, 2010, p.99).

Desta forma, são vários os referenciais teóricos nacionais e internacionais (Alarcão e Tavares, 2003; Vasconcelos, 2009, Delgado Santos, 2010, Schimidt, 1980; Mosher e Purple, 1972; Blumberg, 1976; DeBolt, 1989) que têm contribuído para estabelecer as características do supervisor, características essas que amplamente se associam umas às outras:

- Compromisso para disponibilizar tempo pessoal e atenção
- Respeito pessoal e profissional por aqueles que apoia
- Ser coerente, informal, com vontade de partilhar informação e exigente
- Demonstrar interesse sincero no formando, prestando ajuda, atenção, vontade, dedicação, profissionalismo, amizade, abertura e paciência
- Excelência de ensino, capacidade de trabalhar com adultos, respeito pelos pontos de vista dos outros, vontade de se envolver numa aprendizagem ativa e aberta
- Compromisso com a profissão

Sá-Chaves (2000), advoga que “os processos de supervisão na formação requerem uma formação em supervisão” (p.126), daí que uma das formas de garantir que os supervisores possuam as características anteriormente referidas, será através de uma formação inicial no contexto e ao nível da supervisão pedagógica, de forma a fazer emergir os *skills* fundamentais a este papel ativo e responsável que é do educador cooperante. Ao fazermos supervisão, estamos essencialmente a “*interagir, informar, questionar, sugerir encorajar, avaliar*” (Vieira, 1993, p.33). Daí que Guedes (2011) sugira que o supervisor deva fazer reflexões constantes daquilo que observa:

Numa supervisão que se quer reflexiva, a intervenção do supervisor não se situa tanto ao nível da transmissão de um conjunto de conhecimentos de carácter pedagógico-didático, mas prioritariamente ao nível da reflexão sobre a ação educativa do professor, apoiando-o na construção progressiva de um estilo pessoal de intervenção educativa. (p.26)

O papel das instituições cooperantes na formação inicial

“Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua,

permitindo assim ir muito mais longe e criando condições para enfrentar,
com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem”
(Boavida e Ponte, 2002, p. 44)

O exercício da prática profissional supervisionada é realizado em contextos muito específicos, segundo o que nos diz Vasconcelos (2009): “as escolas cooperantes emergem como uma rede, em que o exercício do trabalho deixa de ser *segmentado e atomizado* passando a valorizar-se a polivalência e o trabalho de equipa, constituindo-se equipas de trabalho que se formam em exercício e no contexto organizacional de trabalho” (p.61). Parece-nos que a visão da escola como comunidade de aprendizagem, que promove a reflexão e a aprendizagem, surge aqui de modo claro. Tanto mais que, já Alarcão e Roldão (2008) também o tinham sugerido claramente para que todos aqueles que exercem as suas funções neste contexto, adotem esta visão para que tenham condições de desenvolvimento e aprendizagem.

Esta cultura institucional de desenvolvimento “é uma cultura própria, criada através da reflexão no interior da vida institucional sobre a sua ação e vivência que se alimenta da competência científica para gerir a complexidade, mas que se nutre sobretudo da competência pedagógica” (Sá-Chaves, 2000, p.23)

Zeichner (1992) aponta as necessidades de se “ultrapassar o isolamento dos professores em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas” (in Vasconcelos, 2009) para que haja debate, reflexão, interações e se privilegie o trabalho destas equipas reflexivas.

Alarcão et al (2005), salientam que apesar do que se tem debatido sobre os estágios, “a relação entre as duas instituições que acompanham os estagiários na prática docente não tem merecido, no nosso país a atenção que lhe é devida” (p.66). Deste modo, torna-se evidente que esta relação ainda atravessa dificuldades e constrangimentos que necessitam de ser superados e para isso “é fundamental um maior conhecimento dessas práticas e do modo como se relacionam” (ibidem). O caminho a percorrer poderá ter como base uma maior colaboração entre instituições e universidade, de forma a clarificar o processo (Ellsworth e Albers 1995, como citado em Alarcão et al, 2005).

Num dos estudos de Estrela et al (2002), são referidos problemas de organização das práticas, e uma das recomendações, propõe a criação de *equipas mistas de supervisão*, de forma a criar comunidades de aprendizagem entre a universidade e aqueles que estão no terreno. Estas equipas de supervisão ou núcleos de supervisão implicam uma reorganização dos cursos, segundo Roldão, Galveias e Hamido (2005), e devem ser constituídas por alunos, professores da universidade e professores cooperantes, porque só assim haverão ganhos nos “processos de construção e desenvolvimento profissional de todos os envolvidos” (Vasconcelos, 2009, p.109). Outros autores (Alarcão et al, 2005) baseiam-se em investigações a nível internacional e refletem sobre a forma de superar as dificuldades resultantes da relação desta tríade, de modo que sumariamente aconselham a que trabalhem mais em conjunto, para que haja colaboração entre escolas e Universidade. Mais recentemente, Guedes (2011) evidencia no seu estudo que as educadoras cooperantes “consideram de extrema importância existir uma colaboração/cooperação

mais estreita com a instituição de formação, de forma a existir uma reflexão conjunta e um maior acompanhamento durante a prática pedagógica” (pp, 125,126).

Os protocolos de colaboração estabelecidos entre as universidades e as instituições cooperantes, são regidos de acordo com o decreto-lei 43/2007 e o despacho 8322/2011, em que fica claro que os estágios dos alunos devem ser realizados num “quadro de parceria formal, estável e qualificante”, com orientadores/educadores cooperantes escolhidos pelos departamentos de Pedagogia das Universidades, e com competências às funções que irão desempenhar, preferencialmente quem possua formação na área de supervisão pedagógica.

No caso concreto do protocolo de colaboração entre a Universidade de Évora e as suas instituições cooperantes é feita referência às *equipas de formação* constituídas pelos docentes da Universidade e pelos professores cooperantes. Em que surgem deveres perante as instituições ao nível da formação destes professores/educadores, inclusive no artigo 10, da cláusula II são descritos alguns benefícios que estes orientadores cooperantes poderão usufruir no acesso a formações pós-graduadas, e propinas.

Canário (2011), nos seus estudos sobre a prática profissional na formação de professores, afirma que as escolas cooperantes, não têm de ser “especiais ou exemplares”, isto porque o estagiário deve interagir com a dupla condição de “aprendiz” e de “mudar representações e comportamentos dos profissionais e já veteranos” (citado em Vasconcelos, 2009, p.80). Parece-nos uma visão bastante holística, e que vai ao encontro do que se pretende destas equipas que aprendem em conjunto, ainda mais quando o artigo 18º (Protocolo de colaboração entre a Universidade de Évora e as instituições cooperantes), refere: “cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar ativamente no desenvolvimento da qualidade de ensino das escolas cooperantes.

Vieira, 2001, em oposição tem uma reflexão sobre estas duas entidades um pouco menos positiva:

O contato entre investigadores, formadores e professores é frequentemente marcado pela sua pertença a *mundos* diferentes, com prioridades, linguagens e práticas muitas vezes opostas, dando lugar a críticas e resistências de ambas as partes, resignados uns e outros a papéis distanciados e irreconciliáveis, eternamente condenados a “diálogos de surdos onde às vezes ecoam em vales distintos de uma paisagem que é de fato, comum a todos. (Vieira, 2001, p.183)

Formosinho (2001) fala-nos de um distanciamento entre as instituições, escrevendo que realmente não se verifica “influência dos professores cooperantes nas políticas e práticas da instituição de formação” (p.59). No entanto, e apesar deste distanciamento também ser reconhecido por Vieira et al (2010), estes autores reforçam a ideia dizendo-nos que as universidades e as escolas são parceiras na formação de professores, pelo que para ambas é fulcral que se estabeleçam processos de desenvolvimento profissional, aliás, estes autores vão mais além e defendem que uma das estratégias promotoras de colaboração é o “recurso à

investigação ação” (p.116) de forma a combater as diferenças entre teorias e práticas que ambas defendem.

Também Delgado dos Santos (2012) partilha destes processos de trabalho em parceria, dos quais serão asseguradas aprendizagens partilhadas e um trabalho de cooperação. A autora defende que nas reuniões entre as universidades e as instituições cooperantes deve ser debatido e discutido o que se tem feito, de forma refletida, e não o que se deveria fazer: “É neste sentido que se deverá continuar a reforçar a cooperação entre a tríade, fundada numa análise partilhada do trabalho e dos problemas que vão emergindo da prática educativa, potenciando o desenvolvimento da avaliação formativa no processo de supervisão pedagógica (ibidem, p.139).

Parece-nos que é esclarecedor que a cooperação entre a tríade, seja promotora de objetivos comuns, co aprendizagens, e “manutenção de comunicação entre os vários atores”, partilha de conceções e abertura no diálogo sobre os vários problemas e preocupações pedagógicas que decorrem da análise da prática (Vieira, 1992). Ainda assim, não poderemos negar que cada instituição vê o mundo através de um prisma diferente, no que respeita à prática e ao pensamento. Goodson (1992) lembra-nos que essa diferença é *preciosa* porque favorece uma negociação e colaboração entre os diferentes atores. Apesar disso, um dos grandes desafios que se coloca à construção de uma comunidade é o *empenhamento mútuo*, Wegner (1998), através de Figueiredo (2002) partilha connosco que só assim poderemos construir saberes coletivos e individuais, em que necessariamente de parte a parte temos responsabilidades, negociações, respeito pelos ritmos de cada um, de forma a construirmos uma identidade, uma comunidade de aprendizagem.

Ao lermos Senge (1994), o criador do conceito de organização aprendente, acerca das escolas aprendentes e organizações qualificantes, na escrita de Canário (2001), Alarcão e Tavares (2000) e Vasconcelos (2009), entendemos que a aprendizagem se faz na partilha e no confronto de ideias com os outros, daí que a visão da comunidade aprendente e reflexiva seja cada vez mais uma realidade nos processos de construção de profissionalidade, e que fica evidenciado pela vontade dos intervenientes trabalharem para a mudança.

Roldão (2006) deixa bem claro que a entidade formadora deverá investir numa parceria mais atuante com as instituições cooperantes, trabalhando de forma a construírem comunidades de formação, e também comunidades de aprendizagem. E aí, o professor ou educador tem que sentir que pertence a uma comunidade, de forma a garantir o seu empenhamento, mas garantindo sempre o respeito pelas diferentes sensibilidades (Figueiredo, 2002).

2.4 Processos Colaborativos no âmbito da supervisão

“Aquilo que a criança consegue
fazer em cooperação hoje,
sê-lo-á capaz de fazer sozinho amanhã.”
(Vigotsky)

2.4.1 Conceitos de colaboração

Sabendo que no exercício da nossa prática docente, as crianças são construtores do seu próprio conhecimento a partir de processos de colaboração com os seus colegas, cremos também, que os professores e educadores (os adultos em geral) se podem desenvolver igualmente em processos de colaboração com os seus pares, desenvolvendo também a sua competência e profissionalidade. Formosinho e Machado (2007) e Veiga Simão et al (2009), assumem o contexto de trabalho, nesta linha de pensamento, como “local de construção de conhecimento profissional dos professores” (p.65). Por outro lado, Glazer e Hannafin (2006), como citados em Veiga et al (2009) defendem outra perspectiva, referem que as aprendizagens feitas fora do contexto de trabalho aumentam os conhecimentos a título individual, mais do que influenciam o contexto de trabalho e de toda a comunidade educativa. Desta forma, subentende-se, que os professores/educadores terão um melhor desempenho e crescimento a nível profissional se trabalharem em contextos colaborativos, que influenciam diretamente toda a comunidade, porque entre colegas haverá partilha de experiências (boas e más), interações e reflexões conjuntas. Desta forma, a colaboração surge como um fator de aprendizagem profissional, e por conseguinte de desenvolvimento profissional dos professores, e em última análise, de melhoria da escola. Aliás, Alarcão e Tavares (2007) sintetizam a questão: “ todos aprendemos uns com os outros” (p.6).

Colaborar significa trabalhar em conjunto, em que existe uma ajuda efetiva, genuína e mútua. Day (2001) refere que em trabalho colaborativo existe uma tomada de decisões conjunta, uma negociação e aprendizagem partilhada e cuidada. No entanto, é natural e do senso comum, atribuir o mesmo significado ao conceito de cooperação, como se fossem sinónimos, contudo em trabalhos cooperativos apenas nos é exigido que realizemos uma série de trabalhos ou operações simples e conjuntas, enquanto os trabalhos colaborativos exigem uma “maior dose de partilha e interação” (Boavida e Ponte, 2002, p. 5), negociação e decisão.

Sem dúvida que os processos de trabalho colaborativo, são considerados prometedores, para que possamos fazer frente a desafios da pós-modernidade (Boavida, 2006), para que se produza conhecimento relevante e para que se promova o desenvolvimento profissional e pessoal. Também Hargreaves (1998, p. 277) define a importância da colaboração nesta linha de pensamento: “enquanto princípio articulador e integrador da ação, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação”.

“A assunção do pensamento coletivo é cada vez mais urgente” (Smith, 1994, citado em Alarcão e Tavares, 2003, p.133), dá a necessidade que se pense a escola como organização reflexiva, e que queira agir com “flexibilidade e resiliência” de forma a mudar. Sabemos que existem implicações e constrangimentos, inerentes às funções, mas os professores devem tentar ultrapassá-las em conjunto, porque cada vez mais é preconizado, que se trabalhe colaborativamente, e aí a escola tem um papel fundamental, ao redefinir e estruturar os currículos. Além de que a “colaboração constitui uma estratégia fundamental para lidar com problemas que se afiguram demasiado pesados para serem enfrentados em termos puramente individuais” (Boavida e Ponte, 2002, p.1), o que clarifica a assunção da colaboração como um “meio para atingir certos objetivos”, embora tenhamos que ter subjacente ao conceito, que um

grupo de pessoas que se junte para trabalhar sobre um determinado objeto, não esteja necessariamente perante uma situação de colaboração.

2.4.2 Colaboração como fator de mudança das práticas pedagógicas, e de aprendizagens em comunidade

Day (2001), afirma que as mudanças nas práticas ocorrem a partir das aprendizagens, apesar de os professores terem de demonstrar que têm vontade de mudar e de crescerem profissionalmente, para isso nada melhor que os profissionais trabalhem em colaboração. As comunidades de aprendizagem formam-se em “comunhão” com estes profissionais que se organizam em redes de aprendizagem colaborativas. Os resultados do estudo de Veiga Simão et al (2006) sublinham: “os processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência Técnico-profissional dos professores, ao mesmo tempo que as representações sobre os contextos de trabalho, e sobre si próprios, e sobre os outros também sofrem mudanças”. (p.70).

A vontade de mudança está ao alcance de todos (Alarcão e Tavares, 2000), contudo, em alguns casos, o professor tem tendência para se isolar, chegando mesmo a “queixar-se que tem de fazer tudo sozinho” (p.81). É nesse sentido que Figueiredo (2002) acredita que “o grande desafio da escola do futuro” seja o de construir comunidades onde as aprendizagens se constroem coletivamente e onde os agentes assumem os seus papéis de responsabilidade, e aprendizagem coletiva. No entanto, o autor constata que na realidade este contexto ainda não foi assumido, são quase nulas as “comunidades onde se aprenda pelo fato de se estar em conjunto”, deixando uma sugestão, apresentada de forma clara, ao se estruturar os currículos nas e para as escolas devemo-nos centrar (não nos conteúdos), mas sim em soluções que “valorizem a comunidade, a interação, as atividade, os contextos, os processos orgânicos, o significado, a identidade, o empenhamento, as tarefas e reportórios partilhados, a participação, a espontaneidade e a criatividade” (Figueiredo, 2002, ¶ 32)

Perrenoud reforça a ideia chave do prático reflexivo de Schön, no entanto refere que não podemos apenas “pensar a ação pedagógica na sala de aula” (p.200), nem mesmo a colaboração com os outros colegas, é preciso “pensar a profissão, a carreira docente, as relações de trabalho, o poder nas organizações escolares” (p.200), coletivamente. Ainda assim, a sala de aula é o local aonde se passa toda a ação supervisiva, “incluindo a relação que se estabelece entre o supervisor e o estagiário, de forma a criar e manter a atmosfera conducente á mudança” (Sá-Chaves, 1997, p.125), só sendo possível em ambientes de forte colaboração, ou contextos de interajuda e apoio mútuo entre os diferentes parceiros de formação” (p.94). Seguramente que daí iremos colher as “desejáveis mudanças de atitudes e práticas pedagógicas”

Cada vez mais as investigações sobre as práticas e sobre o desenvolvimento profissional, têm o seu enfoque na “aprendizagem do professor em comunidades” (Lieberman, 1995, como citado em Guimarães, 2006, p.187). Desta forma a ênfase recai sobre as estratégias de reflexão em conjunto, no diálogo, no trabalho de grupo, de forma a melhorarem as suas práticas e assim se desenvolvam. O crescimento profissional sai fortalecido, através das

constantes interações entre os grupos, o que sem dúvida permitirá “a partilha de experiências de sucesso e aprendizagem com os erros dos seus pares” (Glazer & Hannafin, 2006, como citados em Veiga Simão et al, 2006, p.66)

Alarcão e Tavares (2003) defendem que os professores poderão melhorar e continuar a progredir na sua profissão se permitirem que entrem nas suas salas, e que assumam a dimensão colaborativa em que: “os professores se entreejudam a desenvolver-se e a melhorar a sua atividade de ensino e educação, numa escola que também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (p.124)

Oliveira-Formosinho (2002, citado em Vasconcelos, 2009), evidencia que o contexto de supervisão deve ser de apoio e colaboração para que haja melhoria e inovação do desempenho docente, no entanto Vasconcelos (apoiando-se no referencial de Alarcão e Tavares, 2003), especifica o contexto destas equipas, dizendo-nos que a:

Supervisão da prática pedagógica deverá ser uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo, numa atitude de diálogo permanente, que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial empática e solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os seus objetivos. (p.108)

No contexto das atividades de colaboração, perspetivamos uma articulação entre os processos de desenvolvimento profissional e os processos de melhoria da escola, numa dinâmica de atitude reflexiva, utilizando (sempre que possível) estratégias de ação-investigação. Desta forma, e segundo Veiga Simão (2006), os professores envolvidos iniciarão uma “espiral de hábitos” colaborativos, de partilha, de decisões, responsabilidades, e de aprendizagens contínuas.

2.5 Processo reflexivo

“Aprende a pensar,
aprende a aprender”
(Alarcão e Tavares, 2000)

2.5.1 Práticas e atitudes reflexivas

Para Sprinthall e Sprinthall (1993) o método de pensar é algo que se adquire, indo ao encontro dos estudos de Piaget, “o desenvolvimento cognitivo depende da ação, em qualquer dos estádios”. Por outras palavras, o desenvolvimento das capacidades cognitivas não é fixado à nascença – é sim uma função da ação apropriada durante cada estágio específico” (p. 113), é um exercício consciente. Relativamente aos processos, verificamos que quanto mais cedo

forem estimulados maior será a probabilidade do indivíduo vir a tornar-se um excelente pensador, no entanto e com todas estas aprendizagens e conhecimentos, é também necessário desenvolver uma atitude crítico-reflexivo, pensando reflexivamente. Perrenoud (1993) revê-se no pensamento de vários autores (Cifali, 1991; Huberman, 1989; Nóvoa, 1986, entre outros), quando afirmam que:

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e o poder nas organizações escolares, a parte da autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual e coletivamente. (p.200)

Presentemente, são inúmeras as denominações atribuídas ao pensamento reflexivo, assim como o quadro teórico que se tem debruçado sobre o tema (Schön, 1983, Zeichner, 1993, Alarcão, 1996, Perrenoud, 2002), embora saibamos que teve a sua origem nas prespetivas do pedagogo, filósofo e psicólogo John Dewey (1959). A reflexão, entendida nesta prespetiva “significa que é preciso formar professores que sejam capazes de refletir sobre a sua própria prática, porque a reflexão é um instrumento ao serviço do desenvolvimento do pensamento, da criatividade e da ação” (Rosa e Vasconcelos, 2010, p.94). Segundo Dewey o pensamento reflexivo traduz-se: “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1959, p.13), a função do pensamento reflexivo seria o de transformar um problema ou situação/problema, numa situação clara, compreensível e coerente.

Zeichner (1993), entende a reflexão como “um processo que ocorre antes e depois da ação, e em certa medida durante a ação” (citado em Severino, 2007, p.55), dessa forma, o professor deve assumir-se como um prático reflexivo, no seu dia-a-dia. Daí que se deve valorizar o conceito de profissional reflexivo, introduzido por Donald Schön (1983), que reflete uma abordagem reflexiva, de natureza cognitivista-constructivista, e que “concebe um conhecimento profissional contextualizante e sistematizado numa permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento ou a reflexão” (Alarcão e Tavares, 2000, p.17). Numa escola reflexiva e no contexto da supervisão, espera-se que todos estejam empenhados no melhoramento da qualidade, e num espírito de pesquisa: “Estamos a olhar para uma verdadeira comunidade de pessoas que age, interage, aprende e se desenvolve, digamos, como uma comunidade educativa, de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento” (Alarcão e Tavares, 2000, p.58). Schön, distingue três tipos de reflexão: reflexão na ação, em simultâneo; a reflexão sobre a ação, em retrospeção; e a reflexão sobre a reflexão na ação, numa prespetiva de o prático reflexivo progredir no seu desenvolvimento, e *aprender a fazer fazendo*.

Diferentes autores, Alarcão e Tavares (2003), Vieira (1993), Sá-Chaves (1994) defendem uma constante reflexão no contexto de supervisão, evidenciando que as atitudes reflexivas do supervisor, sem dúvida que afetarão e influenciarão o desenvolvimento de atitudes idênticas nos seus estagiários, futuros educadores/professores. Segundo Schön (1983, 1987, citado em Perrenoud, 1993), “ a prioridade é formar um prático reflexivo” (p.201). Tanto mais, que Alarcão e Tavares (2000) defendem que a reflexão “a partir das situações práticas reais é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações (...) com que se vai deparando na vida real” (p.90).

A influência do pensamento de Dewey (1933) ainda hoje emerge de quase todos os trabalhos investigativos, e sempre que falamos de pensamento reflexivo, reconhecemos a importância da reflexão na e sobre a ação, o que implica a assunção do professor como prático reflexivo. Aliás, esta concepção do professor reflexivo leva-nos ao conceito de escola reflexiva, “como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social, e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2003. P.133)

Uma escola reflexiva pressupõe que os professores trabalhem colaborativamente, em equipas, onde a investigação seja uma realidade, por outras palavras, que estes professores não trabalhem sozinhos, que partilhem, e que assumam a perspetiva de aprendizes ativos ao longo de todo o seu percurso, promovendo o seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho, 2001), “tornando-se consumidores críticos e produtores criativos de saber institucional” (Zeichner, 1993, citado em Vieira et al, 2010). Parece-nos que a atividade reflexiva assume um caráter quase que obrigatório no contexto de supervisão pedagógica, prespetivando-se como uma escola que pensa, que aprende, e que aprende a aprender (Alarcão, 2000).

Parece-nos que a visão de Vieira et al (2010), acerca dos objetivos da supervisão pedagógica, privilegia o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a realidade em que se desenrola a ação educativa e sobre o impacto desta ação” (p.84). Justificando os motivos que nos poderão levar a investigar as nossas práticas supervisivas, as autoras revelam que sem dúvida é a “necessidade de aprender”. Ainda assim, é feita referência à complexidade de todo o processo em redor da orientação reflexiva, porque temos de saber tecer a fronteira entre a atitude crítico reflexivo que assume uma postura de questionamento interior, e uma postura que põe em causa métodos, teorias e saberes.

Sá Chaves (1997) apresentou características do ensino reflexivo que o “tornam um objetivo de formação válido, apontados por Brubacher et al (1994, p.25): “a prática reflexiva permite ajudar os professores; permite que os professores estabeleçam uma intencionalidade pedagógica; permite distinguir os professores enquanto pessoas instruídas”.

A atitude reflexiva, á partida, não se manifesta de forma espontânea: “A reflexão implica intuição, emoção e paixão” (Zeichner, 1999, p. 18). É neste contexto, de motivação, de desafio, de agir de forma criativa, que se vão formando os processos crítico-reflexivos, ainda assim, o indivíduo terá de estar num estágio de desenvolvimento intelectual que lhe permite cumprir com várias tarefas inerentes ao processo: “debate crítico” e “trocas refletidas sobre as práticas” (Santana, 1993, citado em Nóvoa, 1992, p.30). Explicitamente, a atitude crítica-reflexiva “consiste numa adoção de uma postura ativa de questionamento interior das coisas, no conhecimento e explicação do porquê das realidades implementadas, assim se vai construindo muitas vezes novas práticas e saberes” (Rosa e Vasconcelos, 2010. P.97).

Vieira (2010) diz-nos que devemos assumir uma posição crítica face á educação, ainda assim temos de conseguir dar visibilidade á atividade reflexiva, porque “vale a pena” independentemente dos custos, e das incertezas, sem dúvida que o sentimento de “querer mudar (...) é um dos maiores ganhos de uma formação reflexiva” (p.183, 189).

2.6 Processos de desenvolvimento profissional

“Cada ser humano
trilha o seu próprio percurso de formação (...)
fruto do que quer e do que pode ser”
(Alarcão, como citado em Sá-Chaves, 1997, p.7)

2.6.1 Conceitos de desenvolvimento profissional

O conceito de desenvolvimento profissional, é recente, e aponta para uma construção progressiva e evolutiva dos saberes profissionais dos professores e educadores, em que eles próprios assumem um papel ativo, e em que valorizam os contextos e as organizações. O desenvolvimento profissional tem assumido um grande destaque nos diversos níveis de ensino. Daí que os professores e educadores se debatam, cada vez mais com a insuficiente formação, e cada vez mais esta formação deixa de ser um aperfeiçoamento profissional para ser pensado como continuidade e evolução, valorizando-se a pesquisa, na procura de novas teorias e conhecimentos. Day (2001) e Moreira (2010) associam a noção de desenvolvimento profissional a um movimento de “dentro para fora”, já que é o docente que decide que conhecimento detém, e quais necessita de aperfeiçoar ou desenvolver. Desta forma, decerto concordamos que estamos perante uma dinâmica de mudança de paradigmas, “a ideia de um período dedicado à formação, seguido de outro de exercício profissional baseado nos conhecimentos e competências desenvolvidas aquando da formação, foi-se claramente desatualizando” (Sá-Chaves, 2000, p.95). Estamos perante uma valorização e superação do conceito de desenvolvimento profissional, em relação à formação, perante o seu carácter dinâmico e que aponta para a mudança:

O objetivo da educação e da formação profissional deveria desenvolver a capacidade profissional, o que, incluindo a competência numa série de tarefas, papéis e trabalhos, vai para além destes aspetos, ao reconhecer que a aprendizagem e o desenvolvimento profissional têm de ser contínuos e de ter em conta a mudança dos contextos individuais e sociais. (Eraut, 1998)

Nóvoa (1992, p.25) define desenvolvimento profissional como: “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade profissional”. Também Christopher Day (2001) objetiva o desenvolvimento profissional como sendo contínuo, e como um esforço que vale a pena investir, mas para isso é imprescindível o empenho dos professores/educadores ao longo da sua carreira;

O desenvolvimento profissional dos professores diz respeito às diversas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) realizadas pelo benefício direto ou indireto, contribuindo para melhorar o desempenho do professor dentro da sala de aula,

apropriando-se particularmente de uma atitude profissional que remete para uma prática de questionamento. É, também, o processo através do qual os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, revêm e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores. (Day, 2001, p.20)

Desta forma, o desenvolvimento profissional, segundo a perspectiva do autor e no contexto em que nos situamos envolve todas as experiências de aprendizagem dos professores e educadores cooperantes e que contribuem para a qualidade das suas práticas e do seu desempenho. Experiências essas que podem ser espontâneas ou planeadas, e que trazem benefícios a título individual, como a nível institucional.

Os conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional, poderão ser considerados, também eles, conceitos polissémicos, porque possibilitam várias visões, apresentadas aqui por vários referenciais teóricos, no entanto consideramos importante fazer a distinção dos conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional, porque muitas das vezes são utilizados como sinónimos:

- A **formação contínua** é entendida “como um conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor” (Estrela e Estrela, 2002, p.75). A formação está associada á frequência de cursos, e o movimento que lhe é atribuído é de “dentro para fora” (Ponte, 1998, p.2) partindo das teorias.
- Por outro lado Day (2001), explicita-nos que a formação contínua é entendida em paralelo com o desenvolvimento profissional, sendo entendida como forma de participação em cursos. Pelo que o conceito de **desenvolvimento profissional** abrange “quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (...), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem acelerada” (Ponte, 1998, p.2). Sendo considerada a teoria e a prática, associadas a reflexões, leituras, projetos, “ em que o professor decide”.

2.6.2 As dimensões do desenvolvimento do professor e a formação contínua

“A chave que abre a porta do século XXI
é o conceito de educação ao longo da vida”
(Delors et al, 1996)

Atualmente, à escola são colocadas diversos desafios, que levam os professores a se questionarem constantemente acerca da sua profissionalidade, pelo que Nóvoa (1992, p.9) reforça as ideias de Delors, quando ele apresenta e reforça a ideia chave de educação ao longo da vida, mas vai mais longe quando nos diz que um ensino de qualidade não poderá existir “sem uma adequada formação de professores. Desta forma, tanto no contexto nacional, como internacional, fica evidente a preocupação com a qualidade do ensino, das aprendizagens, mas também com a formação e qualidade dos professores. Sendo assim, a reflexão em torno desta temática, tem suscitado alguns estudos, mais concretamente ao nível do desenvolvimento profissional e da mudança e melhorias das práticas que se desenvolvem nas escolas, e por consequência dos sistemas de educação e formação. Cochran-Smith e Lytle (1999, citados em Guimarães 2006) dizem-nos que “um bom ensino não se ensina, aprende-se ensinando e questionando e refletindo sobre o que se faz” (p.175).

Os professores não se desenvolvem unicamente por si próprios (...) Eles aprendem através do contato com vários grupos, interiores ou exteriores às suas próprias escolas. Mas eles aprendem, talvez mais, com outros professores, particularmente, com os seus colegas no seu lugar de trabalhos, na sua própria escola. (Hargreaves, 1992, citado por Guimarães, 2006, p.216)

A autora refere, acreditar, que o docente se desenvolve através da sua participação em cursos de formação, workshops, seminários, etc, lecionados por formadores competentes, e que possam ocorrer dentro e fora da escola. Ponte (1998) considera que o desenvolvimento profissional deve ser assumido “como uma necessidade incontornável (...) de forma a tornar os professores mais aptos” (p.2), não esquecendo as significativas melhorias das instituições e as possíveis realizações pessoais e profissionais que daí advêm. Aliás, o autor assume mesmo, que o desenvolvimento profissional deve ser da “inteira responsabilidade” do professor, devendo haver um “investimento na profissão, agindo responsabilmente, definindo metas e refletindo sobre a sua prática” (ibidem, p.11). Parece-nos que um dos aspetos centrais para o desenvolvimento profissional dos professores será uma profunda reflexão sobre a sua identidade profissional, Sá-Chaves (2000, p.66) apresenta um quadro com as descrições das dimensões do conhecimento a partir dos contributos de Schulman em que são descritos sete contributos para um aperfeiçoamento da identidade profissional dos professores que serão facilitadoras da construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional:

- Conhecimento de conteúdo
- Conhecimento do currículo
- Conhecimento pedagógico geral
- Conhecimento dos fins e objetivos
- Conhecimento pedagógico de conteúdo
- Conhecimento dos contextos
- Conhecimento de si próprio

Também Sá-Chaves (1997) partilha eixos (competência científica, pedagógica e pessoal) ligados entre si, que se tornam indissociáveis de qualquer profissional “para que não estagne

mas se desenvolva contínua e permanentemente” (p.68). Pelo que a autora concorda com vários autores (Combs, Sprinthall, Zimpher e Howey, Ralha Simões & Marques Simões) quando afirmam que um professor “com um elevado desenvolvimento pessoal, tem melhor sucesso na sua ação educativa e profissional” (Sá-Chaves, 1997, p.69).

Consideramos que a partir do momento em que se entendeu que a formação inicial contempla apenas uma das fases que precede a entrada na profissão, o conceito de desenvolvimento profissional e de formação contínua, passaram a ser encarados como uma etapa inerente á construção da identidade profissional e a “operacionalização dos processos de ensino-aprendizagem (Day, 2001, Veiga et al, 2009, p.63). Aliás, estes autores frisam que as escolas assumem um papel crucial ao nível do desenvolvimento profissional, porque as escolas terão de assumir um papel de se envolverem na construção e desenvolvimento coletivo que envolvam e respondam às necessidades dos professores, através de um plano de formação. Vieira et al, (2010) alertam, que as instituições de ensino superior terão de ter a capacidade de pensar “numa identificação constante das necessidades e problemas para, a partir deles, se idealizarem projetos de formação e (re) definirem linhas de ação pedagógica” (p.64).

Campos (2002), prespetiva este contexto de forma bastante clara, ao afirmar que as aprendizagens contínuas em simultâneo com a prática docente possibilitam e origina a que a investigação surja como estratégia de formação. Também Severino (2007) prespetiva o professor como “construtor do seu próprio projeto” (p.23), e se seguir a linha da investigação-ação e reflexão permanente, conseguirá assumir-se como “sujeito ativo” desse mesmo processo de formação e do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Entendemos, segundo as palavras de Day (2001), que, para um eficaz desenvolvimento profissional as aprendizagens terão de se centrar no professor e não nas instituições, apesar de os professores terem de possuir capacidades para aprenderem com os seus colegas, no seu local de trabalho.

Seguramente, se o desenvolvimento profissional pressupõe aprendizagens, também contempla mudanças, embora as mudanças só ocorram se assim o entendermos. Desta forma, entendemos, que, se a supervisão da prática pedagógica se constitui como um contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores cooperantes. Postic (1990, citado por Severino, 2007, p.44) “prespetiva a relação educativa como uma verdadeira oportunidade de crescimento pessoal e como uma ocasião para uma evolução conjunta”. Também Gonçalves (1992, citado em Nóvoa 1992, p. 147) refere que “o percurso profissional de cada professor é o resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento”:

- Processo de crescimento individual
- Processo de aquisição e aperfeiçoamento de competências de eficácia no ensino
- Processo de socialização profissional

Roldão (2007) e Goodson (1999) defendem um “salto na profissionalização dos professores” para que se reforcem os saberes profissionais, e de modo a que os professores considerem que devem estar em “permanente atualização” (p.102). A autora reforça que se o conhecimento profissional tem sido considerado como “o elo mais fraco da profissão docente” (p.97),

teremos de lutar por ter “práticas informadas, alimentadas por velho e novo conhecimento formal, investigativo e discutido com os pares e com os supervisores” (p.102). Daí que Sá-Chaves (1997) sugira os projetos de ação-investigação como instrumentos formativos, potenciadores do desenvolvimento profissional dos professores porque auxiliam e ajudam a:

- “Identificar situações problemáticas na sua ação”
- “Questionar as suas convicções e crenças pedagógicas”
- “Organiza a sistematizar o seu saber e saber-fazer”
- “Tomar consciência do referencial teórico, que justifica as suas decisões pedagógicas em contexto real” (p.97)

Por outro lado, a metodologia de ação-investigação permite o confronto entre as práticas de professores, e entre colegas, tornando-se facilitadores de mudanças, de atitudes e de práticas educativas, através de ações como o questionamento, a reflexão individual e coletiva, e do confronto entre práticas e quadros teóricos (Sá-Chaves, 1997). Também Vieira et al (2010) referem esta metodologia enquanto estratégia promotora do desenvolvimento profissional, salientando a “convicção de que a mudança é possível” (p.4, 47).

Sá-Chaves vai mais além quando refere que “a representação que o professor constrói de si enquanto pessoa e enquanto profissional parece influenciar o seu desenvolvimento profissional” (p.102), isto porque a forma de um professor ou educador atuarem, não está desligado daquilo que eles são enquanto pessoas.

Ao longo da carreira profissional, os educadores e professores passam por etapas distintas, e processos de crescimento, que representam o seu modo de agir profissionalmente, “em que os momentos de crise surgem como necessários, antecedendo e preparando os momentos de progresso” (Gonçalves, 1992, p.158). Day (2001) refere como é importante “reconhecer as influências positivas e negativas” (p.88) que estarão associadas às aprendizagens dos professores e educadores nos seus locais de trabalho, daí, que Day (2001) sintetiza o modelo de aquisição de destrezas de Dreyfus e Dreyfus (1986), através de estádios de desenvolvimento do “saber-fazer” profissional, assim como apresenta as fases do ciclo da carreira docente de Huberman, 1995.

Ainda que os processos de desenvolvimento profissional tenham “repercussões” na ação dos professores e educadores, e pressupomos que também terão no caso dos educadores cooperantes, sabemos, que existem “incidentes críticos” na vida profissional e pessoal dos professores que poderão afetar a sua prática profissional, pelo que existem autores que esquematizam faseadamente a carreira docente.

E apesar de termos como referência as investigações do ciclo da carreira docente de um dos teóricos pioneiro nesta área, Michael Huberman (1992), e também de Lilian Katz (1997), a nossa escolha recai sobre as etapas do ciclo de carreira de Gonçalves (2000). Isto porque é a que consideramos mais aproximada do nosso contexto e pelo processo evolutivo do percurso profissional dos docentes, apresentada pelo autor. São 5 as trajetórias profissionais ou fases abrangentes e representativas sobre o estudo que fez da carreira dos docentes.

Resta-me acrescentar que, sendo os percursos profissionais pessoalmente vivenciados e socialmente construídos, neles pesando, por vezes, de modo determinante, fatores de natureza aleatória, o desenvolvimento da carreira docente não deve ser tomado num sentido determinístico, dada até a sua possibilidade de alteração configuracional, designadamente em termos de “limites” temporais das etapas ou fases, sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modificam. (Gonçalves, 2009, p. 26)

Quadro 2

Ciclos de carreira docente, com base em três referenciais.

Ciclos da carreira docente			
	Katz, 1972	Huberman, 1995	Gonçalves, 2000
1	Sobrevivência	Entrada na carreira (1º-3º ano)	Início (1º-4º anos – “choque real e descoberta”)
2	(1º-2ºano – confronto com a realidade)		
3	Consolidação	Estabilização (4º-6º ano – consolidação)	Estabilidade (5º-7º anos, segurança, entusiasmo e maturidade)
4	(2º/3º/4º ano – estabiliza)		
5	Renovação (+3 anos)		
6	Maturidade (a partir do 5º ou 7º ano – assume-se como profissional)	Diversificação e questionamento (entre o 7º e o 25º ano – etapa de novos desafios)	Divergência (8º - 14º anos – empenho e entusiasmo ou descrença e rotina)
7			
8			
9			
10		Serenidade (15º-22º anos – reflexão e satisfação pessoal)	
11			
12			
13			
14			
15			
16		Serenidade e Conservantismo (entre o 25º e os 35º anos – fase de apreciar ou estagnar)	Renovação do interesse e desencanto (+23º anos – renovação do entusiasmo ou desinvestimento)
17			
18			
19			
20	Desinvestimento (entre o 35º e o 40º anos – sereno ou amargo)		
21			
22			
23			
24			
25			
26			
27			
28			
29			
30			
31			
32			
33			
34			
35			
36			
37			
38			
39			
40			

Ao olharmos para estas fases e estádios de transição, e refletindo um pouco sobre os referenciais teóricos do Desenvolvimento Profissional, parece-nos que o desenvolvimento profissional dos professores apenas poderá ocorrer se houver:

- Motivação “para aprender”,
- Apoio das escolas
- Promoção do desenvolvimento profissional contínuo
- Trabalho emocional,
- Trabalho em equipa e cooperação, (Day, 2001, p.12, 13, 16, 20, 25)

Ficamos com uma ideia geral, que emerge daqui um novo profissional, um “novo profissionalismo”, em que o grande enfoque está no “direito” a que os professores têm em se desenvolverem profissionalmente, e no enquadramento do desenvolvimento dos professores, no contexto do desenvolvimento institucional. Mas, tal como Day (2001, p. 19) refere: “empenhar-se ativamente no processo do desenvolvimento profissional ao longo de uma carreira de ensino quarenta anos é um empreendimento ambicioso”.

A vida de um professor será a intersecção entre a sua história de vida e a história da sociedade em que se move, histórias nas e das quais é ator e autor, pelo que aceder à vida dos professores, será aceder aos contextos sociais, históricos e culturais em que se insere. O estilo de vida dos professores, dentro e fora da escola, as identidades e a cultura dos mesmos será influenciado pelos grupos sociais a que pertencem. O professor será um ator social ativo na construção da sua identidade e das suas práticas, partilhando desse processo de construção com outros professores. (Sarmiento, 2001, p.34)

Desta forma, o desenvolvimento profissional é um processo ativo, a longo prazo, que tem em vista o desenvolvimento e o crescimento dos professores e educadores, concebido de forma a ser colaborativo, e que envolve experiências e oportunidades, através de uma abordagem de pesquisa, reflexiva, formativa e orientada para a mudança. Ou seja, os docentes serão os protagonistas do seu próprio desenvolvimento, através da “construção do seu *eu* profissional” (Marcelo Garcia, 2009, p. 11).

3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresentamos o enquadramento conceptual do processo de pesquisa, assim como os objetivos, as questões de pesquisa, os protagonistas do estudo, as fases metodológicas, ou seja os procedimentos pelos quais estruturámos a nossa pesquisa. Apresentamos também a justificação da opção metodológica da investigação e os procedimentos de recolha de dados.

3.1 Delimitação do problema, Objetivos e Questões de Investigação

Esta investigação está relacionada com o desenvolvimento profissional dos educadores cooperantes da Universidade de Évora a partir das suas funções de supervisores pedagógicos, atendendo às eventuais mudanças ocorridas nas suas práticas pedagógicas. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo geral:

- Compreender e refletir acerca do modo como os educadores cooperantes percecionam a influência do processo supervisivo em torno da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional dos/as Educadores/as Cooperantes da Universidade de Évora.

Claramente sobressaem três objetivos específicos, implícitos no objetivo principal, e que contribuem para uma melhor compreensão da investigação:

- Os contributos do processo de supervisão pedagógica dos educadores cooperantes para o seu Desenvolvimento Profissional
- Contributos do processo de supervisão pedagógica na mudança das práticas dos educadores cooperantes
- A prespetiva dos educadores cooperantes sobre o processo de supervisão dos alunos da formação inicial na Universidade de Évora;

Atendendo a estes objetivos, elaborámos cinco questões de investigação, e a partir daí partimos em busca das suas respostas:

1. Qual a importância dada pelos Educadores Cooperantes da Universidade de Évora, á Supervisão Pedagógica, das alunas da formação inicial?
2. Em que medida a Supervisão de estagiários, segundo a prespetiva dos cooperantes, provoca mudanças nas suas práticas educativas e nas concepções acerca das mesmas?
3. De que forma as práticas supervisivas têm contribuído para o seu Desenvolvimento Profissional?
4. Que dificuldades sentem os Educadores Cooperantes da Universidade de Évora, em todo este processo de Supervisão Pedagógica?
5. Como vêm o papel da Universidade no sentido de potencializar este processo?

Estas foram as questões que surgiram após várias reflexões, a que nos propusemos investigar, sendo também determinantes de toda a elaboração do quadro teórico metodológico.

3.2 Características da investigação

Optámos por uma investigação de paradigma qualitativo por ser aquela que melhor se adequa ao contexto em que o estudo se desenvolve, visto que o objeto do estudo consiste na compreensão e interpretação de aspetos da vida profissional dos educadores cooperantes que não são tidos como mensuráveis. O que está em análise são aspetos que se referem à atividade profissional de cada um dos educadores cooperantes da Universidade de Évora, no âmbito do protocolo de cooperação entre a Universidade de Évora e as instituições cooperantes a partir da supervisão de alunos da formação inicial, e que precisam de ser explorados numa primeira fase, e interpretados numa segunda fase, a partir de entrevistas, onde se revelam concepções, crenças, sentimentos, e modos de fazer. Ao designarmos os dados, como qualitativos, significa que assumimos a sua riqueza em pormenores, e privilegiamos a compreensão e a “prespetiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p.17).

Alguns autores, (Bogdan e Biklen, 1992, Tuckman, 1994), referem e apresentam cinco características como sendo as principais da investigação qualitativa:

1. A situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento-chave da recolha de dados.
2. A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados
3. A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final
4. Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas partes de um puzzle.
5. Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao “porquê” e ao “quê”. (Tuckman, 1994, pp.507, 508)

“A investigação qualitativa é descritiva (...) os investigadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos” (Bogdan e Biklen, 1994, p.48). Sabendo que o objeto do estudo consiste na análise e interpretação de aspetos da vida profissional dos educadores cooperante, que não são medíveis em termos objetivos, optou-se pelo recurso à metodologia qualitativa baseada nas entrevistas semiestruturadas, por ser aquela que melhor se adapta ao contexto do estudo.

A investigação qualitativa refere-se á recolha de informação, em que são utilizados procedimentos empíricos que permitam interpretar os dados que se referem ao exercício da atividade de educador cooperante, e que necessitam de ser explorados e interpretados, a partir das entrevistas, onde sem dúvida sobressaíram sentimentos e atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos, valorizando-se o testemunho destas pessoas acerca da sua experiência. O

investigador “está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla de fenómeno em estudo (...) o objetivo desta abordagem é descrever ou interpretar” (Fortin, 1996, p.22).

Clark (1992, citado em Fortin, 1996, p.156) critica esta abordagem devido á falta de fidelidade e pouca validade do método, adiantando que não podemos considerar a amostra como representativa, devido ao reduzido tamanho da amostra (ainda que os estudos qualitativos não trabalhem com amostras). No entanto, discordamos desta visão porque esta atitude interpretativa, subjacente à investigação qualitativa, foi sustentada em processos e técnicas de validação, além de que a riqueza de informação que as entrevistas nos oferecem irá pôr em “evidência a respiração” (Bardin, 1977, p.31) da voz dos educadores cooperantes. Tanto mais que temos outros estudos realizados a este nível que evidenciam dinâmicas e reforçam teorias em âmbitos idênticos ao deste estudo. Aliás, Vasconcelos (2009) faz referência a algumas investigações que realizou com educadoras cooperantes e estagiárias, utilizando a investigação qualitativa, em que descreve a importância de se fazer formação através deste tipo de práticas e investigações de caráter académico (p.48). Também Rosa (2008), na sua tese de mestrado, orientada por Vasconcelos, utilizou o paradigma qualitativo no seu estudo sobre as implicações da supervisão dos estagiários no percurso de formação de professores, obtendo importantes contributos da realidade investigada.

Considerando a natureza da investigação e ao nos centrarmos em procedimentos interpretativos de análise de dados, este estudo foi desenvolvido numa perspetiva de inquérito por entrevistas. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante o contato direto do investigador com a situação do objeto de estudo. A opção por entrevistas individuais semiestruturadas, implicaram a construção e validação de um guião adequado, de natureza flexível, que foi estruturado a partir da revisão bibliográfica e dos objetivos do estudo e suas questões de pesquisa.

A informação recolhida através das entrevistas foi sujeita a análise de conteúdo, por ser a mais adequada na recolha de informações na entrevista, e que se efetua a partir de uma redução progressiva de dados, que nos permite definir categorias e subcategorias emergentes do discurso das educadoras cooperantes. Ao optarmos pela análise conteúdo, verificámos que esta tarefa se revelou árdua, solitária, mas que permitiu a interpretação reflexiva dos dados, de modo a “fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e reflexão” (Quivy, 1972, p.195). Também Bogdan e Biklen (1994) referenciam que esta tarefa é desempenhada por um “cavaleiro solitário” (p.108), que enfrenta sozinho o “mundo empírico”, no entanto o conteúdo das entrevistas, através dos seus vestígios, vão-nos levar a descobrir qualquer coisa mais, “por e graças aos vestígios” (Bardin, 1977, p.39). Aliás, a “leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é unicamente uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (P.41). Tornando-se um processo “arborescente”, porque as interpretações atraem-se umas às outras.

3.3 Recolha de dados – inquérito por entrevista

Um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses. Dado que pessoas diferentes têm também diferentes prespetivas, pode emergir assim um quadro razoavelmente da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, propiciar-nos uma base para a sua interpretação. (Tuckman, 1994. P.517)

Como referimos, o quadro metodológico integra-se no âmbito dos paradigmas de investigação de natureza qualitativa, daí que adotámos uma metodologia de inquérito por entrevistas, que em conformidade com os referenciais teóricos, se caracteriza por entrevista semiestruturada feita a partir de um guião de entrevista. As entrevistas semiestruturadas permitem aos entrevistados desenvolverem um raciocínio próprio, e neste caso específico, reflexivo, do seu percurso e modo de fazer, enquanto educador cooperante. Espera-se, também, que destas entrevistas, se recolha o máximo de informação, e aí, o entrevistador terá de encorajar os entrevistados a falar sobre aquilo que costumam falar ou fazer, segundo Bogdan e Biklen (1994), cada palavra ou frase dos entrevistados assume especial importância. A recolha de dados a partir das entrevistas permite-nos obter dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, conciliando “alguma profundidade com a razoável liberdade que é dada ao entrevistado para exprimir as suas ideias e replicar às questões postas pelo investigador” (Neto, 1998, p.330).

Esta opção é definida por vários autores de forma bastante clara, Gonçalves (1992) refere a importância que devemos ter em *escutar* os entrevistados, ainda assim Bell (1997) alerta-nos que “uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante” (p.121), daí que houve uma tentativa de deixar os entrevistados falar livremente sobre as questões elaboradas, assegurando que responderiam e esclareceriam as perguntas colocadas. No contexto deste estudo considerámos o quanto seria importante e necessário dar voz aos educadores cooperantes, e de dar poder aos cooperantes para participarem ativamente na construção do conhecimento acerca dos processos de supervisão em contexto de formação inicial.

A metodologia qualitativa baseada nas entrevistas semiestruturadas, e no contexto desta investigação, permite tentar perceber até que ponto a função de acompanhar estagiários na sala pode contribuir para o desenvolvimento profissional, aprofundamento de conhecimentos, e das práticas reflexivas dos educadores cooperantes.

Sabendo que os “estudos descritivos visam caracterizar os fenómenos” (Fortin, 1996, p, 170) o inquérito por entrevista permitirá colher dados, e mostrará evidências, mas não irá fornecer explicações. Este autor evidencia que a entrevista é o instrumento de recolha de dados mais utilizado em investigação qualitativa, assumindo-se num paradigma naturalista ou interpretativo, dependendo da realidade de cada indivíduo, e tendo em conta que cada uma destas realidades é baseada na perceção dos indivíduos e no tempo em que ocorrem.

A entrevista semiestruturada por nós utilizada obedeceu a orientações teóricas, em que o entrevistador começa por colocar questões mais simples, para depois avançar para questões mais complexas ao longo de toda a entrevista (Fortin, 1996), em que a obtenção de dados comparáveis entre os diferentes participantes seja um dos objetivos da entrevista semiestruturada.

3.3.1 Construção do guião

Elaboramos um guião que segundo Quivy (1972) é “o suporte da entrevista” (p.181). Este guião surge como um facilitador da condução da entrevista, isto porque é um instrumento que serve de base à realização de uma entrevista respeitando alguns procedimentos que seguimos: selecionámos o tema; os objetivos da entrevista; as pessoas a entrevistarem, que tipos de perguntas se pretendem fazer; atendendo a um vocabulário claro e acessível, e assim se procedeu à ordenação das perguntas, sob a forma de categorias.

Foi fundamental que as perguntas fossem “claras e precisas, isto é, formuladas de tal forma que todas as pessoas interrogadas as interpretem da mesma maneira” (Quivy, 1972, p.181). Porque, muitas das vezes, e como é defendido por este autor, o sucesso (ou insucesso) de uma entrevista, depende da “composição das perguntas”, mas também da “habilidade de quem conduz a entrevista” (p.183). E, estruturámos o guião de entrevista sob a forma de Blocos, pelos quais estão distribuídas as 27 questões, com os respetivos objetivos e observações a ter em conta no momento da entrevista, e que apresentamos de seguida (apêndice 3):

- **Bloco A** – Legitimação da entrevista – pretende-se legitimar a entrevista e motivar os entrevistados para as respostas
- **Bloco B** – Caracterização dos entrevistados – pretende-se ter um conhecimento geral dos entrevistados a partir de questões gerais de enquadramento profissional
- **Bloco C** – Motivações dos educadores cooperantes para as funções e sentidos atribuídos – aferir motivações para se terem tornado educadores cooperantes, identificando características facilitadoras e inibidoras da ação dos educadores cooperantes enquanto supervisores. Rosa (2008, p.160), na sua investigação refere mesmo que o “processo de supervisão de estagiários surge ao professor cooperante como uma excelente oportunidade para refletir, problematizar e rever” as suas práticas.
- **Bloco D** – Processos de supervisão – conhecer de que forma os educadores cooperantes fazem a supervisão pedagógica e que princípios norteiam a sua ação, identificando se existem dificuldades. Oliveira-Formosinho (2002/II, p.46) e Vasconcelos (2009, p.94) dizem-nos que o processo de supervisão é reflexivo, interativo, colaborativo e local (referência a um espaço e tempo). Defendem também uma “perspetiva de supervisão como apoio e colaboração, visando a melhoria e inovação do desempenho docente”.
- **Bloco E** – A Universidade e as instituições cooperantes – conhecer a perceção dos educadores cooperantes sobre a parceria destas instituições. Num estudo recente

de Guedes (2001, p.125,126) percebemos que apesar das diferentes opiniões que existam acerca desta relação, “consideram de extrema importância que exista uma colaboração/cooperação mais estreita com a instituição de formação de forma a existir uma reflexão conjunta e um maior acompanhamento durante a prática pedagógica”

- **Bloco F** – Desenvolvimento Profissional – conhecer a perspectiva dos educadores cooperantes acerca da influência do processo superviso na sua prática profissional e no seu desenvolvimento profissional. Na investigação de Rosa (2008), é feita uma reflexão sobre o meio em que decorre o processo de supervisão e os contributos que daí advêm para o desenvolvimento profissional dos professores/educadores cooperantes, e concluem que existem contributos destes processos no desenvolvimento profissional “porque suscitam outras práticas e introduz novos saberes potenciados pela participação em seminários (...) em que os professores privilegiam o trabalho colaborativo e em equipa” (p.162, 163).

Para cada um destes blocos, foram construídas questões de reforço, a partir dos objetivos delineados, que serviram de apoio ao entrevistador e entrevistado, caso fosse necessário para melhor se alcançar os objetivos propostos.

O guião da entrevista, depois de elaborado, foi previamente apresentado e submetido a um painel de especialistas na área de Ciências da Educação da Universidade de Évora, vertente de supervisão pedagógica, para apreciação, alteração e validação. Após esta fase, foram feitas alterações de acordo com as sugestões dos especialistas, e de acordo com as nossas próprias intenções. Bell (1997) diferencia validade de fiabilidade ao afirmar que um método de investigação pode ter fiabilidade e não ter validade, não se verificando o contrário, quer isto dizer que, os dados recolhidos de um estudo correspondem à realidade selecionada (fiabilidade), no entanto poderão não garantir de que se atinjam os resultados a partir dos instrumentos escolhidos pelo investigador (validade). Desta forma parece-nos que conseguimos a junção destas duas certificações, para que este trabalho apresente utilidade para a comunidade e espelhe a realidade dos dados recolhidos e a competência dos investigadores no seu papel. Aliás, Coutinho (2008) ao se referir às questões de validação/fiabilidade diz: “o investigador deverá ser sempre honesto na apresentação das suas conclusões. Caso não o seja, o estudo não terá valor científico e não atingirá nenhum dos seus objetivos”. Desta forma, justifica-se assim o recurso a investigadores profissionais da comunidade académica/científica da Universidade de Évora, na acreditação e validação do guião de entrevista, sendo fundamental que o investigador se preocupe com estas questões, atendendo ao rigor e a descrições pormenorizadas.

3.3.2 Participantes do estudo

A amostra deste estudo foi desenvolvida a partir de um convite feito às educadoras cooperantes presentes na primeira reunião de abertura do ano letivo 2011-2012, relativamente

à Prática de Ensino Supervisionado em creche e jardim-de-infância, do mestrado em Educação Pré-escolar e mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º CEB. Apesar de todas as educadoras cooperantes, presentes na reunião, terem aceitado de imediato o convite, verificámos que só as educadoras mais novas se encontravam presentes, e aí concluímos que seria necessário contactar, por mail, as educadoras cooperantes com mais anos de cooperação com a Universidade de Évora.

Ao obtermos o consentimento (por escrito e por mail) das educadoras cooperantes, delimitámos os participantes no estudo, que neste caso foi desenvolvido a partir de dez educadoras cooperantes da Universidade de Évora. Especificámos os critérios de seleção dos seus elementos, e que se referem a características pré-definidas por nós:

- **Idade** – A importância do fator idade na caracterização dos educadores cooperantes funciona como suporte e orientação na descrição dos participantes do estudo, e no possível cruzamento de dados, nomeadamente ao nível dos comportamentos adotados (segurança e confiança) e até mesmo na ambição demonstrada.
- **Anos de serviço** – Ao assumirmos que ao longo da carreira profissional, os educadores de infância passam por etapas distintas, e processos de crescimento, que representam o seu modo de agir profissionalmente, e sabendo que existem “incidentes críticos” nas suas vidas profissionais e pessoais que poderão afetar a sua prática profissional, parece-nos fundamental que este critério faça parte da caracterização dos educadores cooperantes. Como suporte a este critério baseamo-nos nos estudos de Gonçalves (2000) acerca do ciclo da carreira docente.
- **Tempo de cooperação com a Universidade** – A Universidade de Évora no seu protocolo de parceria com as instituições cooperantes assume que apenas as educadoras cooperantes com mais de 5 anos de tempo de serviço poderão exercer as funções de cooperantes. Também Vasconcelos (2009) num dos seus estudos evidencia, pela voz de uma estagiária, que esta parceria colaborativa se revela como: “uma aprendizagem recíproca”, que encaixa numa lógica de produção de saberes e que “contribui para mudar representações e comportamentos dos profissionais já veteranos” (p.80).
- **Formação académica** – Vasconcelos (2009) e Oliveira-Formosinho (1997) ao se referirem ao modelo ecológico de supervisão, sublinham a importância “do apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada” (p.104), daí que se revele de extrema importância perceber se esta formação académica tem influência no processo de supervisão na formação inicial.
- **Formação em supervisão** – Também a formação dos educadores cooperantes em supervisão pedagógica é um dos critérios que nos poderão levar a sublinhar algumas questões fundamentais, aliás num estudo de Simões (2005) é recomendado o investimento que deveria ser feito na formação dos educadores cooperantes. Também

Ribeiro (2005) e Moreira (2006) avançam com a ideia de que exista uma formação do papel do supervisor cooperante. Vasconcelos (2009) identifica conhecimentos que um supervisor deve possuir e que são fundamentais ao exercício da função: conhecimento das ideias e políticas atuais sobre a educação, sobre as escolas, das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional. (p.95).

- **Serviço público e privado** – eventualmente, na triangulação das “vozes” dos educadores cooperantes, poderemos encontrar indícios que sugiram que o fato de exercerem funções a nível público ou privado, sejam um indicador relevante de ser evidenciado.

Ao identificarmos as características, definimos então o grupo de participantes, no entanto enfrentámos o constrangimento da recetividade dos participantes convidados a integrar o estudo. Porque, se de início todos aceitaram, tornou-se, por vezes, mais difícil aquando da marcação da entrevista.

Quadro 3 Caraterização dos educadores cooperantes

EDUCADORAS COOPERANTES	IDADE	TEMPO DE COOPERAÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	FORMAÇÃO EM SUPERVISÃO	TEMPO DE SERVIÇO	LOCAL DE TRABALHO
Educadora 1	41	6	Bacharelato + Complemento	---	14	IPSS
Educadora 2	25	1	Licenciatura+ Pós-graduação em SP	Sim Pós-graduação	3	IPSS
Educadora 3	29	6 Meses	Licenciatura	---	8	IPSS
Educadora 4	49	11	Bacharelato+ Licenciatura	---	23	Rede pública
Educadora 5	30	3 Meses	Licenciatura	---	6	IPSS
Educadora 6	39	16	Bacharelato + Complemento	---	18	IPSS
Educadora 7	52	10	Magistério+ CESE em SP	Sim CESE	32	Rede pública
Educadora 8	39	15	Bacharelato + Complemento	---	17	Jl privado
Educadora 9	39	14	Bacharelato + Complemento	Sim. Ação de formação	15	IPSS
Educadora 10	52	6	Magistério+ Complemento	---	23	Rede pública

Como podemos verificar as dez educadoras cooperantes diferenciam entre si em vários aspetos da sua vida profissional, tendo havido intenções em abranger um leque representativo a vários níveis.

- Relativamente à distribuição das educadoras cooperantes e atendendo ao fator idade, observámos que a percentagem maior dos entrevistados se situa entre os 35-39 anos:

- Na distribuição das educadoras cooperantes, atendendo ao tempo de cooperação que mantêm com Universidade de Évora, constatámos que a maior parte das educadoras cooperantes têm mais de 6 anos de parceria com a instituição formadora.
- Quanto às habilitações académicas das educadoras cooperantes, averiguámos que a maioria das entrevistadas possuíam habilitações ao nível do bacharelato, mas que todas elas fizeram formação complementar, através de complementos de formação científico e pedagógico que habilitam ao grau de licenciatura.
- Relativamente á formação específica em Supervisão Pedagógica, podemos ver que 3 das entrevistadas possuem habilitação própria para as funções supervisivas em contraste com a maioria das educadoras cooperantes que não possuem qualquer formação na área.
- Quanto ao ciclo da carreira em que se situam, verificamos que a maioria das educadoras cooperantes, apresenta mais de 15 anos de tempo de serviço na área da Educação de Infância, mais concretamente: 6 das entrevistadas.
- A distribuição das educadoras cooperantes pelo local de trabalho onde exercem a sua profissão, revela que a grande maioria exerce as suas funções na rede privada (7 das entrevistadas).

3.3.3 Aplicação da entrevista

A entrevista “consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

Optámos por entrevistas individuais, orais, presenciais e gravadas, que foram conduzidas de forma flexível, para que os entrevistados se expressassem livremente, e que mais tarde, servissem: “para encontrar pistas de reflexão, ideias e não para verificar hipóteses preestabelecidas. Portanto, trata-se de abrir o espírito e ouvir” (Quivy, 1972, p.70). Escolhemos, sempre que nos foi possível, um ambiente e contexto adequado (sem ruído), para a sua realização, respeitando o anonimato. A maior parte das entrevistas foram feitas numa sala do colégio Pedro da Fonseca (departamento de Pedagogia), colocada ao nosso dispor pelo diretor do departamento, e as restantes foram feitas nos gabinetes de reunião das educadoras cooperantes. O local das entrevistas foi escolhido pela investigadora e atendendo ao fato de ser necessário um espaço tranquilo e sossegado, no entanto, em alguns dos casos não conseguimos conciliar horários, daí que tenhamos recorrido ao local que melhor o substituiria ou á disponibilidades das educadoras cooperantes.

Tal como Quivy (1972) sugere, foi feita uma primeira experiência de entrevista (pré-testagem), de forma a testar as perguntas, com um sujeito semelhante ao da amostra do estudo, tendo sido analisada minuciosamente, apesar de que, só a experiência nos poderá “trazer o faro e a sensibilidade que fazem o bom entrevistador” (p.79).

Foram seguidas algumas estratégias de forma estimular os entrevistados a serem mais específicos, e a se sentirem mais á vontade, e de forma a “falarem livremente sobre os seus

pontos de vista” (Bogdan e Biklen, 1994). No entanto, concordamos com Fortin, (1996) quando nos diz, explicitamente que as “habilidades do entrevistador desenvolvem-se com a prática” (p.248). Desta forma, utilizámos como recurso e estratégia, as questões de reforço que inicialmente foram contempladas no guião de entrevista, e que nos auxiliaram no decorrer da entrevista para que os entrevistados nos dissessem mais sobre um determinado assunto. Utilizámos o gravador, que embora seja o instrumento recomendado para registar as entrevistas, segundo Bogdan e Biklen (1994), “não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista” (p.150), pelo que aconselham um suplemento a este método de recolha de dados: as notas de campo. Consideramos que as notas de campo são importantes, porque fazem uma “descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas” (p.150), no entanto assumimos que este relato escrito não iria fazer emergir algo mais do que as entrevistas por si só, não o fizessem, devido ao contexto de toda a investigação.

3.3.4 Tratamento de dados – análise de conteúdo

Terminadas as entrevistas, transcreveu-se o seu conteúdo (apêndice 4) e procurou-se ser tão fidedigno quanto possível, nas transcrições, daí que posteriormente devolvemos as transcrições aos entrevistados para que lessem e nos dessem o seu aval na continuidade do estudo. De seguida elaborámos a grelha de análise categorial, e a partir daí a análise e interpretação de dados, representados no apêndice 5, suportando-nos nas leituras anteriormente feitas e na “voz” dos educadores cooperantes.

Este trabalho exploratório, alargou a perspetiva de análise, porque nos permitiu transversalmente cruzar o pensamento dos autores com as perceções dos entrevistados, o que nos inspirou para factos que não tínhamos aprofundado, como por exemplo a questão da importância da formação em supervisão pedagógica: são vários os referenciais teóricos que evidenciam, através dos seus estudos o investimento que deveria ser feito na formação dos educadores cooperantes (Moreira, 2006; Oliveira-Formosinho, 1997; Ribeiro, 2005; Simões, 2005; Vasconcelos, 2009; Rosa, 2008, entre outros).

A organização da informação passou por várias etapas, desde a transcrição, seleção, classificação, a construção de categorias, que permitiu estabelecer quadros que colocaram em relevo os dados que as entrevistas nos forneceram. Dada a riqueza do discurso, optámos por transcrever excertos da voz dos entrevistados, que se transformaram em “representações simplificadas dos dados brutos” (Quivy, 1972, p.103), e aí passámos por um processo de “operações de desmembramento do texto em unidades” (p.15).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE INTERPRETATIVA DE DADOS

Apresentamos de seguida os resultados da análise categorial que fizemos às entrevistas das dez educadoras cooperantes que participaram neste estudo. Quivy, 1972, defende que o “objetivo da investigação é responder às perguntas de partida” (p.211), no entanto esta etapa é difícil, porque exige do investigador um pensamento crítico, “o investigador é levado a comparar, a contrastar os resultados e a servir-se da teoria, dos trabalhos de investigação que tratam do mesmo fenómeno e da prática profissional para fazer inferências” (Fortin, 1996, p.330).

É o processo de busca e organização sistemática de transcrição de entrevistas, de notas de campo e outros materiais acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhes permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (Bogdan e Biklen, 1994, p.205)

Numa primeira fase apresentaremos os dados, segundo a ordem que emergiram da grelha de análise de categorização, e que compreendem as categorias e subcategorias, assim como os comentários relevantes para este estudo. Numa segunda fase, iremos apresentar a interpretação dos dados, tendo por base as perguntas de investigação.

4.1 A caracterização das Educadoras Cooperantes

Neste ponto, apresentamos os dados referentes à caracterização das dez educadoras cooperantes (EC), que fazem parte do grupo de educadoras cooperantes da Universidade de Évora, no ano letivo 2011/2012.

As dez educadoras encontravam-se a exercer as suas funções em oito diferentes jardins-de-infância da cidade de Évora:

- Rede Pública – apenas três das entrevistadas exercem as suas funções em instituições da rede pública, sendo estas as mais experientes do grupo da nossa amostra.
- Rede Privada – as restantes sete educadoras exercem as suas funções de educadoras cooperantes em instituições de solidariedade social. Mais especificamente, uma destas está numa instituição de cariz privado.

As idades das entrevistadas oscilam entre os 25 e os 52 anos, e destacam-se por estarem em maioria percentual, três das EC, que têm 39 anos de idade, como podemos observar no quadro abaixo.

Quadro 4 Distribuição dos participantes pela idade

Idade	N	%
20-25	1	10,00%
26-29	1	10,00%
30-34	1	10,00%
35-39	3	30,00%
40-44	1	10,00%
45-49	1	10,00%
50-54	2	20,00%
TOTAL	10	

Quanto á distribuição da amostra pelas habilitações académicas, verificamos que 5 das entrevistadas possuem o bacharelato, mas completaram os seus estudos com o Complemento de formação Científico pedagógico, que lhes possibilitou adquirirem o grau de licenciadas. Indo se juntar ao grupo das duas educadoras que já possuíam esse grau. Dessa forma ficamos com sete EC licenciadas em Educação de Infância. De realçar que uma EC possuía licenciatura, mas estava a frequentar o Mestrado em Supervisão pedagógica, pelo que já tinha a pós-graduação, faltando-lhe apenas a entrega da dissertação para obtenção do grau de mestre.

Quadro 5

Distribuição dos participantes pelas habilitações académicas

Habilitações académicas	N	%
Bacharelato + Complemento	5	50,00%
Magistério + Complemento	1	10,00%
Licenciatura	2	20,00%
Magistério + CESE	1	10,00%
Licenciatura + Pós graduação	1	10,00%
TOTAL	10	

Relativamente ao tempo de serviço que cada uma das entrevistadas apresenta, baseámo-nos no **ciclo da carreira do professor** (Gonçalves, 2000). Em que apenas uma EC possui menos de 5 anos de tempo de serviço, as restantes apresentam ter mais de 5 anos, tal como é exigido pela legislação, relativamente ao exercício das funções de EC. A grande maioria (6 EC), possui mais de 15 anos de tempo de serviço, situando-se na fase de Serenidade (fase do entusiasmo ou descrença). Inclusive uma das EC tem 32 anos de tempo de serviço, sendo também, a mais experiente do grupo, estando na fase da Renovação do Interesse e Desencanto (renovação do entusiasmo ou desinvestimento)

Quadro 6

Distribuição dos participantes pelo tempo de serviço – segundo as fases do ciclo da carreira do professor (Gonçalves, 2000)

Tempo de serviço	N	%
1-3 anos	1	10,00%
5-7 anos	1	10,00%
8-14 anos	2	20,00%
15-22 anos	3	30,00%
+ 23 anos	3	30,00%
TOTAL	10	

A distribuição da amostra pelo tempo de cooperação com a Universidade de Évora revelou que duas das EC têm pouca experiência na área da supervisão da prática supervisionada (3 e 11 meses de experiência); e que 30% das EC têm entre 14 e 16 anos de cooperação, sendo estas, das mais experientes do grupo, ao nível da parceria com a Universidade de Évora.

Quadro 7

Distribuição dos participantes pelo tempo de cooperação

Tempo de cooperação	N	%
≥ 1 ano	2	20,00%
1-5 anos	1	10,00%
6-10 anos	3	30,00%
11-15 anos	3	30,00%
+ 16 anos	1	10,00%
TOTAL	10	

As evidências que retemos da distribuição da amostra pela formação específica em supervisão pedagógica (SP), indicam-nos que as EC sem formação específica, se destacam por estarem em maioria percentual (7 EC), face às três EC que possuem formação na área de SP.

Tomando como referência os dados apresentados, existem alguns pontos interessantes de serem revelados: no âmbito da formação em SP, tanto a EC mais nova (25a), como a mais velha do grupo (52a) são as que apresentam mais formação na área, pós-graduação em SP e CESE, respetivamente. Quanto às habilitações académicas, verificamos que a grande maioria (7 EC), optou por fazer mais formação académica, que lhe permitisse obter o grau de licenciatura.

Percebemos que as três EC que tinham 39 anos, eram também elas que possuíam mais tempo de cooperação com a Universidade de Évora, logo, eram as mais experientes a exercerem as suas funções de EC.

Por último, averiguámos que as três EC mais velhas do grupo, eram aquelas que exerciam as suas funções de EI e EC na rede pública.

4.2 Motivações dos educadores cooperantes para as funções e sentidos atribuídos

Atendendo á importância que os educadores cooperantes atribuem á supervisão, desejamos compreender as suas motivações, limitações e a sua atuação enquanto supervisores, no âmbito da supervisão pedagógica na formação inicial.

4.2.1 Altruísmo (benefício do outro)

As entrevistas evidenciam que apenas três das EC vêm o seu papel, enquanto EC, como uma forma de ajudarem na formação das alunas estagiárias, em que projetam toda a sua ação em função do futuro professor:

“Educadora cooperante para quê?, para ajudar ou para não ajudar a ser educadora cooperante é isso é ajudar, ajudar, ajudar”. (EC 1, p.11)

“É mesmo por gostar de partilhar, de ajudar a formar porque gostei daquilo que fizeram comigo, sou muito grata a quem me ensina coisas, é mesmo...é de mim. Acabo por ter este gosto por partilhar com outros, gosto de ter alunas na minha sala, gosto de partilhar com elas, gosto de ouvir as opiniões delas”. (EC2, p.13)

“... de ajudar na formação do outro” (EC 9, p.55)

Estas EC valorizam o seu papel no sentido de ajudarem os seus alunos, demonstrando sentimentos de altruísmo e não de benefício próprio. O que a SP lhes proporciona é uma partilha no dia-a-dia, na obtenção de algo que beneficie o seu estagiário, ou seja as EC, ao nível das suas características humanas (disposições naturais) agem de forma natural, dedicando-se aos seus alunos. Parece-nos que estes sentimentos estão em sintonia com a descrição que Formosinho (2001) faz da importância atribuída às funções dos EC, comparando-a a uma missão, em que vamos ajudar de quem de nós precisa.

4.2.2 Ganhos (oportunidades criadas pela supervisão)

Verificámos que todas as entrevistadas referem que são várias as oportunidades criadas a partir do exercício das funções de EC, no entanto, perante as respostas, averiguámos que não se limitaram apenas a enunciar como viam o seu papel ou que oportunidades a supervisão lhe apresentavam, demonstram ter refletido em plenitude sobre o tema, tanto assim que a abrangência das respostas é vastíssima:

“Quando trabalhamos sozinhos acabamos por criar aqueles vícios. As estagiárias ajudam-nos a refletir e ajudam-nos a não desmotivar e há momentos na nossa profissão que são tão desgastantes que há momentos que podemos desmotivar por cansaço, por motivos institucionais porque as instituições são complicadas e acho que um elemento que vem de fora com estas características de formação traz-nos estas coisas todas: temos de agir, não parar, não desmotivar e isso é um grande contributo da supervisão” (EC 9, p.55)

Estes aspetos que a EC 9 apresenta, juntamente com todas os outros contributos das entrevistadas, sensibiliza-nos para a influência que o exercício das funções supervisivas lhes provoca, desde a reflexão, ao trabalho de equipa, á partilha, á formação, ao peso que representa estarem rodeadas de professores universitários, numa comunidade de aprendizagem.

As EC valorizam a reflexão, e fazem-no conscientemente, considerando-a como estratégia fundamental no processo supervisivo, o que vai de encontro ao que Sprinthall e Piaget referem nos seus estudos, em que o método de pensar deve ser apropriado e estimulado pelo indivíduo. Tanto mais, que a EC 7 refere-se a esta característica fazendo referência á sua prática de EI, e também, enquanto EC:

“ ... Refletimos sobre a nossa prática que é uma coisa que nós não temos espaço neste momento para fazer entre colegas. “ (p. 43)

Aparentemente as EC falam de momentos de partilha e trabalho de equipa, valorizando estas características em função do conceito de comunidades de aprendizagem:

“... é uma mais-valia porque às vezes acontece que a estagiária propõe algo que nós nunca nos lembrámos disso... Gosto muito de ser educadora (...) Nós também aprendemos muito com elas”. (EC7, p.43)

“ A ligação com a Universidade é muito importante. Não estamos isoladas num cantinho a trabalhar com os nossos meninos, estamos num meio mais alargado. (...) (EC1, p.8)

De fato, a aprendizagem a partir do trabalho de equipa e da partilha entre as EC e as suas alunas estagiárias é evidente também no relato das entrevistas, e aí estará subjacente o benefício de aspirarem a uma comunidade de aprendizagem, que aprende em conjunto. Indo ao encontro ds ideias de Hargreaves (1992): “ Os professores não se desenvolvem unicamente por si próprios (...) Eles aprendem através do contato com vários grupos”, citado por Guimarães (2006, p.216). Consideram também, e valorizam a aproximação que mantém com os professores da Universidade, a partir do processo supervisivo

“Estar com os professores e ouvir outras coisas, certas pessoas para nós tem um grande peso” (EC 8, p.49)

Contudo, esta valorização, também aparece associada às formações que as EC podem fazer na Universidade ou através da Universidade e dos benefícios que poderão usufruir. A EC 9 refere, precisamente estes benefícios com a exemplificação de redução nas propinas na frequência de mestrados e estudos pós-graduados:

“ A formação é um benefício e podermos tirar mestrados e pagar menos propinas e outras formações gratuitas ... “ (EC 9, p.55)

É feita referência também á presença das alunas em sala, como um “olhar sobre a práticas das EC, desta forma, consideram-na como uma *mais-valia* e um benefício do processo de ensino supervisionado.

“É uma mais-valia haver um novo olhar sobre a nossa prática, sobre a nossa maneira de estar enquanto educadoras de infância “ (EC5, p.32).

4.2.3 Factores que condicionam a supervisão

Relativamente á questão colocada às entrevistadas, se existiria algum fator que condicionasse ou limitasse a sua atuação, enquanto supervisores na formação inicial, surgem quatro fatores. O tempo é o que apresenta maior coerência, sendo apontado pela maioria das EC (sete), como limitador da sua ação. Elas evidenciam que o tempo para a organização é fundamental, ainda que não o consigam gerir adequadamente. A EC4 refere que o tempo a limita a nível pessoal, porque ela entende que o trabalho de EC não se confina apenas à sala de aula e áquele horário de trabalho, ela considera que há muito a fazer depois disso, mantendo a ressalva que acontece no caso dela, porque gosta do que faz e se esforça.

“Só se for pessoal, limitação em termos de tempo. O ser educadora cooperante não é só trabalhar aquelas horas com as alunas na sala e com as crianças depois há um trabalho por trás, muito intensivo e quem gosta daquilo que faz esforça-se para fazer bem feito”. (EC 4, p.27)

A segunda limitação é denunciada por duas EC (EC1 e EC3), que são os requisitos da Universidade e das instituições. As duas educadoras referem que existem obrigações institucionais e requisitos que as estagiárias têm de cumprir, que acabam por condicionar a atuação da aluna e também da EC. No entanto parece-nos que esta limitação está relacionada também com o tempo, porque se existir mais tempo dispensado na organização e preparação das planificações e projetos, todos estes requisitos conseguem ser cumpridos pela díade em questão.

“... com tanto projeto na sala que o tempo correu e que não deu se calhar para concluirmos tudo o que queríamos.” (EC 3, p.21)

O terceiro fator a ser apontado como dificuldade sentida no processo supervisivo, foi a inexperiência, 4 das EC relatam as dificuldades e inseguranças que sentem. A EC1 e a EC5 apresentam como justificação a pouca formação que têm em SP. As EC 3 e 6 referem que a sua maior dificuldade, foi quando iniciaram as funções de educadoras cooperantes.

“Tenho noção que devia saber mais sobre supervisão”. (EC 5, p. 34)

A empatia e segurança entre estagiária e cooperante, também são apontadas como fatores que poderão condicionar a atuação das EC. A EC 4 sintetiza bem esta preocupação:

“é preciso ter muita sorte na estagiária que nos calha ...Eu acho que as estagiárias têm de ir com uma determinada postura e têm de ter uma competência social que nem sempre têm” (p.32)

Também a EC8 considera que são as próprias estagiárias, com as suas inseguranças, a nível dos instrumentos e procedimentos que as fazem sentirem-se desconfortáveis:

“Nos fazem sentir algum desconforto (...) uma diz uma coisa, outra diz outra e depois uma pessoa está baralhada com as planificações e os objetivos” (EC 8, p.52).

Por último, não podemos deixar de referir que quatro das entrevistadas consideram que não têm dificuldades em todo o processo supervisoivo, demonstrando confiança em toda sua ação. Não deixa de ser curioso e pertinente que três destas educadoras (EC 2, EC 7 e EC 9) sejam as que tenham formação especializada na área de supervisão pedagógica, daí que esta constatação vai ao encontro das ideias de Sá-Chaves (2002) ao indicar que os supervisores devam ter formação específica em supervisão.

4.3 Processo de se tornarem Educadores cooperantes

Pretendemos saber de que forma os entrevistados se tornaram educadores cooperantes no âmbito da supervisão pedagógica na formação inicial.

Quadro 8

Distribuição dos participantes pela forma como se tornaram EC

	EC 1	EC 2	EC 3	EC 4	EC 5	EC 6	EC 7	EC 8	EC 9	EC 10
Convite da UE	X	X					X		X	
Inst. Cooperante			X	X	X	X	X	X		
Outros										X

A partir das evidências, percebemos que quatro das entrevistadas receberam um convite da Universidade para exercerem funções supervisivas, ao nível da formação inicial, de entre as quais destacamos (e relembramos) as três EC que possuem formação na área de supervisão pedagógica (EC 2, EC 7 e EC 9).

“Houve um convite da parte das professoras da Universidade que já me conheciam”
(EC2, p.12)

Registámos que esta EC, é a mais nova do grupo das entrevistadas, é aquela que possui uma pós-graduação em SP, estando a terminar a sua dissertação de mestrado, contudo, ainda não possui os 5 anos de experiência (enquanto EI), exigidos pela UE.

São seis as EC que iniciaram as suas funções de EC por diversos motivos, embora, todos eles relacionados com a instituição em que exerciam funções: por baixa de parto, por delegação da coordenadora, por substituição de colega, ou porque simplesmente a instituição tinha protocolo.

Salientamos que a EC 10 não se insere em qualquer um destes motivos, embora o seu processo de se tornar EC seja bastante interessante e mereça ser contemplado no nosso estudo:

“Foi por influência da minha colega M. que já tinha dito e gostava e mostrou sempre que era importante ... formação e ficávamos atualizadas e conhecíamos outras formas de trabalhar”. (EC10, p. 59)

A EC 10 foi diretamente influenciada pela sua colega de jardim-de-infância, para que experimentasse as funções supervisivas na formação inicial. De fato, também esta colega é uma das nossas entrevistadas. E existe uma coerência, em todo este processo, que temos de pôr em evidência que é o seguinte: ambas as EC fizeram interrupções na sua parceria com a UE, no entanto ambas retomaram as funções, o que por si só é um indicador da importância que atribuem á SP.

4.4 O papel do educador cooperante

Assumindo que existem especificidades, inerentes ao papel do educador cooperante, pretendemos saber que papel é este que o professor/educador de sala assume, em colaboração com a Universidade no âmbito da supervisão pedagógica. E de que forma percebem este papel perante toda a comunidade educativa.

As EC assumem três características muito próprias e inerentes ao papel de supervisor pedagógico: o papel de Facilitador, de Modelo Profissional e de Apoio/Interajuda. As EC que evidenciam o papel de **facilitador**, através da integração do aluno na instituição, demonstram tolerância perante um elemento novo na sala que vai aprender e apreender o que é o contexto da prática pedagógica. As EC assumem que temos por função:

“é sobretudo uma função de mostrar o que é trabalhar em equipa, o que é ser educadora da valência... dar a formação no aspeto prático, fazer a ponte entre a teoria e a prática”. (EC 6, p. 37, 38)

“Tive de a conhecer um bocadinho para depois adaptar a minha personalidade e a minha prática para ela ter as melhores experiências possíveis”. (EC 3, p.20)

São três, também as EC que evidenciam características relacionadas com os **modelos profissionais**. Ambas as EC (EC1, EC6, EC8) refletem sobre esta temática, em que evidenciam a responsabilidade de serem um modelo para as alunas, e demonstram gostarem de o ser.

“O ser modelo é uma responsabilidade enorme ... eu quero marcá-la como um bom exemplo de respeito para com os meninos, para com a equipa. Tenho gosto por ser formador porque acho que acima de tudo somos modelos e formadores da parte prática do curso delas.” (EC 6, p.37,38, 40)

“ É uma grande responsabilidade e acho que antes de mais é assumir-nos a nós....acabamos por ser um modelo para alguém que está em formação e também temos de pensar muito na nossa prática porque às vezes achamos que estamos a fazer tudo bem e nem sempre tudo está a correr bem” (EC 8, p. 49)

O último indicador é o do **Apoio/Interajuda**, e de fato foi aquele que foi mais mencionado pelas entrevistadas. Foram seis as EC que referiram este indicador, como forma de contribuírem na orientação das aprendizagens das alunas. A EC 7 e a EC 10 evidenciam com bastante clareza o que representa para elas o papel de EC, porque falam nas aprendizagens partilhadas, na atualização de conceitos, na disponibilidade que demonstram ter.

“Sinto-me muito bem neste papel porque podemos dar e receber muita coisa, até porque refletimos sobre a nossa prática que é uma coisa que nós não temos espaço neste momento para fazer entre colegas e é uma forma de nós refletirmos” (EC 7, p. 43)

“ ... Isto é a minha forma de voluntariado porque nós disponibilizamo-nos. De facto é ajudar outros colegas a tornarem-se bons profissionais ... achar que tenho alguma coisa para partilhar mas também o contrário. Eu também recebo, é a tal partilha, tem de haver partilha e cooperação dos dois lados porque elas também nos trazem muitas coisas novas e ficamos a saber o que se passa na Universidade” (EC 9, p. 55)

Destaca-se um facto curioso desta análise, é que cinco destas seis educadoras, são as mais experientes do grupo, em termos de tempo de serviço e tempo de cooperação com a Universidade. Ou seja, segundo o ciclo de carreira docente de Gonçalves (2000), estas EC encontram-se na fase de *Serenidade* (entre os 15 e 22 anos de tempo de serviço) em que sugere uma fase de reflexão e satisfação pessoal, em que se acredita que se está a fazer bem.

“a forma como os professores conseguem, mantêm e desenvolvem a sua identidade, a noção de si próprios, num dado momento da sua carreira e ao longo da sua vida profissional, é de uma importância vital para a compreensão das ações e dos compromissos que eles assumem no seu trabalho”. (Ball & Goodson, 1985 como citado por Day 2001, p. 67).

Parece-nos que após a observação atenta que fizemos das vozes das entrevistadas, sobressaem alguns modelos de supervisão (Alarcão e Tavares, 1996), e verificámos que elas próprias falam de “modelos”, contudo não fazem referência a referenciais teóricos, ainda assim conseguem descrever que tipo de supervisor são, como gostariam de ser e porque é que o são. O cenário clínico, pessoalista e reflexivo, são três dos modelos que emergem das unidades de registo, porque claramente reconhecemos as suas características: as ideias de cooperação entre o professor e o aluno (clínico); a ideia central de ajudar o aluno a desenvolver-se e a refletir (pessoalista); e a ideia de que a reflexão é uma estratégia fundamental (reflexivo).

4.4.1 Reconhecimento do papel de educador cooperante, perante a comunidade

Relativamente ao reconhecimento deste papel de EC, perante a comunidade educativa em geral, as opiniões das entrevistadas distribuí-se um pouco pelas várias opções que tínhamos previsto.

Quadro 9

Distribuição dos participantes pela forma como o papel de EC é reconhecida pela comunidade educativa

	Reconhecido pelos pais	Reconhecido pela instituição	Não é reconhecido
EC 1			X
EC 2		X	
EC 3			X
EC 4	X	X	
EC 5	X	X	
EC 6	X	X	
EC 7	X		
EC 8			X
EC 9	X	X	
EC 10	X		

Perante as evidências, averiguámos que temos uma minoria de EC (três) que referem que no seu local de trabalho não é dada importância ao papel que as EI assumem como EC da UE, o que contrasta com a opinião das três, porque todas expressam a relevância que dão ao exercício da prática de supervisão pedagógica na formação inicial:

“É uma lufada de ar fresco nas nossas salas” (EC 1, p 2)

“Nós vamos fazer um refresh da nossa prática “(EC 3, p.20)

No entanto é representativo, pela opinião de seis das EC, que este papel é reconhecido pelos pais das crianças que frequentam as salas destas EI, tanto mais que a EC 4 refere mesmo que apesar de os pais estarem habituados a todo o processo de terem alunas na sala, a EC faz questão de apresentar a estagiária:

“Fazemos sempre questão de dar a conhecer as estagiárias, aliás nas reuniões de pais imediatamente a seguir ao aparecimento da estagiária, a estagiária está, é apresentada explica-se o que é que a traz ali tudo isto ...os pais estão muito familiarizados a este processo”. (EC 4, p.32)

Esta é uma estratégia que, aparentemente poderá ter resultados, no sentido de os pais se envolverem na relação que a aluna terá que assumir perante a comunidade dos pais da sala em que está inserida.

Relativamente ao papel das EC ser reconhecida dentro da sua instituição, observamos que são cinco, as educadoras que o referem, ainda assim, nenhuma delas esclarece claramente como é visto, e reconhecido este papel dentro da sua instituição.

Ao analisarmos mais pormenorizadamente estas questões, detetámos uma situação que nos alertou, a EC 3 e a EC 5 respondem de maneira diferente quando questionadas acerca do reconhecimento do seu papel. E o que nos chamou á atenção foi que a EC3 está a substituir a EC 5, no seu local de trabalho, ou seja, está a fazer a sua substituição por motivo de licença de parto. Desta forma, surge aqui um pequeno constrangimento perante a diferença das respostas, que até poderá ser explicado pela recente permanência da EC 3 no jardim-de-infância onde exerce funções. Ainda assim, fica registada este constrangimento:

“ Eu acho que a mim me passou um bocadinho ao lado porque a engrenagem já é tanta no sentido que todos os anos há estagiárias naquela escola, há sempre caras novas e pessoas novas ... portanto eu acho que não é assim”. (EC 3, p. 20).

4.4.2 Reconhecimento do potencial da avaliação do processo supervisionado, pelas educadoras cooperantes

Neste parâmetro, tentaremos compreender como é que os educadores cooperantes integram a dimensão supervisiva na sua avaliação educativa.

Perante as unidades de registo que emergiram, claramente observamos que 6 das nossas inquiridas integram a dimensão supervisiva nos seus momentos de avaliação. Temos cinco EC (EC 4, 6, 7, 8, 10) que optam por integrar na sua avaliação de desempenho docente, e a EC 1, integra esta dimensão na avaliação do projeto curricular de sala, que faz no final do ano letivo

A EC 3 e a EC 5 demonstram a veracidade das suas palavras porque a primeira educadora está a substituir a segunda por licença de parto e essa prática continua a não existir.

As EC 8 e EC 9 também revelam a veracidade dos fatos, uma em relação á outra, porque a EC 8 trabalhava (anteriormente a este ano letivo) com a EC 9 e as duas evidenciam que nessa mesma instituição não se tem prática de incluir a dimensão supervisiva na avaliação da ação educativa. Contudo, a EC 6 que trabalha na mesma instituição que a EC 9 inclui esta dimensão no seu relatório, o que é revelativo da importância que ela atribui às práticas de ensino supervisionado:

“Gosto muito de trabalhar em equipa (...) somos modelos e formadores da parte prática do curso delas [alunas] (...) todos os momentos são de aprendizagem (...) ter estagiárias é uma formação enorme e uma aprendizagem muito grande”. (EC 6, p.37, 38)

Não podemos deixar de observar que a EC 2 também não inclui o exercício de funções supervisivas na sua avaliação, no entanto parece surpreendida porque aparenta refletir um pouco sobre a questão, dizendo mesmo que nunca tinha ponderado esta possibilidade, mas que lhe parece reveladora de boas práticas, tendo em conta que tem formação na área.

4.5 Modos de fazer supervisão

Sabendo que existe uma intenção organizacional no âmbito das práticas do ensino supervisionado, pretendemos compreender de que forma os educadores cooperantes se organizam, que disponibilidade transmitem ao seu aluno, que equipas de trabalho conseguem formar, e de que forma trocam as suas informações.

4.5.1 Organização

Identificámos vários critérios e modos de fazer, que as EC enunciaram, relativamente á forma como asseguram a SP dos futuros EI.

Podemos verificar que a troca de mails, como forma de assegurar a planificação semanal foi referida comumente por três das EC, o que poderemos comparar, mais á frente, com os dados que irão emergir de outras questões idênticas, ainda assim, retemos a ideia que este meio de trabalho é aqui identificado por 30% das EC.

Os momentos de avaliação em grupo são referidos por duas das educadoras, que realçam que o fazem porque seguem o Movimento da Escola Moderna, e dessa forma fazem a planificação e avaliação em conjunto (EC, crianças e aluna/estagiária).

A EC 4 e a EC 6 referem a projeção que fazem com as suas estagiárias, às quintas-feiras, da futura planificação, o que é revelativo de uma organização pessoal, talvez como estratégia e forma de assegurar que as planificações estejam prontas atempadamente.

Apenas duas das EC (EC8, EC10) referem que fazem uma planificação cooperada, no entanto ao longo das entrevistas podemos verificar que muitas são as que utilizam este procedimento, característico da SP (Guião do dossier da praticado ensino supervisionado, 2012/2013, ponto

4). Os momentos de planificação às sextas-feiras são referidos apenas pelas EC 2 e EC 9, no entanto as outras EC não referem como asseguram este procedimento ao longo do estágio.

Os momentos de reflexão são os procedimentos que aparecem mais evidenciados e pormenorizados. Ainda assim, apesar de oito das entrevistadas apontaram a reflexão como estratégia e procedimento que adotaram no exercício das suas funções de EC, das palavras das restantes EC (EC 4 e EC 6), sobressai a ideia, de que também o fazem:

“... Às Quintas-feiras fazemos uma projeção da semana seguinte ... fazemos a avaliação à Sexta-Feira com o grupo...” (EC 4, p. 21)

“... Quinta-feira sentamo-nos, damos uma vista a todos os comentários, a todos os relatórios e falamos”. (EC 6, p.39)

Parece-nos que estes EC valorizam um cenário ou prespetiva reflexiva na ação, sobre a ação e ainda a reflexão sobre a reflexão na ação, em que o objetivo é o de ajudar o aluno a refletir sobre as suas atitudes e experiências.

São estas as estratégias formativas que as EC enumeraram e evidenciaram da sua prática enquanto supervisoras da prática do ensino supervisionado, que acabam por estar ligadas a uma dimensão ideológica, normativa e avaliativa, inerentes a cada uma das entrevistadas e que são revelativas do que fazem, para que o fazem e como o devem fazer. Tal como Sergiovanni e Strarrat (1993) referem, não se pretende que os educadores/ professores, adotem, copiem ou sigam um modelo, parece-nos mais que a questão fundamental passa por se questionarem de que forma querem contribuir na orientação das aprendizagens, no campo da supervisão pedagógica na formação inicial.

4.5.2 Atitudes (disponibilidade e flexibilidade)

Este critério foi identificado apenas por quatro das entrevistadas (EC 1, 3, 4, 6), ainda assim, é exemplificativo das estratégias adotadas por as EC no exercício das suas práticas supervisionadas, como promotoras e facilitadoras das aprendizagens. Tal como poderá ser identificativa dos estilos e características adotadas por cada EC. As entrevistadas referiram que se disponibilizam porque acham que algumas alunas demonstram insegurança, tristeza, etc, e aí as EC têm de demonstrar disponibilidade, têm de dialogar e trabalhar em conjunto, para que as alunas superem as suas dificuldades.

“Depende, da segurança que a pessoa tem quando está a trabalhar, da forma como prepara, se podemos refletir todos os dias ... quando se sentem inseguras e estão tristes e lá vamos ao nosso café, dar uma palmadinha nas costas, chorar no ombro ou vêm para a minha casa e conversamos um pouco para se sentirem seguras. Tudo depende da hora, do momento, coisas, da segurança que sente quando está a trabalhar com as crianças (...) Num espírito de cooperação e sempre que têm dúvidas estou sempre disponível para qualquer tipo de dúvida... somos pares”. (EC 4, p.27, 28)

Julgamos que é pertinente realçar que a EC 4 demonstra bastante sensibilidade no relacionamento que mantêm com as suas alunas, inclusive ela refere: “lá vamos nós ao café ... chorar no ombro ou vêm a minha casa...” (p.27), indo ao encontro das palavras de Sá-Chaves (2000) que torna evidente a especial atenção, que os EC devem ter, pelas motivações e necessidades dos estagiários. Observamos aqui uma coerência nas palavras desta educadora, se recuarmos um pouco, e quando analisámos o critério do tempo como condicionante de todo o processo supervisivo, a EC 4 revelou-nos:

“ ... limitação em termos de tempo. O ser educadora cooperante não é só trabalhar aquelas horas com as alunas na sala e com as crianças depois há um trabalho por trás, muito intensivo e quem gosta daquilo que faz, esforça-se para fazer bem feito” (p.27)

De facto a EC 4 salienta o tempo como condicionante da ação, mas no entanto desvenda que ao se aceitar participar em todo o processo, temos de assumir a responsabilidade e estarmos disponíveis, não apenas para as questões organizacionais, como também para acompanhar a aluna, nas questões humanas. O que vem reforçar várias ideias (Oliveira-Formosinho, 2002/I), quando diz que a supervisão pedagógica “é um processo social em que as dimensões cognitiva e relacional se conjugam instrumental e estrategicamente” (p.234).

Parece-nos que a EC 4 revela claramente o apoio que dá às suas estagiárias, e aqui surge como supervisor apoiante, segundo o modelo de Zahorik (1988), proporcionando um clima adequado à estagiária, que a encoraje a falar e a pensar por si. No entanto, se pensarmos no modelo de Glickman (1989), em que o autor apresenta três estilos de fazer supervisão, talvez já tenhamos mais dificuldades em fazer a correspondência, porque a EC 4 revela um estilo ao nível da colaboração e de uma supervisão não diretiva, porque ouve e guia o seu aluno (colaborativa), mas utiliza estratégias (técnicas) para perceber os problemas do aluno, ajudando-o (não diretiva).

4.5.3 Trabalho colaborativo

O estilo de supervisão colaborativa contempla que o supervisor utilize estratégias muito próprias de negociação entre ambos os intervenientes, de maneira a que o aluno procure as suas próprias soluções. De facto, e no contexto do nosso estudo, percebemos que a totalidade das nossas entrevistadas revela um estilo colaborativo, atuando em parceria com as estagiárias segundo este critério:

Estes dados observados, permitem-nos tecer considerações sobre o trabalho colaborativo que todas as nossas entrevistadas utilizam nas suas práticas de ensino supervisionado. E parece-nos que todas referem que uma das estratégias é permitir que as alunas experimentem e assumam as suas decisões, porque as EC posicionam-se como observadores e que acabarão por intervir, caso a intervenção da aluna não seja a mais correta ou adequada.

“Nós funcionamos em equipa ... trabalhamos para o mesmo fim; Eu nunca intervenho quando há um motivo assim mais...mais”. (EC 6, p. 39)

“Se vejo que há necessidade de intervenção, acho que intervenho com naturalidade ... Agora no caso de ser preciso fazer alguma repreensão, poucas vezes aconteceu, não o faço no momento porque pode constranger ainda mais a pessoa mas mais tarde é feita num momento de reflexão” (EC 8, p.50)

Apesar de as EC nunca referirem as palavras *estilos, cenários, e tipos de supervisão*, conseguimos enquadrar este estilo colaborativo, que se estende á ação de todas as entrevistadas, no cenário clínico, porque a característica principal deste cenário é a forte colaboração entre o professor cooperante e o aluno, em que a função principal será a de o supervisor ajudar o aluno ultrapassar as dificuldades que vão surgindo (Alarcão e Tavares, 2007).

4.5.4 Canais de informação

A intenção de pretendermos compreender o nível de informação sobre a organização, instrumentos e procedimentos, levou-nos a sintetizar as informações de seguinte forma:

- Informação por mail – EC 1; EC 2; EC 3; EC 4; EC 7; EC 9; EC 10
- Informação nas reuniões – EC 4; EC 5; EC 6; EC 8
- Outros – EC 3

Todas as nossas entrevistadas distribuíram as suas respostas sobre o nível de conhecimento que têm, relativamente às informações que trocam ou que sentem necessidade de serem esclarecidas de duas formas possíveis: através de trocas por mail (representada pela maioria – sete das EC) e através de esclarecimentos nas reuniões entre as educadoras cooperantes e os orientadores da Universidade (quatro das EC).

De realçar que a EC 4 refere ambos os canais de informação, ou seja, ela demonstra que não sente dificuldades porque tem o apoio da UE, sente-se apoiada quer a nível de reuniões, encontros, troca de mails, etc, e caso surjam dificuldades ela recorre a esse apoio de imediato. Observámos que esta EC 4 é uma das mais experientes, tendo 23 de tempo de serviço e 11 anos de cooperação com a UE, o que pode ser significativo para que ela expresse de forma tão clara o seu *saber-fazer* perante as eventuais dificuldades que surjam a este nível.

“Sim, temos sempre reuniões no início do ano letivo onde todos os documentos são apresentados. Para mim já é tudo usual e normal este tipo de processo e depois temos sempre a reunião final, vemos os mails fazemos ações de formação, podemos assistir a aulas. Durante o ano letivo todas as semanas têm uma aula que somos convidadas para ir e depois temos também (quando as professoras da Universidade vão ver as alunas)

um momento de reflexão em que pudemos colocar questões e é sempre uma mais-valia para determinados assuntos que estão pendentes ou alguma dúvida”. (EC 4, p.29)

Fica demonstrado que o canal de informação mais utilizado, o e-mail, se tornou numa estratégia e ferramenta essencial ao exercício das funções supervisivas, ainda assim a EC3 sugere que além deste canal, também as alunas se deveriam apresentar como uma “ponte” entre ambos os intervenientes de modo a que todo o processo seja ainda mais clarificado:

“Sim, e aí a estagiária tem que fazer, se calhar, um bocadinho a comunicação entre a Universidade e a instituição que é cooperante” (EC 3, p.23)

4.6 Princípios Pedagógicos subjacentes à função de supervisão

Baseando-nos na leitura interpretativa, pretendemos saber quais os princípios pedagógicos, norteadores da ação supervisiva dos EC. Ao lembrarmos as palavras de Oliveira-Formosinho (2002/I), quando nos diz que “fazer supervisão não é um processo meramente técnico, é sim um processo social em que as dimensões cognitivas e relacionais se conjugam instrumental e estrategicamente” (p.234) em função da formação e do desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência na aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida da escola. É legítimo que das entrevistas tenham emergido três subcategorias, que apresentamos de seguida, e que tem como referência teórica Alarcão e Tavares (2008), e baseando-nos nas ideias destes autores, parece-nos que são fatores influenciadores de uma escola aprendente e de uma comunidade reflexiva, que prespetiva mudança e melhorias de práticas pedagógicas.

4.6.1 Colaboração

Observámos que todas as entrevistadas evidenciam a cooperação como um dos princípios pelos quais se regem no exercício das suas funções enquanto EC. Parece-nos que apesar de todas as Educadoras referirem a palavra cooperação, talvez, nalguns casos, se queiram referir ao princípio da Colaboração. Como sabemos, é do senso comum, e usual, atribuir o mesmo significado às duas palavras em questão, quando efetivamente têm significados distintos.

“Num espírito de cooperação e sempre que têm dúvidas estou sempre disponível para qualquer tipo de dúvida... somos pares”. (EC 4, p.28)

“Cooperação e equipa”. (EC 6, p.39)

“Uma atitude de cooperação. Relaciono-me muito bem e elas têm o direito de me dizer quando as coisas não correm muito bem mas prefiro de ter uma atitude de cooperação (...) Temos de criar o melhor ambiente possível para eles poderem crescer da melhor forma (...) É uma relação próxima... “. (EC 10, p.61)

Day (2001) refere-se a colaboração como o ato de trabalhar em conjunto, em que existe uma ajuda genuína e efetiva, em que existe negociação, e em que a aprendizagem é partilhada e cuidada. Desta forma torna-se mais claro, que a maioria das entrevistadas utiliza o princípio da colaboração e não o da cooperação, e evidenciamos algumas palavras que podem ajudar a revelar esta constatação:

- Negociação (EC 1)
- Partilha (EC 1; EC 8)
- Relação que se constrói/próxima (EC 2; EC 7; EC 9; EC 10)
- Igualdade (EC 2; EC 3)
- Pares (EC 4)
- Equipa (EC 1; EC 6; EC 5; EC 8)
- Comunicação (EC 3)

É evidente que os critérios mais evidenciados são a **relação próxima** que a equipa vai construindo ao longo da prática e também o trabalho de **equipa** que revelam ter, dessa forma intuímos que estas equipas trabalham a partir de uma relação que vão construindo aos poucos e que se tornam próxima, e que optam por valorizar um contexto de trabalho colaborativo. A EC 5 refere que opta por criar um clima onde a aluna se sinta bem, para que a motivação da aluna e a segurança, que podem advir daí, a possam levar a novos horizontes, quer nas relações, quer nas aprendizagens.

“O nosso primeiro contacto é sempre numa ótica de absoluto à-vontade nada muito formal, penso que a aluna deve estar à vontade, sentir-se bem para poder ser o mais transparente e tranquila possível na relação, para estabelecer relação com as crianças individualmente, em grupo e com os adultos da sala para isso acho que o ambiente deve ser de total à vontade para ela se sentir segura e motivada.” (EC 5, p.34)

Averiguámos também, que o critério da **relação próxima** e que se vai construindo aos poucos foi apontado por a EC 2, EC 7 e EC 9, que poderá ser interpretado á luz dos conhecimentos que estas três EI possuem ao nível da SP. Sá-Chaves (1995) a propósito das atividades supervisivas em sala de aula, disse que a relação que se estabelece entre o supervisor e o estagiário é fundamental, “de forma a criar e manter a atmosfera conducente á mudança” (p.125), e são estes contextos colaborativos, e de apoio mútuo que irão provocar as “desejáveis mudanças de atitudes e práticas pedagógicas” (p.94).

“A minha postura é sempre de muita abertura ... disponibilizo-me sempre para ajudar...dou -lhe o à vontade completo sempre a supervisionar para que não aconteça nada que ponha em causa as crianças e a instituição ... Relação próxima”. (EC 9, p.56).

4.6.2 Autoreflexão

Sendo o pensamento reflexivo uma “capacidade”, segundo Alarcão (2003), temos nós próprios de questionarmo-nos, e tentar compreender o que nos rodeia. E é esta postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo, ainda assim Alarcão diz-nos que não sendo obrigados a ser reflexivos, todos devemos ser estimulados a sê-lo. E que esta vontade deve começar em cada um de nós.

A definição de autoreflexão remete-nos para a concentração da mente sobre nós próprios, para que avaliemos as nossas próprias ideias (reflexão sobre si próprio), dirigindo-nos ao contexto do nosso estudo, observámos que seis das EC consideram a reflexão sobre si e também sobre a sua ação, uma característica fundamental para o seu próprio crescimento pessoal e profissional, fazendo uso desta prática no exercício das suas funções supervisivas.

A EC 1 esclarece de forma inequívoca a importância que representa para ela os momentos de reflexão, porque não só reflete sobre si, como na ação, sobre a ação e também sobre a reflexão da ação. Ela evidencia o crescimento pessoal resultante destes processos de concentração e questionamento. Sem dúvida que esta é uma das EC que melhor descreve esta dimensão. A par desta educadora, temos a EC 4 que também sublinha que reflete bastante sobre o que fez, como fez, e o que tem de modificar, o que pressupõe uma autoreflexão e uma consciencialização da sua ação.

“Enquanto educadora cooperante há uma reflexão mas acabo por guardar para mim ... Às vezes questiono-me se devo intervir, não devo intervir, se devo falar... Faz-me procurar, ir à internet, ir a livros, ir a caderninhos que eu tinha, que já tinha esquecido “até para nós como educadoras é um crescimento muito, muito grande ... refletir com as estagiárias”. (EC 1, p.7)

“Temos de refletir muito sobre o que fizemos ... no que correu bem e mal, o que tenho de modificar na minha prática pedagógica”. (EC 4, p.29)

AS outras EC referem que também refletem mais a partir do processo de supervisão pedagógica na formação inicial, ainda assim as EC1 e EC 4 evidenciam de melhor forma o seu envolvimento. O que nos leva a ponderar este papel que assumem, o envolvimento e a necessidade que sentem ao adotarem uma postura reflexiva e autoreflexiva nas práticas de ensino supervisionado. Também emergem das palavras destas EC uma atitude e uma postura dinâmica enquanto atuam e depois de atuarem, ou seja na e sobre as suas práticas. E talvez seja este o caminho, aqueles que demonstram alegria, paixão, vontade de reexaminar o seu caminho, e que se mantenham comprometidos com o seu percurso.

4.6.3 Autoformação

A autoformação designa-se por a “modalidade de aprendizagem individual que permite ao indivíduo aprender ao seu próprio ritmo, utilizando os recursos específicos para o efeito” (Infopédia, 2013). Claramente identificamos, neste conceito um processo em que o indivíduo

se apropriada do seu próprio processo de formação, o que nos leva a ponderar que talvez seja um dos processos mais adequados na formação contínua dos professores/educadores em geral.

Observando as informações que emergem, rapidamente verificamos que a maioria (6 EC) das EC identifica como um dos seus princípios pedagógicos, na sua atuação de orientadoras na formação inicial, o critério da autoformação. A EC 1 refere que tem de atualizar os seus conhecimentos e por isso recorre a várias formas de pesquisa, identificando também a procura de formações.

Também a EC 2 identifica a autoformação a partir do que as alunas podem “levar” para dentro da sala, ou seja, ela refere que as EC mais “acomodadas” podem usufruir de toda as informações mais recentes, mesmo não saindo das suas salas (mesmo que não façam formações), porque as alunas apresentam-se como uma fonte de informação atualizada e ao dispor das EC. Esta visão poderá ser justificada pela recente experiência que a EC 2 tem enquanto EI e também enquanto EC, o que a levará a recordar as suas EC e a comparar.

“Traz muitos benefícios ainda mais quando os educadores já têm práticas que não são recicladas, educadores que não fazem formações, que não estão atualizados... Trazem informação nova, a mais recente e atualizada que há”. (EC 2, p.18)

A EC 5 e a EC 10 consideram ser uma mais-valia ter as alunas nas suas salas porque as faz olhar para a sua prática de outra forma, atendo a esses benefícios, o que vai de encontro ao que a EC 2 prevê das educadoras mais velhas. Tanto mais que a EC 10 é das mais experientes em termos de tempo de serviço e das mais velhas de todo o grupo.

Por último, as EC 6 e 8, evidenciam que as formações de que beneficiam em todos este processo é um indicador que as satisfaz bastante na SP, porque podem estar com os professores universitários, fazer formações com eles, mantendo-se atualizados ao longo do tempo.

“Era enriquecedor para mim, servia muito para eu estar atualizada, fazia todo o sentido (...) a possibilidade de irmos fazer alguma formação à Universidade com algumas regalias”. (EC 6, p.38)

Desta forma, e no quadro das evidências obtidas a totalidade destas EC, pretendem fazer e fazem formações, no sentido de consolidar aprendizagens significativas que advêm do processo de supervisão pedagógica, onde cada uma destas EC tem um papel central no seu processo formativo.

Desta forma, a autoformação, comparativamente à autoreflexão e aos processos colaborativos, são princípios que assentam em referenciais teóricos (Alarcão e Roldão, 2008) e que emergem das entrevistas efetuadas, porque se apresentam como fatores influenciadores de uma escola que aprende e quer aprender, perante a perspetiva da mudança e consequentemente da melhoria das práticas.

4.7 Necessidades de aprender mais sobre os processos de supervisão pedagógica na formação inicial

Perante a assunção do paradigma da aprendizagem contínua, tentaremos compreender as necessidades de “aprender mais”, dos educadores cooperantes, acerca dos processos supervisivos, tentando compreender a sua perspetiva, tentando, também, perceber se os EC estão informados acerca das formações que existem no âmbito desta parceria.

Perante a questão colocada se as EC sentiam necessidade de saber mais acerca dos processos de supervisão, a perspetiva era de compreender se realmente estes EC já tinham pensado sobre estas questões e o que tinham feito em relação a essas necessidades. Tendo em conta as respostas das entrevistadas, cinco das EC (EC 1, 3, 4, 6, 8, 9) revelam que já sentiram ou sentem essa dificuldade, e perante esta lacuna a EC 4 e a EC9 foram as únicas que tentaram alterar a situação, a primeira não o conseguiu alcançar devido ao número limitado de vagas e a EC 9 conseguiu de facto fazer a ação de formação em SP, através do NUFOR (Núcleo de formação contínua).

“Por acaso até uma vez inscrevi-me numa ação de formação de supervisão pedagógica só que foi número de vagas limitadas e não entrei”. (EC 4, p.28)

“Já, no início daquela formação que fiz (em supervisão)”. (EC 9, p.56)

As EC 1 e 8 revelam também sentir esta necessidade e a EC 8 vai mais longe dizendo que já falou com colegas sobre os mestrados em SP. Por outro lado, a EC 6 começa por dizer que concorda com a necessidade de aprender e saber mais sobre os processos de supervisão, contudo acrescenta que há poucas formações nesta área, no entanto e devido a problemas técnicos não possuímos mais informações (problemas técnicos) a partir deste momento e por isso não conseguimos compreender se esta educadora não tem conhecimento das formações que existem e são proporcionadas pela UE, ou se considera que sejam insuficientes.

Foram quatro as EC que responderam que não sentiam necessidade de saber mais sobre os processos de supervisão, e como era de esperar as EC 2 e 7 inserem-se neste grupo, tendo elas feito formação ao nível de mestrado e CESE respetivamente.

Salientamos que a EC 5 refere nunca ter pensado nestas questões de sentir necessidade de aprender mais sobre SP, o que poderá ser explicado pela recente experiência que tem enquanto EC, pelo facto de ser uma das mais novas do grupo e também por ser das EI que menos experiência tem.

Quando questionadas se têm tido acesso a formações em SP, é claramente superior o número das EC que têm tido essa informação, comparativamente com as que não receberam essas informações. No quadro das relações obtidas temos 6 das EC que respondem afirmativamente, em particular, a EC 6 que referia, anteriormente, considerar a pouca formação na área da SP, e refere aqui que conhece esta formação:

“A professora X manda-me sempre mails das formações que estão a acontecer, por isso não posso dizer que não estou informada”. (EC 6, p.57)

A EC 1 refere não ter conhecimento da existência de formações em SP, assim como a EC 3 e a EC 10. O facto de a EC 10 não ter conhecimento pode ser explicado por ter estado afastada durante algum tempo.

“Este ano estive 8 meses em casa”. (EC 10, p.62).

Relativamente á EC 3, poderemos avançar com uma explicação que justifique a sua resposta, isto é, tal como anteriormente referimos, esta EC tem pouca experiência no exercício das suas funções supervisivas (6 meses).

Quadro 10

Distribuição dos participantes a partir do acesso a ações de formação que as EC tiveram

EC	Unidades de registo			Acesso a outras formações
	Teve acesso a formações em supervisão pedagógica	Não teve acesso a formações em supervisão pedagógica	Outros	
EC 1		X		X
EC 2	X			X
EC 3		X		X
EC 4	X			X
EC 5			X	X
EC 6	X			X
EC 7	X			X
EC 8	X			X
EC 9	X			X
EC 10		X		X

Bastante significativas são as respostas das EC, relativamente á questão se têm tido informações de outras formações e se são de fácil acesso. Constatámos que a totalidade das educadoras respondeu que tem conhecimento:

“ Somos aprendizes, e como somos aprendizes precisamos de cada vez aprender mais, mais e ir mais além”. (EC 1, p. 9)

“Sim, a coordenadora manda sempre para o nosso mail, depois de vez em quando as colegas ... vamos trocando ... a informação chega” (EC 2, p. 18)

“Sim, a professora X envia-nos quase todos os dias uma data delas” (EC 4, p.30)

Tomando com exemplo as vozes das EC, ficou evidenciado pelas entrevistadas o conhecimento que tinham das formações, através das professoras da Universidade, mais concretamente através da professora X. Parece-me que é favorável á parceria existente, que as EC tenham como referência, uma das professoras da Universidade, tendo em conta que esta professora vem referenciada em outros momentos das entrevistas.

4.8 Parceria entre as instituições cooperantes e a Universidade

Relativamente á colaboração entre as instituições, pretendemos conhecer as perceções das educadoras cooperantes relativamente a esta parceria, e se consideram a parceria formal, estável, qualificada e qualificante.

No protocolo de cooperação estabelecido entre a UE e as instituições cooperantes é feito referência às *equipas de formação*, constituídas pelos docentes da Universidade e pelos professores cooperantes, que se apresentam como parceiras na formação de professores e educadores.

Perante a questão se as EC sentem que têm colaborado com a UE na organização do processo de supervisão pedagógica, quatro das entrevistadas respondem positivamente em oposição a cinco EC que respondem negativamente. As EC 1, 4, 7 e EC 9 evidenciam que sentem que colaboram porque ano após ano recebem as alunas nas suas salas, salientando que a própria UE promove formações específicas para educadoras que exerçam as funções supervisivas, o que poderá indicar uma retribuição no processo colaborativo.

“Penso que sim porque a Universidade precisa de colocar as estagiárias nas instituições se nós estamos a facilitar que elas vão estagiar connosco é porque estamos a colaborar com a Universidade.” (EC 4, p.29)

“Dá-me ideia que sim até porque a Universidade cria formação e nós temos acesso a essa formação e damos um contributo nessa formação...” (EC 7, p.47)

“Temos dado alguma colaboração (...) há uns tempos fizeram um grande esforço no sentido de chamarem as cooperantes no sentido de reformularem algumas questões mas às vezes não há é afluência.” (EC 9, p.56)

Reverendo o que respondem as EC 2, 3, 6, 8 e EC 10, detetámos diferenças significativas que importa evidenciar: as EC 2, EC 3, e EC 10 referem que todo o processo já se encontra organizado e que elas apenas se apropriam (do que já está organizado) e escolhem aceitar ou não receber estagiárias. Muito contribuirá para esta explicação o facto de a EC 2 e a EC 3 serem ainda pouco experientes e das mais novas do grupo, e a EC 10 ser das que tem mais idade das entrevistadas. Contudo, só a EC 10 justifica a sua resposta:

“Acho que já se apresenta um bocadinho organizado. Nós não somos chamadas para preparar a supervisão delas. Quando nos chamam dizem: querem se inscrever, aceitam ou não aceitam... a gente escolhe o que queremos” (EC 10, p.61)

A EC 6 justifica a sua resposta com uma observação bastante curiosa, que tanto tem de depreciativo, no que diz respeito á organização do processo, como tem de elogioso, perante o trabalho que as docentes da Universidade fazem:

“ O mérito da estrutura do curso tem sido muito das docentes e muito pouca colaboração nossa” (EC 6, p. 41)

A EC 8, considera que existem melhorias, nos contributos das EC na organização do processo, ainda assim sublinha que não existe colaboração das EC no processo de organização.

Observámos que a resposta da EC 5 reflete a nossa percepção (mencionada atrás), ao responder que possui pouca experiência para poder opinar sobre esta questão.

“Não chega a experiência que tenho para poder.” (EC 5, p.34)

Ao olharmos para as unidades de registo que dizem respeito às percepções das EC, relativamente á caracterização da parceria entre as instituições, deparamo-nos com cinco educadoras que evidenciam existir uma colaboração entre parceiros (EC 1, 3, 4, 5, 9), o que pressupõe que exista uma equipa. A EC 1 refere mesmo que sente que faz parte de uma equipa mista, ainda que não seja a ideal, como evidencia a EC 9.

“Acho que já vai existindo essa equipa não só na nossa mas em todas as instituições porque ao abrires portas para estagiárias estás a abrir tudo”. (EC 1, p.8)

“ Talvez ainda não seja o ideal ...mas também faço parte daquela equipa”. (p.57)

As EC 3 e EC 4 relatam que existe uma parceria e que se sentem parceiros porque recebem as alunas nas suas salas, o que acaba por ser compensado pelas formações que usufruem. Tanto mais que Veiga et al (2010) reforça esta ideia, quando referem que o recurso á “investigação-ação” seria uma boa estratégia para diluir as diferenças entre as teorias dos docentes das Universidades e as práticas dos professores/educadores.

“ Penso que é uma mais-valia para as educadoras e para as crianças ... nós somos convidadas para ir a formações”. (EC 4, p. 29)

A EC 5, apesar de ter respondido que lhe parece que esta parceria funciona bem, sublinha a pouca experiência que tem. O que nos leva a supor, que á medida que a entrevista se foi desenrolando, a educadora foi refletindo verdadeiramente sobre o seu papel e os seus contributos em todo o processo supervisiivo.

As EC que responderam que não existe colaboração, nem parceria entre as instituições, conseguiram apresentar argumentos bastantes explícitos. A EC 2 sublinha que apesar dos vários pontos positivos que vê em todo o processo, não consegue deixar de definir toda a prática como:

“ é quase uma troca de serviços não é exatamente uma colaboração”. (EC 2, p. 17)

As EC 7 e EC 10 revelam que de facto não existe essa parceria, porque sentem que a Universidade poderia intervir mais, quer no apoio dentro da sala, como visitando mais a instituição. É revelativo a insatisfação destas duas EC perante o pouco contributo que sentem em todo o processo, transparecendo que deveria haver aqui uma “troca de serviços”, tal qual a EC 2 refere.

“ Não, não funciona como uma equipa, se fosse uma equipa podia haver mais contributos da Universidade aqui” (EC 7, p.47)

“Acho que devia ser mais. Acho que a Universidade deixa-nos um bocado demais sozinhas com as estagiárias, acho que devia dar maior apoio (...) A ida da professora devia acontecer mais vezes. (EC 10, p.62)

A EC 8, reforça estas perceções, porque revela que comparativamente ao que a Universidade auxiliou na formação das equipas do colégio onde exerce funções de EI, não o faz neste processo de acompanhamento das orientadoras institucionais.

“ Não, ainda para mais na instituição onde estou, está tão ligada à Universidade que apoiou imenso a constituição da equipa mas acho que não, isso é uma coisa que se trabalha com o tempo.” (EC 8, p. 52)

No quadro das relações obtidas, observámos algumas diferenças entre as perceções das EC, no entanto as diferenças são *preciosas* (Goodson, 1992), porque favorecem as negociações e a colaboração entre os diferentes agentes. Figueiredo (2002), sugere que o educador tem que sentir que pertence a uma comunidade, daí que cabe á entidade formadora fazer o investimento nessa parceria, para que consigam formar uma comunidade que aprende em conjunto. Tanto mais, que alguns EC fazem referência aos docentes da Universidade, especificamente a uma professora (professora X), como anteriormente já tínhamos referido:

“Acho que houve muita comunicação com a professora X”. (EC 3, p.23)

“O mérito da estrutura do curso tem sido muito das docentes”. (EC 6, p.41)

“Informadíssima, a professora X é espetacular a informar”. (EC 7, p.47)

“... E a professora X ajudou muito”. (EC 10, p.61)

Estas quatro EC evidenciam claramente que esta docente é uma referência importante no processo de SP, fazem referência á ajuda que recebem, o que pressupõe que se sentem integradas e apoiadas no decorrer do processo, ainda que a EC 3 tenha sido a única a considerar que existe realmente uma parceria entre as instituições formadoras da prática de ensino supervisionado.

4.9 Influência do processo supervisivo nas práticas educativas dos educadores cooperantes

Considerando a importância da dimensão supervisiva, pretendemos compreender a perspectiva dos entrevistados acerca da possível influência do processo supervisivo na prática profissional dos educadores cooperantes. Na análise de conteúdo emergiram, como era de esperar, duas subcategorias: as mudanças nas práticas e o desenvolvimento humano e profissional, que abaixo exemplificaremos.

Foram oito as EC que referiram que todo o processo de SP provoca mudanças nas suas práticas, com exceção da EC 5, que mais uma vez reconhece a pouca experiência que tem, derivada do curto tempo em que exerceu as funções. Relativamente á EC 6, não temos dados que contribuam para este item, desta forma, verificamos que 8 das participantes, ou seja a maioria das EC considera que o exercício das funções de SP contribui para as mudanças das suas práticas. As entrevistadas identificam alguns pontos mais precisos que nos levam a um melhor entendimento:

- Consciência real do que fazemos (um outro olhar sobre a prática)
- Novas informações (modos de fazer mais atuais)
- Reflexão na e sobre a ação
- Pesquisa (investigação-ação)
- Colaboração

Tomando como referência os critérios identificados pelas entrevistadas, e mais concretamente pelas EC que identificaram estas mudanças, é claramente revelador que as educadoras assumem a mudança, e conseguem também identificar os pontos principais onde essa mudança atua. Day (2001), diz-nos que, para que haja mudanças, os profissionais têm de

demonstrar que têm vontade de mudar, pelo que a vontade de mudar poderá estar ao alcance de todos, desde que o professor não se isole (Alarcão e Tavares, 2000). Perante as unidades de registo que temos não nos parece que estas educadoras estejam isoladas, tanto mais que evidenciam os processos colaborativos como um dos fatores que emergem do ensino da prática pedagógica.

“Houve uma mudança. Foi influenciada por ela mas era uma coisa que eu própria gostava muito de poder concretizar e fazer mais vezes só que faltava coragem”. (EC 2, p.18)

“Depois também vamos pesquisar, procurar para tornar aquele projeto mais viável, mais atrativo e mais educativo logo ai estamos a evoluir”. (EC 4, p.30)

A estratégia de reflexão, evidenciada pelas EC, a partir da consciência que têm (de ter alguém na sala que também os observa), constitui-se também como um fator de mudança gradual nas suas práticas. A resposta da EC 7 é bastante esclarecedora quanto a este ponto:

“Qualquer contato com elementos externos cria mudança, porque há um processo reflexivo”. (p. 48)

O contributo da EC 4 também é muito importante porque põe em evidência o caráter investigativo que emerge dos processos de SP, isto é, a educadora considera que existe uma evolução e mudança na prática porque, enquanto EC, tem a “obrigação” de pesquisar e procurar novas informações sobre os temas que estão a trabalhar com as crianças.

Relativamente aos contributos das entrevistas para o critério de desenvolvimento pessoal e profissional, é significativo que também aqui as oito EC revelem questões importantes, a partir do processo de supervisão. Aliás, para uma melhor compreensão das unidades de registo, apresentamos os pontos que identificámos:

- Formação – a partir das novas aprendizagens das alunas
- Desenvolvimento profissional - a partir do olhar crítico sobre a nossa prática
- Partilha de experiências/práticas/informações

As EC 1, 2, 4, 10 demonstram através das suas respostas que consideram o processo de supervisão favorável ao seu desenvolvimento profissional, e para isso muito contribui a aprendizagem que fazem com as alunas nas suas salas, dado que elas possuem saberes teóricos até então desconhecidos das EC, o que as faz pesquisar e procurar formações, para que também elas aprendam esses saberes:

“Há sempre mudanças ... elas já têm outras aprendizagens muito mais produtivas muito mais enriquecedoras para a sociedade e para as crianças que não foi dessa forma que nós aprendemos Nós educadoras cooperantes aprendemos mais e temos gosto por aprender mais”. (EC 1, p. 10)

“Acho que sou melhor educadora agora do que há uns anos atrás embora ... não é só a parte das estagiárias é também ter outras colegas na mesma instituição que também

trabalham com alunas estagiárias e com quem partilhamos muita informação (...) ajuda-nos a crescer enquanto seres humanos e profissionais...

Estou sempre há procura de coisas para eles fazerem e não era assim, embora nunca me tivesse acomodado e damos outras responsabilidades e isso ajuda-nos a crescer enquanto seres humanos e profissionais. (EC 10, p, 62, 63)

A EC 1 e a EC 2 partilham estas ideias, o que nos faz ponderar que o facto de a EC 2 estar a frequentar o mestrado em SP a deixa mais “desperta” para estas questões. A EC 1, apesar de não ter formação nesta área, referiu anteriormente que gosta muito de ser EC e considera que este processo a faz pesquisar e procurar novos conhecimentos.

As EC 4 e EC 10, sendo das mais experientes na área da educação de infância e sendo das mais velhas do grupo, revelam que a atualização dos seus conhecimentos é fundamental para o seu desenvolvimento profissional, porque não se querem acomodar, tanto mais, que também elas fizeram formação complementar, ao nível da educação de infância (complemento científico e pedagógico).

AS EC 3, 7 e 8 evidenciam a importância do “olhar crítico” que emerge das alunas que têm nas suas salas e que as faz refletir acerca das suas práticas, o que eventualmente as poderá ajudar a aperfeiçoar a sua identidade profissional, e que será facilitadora da construção do seu próprio conhecimento e do desenvolvimento profissional. Ponte (1998) assume o desenvolvimento profissional como “uma necessidade incontornável”, pelo que deve ser o próprio indivíduo a procurar novas formas de adquirir saberes.

Destacamos o contributo da EC 9 que salienta a partilha que advém do processo e que se transforma no motor de melhoria das práticas e também do desenvolvimento pessoal e profissional. Ela revela que as EC trabalham em parceria com as suas alunas, e que estas alunas partilham os saber-fazer de outras cooperantes, o que as faz refletir, crescer e desenvolver profissionalmente. Sem dúvida que esta educadora revela conseguir aprender e desenvolver-se com colegas, o que é favorável à mudança e ao desenvolvimento pessoal e profissional.

“Quando se trabalha em parceria com alguém é óbvio que tem ... é para nós um grande desenvolvimento e porque acabamos também por conhecer um pouco a vida de outras instituições porque elas também já passaram por outras instituições. O contributo é total. “ (EC 9, p.57)

4.10 Contributos das práticas supervisivas no desenvolvimento profissional

Assumindo que existem contributos das práticas supervisivas no desenvolvimento profissional dos educadores cooperantes, pretendemos compreender que contributos são esses e como são colocados em prática. Das entrevistas emergiram quatro dimensões que iremos

apresentar: reflexão, enriquecimento pessoal e profissional, a supervisão da sua própria prática pedagógica e a partilha.

4.10.1 Reflexão

A reflexão traduz-se pelo desenvolvimento de uma ação, consciente, desejada, em que se pondera e se tece considerações sobre algo, se medita, e que tem de ser estimulada. Todas as nossas entrevistadas assumem a reflexão como uma prática habitual no exercício das suas funções de supervisoras pedagógicas.

As EC 1, 8 e 9 parecem valorizar bastante a reflexão no processo supervisivo e também no seu contexto habitual de trabalho com as crianças. Sendo a reflexão considerada uma estratégia fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, as suas práticas encaixam-se numa abordagem reflexiva.

“Reflexões sobre as nossas práticas, muita reflexão sobre as nossas atitudes, sobre o modo de ver as coisas, de estar numa sala... o enriquecimento de tudo até do trabalho de equipa, responsabilidade”. (EC 1, p.10)

“Ao estarmos a refletir e a observar o trabalho de outra pessoa acabamos por nos refletir a nós próprios pelo menos passo a vida a refletir e a pensar sobre o que faço”. (EC 8, p. 50, 51)

“Quando trabalhamos sozinhos acabamos por criar aqueles vícios. As estagiárias ajudam-nos a refletir e ajudam-nos a não desmotivar”. (EC 9, p.55, 56)

A EC 7 revela a importância que dá aos processos reflexivos e o quanto ela considera ser importante a prática da reflexão enquanto EI e enquanto EC, o que era de esperar sendo ela uma das EI mais experientes de todo o grupo, e das que possui formação em SP. Contudo refere a falta de tempo para a prática reflexiva no seu dia a dia, como tal assume que o fato de ser EC lhe proporciona esses momentos tão importantes e que fazem parte das competências do supervisor pedagógico.

“Refletimos sobre a nossa prática que é uma coisa que nós não temos espaço neste momento para fazer entre colegas e é uma forma de nós refletirmos”. (EC 7, p.43)

O prático reflexivo emergiu das teorias de Donald Schön (1983), no nosso contexto nacional Alarcão e Tavares também assumem que os profissionais devem conceber a reflexão a partir de uma dinâmica entre “a ação e o pensamento”, pelo que a subjacente a este conceito aparece o conceito de escola reflexiva, que parece emergir do discurso da EC 4:

“Sim, principalmente com a minha colega F. que é a colega na sala ao lado da minha, começou mais tarde a ser educadora cooperante. Ela ao princípio teve muitas dificuldades e então muitas vezes refletir sobre formas de agir, como podíamos ajudar

as estagiárias e como nós podíamos modificar o nosso comportamento para elas se sentirem mais confiantes e a nível de departamento já fizemos isso.” (EC 4, p.29)

Claramente, detetámos uma necessidade de aprender de uma das EC, que como anteriormente referimos também fez parte deste estudo e alegou a sua inexperiência no início do processo (EC 10), mas o que importa realçar é que a prática reflexiva permite ajudar os professores, e ajudá-los a formar comunidades de aprendizagem.

4.10.2 Supervisão da sua prática pedagógica

Quando foi perguntado às EC que contributos são esses que a prática supervisiva acresce ao seu desenvolvimento profissional, é referido por três EC (EC 5, 8 e EC 10) o critério da supervisão da sua própria prática pedagógica. E sem dúvida que a EC 8 define muito bem esta valorização:

“É muito importante porque apesar de fazermos parte do processo supervisivo de alguém acabamos sempre por ser supervisionadas... ligação com a Universidade que é importante ... o facto de poder ajudar profissionais a crescer acho que é super gratificante para nós e depois estarmos abertos a estagiárias é uma forma também de mostramos o nosso trabalho e sentimos que é valorizado (...) Estar com os professores e ouvir outras coisas, certas pessoas para nós tem um grande peso”. (EC 8, p.49)

Apesar de o tema ser controverso, a EC 8 demonstra que o processo de supervisão lhe permite não só colaborar na formação de um futuro profissional, mas também lhe permite que pessoas mais experientes, da Universidade, os docentes, possam ver o seu trabalho e provavelmente o possam avaliar e valorizar. Também a EC 10, que sempre tem demonstrado o seu apreço pelas docentes da Universidade, aqui refere esta responsabilidade que assume:

“a responsabilidade é outra e termos alguém por trás que tem uma formação superior à nossa e nós queremos mostrar alguma qualidade”. (EC 10, p. 63)

Tendo em conta o que estas EC revelam, é assumido também, que sentem que existe, inerente ao processo de supervisão pedagógica, uma avaliação *desejada* pelas entrevistadas em causa. Ainda que seja um tema constrangedor, o da avaliação, e estas EC estejam em minoria, é legítimo dizer que estas EC apoiadas num clima de confiança e de desenvolvimento profissional, aspiram a que estes orientadores da Universidade, mais experientes, colaborem com os EC das instituições cooperantes em processos reflexivos e atitudes que fortaleçam a qualidade das práticas e as comunidades de aprendizagem.

4.10.3 Enriquecimento pessoal e profissional

A dimensão do enriquecimento pessoal e profissional emergiu das entrevistas, no enquadramento dos contributos da prática supervisiva para o desenvolvimento profissional dos EC. Observámos que oito das EC demonstram os ganhos pessoais e profissionais de que usufruem por fazerem parte deste processo. A EC 7 fala-nos da importância de conhecer novas pessoas, de conhecer novas formas de *fazer*, o que é representativo de uma estratégia de supervisão em que tanto o supervisando, como o supervisor estão envolvidos no processo de aprendizagem e reflexão formativa

“Faz com que eu cresça profissionalmente, os alunos contribuem para isso. Quero ter essa tal experiência de ter alguém que me ajude a desenvolver coisas mais interessantes, a crescer e que eu ajude e que sinta que é mútuo.” (EC 2, p.18, 19)

“Conheço gente nova ... que pode trazer muita coisa de bom para mim e para os meninos... ganhos em termos modelos, também discutimos os modelos curriculares.” (EC 7, p.48)

“ Sim. Também nos ajudam a nós, a melhorarem a sala, enriquecem os espaços, dão ideias novas. É mais por enriquecimento pessoal e profissional.” (EC 10, p.63)

O contributo destas três educadoras, vai de encontro às ideias de alguns referenciais teóricos. Paulo Freire e Alarcão e Tavares referem que o supervisor não só é um *facilitador de aprendizagens*, como também ele se encontra numa *situação de aprendizagem*. Desta forma, é interessante de verificar que a EC 7 e a EC 10 que têm uma vasta experiência, enquanto EI (32 e 23 anos, respetivamente) e que se encontram na última das etapas do ciclo da carreira docente, não se acomodaram e aparentemente não desinvestiram do seu desenvolvimento profissional. Tomando com referência Gonçalves (2000), estas EC, encontram-se na última etapa, a etapa da Renovação do Interesse e Desencanto, e sendo elas EC, aparentemente renovam o seu interesse nas suas práticas pedagógicas, a partir do processo de SP.

A EC 2, sendo das mais novas, quer a nível do tempo de serviço (3 anos), quer ao nível da parceria com a UE (1 ano), e estando na etapa do Início da Carreira (Gonçalves, 2000), revela sentimentos idênticos, de *crescimento profissional*, a partir de aprendizagens mútuas e colaborativas, enquanto supervisora pedagógica. Tendo em conta o percurso desta EC, constatamos que as suas aprendizagens ao nível da SP talvez lhe tenham permitido assumir várias características indissociáveis dos estilos de supervisor, comparativamente ao desejo de *crescimento* e desenvolvimento.

4.10.4 Partilha

A Partilha também emerge das vozes das entrevistadas, como um dos contributos da SP, ao Desenvolvimento Profissional das EC. Foram quatro as EC que teceram considerações a respeito da prática de partilha em torno do processo supervisivo.

“Acho que é um processo de partilha e cooperação dos dois lados. O processo de ensino-aprendizagem é sempre dos dois lados, não é só com as crianças mas também com os adultos. Para mim é essencial receber as estagiárias.” (EC 9, p.58)

A EC 9, observa que os processos de partilha e cooperação são indissociáveis da relação entre supervisor e supervisando, assegurando que estas concepções são inerentes à SP e também à sua ação educativa. Quando a EC 9 assegura que para ela é essencial receber as estagiárias, presumimos que seja por todos os ganhos e contributos que advém do processo e que influenciam o seu desenvolvimento.

“Eu gostei muito porque é bom sentir que aquela pessoa cresce connosco e nós crescemos com ela... Por não estarmos parados ... quando há partilha e comunicação tudo ajuda”. (EC 3, p 24)

Com o reforço, gradual, das relações e dos processos de trabalho em parceria, subjacente à SP, a EC 3 transmite, também ela, que na partilha, existe crescimento.

“Aconteceu-me situações que eu partilhei com colegas minhas para ter a noção da opinião delas”. (EC 2, p.16)

Mais uma vez, a EC 2, surge envolta nas concepções e prespetivas subjacentes ao processo de SP. Desta forma, parece-nos que esta educadora vai de encontro à prespetiva de supervisor, que Alarcão e Tavares (2003) apresentam: que é um supervisor que possui competências técnicas, concetuais e humanas. Se por um lado podemos analisar a sua recente experiência, enquanto EI e EC, por outro lado podemos atender aos conhecimentos específicos de SP que adquiriu recentemente e os quais domina, ou está a experimentar.

A par dos contributos que as EC descreveram, também foram enumeradas algumas dificuldades, mais concretamente ao nível da segurança que sentem, ou não, no exercício das funções supervisivas. Daí que seja interessante de observar quais as prespetivas de cada uma delas. Estatisticamente analisando os dados, 5 das EC sentem segurança em todo o processo e outras 5 não sentem segurança ao exercerem as suas funções de EC.

Quadro 11

Distribuição dos participantes pelo grau de segurança que sentem no processo supervisivo

	Sentem segurança em todo o processo	Não sentem segurança
EC 1		X
EC 2	X	
EC 3	X	
EC 4	X	
EC 5		X
EC 7	X	
EC 8		X
EC 9	X	
EC 10		X

Do grupo que responde afirmativamente, observamos que as EC 2, EC 7 e EC9, são aquelas que têm formação em SP, daí que se sintam á vontade e seguras:

“Sim, sinto a primeira coisa que faço é pô-los à vontade.” EC 2, p.17)

“Sim e gosto. Tenho algumas estratégias de como as receber” (EC 9, p ,57)

As EC 3 e 4, têm pouco em comum no que diz respeito á sua caraterização, a primeira é das mais novas, e das que tem menos experiência, a EC 4, é das mais experientes, quer ao nível do tempo de serviço, idade e cooperação. Ainda assim a EC 3 sublinha o que aprende com a partilha (em torno do processo), e a EC 4 coloca a sua vasta experiência como explicação para a sua segurança.

“Sim! Porque eu acho que não sou o máximo dos máximos da educação de infância mas acho que tenho alguma qualidade portanto não vou dizer que sou uma expert, que sou um máximo mas gosto de aprender e como gosto de aprender na partilha aprende-se muito”. (EC 3, p.22)

“Sim, também já tenho muita prática ... só se for alguma coisa que eu não consiga mesmo passava à professora X”. (EC 4, p.29)

Foram cinco as EC que revelam sentir insegurança no decorrer do ensino da prática supervisionada, salientamos a justificação que a EC 1 deu, isto é, ela diz que não está segura porque deveria ter formação na área de SP, ainda mais agora que recebe alunas de mestrado:

“Ainda tenho muitas dificuldades, não me sinto assim segura a 100% (...) eu acho que a gente devia ter uma formação nessa área de supervisão, e á coisas novas e alunas de mestrado é diferente de alunas de bacharelato, é uma exigência diferente não é? e para mim é um bocadinho....ainda tenho alguma dificuldade, reconheço que precisava...” (EC 1, p.7)

Averiguámos que as restantes educadoras referem que tentam fazer o seu melhor, contudo sentem-se inseguras perante todo o processo, apesar de referirem várias vezes o quanto gostam e o quanto acham importante ser EC.

5 DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES

Para que as evidências obtidas das entrevistas às Educadoras cooperantes, possam mais facilmente ser observadas, entendemos apresentar as conclusões, à luz do quadro teórico, através das cinco questões de investigação que assentam na problemática deste estudo:

Questão 1 - Qual a importância dada pelos Educadores Cooperantes da Universidade de Évora, à Supervisão Pedagógica, das alunas da formação inicial?

Tomando como referência as “vozes” das nossas entrevistadas, é abrangente a opinião geral, de que valorizam muito o papel que assumem enquanto educadoras cooperantes da Universidade de Évora. Algumas das nossas entrevistadas revelam mesmo que o fazem com o objetivo de ajudar na formação dos futuros profissionais. A EC 2 revela mesmo sentimentos de altruísmo e de gratificação, quando compara este processo com o seu passado recente, enquanto aluna (sendo ela a mais nova do grupo e a que tem mais formação académica e formação em supervisão).

Ainda assim, apenas 4 das entrevistadas assumem o seu papel de flexibilidade e disponibilidade perante as alunas que recebem nas suas salas. Segundo a EC 4 temos de demonstrar a nossa disponibilidade, ouvir as estagiárias, e de as ajudar perante os seus problemas e incertezas, assumindo a nossa competência humana e relacional. Esta perspetiva vai de encontro ao que Sá-Chaves (2000) evidenciava, quando aconselhava o supervisor a prestar atenção às motivações e necessidades dos alunos. O que pressupõe um elevado profissionalismo, atendendo também a uma dimensão afetivo relacional. Desta forma, entendemos que estas educadoras cooperantes possuem “qualidades humanas”, que se traduzem em características muito próprias de sensibilidade, disponibilidade, empatia, entreajuda, etc, que estão ligadas às suas características pessoais, mas ainda assim, também são indissociáveis das competências das funções dos supervisores, segundo Delgado Santos (2012).

De forma geral, todas as entrevistadas enunciam que são várias as vantagens que observam em todo o processo, e que parecem ir de encontro à ideia de um acompanhamento formativo:

- A **reflexão** surge como uma estratégia consciente e inerente ao exercício das práticas supervisivas, e ao papel do educador cooperante (cenário reflexivo de Dewey, 1968).
- O **trabalho de equipa**, a partilha e os processos colaborativos, surgem também como característica fundamental, e que estão intimamente ligados ao desejo de aprenderem em conjunto, não só com as suas alunas, mas também com colegas e com os docentes da Universidade. O que nos leva a ponderar que estas educadoras cooperantes aspiram a fazer parte de uma comunidade que aprende em conjunto, a partir do processo de supervisão pedagógica. (“Todos aprendemos uns com os outros”, Alarcão e Tavares, 2007, p.6).

- A **valorização da aproximação que mantém com os docentes universitários**, é outra característica a que elas dão bastante importância, e que é referida pela maioria das entrevistadas. (Vasconcelos, 2009).
- As **formações** de que podem beneficiar, surgem também, como subjacente ao processo, porque referem que algumas delas só estão acessíveis aos educadores cooperantes (Movimento de “dentro para fora”, Day, 2001).

Perante o reconhecimento do seu papel de supervisoras e cooperantes da Universidade de Évora, a maioria das entrevistadas (sete) assumem que o seu papel é reconhecido perante a comunidade educativa, ainda assim, uma das educadoras cooperantes mais experientes do grupo, aconselha que temos de ter estratégias para que este papel, também seja valorizado.

A importância que estas educadoras cooperantes atribuem ao processo supervisivo também se reflete na forma como elas “sentem” a necessidade de aprenderem mais sobre estes processos. Observámos que metade do grupo das entrevistadas assume que necessita de aprender mais sobre o exercício destas funções, o que é justificado perante a constatação que três destas educadoras já fizeram formação nesta área (EC2, EC 7, e EC 9) e a EC 4 já a tentou fazer mas não conseguiu.

Outra questão relevante perante a assunção desta importância é o facto de integrarem ou não esta dimensão nos seus relatórios anuais de autoavaliação, averiguámos que são apenas quatro as que não o fazem. Registámos que uma das educadoras cooperantes que não o faz, reflete e assume a importância de o fazer e refere que irá mudar a sua prática, e esta é uma das educadoras cooperantes que tem formação em supervisão pedagógica (pós-graduação).

Observámos que Alarcão e Tavares (2003) referiam que a supervisão tem tido ganhos e contributos ao nível da autoformação e autoreflexão, numa perspetiva de colaboração entre os agentes envolvidos no processo. E verificámos que esta perspetiva é evidenciada no nosso estudo, através das vozes das educadoras cooperantes. Aliás, observámos que a EC 5 (a menos experiente no exercício das funções supervisivas), ao longo da entrevista assume uma postura reflexiva, evidenciando nas suas respostas que não possui experiência suficiente para responder a algumas das questões.

Por último, não podemos deixar de realçar que estas evidências a que entrevistas nos levam, parecem estar em concordância com a designação do papel do supervisor que Alarcão e Roldão apresentam: (2010): “ajudar o futuro professor a aprender e desenvolver-se, adquirindo capacidades de refletir criticamente, sobre a sua ação profissional” (p.64).

Questão 2 - Em que medida a Supervisão de estagiários, segundo a perspetiva dos cooperantes, provoca mudanças nas suas práticas educativas e nas concepções acerca das mesmas?

Ao analisarmos as percepções das educadoras cooperantes acerca desta questão, verificamos que 8 das nossas entrevistadas respondem afirmativamente que sim, que surgiram mudanças nas suas práticas educativas a partir deste processo. Apurámos que as mudanças se situam em torno de cinco características: processos colaborativos; pesquisa; reflexão; atualização dos conhecimentos; consciência real do que fazem com influência direta nas práticas educativas

A EC 1 e EC 7, refletem sucintamente a essência deste processo, em que recebemos uma aluna nas nossas salas e que, com ela pesquisamos, refletimos, aprendemos, tomamos consciência das nossas práticas e do nosso saber-fazer.

Contextualizando com as ideias de Day (2001), parece-nos que a maioria das educadoras cooperantes assume a mudança, e revela fazer aprendizagens antes dessa mudança e após, em conjunto com as suas alunas. E esta é a essência da questão: a partir de um trabalho colaborativo, este grupo de entrevistados desenvolve-se nas suas competências técnicas e profissionais, assumindo também novas representações, novas concepções no seu contexto de trabalho e sobre si próprio (Veiga Simão et al, 2006).

Alarcão e Tavares (2003) referiram que a vontade de mudar está em cada um de nós, e neste caso averiguámos que as educadoras cooperantes aprendem e consolidam conhecimentos, com todo o processo, e assumem essa mudança conscientemente, a partir do exercício das funções de supervisores pedagógicos. A EC 2, é um exemplo claro, porque observámos ao longo da entrevista que, apesar de ser a mais nova e das mais inexperientes, reflete sobre o exercício das suas funções e transmite saberes consolidados em referenciais teóricos, acerca da supervisão pedagógica. O que também se justifica pela sua recente formação académica e formação em supervisão pedagógica.

A pesquisa também é uma característica que sobressai do contexto real em supervisão pedagógica, tanto mais que algumas educadoras referem essa pesquisa, com o objetivo de aprender mais.

“Há sempre mudanças ... elas já têm outras aprendizagens muito mais produtivas muito mais enriquecedoras para a sociedade e para as crianças que não foi dessa forma que nós aprendemos Nós educadoras cooperantes aprendemos mais e temos gosto por aprender mais ... “ (EC 1, p.10)

A atualização dos conhecimentos também aparece aqui identificada, em que a EC 4 e a EC 10, observam o quanto tem sido importante o exercício de funções supervisivas, na procura de atualização aos novos referenciais e no combate á acomodação. Esta duas educadoras são das mais experientes do grupo (tempo de serviço e idade) e demonstram a vontade de se atualizarem, e de aprenderem novas formas de fazer e saber-fazer. Fazendo a correspondência com o ciclo de carreira docente de Gonçalves (2000), estas entrevistadas situar-se-iam na última etapa do ciclo: *renovação do interesse*, e do *desencanto* (que aqui não se verifica), e em função destes dados, averiguámos que estas educadoras, se preocupam com o seu percurso de desenvolvimento e com as suas práticas, pelo que derivam para o reinvestimento da profissão, ainda que, segundo Gonçalves a maioria percentual da amostra dos seus estudos, derive para o “desencanto”.

A EC 9, sublinha o quanto é importante partilhar e trabalhar em parceria, características estas, próprias do processo de supervisão pedagógica. É mais um assumir de uma mudança nas suas

práticas, de forma a criar e manter a atmosfera conducente á mudança, que poderá ter como base um grande desafio: as comunidades de aprendizagem.

“ Há aqui uma abertura muito grande, não é uma instituição fechada assim será uma instituição aberta não é? que está em aprendizagem e quer aprender e quer evoluir, não é?” (EC 1, p. 5)

Cada vez mais surgem investigações que falam sobre o desenvolvimento dos professores e sobre as suas práticas (Guimarães, 2006), daí que o enfoque nas comunidades de aprendizagem assente em estratégias, como as referidas pelo grupo do nosso estudo, que parecem ser o caminho certo a tomar. Contudo a partilha das experiências, que Veiga Simão et al (2006) reivindicam como sendo fundamentais ao contexto, ainda não surgem explícitas por este grupo de educadores cooperantes. De fato, algumas educadoras assumem que gostam que entrem nas suas salas, que partilham e refletem em conjunto, mas não foi expressivo perante as vozes das educadoras cooperantes a tal patilha de experiências que as poderá levar a desejar e a assumirem-se como parte integrante de uma comunidade que aprende em conjunto.

Observamos que, em geral, as educadoras cooperantes assumem uma série de estratégias, nas suas práticas de ensino supervisionado que serão conducentes à mudança e a novas aprendizagens das suas estagiárias: partilha, colaboração, reflexão, aprendizagens na partilha e contínuas. Esta espiral de hábitos é uma construção progressiva da forma como estes educadores cooperantes exercem as suas funções supervisivas e com o enfoque nas mudanças das suas práticas educativas.

Questão 3 - De que forma as práticas supervisivas têm contribuído para o seu Desenvolvimento Profissional?

Sabemos que o desenvolvimento profissional tem um assumido um grande destaque em todos os níveis de ensino e também neste estudo as entrevistadas demonstraram esses contributos de forma clara. Dos dados obtidos emergem quatro dimensões, através das quais as educadoras cooperantes valorizam a ocorrência de desenvolvimento profissional.

A reflexão é referenciada por todas as educadoras como fazendo parte do processo supervisivo e também da sua prática diária enquanto educadoras de infância. O que por si só é revelativo de um crescimento e de uma aprendizagem que se deseja em contínuo desenvolvimento. Nóvoa (1992) e Day (2001) prespetivam o desenvolvimento profissional como sendo contínuo e como um “ trabalho de reflexividade critica sobre as práticas”, com o enfoque numa construção de identidade profissional contínua. Estes educadores cooperantes, assumem a abordagem reflexiva como inerente á construção da sua identidade e do seu desenvolvimento profissional, a partir do processo supervisivo.

A supervisão da sua própria prática pedagógica também surge como um contributo ao desenvolvimento profissional das educadoras cooperantes, não tão expressivo quanto as outras dimensões, mas ainda assim, 3 das cooperantes evidenciam este contributo.

“É muito importante porque apesar de fazermos parte do processo supervisiivo de alguém acabamos sempre por ser supervisionadas... ligação com a Universidade que é importante ... o facto de poder ajudar profissionais a crescer acho que é super gratificante para nós e depois estarmos abertos a estagiárias é uma forma também de mostramos o nosso trabalho e sentimos que é valorizado (...) Estar com os professores e ouvir outras coisas, certas pessoas para nós tem um grande peso.” (E C 8, p.49)

Parece-nos que perante a assunção da mudança das práticas, da espiral de hábitos que as próprias educadoras cooperantes vão criando a partir das suas estratégias de exercerem as funções de educadoras cooperantes, surge um núcleo de vozes que apresenta esta preocupação, como forma de também ser supervisionadas, subjacente ao seu crescimento profissional, na expectativa de uma valorização profissional, ao nível dos docentes da Universidade. Poderá ser um benefício pessoal, mas poderemos ponderar que também terá benefícios institucionais (qualidade do ensino e aprendizagens das crianças). Day (2001) refere-nos que todas as experiências que efetuamos, no nosso contexto de trabalho, são contributos importantes para o nosso desenvolvimento e para o nosso desempenho, indo ao encontro da definição (Day, 2001, p.18) do conceito de desenvolvimento profissional, em oposição à definição de formação contínua, baseada na frequência de cursos.

O contributo do enriquecimento pessoal e profissional a partir das práticas supervisivas, foi apontado por 7 das educadoras cooperantes, sendo expressiva esta valorização, no desenvolvimento profissional de cada uma. Parece-nos que estas educadoras revelam a assunção do paradigma de aprendizagem e formação contínua, inerente ao processo de construção da sua identidade profissional, em que a sua formação inicial contemplou apenas uma das fases do seu processo de formação, o que vai ao encontro das ideias de alguns autores (Day, 2001 e Veiga Simões et al, 2006). E aí o seu papel nesta parceria é valorizado ainda mais, porque as educadoras cooperantes assumem que a Universidade e as suas docentes têm contribuído em muito na apresentação de formações que elas possam frequentar, sempre e enquanto educadoras cooperantes. Desta forma, a Universidade assume um papel crucial que é reconhecido pela totalidade das educadoras cooperantes, e que é representativo do seu papel na construção e no desenvolvimento profissional dos educadores cooperantes da Universidade de Évora. E que parece evidenciar uma estratégia de formação (Campos, 2002) no plano de formação daqueles que são parceiros da Universidade.

A última das dimensões evidenciadas nas entrevistas e que diretamente contribuem para o desenvolvimento profissional destes profissionais, é a partilha. O conceito de partilhar implica um sentimento de identificação com algo ou alguém ou com uma maneira de pensar, e de fato é evidente que os processos de partilha e cooperação entre supervisor e supervisionado, tornam-se indissociável da relação que ambos mantêm.

Observámos que 4 das educadoras cooperantes demonstraram que é através da partilha que também elas se desenvolvem profissionalmente. Duas destas educadoras evidenciam também a partilha que posteriormente fazem com as colegas “do lado”, o que pressupõe um crescimento pessoal, uma reflexão na e sobre a ação que as poderá levar a partilhar as suas práticas e as suas reflexões. Contudo as duas educadoras que utilizam os processos de partilha com as colegas são as mais novas e inexperientes do grupo, relativamente à prática supervisionada, daí que possa ser apenas uma estratégia inerente à inexperiência e não como seria de esperar inerente a um crescimento pessoal, e na construção de uma identidade profissional.

Concluindo, as educadoras cooperantes envolvidas no estudo revelam que as suas práticas supervisivas, têm contribuído para o seu desenvolvimento profissional, conseguindo de forma clara descrever as estratégias que utilizam. Na sua maioria, entendem que este processo é longo, que envolve experiências colaborativas, reflexivas e formativas, orientadas para a mudança, e que se sentem muito “confortáveis” neste papel de crescimento devido ao apoio que revelam sentir por parte da Universidade.

Questão 4 - Que dificuldades sentem os Educadores Cooperantes da Universidade de Évora, em todo este processo de Supervisão Pedagógica?

Tomando como referência os dados obtidos, observámos que as educadoras cooperantes enumeraram algumas dificuldades que sentem em torno do processo de supervisão pedagógica. Essas dificuldades prendem-se com alguns fatores, que passamos a apresentar: tempo, requisitos da Universidade e das instituições cooperantes, a inexperiência e a empatia com as alunas.

Antes de passarmos á sua interpretação, convém realçar que 4 das nossas entrevistadas, asseguram que não sentem dificuldades em todo o processo, demonstrando segurança e confiança na sua própria ação. Para esta percentagem contribuem três das educadoras cooperantes que possuem formação em supervisão pedagógica, o que por si só poderá ser uma justificação. Para estes dados contribuem também as respostas destas mesmas educadoras cooperantes quando responderam que sentiam segurança em exercer as funções de educadoras cooperantes.

Perante o quadro das dificuldades sentidas, e apesar do compromisso que assumiram perante a Universidade, existem alguns pontos fundamentais que condicionam a sua ação. O tempo é identificado por 7 das entrevistadas como condicionante de todo o processo, contribuindo para uma difícil gestão da organização de todo o processo, contudo a EC 4, rebate estes argumentos quando afirma, que é indissociável de toda a função a disponibilidade e o compromisso pessoal e a atenção, que devemos ter para receber e ajudar as alunas. A atitude desta educadora cooperante é legitimada pela sua posição em relação às restantes

entrevistadas, porque se apresenta como sendo das cooperantes mais experientes de todo o processo (estilo de supervisão *não-diretivo*, Glickman, 1989).

Os motivos que foram apresentados em relação aos requisitos institucionais, têm pouca expressão face aos outros, ainda assim, as educadoras cooperantes 1 e 3, referem que essas obrigações (ex: projetos) as condicionam, o que acaba por estar intimamente ligada à falta de tempo para organizar os projetos que estão a decorrer, juntamente com os novos que irão aparecer devido à presença da aluna, e também pelas suas obrigações a nível académico.

A inexperiência foi outra das dificuldades sentidas, de facto três das educadoras cooperantes alegam que a sua falta de formação em supervisão pedagógica, as faz sentirem-se inseguras perante a realidade de terem alunas que vão aprender com elas. Ludovico (2011) e Sá-Chaves (2000) alegam que, quem exerce funções supervisivas deveria ter formação em supervisão, porque só assim é que os educadores cooperantes vão conseguir assumir os *skills* necessários na sua intervenção supervisiva, e parece-nos que estas educadoras legitimam as ideias desta s autoras.

A última dificuldade sentida pelas entrevistadas prende-se com a empatia que poderão ou não estabelecer com a aluna e com as inseguranças das próprias estagiárias. Quatro das entrevistadas receiam este fator, o que também poderá influenciar diretamente o exercício das funções supervisivas

Questão 5 - Como vêem o papel da Universidade no sentido de potencializar este processo

Sabendo que os contextos de supervisão pedagógica na formação inicial são muito específicos, das educadoras cooperantes que participaram neste estudo, 4 delas consideram que existe uma colaboração entre a Universidade e as instituições cooperantes, contrariamente a 5 das inquiridas que considera não haver uma colaboração. Contudo as educadoras cooperantes que responderam afirmativamente justificam-no perante as formações específicas para cooperantes, que têm frequentado a partir do processo de supervisão, o que segundo elas indica uma retribuição desta parceria. Observámos que as educadoras cooperantes que fazem esta ressalva, são as educadoras que possuem formação específica em supervisão (EC 2, 7, 9) e uma das educadoras mais experientes do grupo (EC 4).

As cinco educadoras cooperantes que não concordam que exista uma parceria justificam-no perante o processo já se encontrar organizado quando lhes é apresentado, pelo que não há colaboração da parte das instituições cooperantes.

Segundo Vasconcelos (2009, 2010) pretende-se que a relação entre instituições cooperantes seja com base em procedimentos colaborativos para que se valorize as equipas que partilham orientações idênticas, deste modo e perante as evidências a maioria das educadoras cooperantes considera que não existe colaboração na organização de todo o processo, o que atesta o estudo de Estrela et al (2002).

Quando questionada acerca da parceria, e como a caracterizam, mais uma vez a maioria das educadoras cooperantes refere que esta parceria não existe, o que existe é um sentimento

segmentado e não de equipa. Estes contributos das educadoras cooperantes são comprovados, também pelo estudo de Guedes 2011, no qual, também as educadoras cooperantes referiam ser importante a existência de uma colaboração/cooperação entre esta díade do processo de supervisão pedagógica.

Contudo, e apesar destas “vozes”, em nenhum documento ou protocolo da Universidade de Évora, é feita referência a que as instituições cooperantes tenham de ter um papel ativo na organização do processo de supervisão, no contexto supervisivo da Universidade de Évora. É sim, feita referência a uma “parceria formal e qualificante” entre as equipas de formação. Ainda assim, se aspiramos a comunidades de aprendizagem, quer sejam em contextos de formações informais, quer seja através do processo supervisão de pedagógica na formação inicial, talvez tenhamos que refletir um pouco na coerência dos processos de cooperação/colaboração e organização.

Apesar destas evidências, curioso é o fato de as educadoras cooperantes fazerem referência aos docentes da Universidade, mais concretamente ao apoio que sentem por parte da professora X. Parece-nos que apesar do descontentamento perante os processos de colaboração e a parceria, as entrevistadas sentem-se apoiadas por alguém mais experiente e que representa a Universidade, valorizando bastante a comunicação com esta docente. Vieira (1992) enalteceu a importância de uma boa comunicação entre a tríade, com vista a objetivos comuns, e aprendizagens partilhadas, mas para se conquistar este contexto de comunidade, teremos, sem dúvida, de nos empenhar mutuamente na construção de comunidades de formação e de aprendizagem.

Atendendo ao quadro das evidências obtidas, temos também de contextualizar o estudo com os objetivos específicos delineados no início da investigação. Do objetivo principal emergiram três objetivos, que importa expor, porque esse processo nos levará a uma maior reflexão e sintetização dos dados.

Considerámos essencial saber se havia contributos do **processo de supervisão pedagógica dos educadores cooperantes para o seu desenvolvimento profissional**, e de facto as entrevistadas evidenciam que o exercício das funções de supervisoras tem contribuído para o seu desenvolvimento, aliás, elas vão mais longe ao descreverem que contributos e estratégias são essas: a reflexão, a supervisão da própria prática pedagógica, o enriquecimento pessoal e profissional e a partilha. Todos estes fatores são contributos que advém do processo e que levam as educadoras cooperantes a se desenvolverem profissionalmente. A par destas questões, emerge também o contributo da formação e o apoio que sentem, por parte dos docentes da Universidade, o que vai ao encontro das ideias de alguns autores (Eraut, 1998, Sá-Chaves, 2000, Day, 2001, Veiga et al, 2009), quando nos dizem que o desenvolvimento profissional tem de ser contínuo, e que inclui uma série de tarefas que lhes permite desenvolverem-se, ainda que tenha ser uma intenção pessoal. O educador cooperante sai claramente fortalecido de todo este processo se olhar para as funções supervisivas como “fonte de oportunidade de crescimento pessoal e profissional, enquanto seres em procura e em desenvolvimento, numa sociedade também ela dinâmica e mutante” (Sá-Chaves, 2000, p.19). Parece-nos que a supervisão pedagógica influencia o desenvolvimento profissional destes

educadores cooperantes da Universidade de Évora, a partir da reflexão e tomada de consciência do que vão fazendo dia após dia, “obrigando-os” a pesquisar e a procurar fundamentação teórica para os seus modos de fazer e saber-fazer.

Observámos que, relativamente aos contributos do **processo de supervisão nas mudanças das práticas**, as educadoras cooperantes respondem de forma inequívoca que existem mudanças e assumem novas representações nas suas práticas: processos colaborativos, de pesquisa, de reflexão, de atualização de conhecimentos e consciência real das práticas. Mais uma vez a abordagem reflexiva surge como estratégia para um maior conhecimento dos contextos, e que contribui para uma visão de comunidade reflexiva e aprendente. Também a pesquisa, subjacente ao processo, surge como o objetivo de aprender mais. No entanto, não foi expressivo a assunção ou a vontade de se assumirem como uma comunidade que aprende em conjunto, e para isso talvez contribuam as limitações que todo o processo apresenta (tempo/inexperiência), o que vai ao encontro do estudo de Figueiredo (2002). Ainda assim é bastante positivo que a maioria das educadoras assuma a dimensão colaborativa como estratégia para a mudança. Day (2001) afirma que as mudanças ocorrem a partir das aprendizagens que se fazem em conjunto, e aí, este grupo apresenta a prática reflexiva e os processos colaborativos, como promotores das “desejáveis mudanças de atitudes e práticas pedagógicas” (Sá-Chaves, 1997, p. 94). Parece-nos que o educador cooperante analisa as implicações da sua atuação, de modo a ser agente do seu desenvolvimento.

O último objetivo específico, definido por nós foi o de perceber **a perspetiva dos educadores cooperantes sobre o processo de supervisão**, e perante os dados foi evidentes as dificuldades sentidas pelas entrevistadas, nomeadamente a limitação do tempo e a inexperiência. Sem dúvida que também emergiu dos resultados a preocupação que sentem com a formação em supervisão pedagógica, o que certifica as ideias de Sá-Chaves (1997) e Vasconcelos (2010) quando alegam que, quem exerce funções supervisivas deveria ter formação específica (apenas três das educadoras cooperantes eram formadas em supervisão pedagógica). Relativamente á relação das escolas e universidades, enquanto entidades co-responsáveis pela formação das alunas da formação inicial, a maioria das entrevistadas considera que não são equipas mistas, e que não existe colaboração na organização do processo, porque já se apresenta organizado, o que contrapõe as ideias de Vasconcelos (2010) quando refere que as relações entre as instituições deveriam ter por base procedimentos colaborativos. Contudo, estes resultados são consistentes com o de Guedes (2011), que revelam a valorização que as educadoras cooperantes dão a esta parceria. Aliás, as entrevistadas realçam o importante apoio que sentem por parte de uma das docentes (especificamente), o que revela uma boa comunicação entre esta díade.

Olhando para o percurso que fizemos, não podemos deixar de referir que nos parece provável que a abertura demonstrada pelas entrevistadas, se deve às relações pessoais e profissionais existentes entre a investigadora (também ela educadora cooperante) e as participantes no estudo. Também é provável que os dados que emergiram fossem diferentes, caso o investigador fosse alguém mais diretamente ligado á Universidade de Évora, embora nos mantenhamos no campo das suposições.

5.1 Reflexão sobre o estudo e projeção do futuro

Os contributos deste estudo, a nível pessoal, permitiram uma apropriação de conhecimentos no âmbito da supervisão pedagógica, e no âmbito do próprio desenvolvimento profissional. “A participação numa investigação pode estimular a apropriação ativa dos conhecimentos científicos”. (Huberman, 1983, citado em Perrenoud, 1993, p.23).

O contato com as entrevistadas e com as suas perceções, os conhecimentos que fomos adquirindo, permitiu-nos uma reflexão pessoal, e provavelmente um melhor desempenho nas funções que exercemos no dia-a-dia, tendo como consequência provável a mudança de práticas pedagógicas e supervisivas ou o reforço das mesmas.

Sem dúvida que o tempo despendido na escolha das leituras, nos levou a um livro, e a outro livro, e não se avançou como seria o esperado, mas como refere Quayvi (1972): “não é necessário, nem possível, ler tudo sobre um assunto” (p.52). O que foi desesperante de concluir, devido á “gula livresca”, de que este autor fala, e a qual constatámos. Ainda assim, Bogdan e Biklen (1994) aconselham que “ser-se investigador é algo que se desenvolve em si”, embora a princípio possa ser extremamente difícil, mas também “é provável que se entusiasme com o processo criativo”. (p.219)

Esperamos que este estudo contribua para uma melhor conhecimento do nosso contexto atual do ensino da prática supervisionada, e que desperte curiosidade nos educadores cooperantes, não só os que fizeram parte deste estudo, como aos outros que também fazem parte desta equipa. Esperamos também que possamos fazer uma reflexão consciente dos pontos fortes e dos pontos menos fortes deste processo, porque só assim poderemos ir construindo novas práticas e saberes.

O caminho da investigação permite-nos acreditar que este estudo terá sido uma mais-valia, não só para as educadoras cooperantes participantes, assim como para todos os agentes envolvidos na formação inicial de educadores de infância e para futuros investigadores. Os educadores cooperantes envolvidos puderam fazer um percurso de reflexão sobre as próprias práticas de supervisão, e tal como outros estudos similares a este (Formosinho, 1998; Guimarães, 2006; Ludovico, 2011; Guedes, 2011, Menino, 2011) também esta investigação se poderá constituir como um instrumento de estudo a outras idênticas.

Conscientemente emergiram limitações, constatámos que antes de aplicarmos a entrevista fizemos pré-testagem com um sujeito que apresentava características idênticas aos implicados no estudo, no entanto deveríamos ter feito mais do que um pré-teste, de forma a aferir a compreensão dos participantes e a pertinência de algumas questões, podendo haver a necessidade de alterar algumas perguntas ou o conteúdo das mesmas, e aí a versão atual do instrumento poderia ter sido alterada.

Outras das limitações que constatámos, é que este estudo cingiu-se a um conjunto de profissionais, num contexto específico, pelo que não podemos generalizar os resultados, podemos apenas interpretá-los, neste caso em particular. Ainda assim, a perspetiva em que se situa esta investigação assumiu como preocupação central a compreensão e reflexão das interpretações que as educadoras cooperantes fizeram acerca do processo de supervisão pedagógica, pelo que ao “darmos a voz” às cooperantes, colocámo-las no centro do processo, e este enfoque é de uma extrema riqueza, ao nível das perceções individuais e coletivas de todo um processo que envolve as pessoas e as instituições.

Consideramos ser fundamental a aposta na formação dos educadores cooperantes, para que sejam capazes de assumir o seu papel, sem limitações ou constrangimentos, e para que otimizem melhor o seu tempo (considerado uma limitação por os entrevistados) e os procedimentos inerentes ao processo.

Desta forma, parece-nos que temos que valorizar e incentivar os cursos de formação especializada em supervisão pedagógica, perante a comunidade de educadores cooperantes. Confrontando-os com a realidade da supervisão pedagógica e das competências que são indissociáveis do que é **ser educador cooperante**. Pensamos que deve ser a Universidade a oferecer estas respostas formativas, ainda assim (e porque já o faz), devem ser mais valorizadas perante a comunidade, com incidência numa maior participação nos seminários que a Universidade promove.

Considerando os resultados, seria interessante de compreender de que forma é que os educadores cooperantes percecionam o investimento nas escolas cooperantes e até nos próprios educadores cooperantes, isto porque os resultados nos remetem para uma intervenção mais contextualizada nesta área das interações entre as instituições cooperantes. Também nos parece que se justificaria, aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento profissional das educadoras cooperantes com base nas comunidades de aprendizagem, porque este é um contexto profissional concreto, rico em aprendizagens, e que aprofundaria o estudo das práticas em comunidade.

Pensamos que este enquadramento permite abrir várias perspetivas de possíveis estudos, e que a relação entre a nossa temática de partida e as considerações que resumimos anteriormente, nos permitem pensar que são grandes os desafios que se nos colocam, na conciliação entre o que aprendemos e as evidências que emergiram e que poderão inspirar outros processos de autoformação.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Investigação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa
- Alarcão, I. (1999). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os progressos de formação de professores. *Cadernos Cidine*, Vol. (1).5-21
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Supervisão na formação de professores*. (pp. 217-238). Porto: Porto Editora, pp. 217-238.
- Alarcão, I. (2007). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. Conferência na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. *Revista de Ciências da Educação*. Nº8. Jan/Abr 2009
- Alarcão, I. (2009). Conferências: Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Revista de Ciências da Educação*. nº8 Jan/Abr 2009
- Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T. & Jesus, H. (2005). *Supervisão. Investigação em contexto Educativo*. Universidade de Aveiro/Governo Regional dos Açores – Direção Regional de Educação/Universidade dos Açores
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto. Editora Porto
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). (2ª edição). *Escola Reflexiva e supervisiva. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2007). *Supervisão da prática pedagógica: uma prespetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª edição). Coimbra: Almedina
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições: Pegado
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. e Hanesian, H. (1978). *Educational psycology: a cognitive view*. (2ª edição). Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Editora: Gradiva
- Boavida, A. (2006). *Revista Quadrante*. Vol. (XV). 1 e 2

- Boavida, A. e Ponte, J. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: Associação de Professores de Matemática. *Refletir e Investigar sobre a prática profissional*. (pp- 43-56). Lisboa: Associação de professores de Matemática/Grupo de trabalho sobre investigação
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução á teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Porto Afrontamento
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto: Porto Editora
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de Infância: Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca. Edições Cosmo
- Cortesão, L. (1991). Supervisão uma prespetiva critica. In Ciências da Educação em Portugal. Situação atual e prespetivas. (pp. 617-625). *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto
- Cortesão, L. (1991). Acerca dos agentes que se cruzam na Universidade. *Boletim da Universidade do Porto*. (pp. 6-7). Consultado em Maio de 2013 em <http://repositorio.aberto.up.pt>
- Coutinho, C. (2008). *A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade*. Educação Unisinos12(1). pp. 5-15. Consultado em 22/05/2013 em <http://repositorio.sdum.uminho.pt>
- Day, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Delgado, R. (2009). *A Supervisão Pedagógica na ESEI Maria Ulrich - que modelo?* Escola Superior de Educação de Infância Maria Ulrich. Newsletter Maio
- Delours, J. et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: Edições ASA
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: D.C. Heath.

- Dewey, J. (1965). *Vida e Educação*. S. Paulo. Edições Melhoramentos
- Dewey, J. (1968). *Expérience et educacion*. Paris: A. Colin.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós
- Eraut. (1998). Consultado em Março de 2013 em <http://books.google.pt/books>.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. et al. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. (1990-2000). Porto: Porto Editora
- Estrela, M. T. e Estrela, A. (org.) (2002). *IRA, investigação, reflexão e ação, e formação de professores*. Porto: Porto Editora
- Figueiredo, A., D. (2002). *Redes e Educação: A surpreendente riqueza de um conceito*. In Conselho Nacional de Educação. *Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento. Conselho Nacional de Educação*. Ministério da Educação
- Formosinho, J. (1998). *O Desenvolvimento profissional das educadoras de infância*. Um estudo de caso. Dissertação de Doutoramento em estudo da criança. Braga. Universidade do Minho. Instituto dos estudos da criança
- Formosinho, J. (2001). *A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. In B. P. Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. (pp. 46-64) Cadernos de formação de professores, Vol. (1). Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores I. Da sala á escola*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. e Machado, J. (2007). *Nova profissionalidade e diferenciação docente*. In M. A. Flores, e I. C. Viana. (org.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. (pp. 71-91). Braga: CIED, Universidade do Minho
- Fortin, Marie-Fabienne. (1996). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Décairie Éditeur. Lusociência
- Fosnot, C. (1999). *Construtivismo e educação* (9ª ed.). S. Paulo: Editora Paz e Terra

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo. Editora Paz e Terra
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade – O desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor. As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora
- Gonçalves, J.A. (1992). Carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa. *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora
- Gonçalves, J. (2000). *Ser professor do 1º ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (policopiado)
- Gonçalves, J.A. (2009). *Desenvolvimento Profissional e carreira docente. Fase da carreira, currículo e supervisão*. Sifisio. Revista de Ciências de Educação da edição nº 8. Jan/Abr. Consultado em Março de 2013 <http://uidce.ul.pt>
- Guedes, I. (2011). *Funções de Educadora cooperante no processo de supervisão da Prática Pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa
- Guimarães, F. (2006). Como se pensa hoje o desenvolvimento do professor. *Revista Quadrante*. Vol. (XV). 169-192. Nº1 e 2
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa. Editora:Mcgraw-Hill
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa. (Org.). *Vidas de professores*. (pp. 31-61). Porto: Porto Editora
- Katz, L. e Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkian
- Ludovico, O. M. T. A. (2007). *Educação Pré-Escolar: currículo e supervisão*. Penafiel. Editorial Novembro
- Ludovico, O. (2011). *O processo de tornar-se Educador de Infância num contexto de prática pedagógica supervisionada*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Évora

- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*. Vol. (8), 7-22. Consultado em Abril de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Moita. (1992). Percurso de Formação e de Transformação. O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. (pp. 119-138). Porto: Porto Editora
- Moreira, M.A. (2006). Práticas de Colaboração Universidade -Escola: a investigação-ação na formação de supervisores. In Vieira et al (Org.). *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia*. (pp. 109-128). Mangualde: Edições Pedagogo
- Neto, A. (1998). *Resolução de problemas de física; conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Editora: Porto Editora
- Oliveira, L. (1992). *O clima e o diálogo na supervisão de professores*. Cadernos CIDINE
- Oliveira Formosinho, J. (1997). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. *Inovação*. Vol. (10). Nº1. 89-109
- Oliveira-Formosinho, J. (2002/I). *A Supervisão na formação de professores I – Da sala á escola*. (Org.). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J. (2002/II). *A Supervisão na formação de professores II – Da organização á pessoa*. (Org.). Porto: Porto Editora
- Paula, E. e Campos, J. (2011). *Histórias de Vida: relação entre as vivências pessoais e profissionais na configuração das conceções e práticas em educação de infância*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Consultado em 23 de Abril de 2013 em <http://www.eses.pt/interações>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas. Profissão docente e formação. Perspetivas sociológicas*. Publicações D. Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Nova Enciclopédia
- Ponte, J.P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98*. Lisboa: APM, pp.27-44.

- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro. Edições Cidine
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- Quivy, R. et Campenhoudt, L.(1972). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Trajeto. Gradiva
- Rogoff, B. & J. Wertsch (Org.) (1984). Children's Learning in the Zone of Proximal Development. San Francisco: Jossey Bass. In T.Vasconcelos. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, Vol. (XV) nº 2, 5 – 26
- Roldão, M.C. (2003). *Conferência: Formar para a excelência profissional – pressupostos e ruturas nos níveis iniciais da docência in simpósio 1º ciclo e Educadores*. Universidade Aveiro
- Roldão, M.C. (2007). Conferência: Função Docente. Natureza e construção do conhecimento profissional. In *Revista Brasileira de Educação* nº34. Jan/Abr. pp. 94-103
- Roldão, M.C. (2013). *Supervisão entre pares*. <http://www.porto.ucp.pt>
- Roldão, Galveias e Hamido (2005). *Relatório do sub projeto 5: Dinâmicas de transição ecológica no desenvolvimento pessoal, profissional e institucional*. Universidade de Aveiro/FCT. In T. Vasconcelos. (2010). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Edições Colibri. Instituto Politécnico de Lisboa
- Rosa, E.G.B. (2008). *Implicações da supervisão de estagiários no percurso de formação dos professores cooperantes*. Dissertação de Mestrado. Universidade Algarve/ESELX
- Rosa, E. e Vasconcelos, T. (2010). Implicações da supervisão de estágios no percurso de (auto) formação dos professores cooperantes. Da Investigação às práticas – *Estudo de natureza educacional*. Vol (X). Nº1. Consultado em Junho de 2013 em <http://handle.net/10400-21/488>
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percurso de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Coleção Cidine. Editora: Porto Editora
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de professores e de outros profissionais*. Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação Didática e Tecnológica na Formação de Formadores

- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Gulbenkian
- Santana, I. e Gimenez, T.N. (2007). Prática Reflexiva entre professores: uma abordagem colaborativa na formação de professores de Inglês. *Revista X*. VOL. (1)
- Santos, R. (2012). *Supervisão Pedagógica: visão crítica de um percurso*. Prime books
- Sarmiento. T. (2001). Histórias de vida de educadoras de infância. *Infância e Educação, Investigação e Práticas*. 3, 69-96
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Temas de educación Paidós. Ministério de Educación y Ciencia.
- Senge, P. (1994). *The fifth discipline: The Art and Practice of the learning organization*. New York. Currency Doubleday. (2ª ed.). In Alarcão e Tavares (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coleção de Ciências da Educação e pedagogia. (2ª edição). Almedina
- Sergiovanni, T. e Strarrat, J. (1979). *Supervision: Human Perspectives*. New York. Mcgraw-Hil. In Alarcão e Tavares (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coleção de Ciências da Educação e pedagogia. (2ª edição). Almedina
- Severino, M. A. F. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: supervisores e estilos de supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro
- Simões, A.M.T. (2005). *Prática Pedagógica: Que lugar no processo de iniciação à vida profissional dos educadores de infância?* Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica
- Smith, J. (1984). Teachers as collaborations in clinical supervision: co-operative learning about teaching. In Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem*. Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia. (2ª edição). Almedina
- Sprinthall, N e Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional, uma abordagem desenvolvimentista*. Amadora: Editora Mcgraw-Hill de Portugal
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Formosinho. (org). *A supervisão da formação de professores I – da sala á escola*. Porto: Porto Editora

- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: F.C. Gulbenkian.
- Universidade de Évora (2012). *Formulário de autoavaliação: Mestrado em Educação pré-escolar e pré-escolar e 1º CEB*.
- Vasconcelos, T. (2007). *Supervisão e promoção da qualidade educativa. O ponto de vista dos educadores de infância*. Revista exaequo: Vol. 1, pp. 9-20
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um “TEAR”: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*. XV. (2). 5-26
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica sustentada. Cruzamento de Saberes e de Competências*. Instituto Politécnico de Lisboa. Edições Colibri
- Vasconcelos, T. et al (2011). *Trabalho por projetos na Educação de Infância. Mapear Aprendizagens*. Integrar Metodologias. DGIDC
- Veiga S., A.V., Flores, M.A, Morgado. J.C., Forte, A.M., & Almeida, T. F. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sifisio. Revista de Ciências da Educação*, Nº 8, Jan/Abr. 61-74
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto. Porto: ASA.
- Vieira, F. (2001). *Pedagogia para a autonomia. O papel do professor na construção do saber e na renovação pedagógica*. Inovação
- Vieira, F. (2005). Pontes (In) visíveis entre Teoria e Prática na formação de Professores. *Currículo sem fronteiras*. Vol. (5), nº1, Jan/Jun. 116-138,
- Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Consultado em Maio de 2013 em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M. e Fernandes; I.S. (2010) *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens de formação e da pedagogia*. 2ª Edição. Mangualde: Edições Pegado
- Vieira, F. e Moreira, M.A (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. CCAP. Ministério da Educação. Consultado em Maio de 2012 em http://www.ccap.min_edu.pt

- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zahorik, J. (1988). The observing conferencing role of university supervisory. *Journal of teacher education*. Vol. (2). 9-16
- Zeichner, K. (1999). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa

Legislação Consultada

- Decreto-lei nº241/2001 de 30 Agosto. Perfis específicos de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor de 1º ciclo do Ensino Básico
- Decreto-lei nº 15/2007, de 19 Janeiro, Estatuto da Carreira docente dos Educadores de Infância e Professores de 1º e 2º ciclo
- Decreto-lei Nº 43/2007 de 22 Fevereiro. Revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência.
- Decreto-lei nº 104/2008 de 24 de Junho. Alteração ao estatuto da carreira docente dos Educadores de Infância e dos professores dos ensinos básicos e secundários.
- Circular 17/DSDC/DEPEB/2007 – Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Pedido de autorização às Educadoras cooperantes da Universidade de Évora – 05/02/2012

Caros (as) colegas Educadores (as) Cooperantes:

Tal como vós, também eu sou Educadora Cooperante da Universidade de Évora; estou agora a frequentar o Mestrado em Ciências da Educação – supervisão pedagógica, e venho convidar-vos a participarem no estudo que irei fazer no âmbito da minha dissertação: **AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES COOPERANTES DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**.

Espero que possam aceitar este convite e desta forma fazermos “ouvir a voz” dos educadores cooperantes, de modo a tentarmos compreender e refletir acerca do processo superviso em torno da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional dos educadores cooperantes, no quadro da supervisão pedagógica que exercem na formação inicial, através de entrevistas com duração aproximada de 1 hora.

Peço assim que responda dizendo se está disponível e referindo alguns dados que poderão ajudar a caracterizar a minha amostra:

- Nome:
- Habilitações académicas e profissionais:
- Instituição:
- Anos de docência:
- Anos de prática de supervisão pedagógica na formação de educadores de infância, aproximadamente:
- Contactos de e-mail e telemóvel:

Obrigado a todos.

APÊNCIDE 2 – Pedido de validação do guião de entrevista – 24 de Março de 2012

Venho por este meio apresentar, e submeter á vossa apreciação, o meu Guião de Entrevista, para que possam apreciar eventuais alterações e precisões, de forma a chegarmos á sua versão definitiva.

Este pedido de validação de entrevista enquadra-se num estudo que estou a realizar, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Supervisão Pedagógica, pela Universidade de Évora, sob a orientação da Dr.^a Assunção Folque. De referir que sou Educadora Cooperante da Universidade de Évora, e o tema que escolhi para a dissertação é o seguinte: **AS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA DOS EDUCADORES COOPERANTES DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.**

Espero, assim, que os colegas Educadores (as) Cooperantes da Universidade de Évora, possam aceitar o convite que lhes dirigi de participarem neste estudo, e desta forma fazermos “ouvir a voz” dos (as) educadores (as) cooperantes, de modo a tentarmos compreender e refletir acerca do processo supervisivo em torno da prática pedagógica e do seu desenvolvimento profissional, no quadro da supervisão pedagógica que exercem na formação inicial, através de entrevistas com duração aproximada de 1 hora.

Atenciosamente,
Paula Pastaneira

APÊNDICE 3 – Guião da entrevista – 09 de Junho de 2012

Este guião de entrevista enquadra-se num estudo que estou a realizar, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, pela Universidade de Évora, intitulada: SER EDUCADOR COOPERANTE DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA: CONTRIBUTOS DO PROCESSO DE SUPERVISÃO PARA O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.

O presente estudo tem como objetivo compreender e refletir acerca influência do processo supervisivo em torno da prática pedagógica e do desenvolvimento profissional dos/as Educadores/as Cooperantes da Universidade de Évora. Claramente existem dois grandes enfoques implícitos no objetivo principal, que é: a perspetiva dos educadores cooperantes sobre o processo de supervisão dos alunos da formação inicial na Universidade de Évora; e os contributos do processo de supervisão dos educadores cooperantes para o seu Desenvolvimento Profissional

Este guião de entrevista apresenta-se em forma de Blocos, pelos quais estão distribuídas as 27 questões, com os respetivos objetivos e observações a ter em conta no momento da entrevista.

BLOCO A	OBJETIVOS	FORMULÁRIOS DAS QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E QUESTÕES DE EXTENSÃO
<p>Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer os objetivos do estudo e dessa forma legitimar a entrevista. - Motivar os entrevistados, elucidando-os com a apresentação dos vários blocos de perguntas, fazendo referência á importância da sua colaboração. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação -Garantir confidencialidade - Agradecimento pela participação - Solicitar autorização para gravar a entrevista - Apresentar, resumidamente o guião da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Duração: 5 min - Dar a conhecer resumidamente as seis fases da entrevista de forma clara e motivante.

BLOCO B	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DAS QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E QUESTÕES DE REFORÇO
<p>Caraterização dos Entrevistados</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pretende-se ter um conhecimento geral dos entrevistados a partir de questões gerais de enquadramento profissional - Conhecer/situar os entrevistados em termos de trajetória profissional 	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que idade tem? - Qual a sua formação académica? - Quer contar resumidamente a sua experiência profissional, enquanto educador/a infância? - Há quanto tempo está na instituição? - Há quanto tempo é educador(a) cooperante? - Teve alguma formação na área de supervisão pedagógica? 	<ul style="list-style-type: none"> - Duração 10min

BLOCO C	OBJETIVOS	FORMULÁRIOS DAS QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E QUESTÕES DE EXTENSÃO
<p>Motivações dos/as Educadores /as Cooperantes para as funções e sentidos atribuído</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a importância que os /as educadores/as cooperantes atribuem à supervisão pedagógica - Aferir os motivos e motivações de se terem tomado educadores/as cooperantes - Compreender de que forma os educadores/as cooperantes se sentem reconhecidas pela comunidade institucional, no âmbito da supervisão pedagógica. - Identificar características facilitadoras/inibidoras da ação dos/as Educadores/as cooperantes enquanto supervisores/as. - Compreender como os/as Educadores/as Cooperantes se prepararam para a sua atuação 	<p>7, 8, 9, 10, 11, 12, 13,14</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gosta de ser educador/a cooperante? - Como se tornou Educador/a cooperante? - Como é que vê o seu papel enquanto educador/a cooperante? - O que o/a levou a ser educador/a cooperante? - Considera que a sua função enquanto educador/a cooperante é devidamente reconhecida dentro sua da instituição? - Quais as oportunidades que a supervisão lhe apresenta? - Quais as limitações que reconhece ao fazer supervisão? - Quando começou a ser Educador/a Cooperante realizou alguma preparação específica para o efeito? Como se preparou? 	<p>- Duração 15 min</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que importância lhe atribuiu? - Créditos, sentido ético, redução de propinas - Positiva ou negativamente, pela coordenação, colegas e famílias. - tempo - Sentia-se preparado? - Livros, conversas. - Com quem?

BLOCO D	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DAS QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E QUESTÕES DE EXTENSÃO
Processos de Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer de que forma os/as Educadores/as Cooperantes fazem a supervisão pedagógica - Conhecer as prespetiva dos/as Educadores/as cooperantes, face às necessidades de aprender mais sobre os processos de supervisão - Compreender até que ponto a dimensão supervisão surge integrada em toda a ação educativa do educador/a cooperante. 	<p>15, 16, 17, 18, 19,20</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pode contar-me um pouco como costuma proceder para assegurar a supervisão dos/as futuros/as educadores de infância? - Já sentiu necessidade de saber mais acerca dos processos de supervisão? - Na avaliação do seu desempenho, a nível institucional, tem por hábito incluir a dimensão supervisão? De que forma? 	<p>- Duração: 10m</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intervenção na sala - Momentos de reflexão - O que faz quando quer que o/a aluno/a mude alguma atitude ou prática. - Livros, colegas, internet. - Ou nunca pensou nisso? - Auto-avaliação? - Relatório anual?

	<p>- Conhecer os princípios norteadores da ação supervisiva dos/as Educadores/as cooperantes</p> <p>- Identificar as percepções dos/as Educadores/as cooperantes sobre as aprendizagens, promovidas pela sua participação no processo de formação de educadores/as de infância ao fazerem supervisão</p> <p>- Identificar se existem dificuldades, e compreender o modo como os/as Educadores/as cooperantes superam essas dificuldades</p>	<p>- Quais os princípios pedagógicos norteadores da sua intervenção supervisiva?</p> <p>- Tem por hábito refletir acerca da sua prática, enquanto Educador(a) Cooperante? E partilha essas reflexões com outros colegas?</p> <p>- Sente-se seguro nesta área da sua profissão, relativamente ao acompanhamento dos estagiários em sala? De que forma tenta superar as suas dificuldades?</p>	<p>- Ambiente estável</p> <p>- Necessidades institucionais ou individuais</p> <p>- Relação entre formador e formando</p> <p>- Em reunião com a estagiária; partilha com colegas cooperante ou não cooperantes; reflexão pessoal</p> <p>- De que forma: diários, portefólios, reuniões de educadores cooperantes, apenas reflexão pessoal.</p> <p>- Quer dar-me exemplos, de como faz no seu dia-a-dia?</p>
--	---	--	--

BLOCO E	OBJETIVOS	FORMULÁRIOS DAS QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E QUESTÕES DE EXTENSÃO
<p>A Universidade e as Instituições Cooperantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir a contribuição que os (as) educadores (as) cooperantes têm na organização do processo de supervisão - Conhecer o nível de informação sobre a organização, instrumentos e procedimentos usados no processo de supervisão. - Conhecer a percepção dos/as Educadores/as Cooperantes sobre a colaboração que existe entre as instituições e a Universidade. - Aferir os benefícios que a parceria 	<p>20, 21, 22,23,24</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem colaborado com a Universidade de Évora na definição de organização da Supervisão? De que forma? - Sente-se informado sobre a organização, instrumentos e procedimentos de todo o processo de supervisão pedagógica? - Como caracteriza a colaboração/parceria entre as instituições e a universidade? - Considera que a parceria tem trazido benefícios 	<p>Duração: 10 min</p> <ul style="list-style-type: none"> - Datas; registros; abordagem - Como equipas mistas de supervisão? - Funciona bem? - O que poderia ser

	<p>entre as instituições e a Universidade tem produzido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aferir se os (as) educadores (as) cooperantes estão informados acerca das formações que existem no âmbito da parceria entre a UE e as instituições cooperantes. 	<p>para a instituição? Quais?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foram-lhe apresentadas formações no âmbito da Supervisão Pedagógica? Ou outras? Teve fácil acesso? 	<p>melhorado?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condições de trabalho de supervisão? - Tem ido às reuniões de início de ano, onde são apresentadas? A sua Coordenadora informa-a? - São úteis?
--	--	--	--

BLOCO F	OBJETIVOS	FORMULÁRIO DAS QUESTÕES	OBSERVAÇÕES E QUESTÕES DE EXTENSÃO
<p align="center">Desenvolvimento Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a perspectiva do Educador/a cooperante acerca da possível influência do processo supervisivo na sua prática profissional - Compreender a importância da dimensão supervisiva no desenvolvimento profissional. - Aferir a importância atribuída por cada um dos/as Educadores/as Cooperantes, entrevistados, à prática de supervisão pedagógica. 	<p>25, 26, 27</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sente que a sua prática profissional já foi, ou tem sido influenciada pelo processo supervisivo (como resultado da prática enquanto educador cooperante)? - Qual a importância que atribui à dimensão supervisiva no seu desenvolvimento profissional? - É sua intenção continuar a ser Educador/a cooperante? Porquê? 	<p>- Duração: 10 min</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguma vez houve mudanças na sua prática motivadas por algum aspeto do seu envolvimento enquanto educador(a) cooperante? Ocasionalmente; Constantemente? - De que forma? - Que aspetos identifica como razão para a continuidade?

APÊNDICE 4 – Entrevistas

ENTREVISTA Nº1 – Educadora 1 – (A.S.)

Sábado, 09 de Junho de 2012

Paula (P): Ora então, como eu já te tinha dito fui ver a dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica aqui na Universidade de Évora. O título da minha dissertação é: *Ser educador cooperante da Universidade de Évora e os contributos do processo de supervisão para o nosso desenvolvimento profissional*. Tem como objetivo compreender e refletir acerca da influência deste processo no nosso desenvolvimento profissional e também na nossa prática pedagógica, por isso tem dois enfoques que é os contributos do processo de supervisão dos educadores cooperantes para o desenvolvimento profissional e também a perspetiva de nós enquanto educadores cooperantes, sobretudo neste processo e acho que é uma oportunidade para nós fazermos ouvirmos a nossa voz enquanto educadores cooperantes acerca destas questões. Eu dividi a entrevista em seis blocos, onde estão distribuídas 27 questões. Agora vou-te apresentar os blocos. O primeiro é mesmo isto, fazer a apresentação, dar a conhecer os objetivos do estudo; o segundo bloco tem a ver com a caracterização dos entrevistados; o terceiro bloco tem a ver com as motivações de nós enquanto educadores cooperantes; o quarto bloco tem a ver com os processos de supervisão, conhecer como é que os educadores fazem a supervisão; o quinto bloco tem a ver com esta parceria que existe entre a Universidade e as escolas, as instituições cooperantes e o último bloco tem a ver com o desenvolvimento profissional. Então antes de avançarmos com as questões, vou-te pedir autorização para fazer a gravação. Sim, pode ser?

AS: Sim, pode.

P: Então vamos a isto. Ah! e outra questão, garantir a confidencialidade. É uma entrevista experimental, mas no caso de eu a ir colocar na tese obviamente que os nomes não vão aparecer, há de ser categorizada com algum número ou alguma letra. Ora então vamos lá a isto.

P: Que idades tens?

AS: 41 anos

P: 41! Pensava que eras mais nova. E qual é a tua formação académica?

AS: Comecei com o bacharelato e depois tirei o complemento de formação.

P: Bacharelato aqui na Universidade e Complemento?

AS: Complemento na Universidade de Évora.

P: Então podes contar resumidamente a tua experiência profissional enquanto educadora de infância, onde tens trabalhado, se tens continuado sempre no mesmo sítio?

AS: É assim, já sou educadora há 14 anos numa instituição, numa IPSS. Trabalhei...comecei com ATL porque esta instituição já existia à montes de tempo,

comecei com o ATL, depois passei para uma sala de creche e tenho-me mantido entre a creche e jardim de infância.

P: Ou seja, 14 anos sempre na mesma área. Valência de creche, jardim-de-infância e ATL.

AS: 14 anos sempre na mesma área, creche, jardim-de-infância e ATL. Depois deixei (Não se percebe ...) ... foi sempre jardim-de-infância e creche.

P: A questão seguinte era à quanto tempo estás na instituição mas já estás respondido. Há 14. E educadora cooperante, mais ou menos quantos anos de educadora cooperante?

P: Muitos, não?

AS: Já tive para aí, uns... para aí uns 6, ...6 ...6 como educadora cooperante.

P: 6 anos. E contínua ou com interrupção?

AS: Não, com interrupção. Houve uma altura que a instituição mudou de direção e quebrou-se o protocolo com a Universidade e então, e então eu disse à irmã para retomarmos outra vez que é muito produtivo o trabalho.

P: E tiveste alguma formação na área de Supervisão?

AS: Não, nunca tive formação.

P: Nunca tiveste nenhuma.

AS: Não, fui aprender, foste a aprender.

P: Exatamente. E gostas de ser educadora cooperante?

AS: Gosto, acho que é muito importante para nós educadores que trabalhamos já muitos anos, não é, e ... é uma lufada de ar fresco nas nossas salas. Tal como nós educadoras, que nos faz pesquisar, procurar.

P: Coisas importantes

AS: É, é importante. Acho que é muito importante.

P: E como é que te tornas-te educadora cooperante?

AS: Olha, foi por acaso, foi...fui uma vez a Ana Artur que me telefonou porque só tava lugares para educadoras, da... estagiárias.

P: Educadora cooperante para receber as estagiárias.

AS: Sim, faltava, não havia pessoal suficiente naquela altura e então lembrou-se de mim não é e então como já, como já tinha, conhecimento que participava em (...), já conhecia a Ana Artur e isso tudo e então telefonou-me logo e foi aí que comecei a ser educadora cooperante.

P: Foi mesmo um convite. E então como vês o teu papel enquanto educadora cooperante, até já disseste que atribuis importância, não é?

AS: Sim, acho que é muito importante. Acho que a gente quando aceita ser educadoras cooperantes temos de pensar seriamente qual é o nosso papel como educadora cooperante, se é ajudar ou se é ficar no papel passivo onde não nos manifestamos, não há interajuda, onde não há aquela relação de educador, porque elas no fundo são educadoras ali na sala, elas é que não fazem esse papel, nós às vezes queremos que elas, tu é educadora, não! Elas, elas fazem sempre o papel secundário para elas e não e a gente está lá, somos um exemplo para elas não é? E acho que isso faz parte. Quando queremos ser educadoras cooperantes acho que temos de pensar seriamente nessas coisas.

P: E o que é que te levou a ser Educadora Cooperante? Por exemplo há pessoas que falam nos créditos ou no (não se percebe) numa redução de propinas num eventual pós-graduação, mestrado?

AS: Não, eu não, eu quando aceito ser educadora cooperante, sou educadora cooperante. Ajudo no que for preciso se for preciso ao fim de semana, estou com elas, se for preciso mais prolongar o tempo estou com elas. Acho, nós como educadoras

cooperantes, muita gente pensa: “Ah educadoras cooperantes” como eu já, já vi ... educadoras que só pensavam no dinheiro: “olha vou ser educadora, para receber isto que no fim do mês é bom”. Não acho que a gente para ser educadoras cooperantes... eu quando escolhi ser educadora cooperante é mesmo para ajudar, aquela interajuda que eu defendo tanto no movimento que eu defendo: a partilha, a negociação, a relação, a democracia, a diferenciação, não é? Essas coisas assim. Eu acho que de facto é importante a gente ser educadoras cooperantes, é ajudá-las, é encaminha-las é colocá-las mais além do que a gente aprender, não é?

P: Exatamente. Então, agora passando a outra questão. Consideras que a função enquanto educadora cooperante, a tua função é reconhecida dentro da tua instituição?

AS: Não, dentro da instituição não é, é muito complicado.

P: Nem enquanto coordenação?

AS: Quem manda na coordenação é a direção e é assim... Este ano já apresenta uma visualização diferente porque a estagiária apresentou um projeto para a instituição e para os pais, já teve um impacto diferente do que nos outros anos. Notei este ano mais uma motivação da instituição para receber tanto, que a instituição a partir de agora já disse que ia receber estagiárias quer as minhas colegas não queira.

P: Ah, então a direção aí avançou de outra forma!

AS: Avançou de outra forma.

P: Impôs-se.

AS: Impôs-se um bocadinho e já para o ano já vamos ter uma colega que vai receber, as outras não quiseram, ela também escolhe muito a opinião das educadoras, já temos uma que já é gratificante porque é uma parceria muito importante.

P: E as tuas colegas não se interessam?

AS: Não, não, não. Elas já foram educadoras cooperantes, foi uma má experiência, acho que não foi má experiência, elas é que não souberam dar dinâmica às coisas e a gente quando recebemos as estagiárias a gente sabe que elas estão um bocadinho ainda verdinhas e nós é que temos de abrir o arvoredo.

P: Exactamente. Estamos lá para ajudar.

AS: E a ajuda é importante. A interajuda é muito importante.

P: E as famílias das crianças reconhecem que existe alguém exterior, existe essa pessoa que vem da Universidade para aprender?

AS: Eu também faço questão que os pais saibam. É assim, este ano por acaso não sabia que ia receber estagiárias, só soube ao longo do ano mas quando automaticamente agora nós temos já um protocolo e na reunião de pais é já falado com os pais e a estagiária é tratada como se fosse uma pessoa na sala para evoluir os meninos para saber que os meninos fazem múltiplas aprendizagens, não é? Como (não se percebe) é mais um elemento produtivo para a aprendizagem daqueles meninos, é um enriquecimento da... de uma sala. Eu acho que é um contributo muito importante.

P: E agora aqui em termos de oportunidades, a supervisão apresenta-te oportunidades. Sendo assim fazer supervisão sugere que existe, que não te limita que dá-te uma oportunidade para tu também cresceres pessoalmente?

AS: Sim, cresci imenso, porque a gente às vezes como costume dizer, lá no campo a gente diz...(não se percebe) fica cheio... (?) parados e quando vem uma lufada de ar fresco de fora a gente abre a gente tenta procurar fazer, ir aqui, ir além que a gente se calhar acaba por se acomodar um bocadinho. Isso não é a nossa pose de educadoras, a gente não somos acomodativas, nós pelo contrário temos de ser dinâmicas e estar preparadas para o futuro destas futuras crianças que são cada vez... E a supervisão ajuda muito.

P: Exactamente. Mas também tem limitações às vezes. Limita-nos por exemplo, o tempo.

AS: Sim, porque às vezes a gente tem coisas, não é bem programada Há coisas institucionais que estão programadas e a gente tem que orientar depois com o que as estagiárias trazem e isso é normal limitar-nos mas se a gente souber se organizar e souber dar uma dinâmica, entre outras dar uma volta aos assuntos acabamos por equilibrar tudo e haver uma produção, um produto muito positivo.

P: Muito bem. Então e tu quando comes-te a ser educadora cooperante realizaste alguma preparação, já sabemos que não tiraste formação nenhuma, mas sentias-te preparada ou preparas-te de alguma forma?

AS: Não, não, não me sentia nada preparada. Foi um bocadinho preocupante, tinha muitas dificuldades mas falava com outras educadoras que tinham... havia conversas com outras colegas, principalmente com uma educadora do Irene Lisboa. A São Canivete que me ajudou muito porque já estava muito habituada e foi das pessoas que me deu mais auxílio e que me ajudou com as planificações com as coisas que elas tinham porque a gente quando tiramos o curso não tínhamos nada daquilo nem nunca tivemos uma disciplina assim que eu acho importante até termos.

P: Pois é, pois é. Pronto então começou por conversas com colegas. Então agora podes contar-me um pouco como é tu fazes para assegurar a supervisão dos educadores de infância na tua sala a nível dos momentos de reflexão ou intervenção na sala a forma de conversar, o que é que fazes, se surge alguma postura enquanto educadora cooperante para fazer essa supervisão?

AS: Não, não, eu trato, eu acho que é mais uma valia para a sala, né? E a gente, ela como se fosse um elemento como eu, a gente ali.... Não há... eu sou educadora cooperante tu és estagiária, não! É um trabalho de equipa. Nós funcionamos em equipa, é assim ela ajuda-me eu ajudo, às vezes a gente troca ali ideias que eu não concordo, ela também não concorda e depois a gente às vezes chega ali em conversação, chegamos a um entendimento, a uma ideia. Mas é muito assim: eu não sou educadora cooperante e tu és estagiária. Não! Nós somos uma equipa trabalhamos para o mesmo fim. Não há: “eu sou educadora cooperante, não te ajudo tu é que tens que te desenrascar”. Não! e há momentos em que eu intervenho mesmo na altura que ela tem alguma dificuldade o que a gente não deve fazer, mas epá é... acho que está no nosso sangue e até educadoras de infância nós... epá eu acho que é uma mais-valia para ajudar mas se calhar não ajudamos porque a gente também pensa muito no nosso grupo muitas vezes. Pois e às vezes nós temos um bocadinho esse mau feitio como eu costumo dizer entre outras.

P: Então por exemplo numa situação específica o que é tu fazes quando queres que uma aluna mude uma atitude? Já tiveste um caso destes em que as coisas não estavam a correr bem ou que tu não estavas a gostar que ela seguisse aquele caminho ou que fizesse aquilo.

AS: Eu nunca intervenho quando há um motivo assim mais...mais... (não se percebe) não tão correta como devia de ser. Não intervenho logo ali porque acho que se (não percebo) à frente dos meninos o que é que acontece? O papel da estagiária deixa de ser um papel de como uma educadora, uma pessoa que está a ensinar e passa a ser: “olha, a educadora ralhou com ela é como a gente” e depois acabam por não perceber ali muito bem os papéis. Deixo que acabe e nós reunimos sempre ao almoço como eu fico na instituição nós reunimos muito na hora de almoço que é o tempo mais que nós temos e conversamos sobre isso porque eu também registo às vezes momentos, às vezes mentalmente mas olha nem nunca termino que eu acho que é importante também nisso a gente também ter um caderninho. Então conversamos sobre isso e depois chegamos a um consenso, às vezes à ali um choque porque é normal, nós não temos personalidades

iguais e temos ideias diferentes e coiso... mas é raríssimo acontecer, mas nunca intervenho a meio da...espero que acabe porque eu acho que a gente pois se elas estão lá educadoras que estão a ver a personalidade das educadoras se a gente faz isso a meio do grupo o grupo depois (não percebo) olha é uma pessoa como a gente, não! não é que seja como eles, mas acabam por não ter respeito, que é o que a gente... que ela também está lá para aprender e no grupo para fazer aprendizagens, não é? Como ser educadora, não é?

P: Então aqui, já sabemos que tens um momento de reflexão normalmente a seguir ao almoço, juntam-se, não quer dizer que seja sempre....

AS: Não, é quase sempre. É porque a instituição como fica fora e a estagiária depois sai às 17h, nós temos que tomar o autocarro e quase sempre à hora de almoço ou então combinamos depois ou ao fim de semana também, a um sábado porque como eu moro dentro da cidade é mais fácil e também tenho um bocadinho disponibilidade. A gente quando aceita ser educadora cooperante, nós temos que ter muita disponibilidade também para elas, para as dúvidas e para as coisas porque acho que o nosso papel é um papel de muito, muito, muito de responsabilidade porque elas... nós somos os modelos delas, muitas vezes somos os modelos delas e depois o que é que acontece, se a gente dá um mau modelo podem ser umas más educadoras embora elas tenham o pensar delas, não é? Mas acho que elas ficam um bocadinho com... porque são ainda alguns meses não é e tudo o que gente ensina fica lá, não é?

P: Sim senhora. Então já sentiste necessidade se saber mais acerca dos processos de supervisão?

AS: Sim, por acaso há uma laguna. Como eu digo há *tendões de Aquiles* em várias coisas e em supervisão acho que a gente devia ter uma formação e ...quem é a educadora cooperante, eu sei que há mestrados há isso tudo mas a gente sabe que nem tudo tem disponibilidade financeira para ir para essas coisas.

P: Mas já sentiste assim uma necessidade de...?

AS: Já, já, já tive colegas que fizeram um bocadinho de supervisão, a Sandra Inácio que agora não está aqui mas fez e às vezes a gente pedia também ajuda a ela porque ela ainda fez não sei se fez a tese mas fez a pós graduação em Fevereiro, acho que dia 16 acho que entretanto ou então veio cá um novo agora o *Aprender por Projeto* fazer assim também uma formação qualquer a nível disso, acho que era importante. (Não se percebe).

P: Agora outra questão. Por exemplo, na avaliação do teu desempenho, não sei se o fazes em termos de relatórios anuais, ao nível da tua instituição se o fazes incluíss essa dimensão supervisiva?

AS: Nós fazemos uma avaliação do nosso projeto e depois no fim do ano (não percebo) e como o projeto é assim... quando a gente sabe desde o início do ano que vem estagiárias a gente promove um projeto... (não se percebe) dos elementos que irão enriquecer o projeto e temos lá estagiárias que depois no fim do ano faz-se a avaliação porque eu acho que é importante para... porque é assim... são para aí 4 ou 5 meses que elas estão na sala e então muito do que se passa a avaliação temos que fazer mesmo com elas até com elas eu gosto fazer que é para depois a gente pôr lá no projeto o que é que aquela pessoa veio contribuir porque ela está com aquele grupo até esses meses é como eu costumo dizer de Fevereiro a Maio estou de férias! é como eu costumo dizer, isto é a vossa sala, isto é o vosso grupo embora às vezes elas não se sintam á vontade, por mais á vontade.... Eu acho que elas têm dificuldade de sair do papel de alunas e serem educadoras estagiárias, até nas reflexões a gente nota muito isso nelas: “a educadora e

eu”, não! eu e a educadora, eu, “tu és educadora neste momento tu estás com aquele grupo”. É o que eu digo sempre a elas.

P: Então incluí.

AS: Incluí-o sempre na avaliação de projeto curricular de sala. O que é que contribuiu... (deduzo que se refere à ação da estagiária) e porque a avaliação depois tem de ficar aí no dossiê, em arquivo, não é?

P: Já falámos um bocadinho desta questão, quais os princípios pedagógicos norteadores da tua intervenção supervisiva. Já falámos um bocadinho mas podemos recapitular, a tua relação entre o ambiente de sala...

AS: Dinâmica, equipa, a cooperação, a negociação, a partilha de conhecimentos.

P: É uma equipa, é uma equipa. Não é a...

AS:... a estagiária e a educadora, não, eu tento que seja uma equipa porque por vezes elas têm alguma dificuldade, o que acho que é normal, e depois é assim como eu fui estagiária, tive educadoras cooperantes e não tive o apoio que eu acho que nós educadoras devemos ter, que é uma dificuldade muito grande e...acho que quando aceito ser educadora, ser educadora cooperante tenho que ajudar, tenho que ser diferente daquilo que eu tive.

P: Então também já percebi nas tuas palavras a resposta a esta questão: tens por hábito refletir acerca da tua prática enquanto educadora cooperante?

AS: Sim, tenho, tenho, faz-me procurar, ir à internet, ir a livros, ir a...caderninhos que eu tinha, que já tinha esquecido, vou a mais formações quando existem, sei que há, que contribui também para as aulas (??) (não se percebe) acho que...até para nós como educadoras é um crescimento muito, muito, muito grande é como um cheiro de uma flor que às vezes está ali a fechar e depois abre.

P: E partilhas estas reflexões com colegas por vezes em conversas?

AS: Hum, partilho com a auxiliar porque acho que a participação da auxiliar é essencial na sala, a auxiliar é o que eu digo é uma mais-valia para nós ali na sala há sempre trabalho de equipa e partilho também muito com a Marta, às vezes conversas mas não é muito, é mais ali com a minha auxiliar.

P: Também é com quem estamos mais perto.

AS: É, é o nosso apoio, não é? é o que eu digo: a educadora consegue viver, a auxiliar consegue viver sem a educadora, a educadora consegue viver sem a auxiliar, quando a gente falta elas têm de fazer o nosso papel, e quando elas faltam fazemos o papel de educadoras e não faz o papel delas.

P: E é uma grande vantagem, a maior parte de nós é assim, é mesmo. Olha e acho que também já falaste aí relativamente a esta questão: por vezes tomas notas?

AS: Sim, tomo, tomo muitas notas porque às vezes até para refletir com as estagiárias, às vezes a nossa mente não é um dicionário, como eu costumo dizer ...

P: E a nossa memória já não é ...

AS: A idade também conta, então é assim acho que se a gente sobretudo alertar a meio de uma catividade como eu digo às vezes tenho o mau hábito de interromper mas é só para dar um chega mas costumo registar para depois quando (não percebo) mais tarde ela refletir, também é importante que os pais refletiam as próprias dela que é uma mais-valia, pontos negativos e pontos positivos porque eu acho que é assim não é só os negativos, os pontos fracos e os pontos fortes onde ela devia ter intervindo mais, deixar os meninos mais falar porque também no modelo que eu pratico onde há muita voz das crianças, não é?

P: Agora diz-me o seguinte: sentes-te segura nesta área relativamente ao acompanhamento de estagiárias na sala?

AS: Ainda tenho muitas dificuldades, não me sinto assim segura a 100%. É assim acho também que a gente às vezes temos...os orientadores de estágio também às vezes nos ajudam muito, quando vão lá dão-nos às vezes umas ajudas que eu acho que é importante e estão disponíveis que isso também é bom, não é? Não me sinto segura a 100%, ainda tenho muitas dificuldades e ainda precisava...é o que eu digo eu acho que a gente devia ter uma formação nessa área de supervisão, ainda pensei duas vezes em aceitar estagiárias porque como não tinha formação em supervisão pedagógica...Eu ainda tenho muitas dificuldades às vezes em ajudá-las, às vezes em dar ali volta às vezes a algumas dúvidas que elas têm, tanto que eu digo: “olha vou perguntar à minha colega, vou saber se é assim”, porque depois deixei de ter estagiárias e houve um bocadinho das coisas que ficaram esquecidas e á coisas novas e alunas de mestrado é diferente de alunas de bacharelato, é uma exigência diferente não é? e para mim é um bocadinho...ainda tenho alguma dificuldade, reconheço que precisava...

P: Mas nós também estamos sempre a aprender...

AS: Sim, a aprender a aprender, o saber não...

P: Não é chegarmos ali e sabemos tudo.

AS: Não, a educação está sempre em mudança!

P: Tens colaborado com a Universidade de Évora na definição desta organização de supervisão, sentes isso, que tens colaborado de alguma forma para organizar este processo no início do ano?

AS: Acho que nós todas como educadoras contribuímos um bocadinho não é? Com a Universidade a gente sabe. Também a gente tirou lá o curso acho que isso também para nós é uma mais-valia.

P: Sentes que as orientadoras às vezes também te perguntam uma opinião acerca de todo este processo?

AS: Sim, sim, sim, não! Isso acho que está tudo muito bem orientado e cada vez mais... e acho que há... e..

P: Sentes que sim?

AS: Sim.

P: E sentes-te informada sobre esta organização ao nível dos instrumentos de avaliação?

AS: Sim, por acaso toda a documentação é...e há assim acho que nós educadoras cooperantes é que depois temos de ir mais além e a partir daquela informação pesquisar mais e procurar mais.

P: Recebes essa informação como?

AS: Por correio electrónico. A orientadora envia-nos tudo o que é os objetivos, tudo o que é...

P: O que também evoluiu...porque antigamente não havia isso.

AS: Sim, antigamente não havia isso, e assim é muito fácil, não! até para nós como educadoras cooperantes temos ali bases também para ter uma noção do que também ...para orientá-las, não é?

P: E esta colaboração ou parceria como é que a caracterizas entre a instituição e a Universidade? a tua instituição e a Universidade. Achas que existe aqui uma equipa mista ou ainda não somos uma equipa mista?

AS: Não, eu acho que já vai existindo e...acho que já vai existindo essa equipa mista não só na nossa mas em todas as instituições porque ao abrires portas para estagiárias estás a abrir tudo, não é? E acho que essa equipa mista vai existindo e cada vez acho que é importante a mistura (?) ... (não se percebe) as diretoras terem noção dessas coisas e de abrir as portas para a Universidade porque é assim isto são os futuros meninos que vão frequentar as Universidades, para eles saberem que na Universidade

quer dizer: “no futuro posso vir estagiar para um lugar assim se for educadora ou se for...” as possibilidade que dá uma Universidade, não é eles ficar “ainda falta muito tempo, eu já sei que vou falar nisso para o ano”... não é? Mas cada vez mais é uma noção que eles têm, e podemos também, o que é bom também ...se tivermos projetos relacionados com a Universidade então levar os meninos lá porque aí está, abertura a esta dinâmica e eu acho que isso também é muito importante, não é?

P: E consideras que esta parceria tem trazido benefícios para a tua instituição?

AS: Claro que sim.

P: Não só para a tua sala, para a tua instituição.

AS: Sim, a instituição acaba por ficar reconhecida, não é? E ao ser reconhecida... é assim a gente sabe que as IPSS cada vez mais estão a atravessar problemas financeiros porque os miúdos acabam porque a gente sabe como é que é, as famílias às vezes não têm possibilidades mas há instituições que até dão essa possibilidade e fazem facilidade não é? Mas isto é bom porque depois o que é que acontece? Há uma visualização para fora porque se a gente tem estagiárias, as estagiárias sabem novidades, a gente sai muito com as estagiárias, tentamos sair com elas e essa visualização, e elas fazem coisas novas... e os pais perceberem, verem que existe um pólo enorme que é uma Universidade que manda para esta instituição e esta instituição olha aceita. Há aqui uma abertura muito grande, não é uma instituição fechada assim será uma instituição aberta não é? Que está em aprendizagem e quer aprender e quer evoluir, não é?

P: Agora vou-te fazer uma questão e que se calhar até te vou responder a uma coisa que tu não sabias, mas pronto. Foram-te apresentadas formações no âmbito da supervisão pedagógica este ano?

AS: Não.

P: Não, e outras?

AS: Sim.

P: Sim, e tiveste fácil acesso, percebeste que havia formações...

AS: Sim, acho que como educadoras cooperantes nós acabamos por ter facilidade de informações e que nos dá tanto aprendizagens que nós fazemos e cada vez mais...antigamente era remunerado mas eu acho que agora é muito mais produtivo ter uma formação desta forma em que nós como educadoras cooperantes como aceitamos temos as regalias, não é? o que é muito bom ter essas regalias porque contribuem não só para nós educadoras crescer mas também para poder ajudar a estagiária que está na nossa sala, é o que eu digo nós crescemos com o dia-a-dia temos sempre dificuldades, nós não somos nenhuns aprendizes, nós não somos nenhuns doutores, somos aprendizes e como somos aprendizes precisamos de cada vez mais aprender mais, mais e ir mais além por isso é que eu acho que agora tivemos esta formação, acho que é muito importante e acho que as facilidades que eles nos dão como educadoras cooperante são muito importantes não só para nós, a nível pessoal mas também a nível de currículo.

P: Então vou-te dar a novidade: existe realmente uma formação em supervisão que não é mestrado e existe todos os anos e começa em Outubro/Novembro. A tua diretora nunca te falou nisso?

AS: Não, nunca me falou nisso, nem nós sabíamos porque a nível de formações eu sei através de amigos e agora que sou educadora cooperante vou sabendo e também porque sou sócia do movimento e também tenho (não percebo).

P: É a Ana Artur que dá com a Isabel Fialho e é uma formação muito boa. É para educadores e professores cooperantes e normalmente tem uma duração de 2/3 meses como esta que fizemos no aprender por projetos, mas existe por isso te estava a dizer que vou-te dar uma novidade porque sei que sentias essa lacuna, mas que realmente existe. Por isso é uma questão se não tiveres informação logo, tu pessoalmente, a nível

logo no início do ano letivo pergunta à Direção porque há de certeza ou contacta já diretamente a Universidade. A professora Assunção, a Ana Artur, existe.

AS: Não sabia, por acaso não sabia.

P: Então sentes que a tua prática profissional já foi ou tem sido influenciada por este processo de supervisão?

AS: Houve muitas, há sempre mudanças, porque a gente aprende de uma forma e que... quando tirei o meu curso aprendi de uma forma e a partir do momento que recebi estagiárias elas já têm outras aprendizagens muito mais produtivas muito mais enriquecedoras para a sociedade e para as crianças que não foi dessa forma que nós aprendemos, não estou a criticar mas era muito trabalho dirigido, nós éramos as doutoras e os meninos estavam ali para saber, são aquilo e mais nada, não tinham possibilidades de escolha nem possibilidade de nada e esta nova formação veio possibilitar isso. Nós educadoras cooperantes, aprendemos mais e temos gosto por aprender mais e permitiu-nos como nós educadoras aprender outras formas de evoluir, de alargar conhecimentos o que nos possibilita pesquisar e participar em formações que há aí.

P: Sentes que tens dito mudanças ocasionalmente ou constantemente conforme a estagiária que temos na nossa sala?

AS: Às vezes não temos consciência das atitudes que temos, das formas que temos na sala e depois contribuimos para o nosso enriquecimento não só pessoal mas profissional, mais profissional. Às vezes nós somos de uma maneira e depois quando chega uma estagiária nós deparamos que se calhar não é a forma mais interessante, não direi mais correta (não se percebe) Isso enriquece-nos e dá-nos gosto para trabalhar e dá-nos incentivo que às vezes estamos ali desmoralizadas no meio do nada e quando temos uma equipa, cada um faz por isso...as estagiárias ainda nos (não se percebe!) lufadas de ar fresco como eu costumo dizer.

P: Qual a importância que atribui á dimensão supervisiva no seu desenvolvimento profissional?

AS: Muita, muito, porque é o que eu digo: todos os dias aprendemos um bocadinho com todos e em todo o momento e eu acho que isso é um contributo muito grande porque faz com que nós façamos reflexões sobre as nossas práticas, muita reflexão sobre as nossas atitudes, sobre o modo de ver as coisas, de estar numa sala. Ajuda muito, embora sejam poucos meses contribui muito para o enriquecimento de tudo até do trabalho de equipa, responsabilidade, tudo um pouco.

P: Às vezes acabamos por não ser só nós. A nossa auxiliar da sala também evolui bastante.

AS: Sim, evolui porque as estagiárias por acaso, tive sorte este ano porque embora a auxiliar não tenha estado muito tempo na sala por questões institucionais...ajudou muito nesse aspeto porque tentava que a auxiliar participasse porque ali é uma equipa que trabalha para o mesmo fim para tentar que as crianças vão mais além, não ficar por ali.

P: É tua intenção continuar a ser Educador/a cooperante? Porquê?

AS: Claro que sim, não só a nível pessoal que me abre muito mas para ajudar também porque eu acho que quando a gente aceita ser educadora cooperante nós temos de pensar sempre duas vezes: “ser educadora cooperante para quê?”, para ajudar ou para não ajudar? Para tentar que elas compreendam o que é o mundo profissional ou para ...é mais uma que está ali que só veio prejudicar o grupo. É verdade, eu conheço muitas

estagiárias e sei as dificuldades que tiveram porque nós como educadoras cooperantes temos de pensar duas vezes se queremos mesmo ser educadoras cooperantes ou se queremos ser... é bonito ter o nome de educadora cooperante agora ter o papel de educadora cooperante é um bocadinho complicado, reconheço e sei que é e deixar de ser educadora da sala é um bocadinho complicado nós sermos a chefe e termos lá uma estagiária para seguir o grupo, ela é que o vai pegar porque é o futuro dela, está lá a fazer aprendizagens. É muito complicado deixares de ser durante aqueles meses... uma pessoa dirigir o grupo quer dizer.... É o grupo não é nosso, são de todos... P: Ser educadora cooperante é ter a estagiária na sala é ajudá-la é ser um modelo mas a nível pessoal do nosso desenvolvimento também conta bastante porque a gente evolui bastante e faz-nos pesquisar e querer saber mais coisas.

AS: Sim, eu acho que ajuda-nos muito, ajuda-nos em tudo, temos uma noção diferente, ajuda-nos a refletir muito sobre a nossa prática. As práticas que a gente tem, o que fazemos na sala, até tu própria quando tens uma estagiária há sempre assuntos a interiorizar.

P: “Olha estou a fazer isto tudo mal, se calhar não deve ser assim, tenho que pensar bem nisto, isto não está a resultar ou com ela não resultou”...

AS: Sim, é mesmo isso, às vezes a gente sabe que as crianças são o nosso mundo e às vezes a gente sabe que cada um é como é e Às vezes acontece ali coisas que é normais, coisas que acontecem com a gente mas acontece mais com elas do que com a gente e acho que ser educadora cooperante é isso é ajudar, ajudar, ajudar.

ENTREVISTA Nº2 – Educadora 2 (E.L.)

Segunda, 11 de Julho

P: Fiz-te o convite para fazeres parte do meu estudo de Dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade de Évora. O título da minha dissertação é SER EDUCADOR COOPERANTE DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA: CONTRIBUTOS DO PROCESSO DE SUPERVISÃO PARA O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL. O objetivo principal é compreender e refletir acerca influência do processo supervisivo em torno da prática e do nosso desenvolvimento profissional. Tem dois enfoques principais que é o processo de supervisão e os contributos desse processo para o nosso desenvolvimento profissional. Tenho um guião feito por blocos/fases nas quais estão distribuídas 27 questões as quais te vou fazer e vou identificar estes blocos para teres uma pequena noção do que vamos falar. O primeiro bloco é a legitimação da entrevista que é explicar os objetivos e os enfoques principais; o segundo bloco é a identificação dos entrevistados; o terceiro bloco tem a nossa motivação enquanto educadores cooperantes; o quarto bloco é sobre os processos de supervisão; o quinto bloco é sobre a parceria das instituições com a Universidade; o sexto bloco fala sobre o desenvolvimento profissional, se a nossa prática sobre mudanças por causa do processo supervisivo.

P (Paula): Que idade tem?

E: 25

P: Qual a tua formação académica?

E: Sou Educadora de Infância – licenciatura. Tenho a Pós-Graduação em Supervisão Pedagógica este ano estou a fazer a tese em Supervisão Pedagógica.

P: Queres contar resumidamente a tua experiência profissional, enquanto educador/a infância?

E: Licenciiei-me há três anos. O primeiro ano a trabalhar como educadora foi em Estágio Profissional e os dois anos seguintes foi como responsável de uma sala, apanhei um grupo de bebés com 4 meses e dou continuidade. Este ano já estamos na sala de um ano e tenho essa experiência...

P: ...de três anos de trabalho na mesma instituição.

E: Na mesma instituição.

P: Eu seja vai fazer 3 anos que estás lá.

E: Exato, vai fazer 4 na verdade porque fiz lá estágio curricular.

P: E há quanto tempo és educador(a) cooperante?

E: Há um ano, foi o primeiro ano que recebi alunas da Universidade de Évora?

P: Desde Setembro...

E: Desde Setembro, educadora cooperante neste sentido da Universidade de Évora, porque desde o ano passado que tinha outras alunas de outras escolas, de outras áreas, de outras entidades, também acabou por se fazer o encaminhamento, mas da Universidade apenas este ano, o primeiro.

P: E formação em Supervisão?

E: Formação na área de Supervisão fiz o primeiro ano, a Pós-Graduação no ano letivo 2010/2011 e este ano estou a fazer a minha tese de mestrado também em Supervisão Pedagógica.

P: Gostas de ser Educadora Cooperante?

E: Gosto, gosto muito de ser educadora cooperante. Dou importância até porque isto vem de trás. Tive uma boa experiência enquanto aluna estagiária, sempre gostei para já do trabalho que as professoras da Universidade desenvolviam connosco e desse acompanhamento e tive uma boa experiência na prática e da educadora que esteve connosco e tudo o que aprendi, sempre gostei muito do processo.

P: Como tornas-te educadora cooperante, como é que isto aconteceu?

E: Supostamente não deveria ainda ser educadora cooperante, penso que é só a partir de 5 anos de prática mas como as professoras da Universidade me conhecem, fui aluna cá, conhecem o meu trabalho e além disso também sabiam que estava a fazer o mestrado em supervisão pedagógica tinha vários fatores a favor e também me mostrei recetiva. Houve um convite da parte das professoras da Universidade que já me conheciam e eu aceitei.

P: Como é que vês o teu papel enquanto educador/a cooperante? Já assumiste este papel?

E: Já tenho esse distanciamento, mas confesso que tenho muitos momentos em que vou buscar a minha experiência e sou um bocadinho mais tolerante em comparação com colegas minhas e isso deve-se um bocadinho à minha recente experiência como aluna estagiária mas também porque tive a formação sobre Supervisão e acho que isso faz toda a diferença.

P: Houve algum motivo em especial que te levou a ser educadora cooperante?, por exemplo há pessoas que vão por créditos ou sentido ético ou redução de propinas...

E: Não, inicialmente é mesmo por gostar de partilhar, de ajudar a formar porque gostei daquilo que fizeram comigo, sou muito grata a quem me ensina coisas, é mesmo...é de mim. Acabo por ter este gosto por partilhar com outros, gosto de ter alunas na minha sala, gosto de partilhar com elas, gosto de ouvir as opiniões delas.

P: Consideras que a tua função enquanto educador/a cooperante é devidamente reconhecida dentro da tua instituição?

E: Penso que sim...a nível de direção...

P: Direção ou das colegas ou das famílias...

E: Eu acho que tenho algum reconhecimento (não percebo) porque apesar de falar mais das minhas colegas, as famílias...

P: Não aumentam este papel...

E: Acabam por ver mas acontece que há muitas alunas não só da Universidade. Nós estamos sempre a receber alunas de outras escolas e os pais acabam por não fazer essa grande diferença, mas a diferença é que essa aluna da Universidade convidei-a a estar na reunião de pais, ela foi envolvida de uma forma diferente, mas eles acabam por não reconhecer esse trabalho. A nível de colegas há colegas que já fazem supervisão há imenso tempo e... a nível de (não se percebe) também dá bastante importância, acho que ela ficou satisfeita até porque este ano letivo a aluna foi assim um bocadinho... não posso dizer que ela era má aluna, tinha algumas fragilidades e na minha sala não correu

assim tão mal devido à minha postura porque a aluna no segundo semestre teve a continuidade, teve o primeiro semestre comigo e no semestre seguinte foi para uma sala de jardim-de-infância e aí as coisas correrem muito mal: o grupo era diferente, a educadora era diferente e também penso que a minha coordenadora deu certa forma valor à minha forma de estar porque eu tinha uma postura de não stressar, de não andar a remoer nas coisas que aconteciam, não andava sempre a fazer queixas o que havia a resolver resolvia-se dentro da sala e não estávamos a levar para fora.

P: Quais as oportunidades que a supervisão te apresenta?

E: A supervisão ajuda-me a crescer como profissional. Se eu consigo trabalhar, colaborar com outra pessoa cresço, aprendo coisas, quanto mais não seja a lidar com um ser diferente e a partilhar o espaço que também não é fácil. Aprende-se a partilhar acima de tudo, acho que o que mais aprendi com a orientação dos estagiários não tive esse choque com essa aluna porque já estava a soltar-me mas foi no início como orientadora de estágio, tive muita dificuldade em partilhar o meu grupo e irritava-me profundamente que outras pessoas fossem tratar dos meus bebés ... (não se percebe) O meu primeiro grupo e eu ser a responsável máxima e a estar muito concentrada ainda no meu papel...

P: Então foi uma limitação? Existem limitações de fazer supervisão. Isso foi uma limitação ou não?

E: Este ano não foi porque já não me sinto dessa forma, entretanto já tive um ano, tive um ano na sala dos bebés, passaram por lá imensas estagiárias de outras instituições e eu percebi que com a primeira fui extremamente egoísta. Com o tempo acabei por ter uma postura diferente e quando essa aluna chegou este ano à sala já estava plenamente disponível e entretanto já tinha dito um ano de formação em supervisão o que fez diferença na minha forma de estar e na minha perspetiva de não [percebo] e acabei por recebê-la de forma diferente... também foi um bocadinho de insegurança minha inicial por ser o meu primeiro grupo e por querer afirmar-me e então este ano as coisas já estão mais calmas, já é mais fácil lidar com essas situações... agora que as coisas já estão resolvidas (a partilha de grupo inicial) foi uma oportunidade.

P: E em termos de limitações de fazer supervisão, surge-te assim alguma coisa?

E: Sim, surge por exemplo quando as alunas estagiárias não fazem exatamente o que nós pedimos. Pedia-lhe sempre a ela ter as planificações adiantadas pelo menos um ou dois dias – as diárias - ter assim já feitas uma ou duas à frente para eu poder ver, para eu dar o feedback. Todas as noites vou ao meu e-mail trabalhar (...) e aconteceu-me muitas vezes deixar de trabalhar para a minha tese para ter que ajudar a estagiária porque ela

não podia chegar lá no dia a seguir porque alguma coisa lhe podia correr mal e sei que evitámos bastante coisas pelo facto de eu ir lá ver...e tudo o mais. Quem está em formação deve ter isso em atenção e perceber que as educadoras não estão 24h disponíveis, mas eu acabei por estar!

P: O tempo é uma limitação?

E: Sim, porque quando nós estamos 7 horas de trabalho com as crianças na minha opinião não se pode abdicar constantemente da vida (!) sobretudo numa sala de creche porque se for numa sala de jardim-de-infância em que eles estão mais autónomos aí...pronto (não percebo) mas o que acontecia é que nós acabávamos por não reunir diariamente, trocávamos ideias e depois só reuníamos já na sexta-feira das 4h às 5h da tarde e aí é que fazíamos a planificação mas entretanto muita coisa já tinha passado, muita coisa precisava de ser revista e se nós formos dizendo logo na hora acaba por se perder.

P: Quando começaste a ser educadora cooperante fizeste alguma preparação específica para o efeito, por exemplo, leste livros, conversas... sentias-te preparada?

E: Sim, porque tive formação na área de supervisão sei o que é que um supervisor deve fazer, qual a postura que deve ter de orientação de colaboração, de empatia, deve ser recetivo às ideias. Portanto a nível de formação, sim, tive.

P: Tiveste e já não foi preciso teres uma preparação específica, teres de recorrer a livros ou a colegas...

E: Acho que quem não tem essa formação tem de se preocupar em tê-la porque as pessoas banalizam um bocadinho o que é a supervisão. Vejo por colegas minhas que elas acabam por não dar a devida importância.

P: Podes contar-me um pouco como costumavas proceder para assegurar a supervisão dos educadores em termos ou de intervenção na sala ou se têm momentos de intervenção, como já falaste, ou se fazes alguma coisa quando queres que a/o tua/teu aluna(o) mude alguma atitude ou alguma prática. Como é que tu orientas as coisas?

E: Eu reunia-me com ela para fazermos a planificações á sextas-feiras, das 4h às 5h, chegavam a fazer a planificação ... [não se percebe] aí eu vou dando a minha opinião: o que poderá funcionar com o grupo, o que será mais adequado, dentro das sugestões dela, que inicialmente não eram muitas. Tive que ser eu a integrá-la no nosso contexto tive que ser eu a ajudá-la a apanhar o fio mas depois dava-lhe margem para ela propor, trocávamos ideias. O que acontecia muitas vezes (tem um bocadinho a ver com a personalidade dela) quando ela fazia uma proposta que eu achava que não era

adequada ao grupo eu dava-lhe a minha opinião mas às tantas comecei a perceber que ela era uma pessoa que precisava de falhar para perceber que eu tinha razão e então isso aconteceu, já não me lembro com o quê concretamente, mas houve essas duas ou três situações. Permiti que ela experimentasse, sabia que aquilo não ia correr como ela tinha idealizado mas deixei-a experimentar porque as pessoas que não percebem o que nós dizemos de outra forma enquanto não sentem a frustração que aquilo não está a resultar.

P: Conversas às sextas-feiras para fazer a planificação da semana, deixar experimentar mesmo que tu antecipadamente saibas que poderá resultar ou não e momentos de reflexão durante a semana, fazem?

E: Momentos de reflexão geralmente era ali aqueles bocadinhos antes quando eles dormiam a sesta, estava tudo às escuras e nós íamos trocando umas ideias. Essa aluna tinha uma coisa que acho que a prejudicou algumas vezes: ela achava sempre que as coisas corriam sempre bem, era sempre muito positiva só que esse positivismo tirava-lhe a capacidade de observar. Para ela corria sempre tudo bem porque eu estava na retaguarda e a meio das atividades tinha sempre que intervir para agarrar o grupo para levar até ao fim senão ela perdia-se. O que eu costumava dizer é que ela tinha ideias muito boas mas tinha muita dificuldade em pô-las em prática com os meninos.

P: Então faziam, quando havia oportunidade, pequenos momentos de reflexão senão já tinhas dito anteriormente, faziam à sexta-feira.

E: Exacto. Da sexta-feira nunca passava aquilo que eu tinha para dizer mesmo que houvesse alguma coisa que me tivesse escapado, eu às vezes até apontava num papelinho coisas que eu tinha mesmo que lhe chamar a atenção. Da sexta-feira nunca passava, nunca íamos para a outra semana sem termos o assunto resolvido.

P: E perante uma situação que tu considerasses muito má, que ela estivesse a fazer, optas por intervir logo na altura ou optas por dizer mais tarde.

E: Depende da situação. Se a situação puser em perigo a criança eu digo logo, se a situação for uma coisa que apenas desequilibre o meu foro neurológico conto até dez. Aliás aconteceu. Uma vez que estávamos na casa de banho e aliás eu em reunião de pais, na qual ela tinha estado presente, eu falei com os pais sobre a lavagem dos dentes. Os pais perguntaram se eles lavavam os dentes eu disse que ainda não lavavam explicámos porque é que ainda não lavavam, expliquei a nossa perspectiva e eles a deles chegamos todos à conclusão que lavar os dentes de manhã em casa e à noite não era assim tão grave porque para nós em creche é muito complicado e ela ouviu. Um dia

lembrou-se e disse-me: “vou cá trazer a minha irmã porque ela está a fazer formação em Medicina Dentária para eles começarem a lavar os dentes”. Aquilo deu-me uma volta ao estômago, deixou-me completamente enervada, achei uma falta de respeito, ela tinha ouvido, viu uma forma democrática de chegar ao assunto e do nada surge aquele comentário e foi bastante desafiador responder-lhe logo. A minha postura foi chamar-lhe e dizer-lhe: “tenha lá calma que nós já falámos”. Conteí até dez e fiquei calada. Aquele silêncio...mesmo muito mau e depois disse-lhe que ela não podia dizer as coisas naqueles modos porque ela tinha ouvido e portanto não fazia qualquer sentido mas...depois de ela estar mais calma disse-lhe que se ela quisesse levar alguém no âmbito da higiene oral, da educação para a saúde, tudo bem, mas para lavarem os dentes não. Não posso fazer tudo, também houve uma altura que eu achava que conseguia mudar o mundo mas nós quando estamos na prática percebemos que conseguimos mudar só algumas coisas.

P: Já sentiste necessidade de saber mais acerca dos processos de supervisão além do que tu já sabes?

E: Às vezes também acho que podia continuar a pesquisar mas ainda não sinto muito essa necessidade porque ainda continuo muito em contacto com a realidade da formação.

P: Não sei se na tua função enquanto educadora de infância fazes avaliação ou relatório final, mas se o fazes tens por hábito ou irás ter como hábito incluíres esta dimensão supervisiva no teu relatório?

E: Eu faço a avaliação do meu trabalho...

P: A pergunta vai mais para o relatório anual ou o relatório de final de ano...

E: Costumo fazer mas não...é um facto. O ano passado ainda não tinha aluna estagiária, este é o primeiro ano que vou fazer com a aluna estagiária mas é um facto...não tinha pensado nisso, mas acho que é muito boa ideia. É uma coisa que se eu a fizer... aliás acho mesmo é que a devo fazer para mostrar a diferença que eu como pessoa que tenho formação devo fazer das pessoas que não têm...não tinha pensado nisso...

P: Quais são os princípios pedagógicos norteadores da nossa intervenção supervisiva ao nível da relação por exemplo, da relação entre ti – formador e da aluna – formanda ou em termos do ambiente que se cria entre vocês as duas?

E: O principal para mim é o respeito. É o meu primeiro princípio. Respeitar o outro como pessoa que também sabe alguma coisa, que teve formação, tal como eu, não teve foi a experiência da prática mas com isso também não o posso inibir e não posso tirar as

possibilidades de ele experimentar portanto dou-lhe autonomia, dependendo também da atitude que ele tenha para comigo, não vou também dar tudo e a outra pessoa não dá nada. Acho que é uma relação que se vai construindo aos poucos e mediante o esforço que eu também veja que a outra pessoa tem mais eu entrego e mais eu dou. No entanto com essa experiência acho que a aluna devia ter dado mais e que eu dei mais do que devia para não pôr nunca em causa aquilo que eu fazia com os meus meninos porque se a minha primeira preocupação não fossem eles se calhar também não tinha dado tanto de mim. Aquela situação de ir ver as planificações às tantas da noite quando ela mandava ... se ela não tem respeito pelo meu tempo... eu não fiz isso por ela, obviamente, fiz pelo grupo e porque queria que as coisas corressem bem com o grupo.

P: O interesse máximo obviamente é sempre as crianças...

E: Para mim, sim!

P: E a vossa postura é de igual, não é clara, é de colaboração, não é....

E: Eu penso que a nossa postura foi de igual para igual não falo da minha experiência, porque tenho pouca como educadora cooperante mas falo da atitude de ver colegas minhas que elas têm uma postura diferente. Eu acho que fui mais de igual para igual e também é assim: eu sou nova, ela também era nova éramos praticamente da mesma idade mas não dei mais de mim, não fui mais aberta devido à aluna, à personalidade dela.

P: Tens por hábito refletir acerca da tua prática como educadora cooperante ou partilhares até essas reflexões com alguém?

E: Escrevê-las?

P: Por exemplo, pode ser uma forma, ou em diários, portfolios, reuniões com colegas educadoras ou até apenas só uma reflexão pessoal.

E: Faço reflexões pensadas. São pensamentos, não são (reflexões) escritas. Aconteceu-me situações que eu partilhei com colegas minhas para ter a noção da opinião delas porque às tantas comecei a pensar que era muito benevolente, muito recetiva. Quis ouvir a opinião delas, perceber como é que costumam proceder...perceber que se calhar não preciso de dar tanta abertura logo no início...mas depende da pessoa, depende da atitude da pessoa para mim. Existe uma partilha...existe pelo menos com a aluna.... Eu dizia-lhe sempre o que pensava, até algumas situações que eu lhe disse “vê isto assim, podíamos ter feito de outra maneira”.... Mas acabava por assumir com ela. Ela o que fazia não fazia sem a minha permissão portanto eu falava assim: “fazemos, não correu muito bem, podemos fazer melhor”...

P: Sentes-te segura nesta área da tua profissão relativamente aos estagiários?

E: Sim, sinto a primeira coisa que faço é pô-los à vontade.

P: E dificuldades? Já têm surgido no caminho?

E: Houve algumas dificuldades quando os alunos começam...eles estão lá temporariamente e quando chegam não têm a mínima noção e depois alguns também não fazem esforço nenhum para perceber e acham que a vida daquele grupo e daquelas pessoas só existe a partir do momento em que lá chegaram e esquecem-se das experiências que já todos tivemos em grupo e portanto isso é um bocadinho às vezes difícil de digerir, de ultrapassar mas nós não podemos fazer nada. É uma forma de pensar e se as pessoas não têm essa noção podemos chamar a atenção mas tudo depende daquilo que cada um reflete.

P: Sentes que tens colaborado com a Universidade de Évora nesta definição de organização da supervisão, por exemplo assistindo á reunião do início do ano, sentes que tens colaborado, dado a tua voz, a tua opinião.

E: Estando presente sim, mas eu só fui mesmo a essa porque depois é difícil de conciliar com outras coisas que tenho a fazer. Acho que é uma questão [Não se percebe] bastante interessante mas muito também eram dados quando eu estive a fazer a licenciatura, todas aquelas formações que eles fazem...

P: Estou a falar do sentimento: “olha eu venho à reunião do início do ano e sinto que vão ouvir a minha opinião ou não...olha as coisas já estão organizadas e não vale a pena estar lá”.

E: As coisas estão organizadas e nós estarmos lá ou não é indiferente porque as alunas vão para lá, estão formatadas com aquilo que têm de fazer e se eu não fosse uma conhecedora dos professores, das disciplinas e tudo mais, não compreenderia mas assim sei o que está por detrás das coisas. Acho que as alunas estão um bocado formatadas e aquela ideia de quando chegam lá, a acharem que nada mais se passa, acontece um bocadinho por aqui porque vejo uma lavagem cerebral tão grande que queremos pôr em prática muitas coisas e o que eu acho nessas reuniões...vim à primeira, não coloquei nenhuma questão nem nenhum problema porque tudo está bastante organizado.

P: Sentes-te bem informada sobre a organização, os instrumentos de avaliação, os procedimentos, todo o processo da supervisão pedagógica (datas, os registos, o guião).

E: Sim, acho que quem tem acesso ao mail consegue estar atualizado, a nível da coordenação do colégio nos dão logo as grelhas e todo o material que (Não se percebe) a informação chega e depois também já as conhecia.

P: Como é que caracterizas esta parceria entre a tua instituição e a Universidade? Vês isto como uma equipa mista, achas que funciona bem?

E: Acho que é bastante positiva mas não é uma equipa mista. São duas entidades que têm interesses e portanto é quase uma troca de serviços não é exatamente uma colaboração, uma equipa mista. É uma troca de serviços.

P: E para a instituição, achas que tem trazido benefícios?

E: Sim, traz benefícios especialmente quando... (não se percebe) houve outra aluna e ela integrou-se tão bem na equipa e fez um trabalho tão bom que foi muito válido, trouxe coisas para o grupo, foi bem recebida por toda a gente. Foi um bocadinho diferente da minha situação que nem foi tão grave quanto a situação depois se tornou com a minha colega. Traz muitos benefícios ainda mais quando os educadores já têm práticas que não são recicladas, educadores que não fazem formações, que não estão atualizados. É bom porque as alunas, quer façam um trabalho razoável ou um muito bom acabam sempre por levar algum facto novo ou até por nos falar, por exemplo, dos modelos curriculares, de outros instrumentos de avaliação que muitos educadores que estão na prática há muito tempo não fazem a mínima ideia do que é. Trazem informação nova, a mais recente e atualizada que há.

P: E foram-te apresentadas formações no âmbito da supervisão pedagógica ou outras nestas reuniões de início de ano. A tua coordenadora ou diretora informou-te de outras formações que as educadoras cooperantes pudessem ter acesso.

E: Sim, a coordenadora manda sempre para o nosso mail e depois de vez em quando as colegas... vamos trocando” Hoje há, podes ir, não podes”... a informação chega.

P: Em relação à tua prática profissional, sentes que ela já foi influenciada por este processo supervisivo? Como resultado de seres educadora cooperante, já houve mudanças na tua prática diária?

E: Houve uma mudança. A creche é no rés de chão, o quintal é no segundo andar, as crianças para lá chegarem têm de subir um patamar de escadas gigante. Todas as semanas, um dia, não abduco de ir ao ginásio que também é no segundo andar, isso quando era Inverno, pelo menos um dia tínhamos de sair da sala porque é difícil levar 16 crianças por aqueles andares todos para estar lá um bocadinho das 10h às 11h que depois mais subir escadas e os meninos que chegam atrasados acabamos por aproveitar

meia hora e é muito difícil de nós darmos resposta, mas pelo menos um dia fazíamos e desde que a aluna foi para lá, o tempo começou a melhorar e ela começou naquela pressão que também já sabia de onde vinha, o que era e também sabia que ela tinha que ter essa experiência de ir para a rua, de apanhar ar, de ir ao jardim ou de ir ao quintal... nós já tínhamos uma saída marcada com um pai que nos ia lá ajudar, já estava marcada até que o tempo tivesse bom mas entretanto ela sugeriu irmos ao quintal e como são mais dois braços acabam por ajudar e então ela marcou para Terça-Feira. Na semana seguinte ela voltou a marcar para Terça-feira e eu às tantas acabei por pensar: “deixa, fica na Terça-Feira passamos a ir ao quintal e ... Madalena queres deixar ficar na Terça-feira a ida ao quintal? E ela disse: “sim, quero!”. E então a partir daí começámos a ir às Terças-Feiras todas ao quintal e às sextas-feiras ... (não se percebe).

P: Foi uma mudança influenciada pela....

E: Foi influenciada por ela mas era uma coisa que eu própria gostava muito de poder concretizar e fazer mais vezes só que faltava coragem porque eu tenho duas auxiliares e quando as duas auxiliares não têm iniciativa, não se envolvem e não reconhecem o que é importante para as crianças acaba por nos dificultar o trabalho e às tantas anda ali um mal-estar e para não arranjar mais confusão, pronto olha...vamos fazendo o que podemos. Um bocadinho veio (?) esta desculpa da aluna ter que ter esta experiência acabam por ir por ali, mas depois ainda ouvi mais umas bocas mas está tudo bem.

P: Qual a importância que atribuis à dimensão supervisiva no teu desenvolvimento profissional?

E: Dou importância, faz com que eu cresça profissionalmente, os alunos contribuem para isso, como eu já disse esta experiência podia ter corrido melhor mas... não posso falar em [não se percebe] porque acho que não tive uma aluna que se envolvesse com a mesma intenção, foi uma coisa a meio gás mas a minha opinião continua a ser bastante positiva e mesmo depois disso disse à minha coordenadora que quando houver estagiárias eu quero ter.

P: Então é tua intenção continuar a ser educadora cooperante?

E: É, completamente. Quero ter essa tal experiência de ter alguém que me ajude a desenvolver coisas mais interessantes, a crescer e que eu ajude e que sinta que é mútuo, quero ter essa experiência e não desisto enquanto não a tiver.

ENTREVISTA Nº3 – Educadora 3 (Â.)

14/06/2012

P: Que idade tens?

A: 29

P: E qual é a tua formação académica?

A: Eu tenho uma licenciatura pela Escola de Educação Jean Piaget, em Almada.

P: E queres contar resumidamente a tua experiência profissional enquanto educadora de infância.

A: Eu tirei o curso há 8 anos, apesar de nunca ter estado no mesmo sítio fui sempre trabalhando todos os anos e experimentei um bocadinho de tudo. Colégio de gente rica, centros paroquiais em que a carência monetária era grande, creche, jardim-de-infância, ATL nunca experimentei, só enquanto estive a estagiar. Eu sendo educadora responsável de sala, não. E é uma experiência boa, eu adapto-me muito bem aos ambientes.

P: Trabalhas agora em Évora, mas já trabalhaste noutros sítios?

A: Sim, trabalhei em Almada, em Lisboa e no Seixal.

P: E há quanto tempo estás nesta instituição?

A: Tive seis meses de baixa, ou seja, fiz os seis meses da baixa da colega. Comecei em Dezembro e terminei agora, em Junho.

P: E há quanto tempo és educadora cooperante?

A: Ao mesmo tempo que estou nesta instituição, 6 meses.

P: E tiveste alguma formação na área de supervisão?

A: Não, só a única apresentação que a professora Assunção fez antes de começarmos com os estágios.

P: E gostaste de ser educadora cooperante?

A: Gostei muito.

P: Deste importância ao facto de teres uma aluna na tua sala.

A: Acho que não foi bem importância, também estava à espera disso, porque uma aluna que está fresquinha e que tem a teoria muito à flor da pele olha para nós com outros olhos e portanto se existir muita partilha nós vamos fazer um refresh da nossa prática e eu acho que é bom outros olhos verem a nossa prática.

P: E como é que te tornas-te educadora cooperante?

A: A instituição já é cooperante da Universidade há alguns anos e logo quando eu fui para lá a coordenadora pedagógica informou que em princípio eu ia ter uma estagiária.

P: E como é que vês o teu papel enquanto educadora cooperante? Aceitas-te bem, tiveste dúvidas?

A: A maior dúvida que eu tinha era isso mesmo, como era a primeira vez que estava a ser educadora cooperante é isso mesmo: como é que iria ser a minha postura? Tinha ser uma postura mais reservada ou uma postura mais interventiva. E acho que tudo começou primeiro com uma conversa com a pessoa enfoque que era a estagiária, a Susana. Conversámos, ela logo aí... achei que era uma pessoa muito tímida e eu pensei: “bom...se ela é tímida eu sou muito extravagante não posso sobrepor a ela”. Tive de a conhecer um bocadinho para depois adaptar a minha personalidade e a minha prática para ela ter as melhores experiências possíveis.

P: E o que te levou a ser educadora cooperante?

A: Neste caso... também era um desejo meu mas não foi propriamente, eu cheguei e é esta situação que tu conheces, de eu estar a fazer a baixa da colega e daí ter surgido esta oportunidade.

P: E consideras que a tua função enquanto educadora cooperante é reconhecida dentro da instituição?

A: Eu acho que a mim me passou um bocadinho ao lado porque a engrenagem já é tanta no sentido que todos os anos há estagiárias naquela escola há sempre caras novas e pessoas novas... portanto eu acho que não é assim...

P: Não é dada importância e aquele relevo especial...

A: Não, porque as famílias, as crianças e as pessoas da instituição acabam por acolher e por abraçar como se as pessoas ali tivessem...tal e qual como aconteceu comigo porque eu cheguei ali era só uma educadora substituta mas eu fui acolhida e abraçada como se tivesse ali há anos.

P: E entre colegas, sentiste que tu e as colegas têm.... e dão importância...

A: Há partilha e dão importância.

P: Quais as oportunidades que a supervisão te apresentou, o que é que teve de bom?

A: Primeiro é o que nós podemos aprender porque não vale a pena fazermos um curso e depois não termos formações e não termos aprendizagens novas e não conhecermos pessoas novas. Acho que primeiro de tudo é a possibilidade de aprender... e depois lá está... eu tirei o curso há 8 anos numa escola completamente diferente. Portanto tudo o que a Susana levava para a sala, todos os mails que ela me podia mandar, normalmente eu fazia assim: “a professora mandou-te isso manda para mim também” e eu lia,

percebes? É o aprender e como são escolas completamente diferentes e têm metodologias diferentes eu só fiquei a ganhar.

P: E limitações, achas que a supervisão também nos apresenta limitações? Há fatores que nos influenciam, como por exemplo o tempo.

A: Eu não senti muito isso porque a minha hora não léctica era das duas às três e nessa hora eu fazia muitas coisas com a Susana. Como não tinha que estar com as crianças como o tempo era assegurado pelas auxiliares eu fazia muitas coisas com ela. Nesse horário dava para nós programamos, avaliar o dia, a semana, para pensarmos dos projetos e dos interesses das crianças o que nós poderíamos fazer na semana a seguir, portanto não senti muito essa condicionante do tempo, senti sim que com tanto projeto na sala que o tempo correu e que não deu se calhar para concluirmos tudo o que queríamos. Mas para primeiro ano correu de uma forma positiva.

P: Quando começaste a ser educadora cooperante fizeste alguma preparação específica, sentiste preparada?

A: Sim, sentia-me preparada, não fui pesquisar nada, não procurei nada. Li somente...porque a Susana já tinha sido avaliada, li o guião de avaliação supostamente aquilo que é esperado pelas estagiárias, foi a única coisa que eu li. Li isso mas não condicionou, foi a minha preparação.

P: Como costumavas proceder para assegurares a supervisão das educadoras estagiárias em termos de intervenção da sala, momentos de reflexão ou quando elas estão a fazer alguma coisa e nós não concordamos de forma alguma se dizes logo, esperas e dizes mais tarde...como é que geriste isso?

A: Eu não tive assim muita dificuldade em que a Susana tivesse feito alguma coisa na sala que fosse desagradado porque nós entendemo-nos muito bem e houve muito diálogo e muita comunicação e eu só sei ser assim também porque se eu tivesse outro feitio a Susana tinha sido prejudicada com isso portanto houve logo muita comunicação e eu dizia... nós combinávamos o que se fazia ou que não se fazia, nós decidíamos se era eu que iniciava se ela era que iniciava se era ela que continuava. No fim, das duas às três, fazíamos a avaliação do que tinha acontecido, se havia alguma coisa que notava logo ali eu chamava-a e dizia: “Olha Susana, assim e assim para a próxima experimenta assim para ver se o resultado é melhor, se o grupo está mais interligado, se o grupo te ouve melhor experimenta várias maneiras ou então fazia eu no dia a seguir, dava-lhe uma outra estratégia. Por exemplo, o mapa de presenças fiz 5 ou 6 maneiras diferentes, as crianças aceitaram sempre as mudanças que nós fazíamos: ou tirávamos as fotografias

ou mudávamos os símbolos, eles aceitaram sempre as diferenças e ela começou...ou como era feita a contagem, depois íamos contar meninos íamos contar meninas, quer dizer ali fazer também um bocadinho de matemática de grupos... e ela começou a olhar para mim como se aquilo fosse tudo muito diferente mas foi a maneira dela também aprender, a partir daí ...por umas ideias ela foi buscar outras.

P: Havia aí muita partilha e reflexão quase todos os dias...

A: Sim, quase todos os dias. Se não fosse logo na aula ela normalmente mandava-me um mail com alguns pontos e eu também respondia ao mail para nos acertarmos.

P: Já sentiste necessidade de saber mais sobre os processos de supervisão?

A: Eu tenho de ser sincera que foi uma experiência bem agradável. Eu gostei muito e gostava de a repetir noutras condições para ver se realmente isto correu tão bem por causa da metodologia que se usa ou porquê...

P: Também não sentiste ainda a necessidade, como correu tão bem, “olha deixa-me cá ir à internet pesquisar um bocadinho”...

A: Acho que correu bem, a gente quando as coisas correm mal é que vai à procura.

P: Na avaliação do teu desempenho a nível de relatório anual, a nível institucional se tens por hábito incluir a dimensão supervisiva, como foi só uma baixa não houve a possibilidade de fazer...

A: Não porque inclusive o relatório e a avaliação só serão feitos agora e eu já não estou lá.

P: Quais são os princípios para ti pedagógicos norteadores da tua intervenção supervisiva em termos de ambiente, sala, das tuas necessidades enquanto educadora cooperante. Como achas que deve ser gerido o ambiente da sala em termos de relação entre ti e a tua aluna, em termos de cooperação, colaboração...que princípios é que vês aqui?

A: Eu acabei por utilizar os princípios que são o norte para a minha prática pedagógica que eu uso na minha vida que é o Movimento da Escola Moderna é o que é com a família, com os amigos, com as crianças e que acabei por utilizar também com a Susana que foi muito diálogo, muita comunicação uma igualdade entre mim e ela. A primeira coisas que lhe disse foi: “Susana tudo o que pudeses aprender comigo é o que eu posso aprender contigo” e só assim é que as coisas fizeram sentido.

P: Partilha, diálogo, cooperação, um bom ambiente de sala entre ti, meninos e estagiária...

A: Sim, a avaliação dela já foi feita e uma das coisas que ela referiu na sua própria avaliação com as supervisoras dela é que foi isso mesmo: a postura, o ambiente a ajudou bastante a crescer enquanto profissional.

P: Tens por hábito refletir acerca da tua prática enquanto educadora cooperante?

A: Refleti muito com ela, claro que nós para refletirmos precisamos de muitos momentos sozinhas não vou dizer que tenha escrito, mas pensar sim: “olha fiz isto, fiz aquilo amanhã falo com a Susana para ver como é que ...” e ela na maior parte das vezes: “ não Ângela não notei nada”. E eu: “ok, Susana ”. Lá está, houve muito....

P: E com colegas da instituição?

A: Sim, principalmente com a colega do lado porque nós estamos em salas de jardim-de-infância que tem uma porta de fole. Há muita partilha.

P: Sentiste segura nesta área da tua profissão relativamente ao acompanhamento das estagiárias?

A: Sim, porque.... Quando eu tirei o curso a Escola era Jean Piaget mas eles não incutiam Jean Piaget a 100%. Nós não tínhamos palas apesar de falar tão mal do ensino privado eu não posso dizer mal do meu curso porque deram-nos muitas portas, muitas janelas, muitos caminhos, muitas vertentes, procurem, pesquisem, e eu forneci-me dessas ferramentas, desses instrumentos e nunca parei. Em todos os sítios que eu estive a trabalhar eu procurei sempre uma escola onde pudesse fazer formações, tanto que o meu currículo quando chega à parte dos anexos e à parte das formações é uma página cheia porque eu nunca desisti de me ver parada. Se eu me sinto segura? Sim! Porque eu acho que não sou o máximo dos máximos da educação de infância mas acho que tenho alguma qualidade portanto não vou dizer que sou uma expert, que sou um máximo mas gosto de aprender e como gosto de aprender na partilha aprende-se muito.

P: Então nunca houve ali nenhuma situação em que sentisses dificuldade?

A: Não, e inclusive ela dava-me sempre os relatórios dela a ler e eu tive o cuidado de chegar ao pé dela e dizer: “ Susana tu tens que ler as coisas melhor porque a professora com toda a certeza vai implicar e vai dizer que este português não está correto”, e ela dizia: “ai Ângela, ai Ângela”. E eu dizia: “Susana tens aqui esta frase e eu vou dizer esta frase no meu português... e eu dizia e ela ficava a olhar para mim pois assim parece melhor “. Não só a ajudei em termos pedagógicos mas também em termos de ela refletir e ela escrever e tanto lá está na avaliação dela, a professora disse isso mesmo que a nível escrito ela evolui bastante. Ela era uma pessoa muito humilde e todas as críticas que nós lhe fizemos foi de uma forma construtiva e ela apropriou-se disso tudo. Apesar

dela ter algumas fragilidades, eu acho que ela tem todo o valor porque nunca ficou apática. Todos nós temos as nossas limitações, ela se calhar mais do que outros, mas ela agarrou nas coisas que nós lhe fomos dizendo e foi evoluindo e foi crescendo e isso viu-se na prática dela.

P: Tens colaborado com a Universidade de Évora na definição da organização da Supervisão?

A: Acho que houve muita comunicação com a professora Assunção se não fosse assim acho que as coisas, se calhar, não tinham corrido de uma forma positiva, agora que eu sinto que tenha dito uma intervenção, talvez não. Apropriei-me daquilo que estava organizado. Cheguei a meio do processo as coisas já estavam estipuladas.

P: Sentes-te informada sobre a organização: instrumentos, procedimentos, registos, todo este processo da supervisão pedagógica, tiveste facilidade em pegar nas coisas?

A: Sim, e aí a estagiária tem que fazer, se calhar, um bocadinho a comunicação entre a Universidade e a instituição que é cooperante. Eu acho que tudo o que pedi, tudo o que perguntei, a Susana foi extraordinário e forneceu-me tudo.

P: Como caracterizas esta parceria entre a tua instituição e a Universidade? Vês isto como uma equipa mista, ainda não, funciona bem?

A: Não sei, se calhar vou-me (não percebo) a essa pergunta. Foram só seis meses, foi pouco tempo.

P: Vês aqui uma parceria ou ainda não entre a tua escola e a Universidade?

A: É uma parceria no sentido em que recebe as estagiárias... e depois fiz aquela formação porque a professora Assunção tem os nossos mails mandava as informações todas e nós vamos à procura...sim, nesse sentido é uma parceria.

P: Consideras que esta parceria tem trazido benefícios para a instituição?

A: O benefício que pode ter é a visibilidade junto da Universidade para já porque estamos aqui logo ao lado, a nível geográfico estamos mais bem situados do que outras instituições. Se todos os anos recebermos uma estagiária todos os anos vamos receber informação da Universidade, acabamos por não ficar no tempo paradas, temos sempre informação, estamos sempre a renovar. Eu acho que esse é o grande benefício da parceria.

P: E foram-te apresentadas formações no âmbito da supervisão pedagógica?

A: Eu penso que não.

P: E outras?

A: Outras sim.

P: Tiveste fácil acesso a esta informação?

A: Sim.

P: Como é que... a tua coordenadora, ou por mail, as professoras da Universidade...

A: Por mail, através das professoras da Universidade e depois lá está, como o nosso mail passa pela secretaria volta e meia recebemos outras formações.

P: E a formação que fizeste aqui através desta parceria, foi útil?

A: Muito, foi um trabalho espetacular, foi também no âmbito da oficina que estava a fazer de movimento da escola moderna e o trabalho de projeto....foi um casamento muito bonito.

P: Sentes que a tua prática profissional já foi influenciada por este processo supervivivo? Sentiste que houve mudanças na tua prática motivada por teres uma aluna na tua sala?

A: Sim, porque já tinha o desejo de ter uma estagiária por isso mesmo para outra pessoa que está ali tão verdinha nas teorias e que está a sair agora olho para a nossa prática com uns olhos mais críticos. Ao longo do tempo vamos fazendo as coisas e depois a gente vai para casa e pensa: “ mas porque é que eu fiz aquilo” aquilo tem uma intencionalidade, tem um fundamento por trás mas a gente parece que já não se lembra muito bem e depois quando as estagiárias chegam: “Ângela fizeste isto assim, assim, ...foi por causa disto? ah ok, foi por causa dito”. Intencionalidade a gente tem só que às vezes perde-se. As coisas ficam tanto na nossa pela que parece que deixamos de saber dar nomes. É o que acontece com a nossa prática e então acho que isso foi muito bom. Termos uma estagiária na sala é olharmos para a nossa prática com outros olhos acabamos por nos também nos deslocarmos do nosso papel e temos um olhar muito mais observador e reflete-nos muito mais sobre isso.

P: E daí podermos evoluir e alterar coisas.

A: Sem dúvida, porque depois acabamos por fazer as coisas e às vezes pensamos assim: “Ok, isto se calhar isto não correu muito bem... Susana risca, não liguês agora no que vai acontecer nos próximos 5 minutos”. E a gente extravasa um bocadinho, aquela palhaçada que os miúdos já estão habituados a nós... Acabamos por também ter um cuidado muito maior naquilo que fazemos, no que dizemos, como dizemos porque está ali uma pessoa que nós somos responsáveis por ela também. Não quer dizer que a gente seja péssima quando não está lá ninguém, mas é este sentido. Eu estava responsável por aquela pessoa, se eu lhe desse maus exemplos ...não é que fosse mau para ela porque eu enquanto estagiária também tive com uma educadora que, se calhar foi 60% maus

exemplos e 40% bons exemplos mas isso não quer dizer que eu não tenha aprendido mas se calhar não aprendi da forma correta, aprendi pelo “não quero fazer isto” e eu tentei sempre na minha prática fazer-lhe ver como é que ela queria aprender e não...ela não vai querer fazer isto que a Ângela fez, não era isso que eu queria, eu queria era dar bons exemplos. Depois de tudo o fazemos e dizemos penso duas, três, quatro e cinco vezes.

P: Qual a importância que atribuis à dimensão supervisiva no desenvolvimento profissional? Isto contribui para o nosso desenvolvimento profissional?

A: Contribui se tiveres disposta a isso. Se tu achares que és um máximo e que aquela pessoa está li só para aprender não vais aprender nada. Se houver uma partilha muito grande, se houver comunicação, se houver reflexão de mútua parte, se olhares para a tua estagiária como uma semelhante da educação, acho que vais aprender muito, agora se achas que já sabes tudo não vais aprender nada. Foi muito importante...foi todo um conjunto de situações pela fragilidade da Susana em refletir, pronto as fragilidades dela que agora não interessa....mas foi um desafio provocá-la no sentido de a espicaçar, de lhe dar força, autoestima que também vem muito da personalidade dela. Eu gostei muito porque é bom sentir que aquela pessoa cresce connosco e nós crescemos com ela.

P: Então é tua intenção continuares a ser educadora cooperante...

A: Sim, sem dúvida.

P: E porque é que gostavas...

A: Por não estarmos parados, e depois as pessoas são diferentes, a maneira de trabalhar é diferente as ideias são diferentes e acho que quando há partilha e comunicação tudo ajuda, tudo fica interligado, faz mais sentido.

Entrevista nº 4 – Educadora 4 (M.)

16 de Junho de 2012

P: Que idade tem?

M: 49 anos

P: E a sua formação académica?

M: Sou educadora licenciada e tirei o curso no Instituto Piaget em Lisboa.

P: Licenciatura ou fez primeiro bacharelato?

M: Primeiro foi bacharelato e depois há 10 anos fiz a Licenciatura.

P: E bacharelato foi cá ou ...

M: Foi em Lisboa também no Instituto Piaget.

P: Quer contar resumidamente a sua experiência profissional enquanto educadora de infância?

M: Trabalhei 6 anos no particular fui diretora pedagógica de uma creche e jardim-de-infância que fui eu que inaugurei, montei, decorei, fui às compras... depois comecei a trabalhar no oficial. Trabalhei em Cabeção, Vila Viçosa, tive dois anos nos Açores, em Ponta Delgada, tive 2 anos em Reguengos, 2 anos em Pomarinho, 1 ano em Cabeção, 1 ano no Garcia de Resende, 2 anos na Associação Chão dos meninos e há 6 anos letivos com este estou no jardim da cruz da picada, aqui no Bairro da Cruz da Picada.

P: Já faz quantos anos?

M: Faz 23 anos.

P: Há quanto tempo está nesta última instituição?

M: Há 6 anos. Fiquei no primeiro concurso que foi 3 anos e depois fiquei lá novamente... agora o concurso é de 4 anos, termina para o próximo ano.

P: Há quanto tempo que é educadora cooperante?

M: Há 11 anos letivos

P: Seguidos ou interrompidos?

M: Sempre seguidos, umas vezes com estagiárias de ultimo ano, outras vezes de primeiro e segundo ano, mas fazendo observação.

P: E já apanhou estagiárias do novo mestrado?

M: Sim. O ano passado tive uma das que saiu este ano. Este ano só tive uma cooperante... umas colegas espanholas que foram só fazer observação.

P: Tem alguma formação na área de supervisão?

M: Não, nunca tive.

P: E gosta de ser educadora cooperante?

M: Gosto.

P: Dá-lhe importância?

M: Sim, se não desse importância não teria... não percebo

P: Como se tornou educadora cooperante?

M: Eu estava no jardim-de-infância numa reunião de departamento a coordenadora perguntou se uma de nós queria ser educadora cooperante e eu disse: “olha, já agora vou experimentar”. E experimentei, gostei e continuei durante mais 10 anos.

P: Como é que vê o seu papel enquanto educadora cooperante?

M: Penso que é uma forma de nós podermos evoluir na carreira, uma forma de nós partilharmos os nossos saberes com as alunas que para lá vão e elas partilharem os seus

conhecimentos que adquirem na Universidade e depois todas juntas em conjunto com as crianças fazemos os nossos projetos e aqueles trabalhos que nós tentamos fazer e vai dando resultado.

P: O que a levou a ser e a continuar a ser educadora cooperante?

M: Valorização pessoal e gostar de partilhar os meus conhecimentos.

P: Considera que a sua função enquanto educadora cooperante é reconhecida dentro da sua instituição, ou seja, pelas famílias das crianças, eles reconhecem esse papel?

M: Sim, penso que sim. Desde que estou ali na Cruz da picada tenho dito sempre estagiárias de último ano e como este ano não tive eles acharam estranho e perguntaram porquê. Já consideram normal na minha atuação ter uma estagiária então como este ano não tive uma estagiária de último ano acharam esquisito, estranho e tive lá a explicar... porque é que não tive estagiárias. Eles aceitaram.

P: Quer dizer que eles aí já reconhecem que existem alunas estagiárias e já reconhecem esse papel?

M: É uma mais-valia para a instituição e para o desenvolvimento das crianças, dos projetos...

P: E as colegas? Elas são educadoras cooperantes?

M: Uma é outra não.

P: E a que não é, reconhece este papel ou não lhe dá importância?

M: Não, não gosta, não quis ser. Foi uma vez mas teve uma má experiência e não quis ser.

P: E a nível de coordenação?

M: Do agrupamento? Se há mais colegas no agrupamento com estagiárias?

P: Exatamente, se dão importância, se reconhecem este papel?

M: O meu jardim-de-infância pertence ao agrupamento da Malagueira e nós temos 3 salas aqui e a Malagueira também tem 3 salas. Na Malagueira existem 2 educadoras cooperantes este ano: A Isabel que já há vários anos que é educadora e a Mariana que penso que só foi há 2 anos mas a Mariana tem uma situação profissional mais estável e elas também gostam de ser educadoras cooperantes.

P: Quais as oportunidades que a supervisão lhe apresenta?

M: Traz os novos métodos de estudo, as novas aquisições que lhes são transmitidas na Universidade, as novas teorias, os novos autores. Nós temos a prática elas têm a teoria mais recente e essas duas coisas juntas transforma a nossa maneira de ser e de atuar.

P: E em termos de limitações da supervisão? Existe assim uma limitação, um impedimento que iniba de nós continuarmos a fazer supervisão?

M: Só se for pessoal, limitação em termos de tempo. Em termos profissionais temos garantias para evoluirmos na carreira e continuarmos a fazer esse tipo de trabalho. O ser educadora cooperante não é só trabalhar aquelas horas com as alunas na sala e com as crianças depois há um trabalho por trás, muito intensivo e quem gosta daquilo que faz esforça-se para fazer bem feito. E o tempo é um dos fatores.

P: E quando começou a ser educadora cooperante realizou alguma preparação específica?

M: Não. Fui proposta e depois continuei...

P: Como costuma assegurar a supervisão dos futuros educadores de infância? Como faz em termos de intervenção na sala, momentos de reflexão ou se a aluna esta a fazer algo que não devia, como é que faz?

M: Depende dos momentos, da atuação, da criança. Por exemplo, posso até intervir na hora. Outras alturas podem refletir todos os dias ou pelo menos várias vezes por semana refletimos sobre determinados assuntos e nessa hora refletimos mas depois é mais difícil porque se não for na hora perdemos o encaminhamento ou esquecemo-nos ou parece que já perdeu o sentido. Na hora... não é desculpabilizar a estagiária nem tirar o valor que ela tem é no momento “olha fazemos assim, e vamos experimentar de outra maneira... olha meninos a Ana está a tentar falar convosco vocês estão a ser importunos (não se percebe). Há assuntos de carácter mais profundo que têm de ser quando estamos reunidas a fazer a planificação mas a maior parte das vezes é no momento de modo que não tire o crédito. Os miúdos sabem que têm de respeitar os adultos. Eu crio um espírito muito de grupo com eles, eles são muito amigos uns dos outros e são muito respeitadores uns com os outros e sabem que quem manda são os adultos.

P: E em termos de momentos de reflexão opta por fazer no final da semana, ou vão-se juntado todos os dias?

M: Depende...pode ser todos os dias como pode ser só quando estamos a fazer... no princípio tem de ser mais vezes. Vai sendo na altura que ... fazemos a planificação, refletimos ou quando se sentem inseguras e estão tristes e lá vamos ao nosso café, dar uma palmadinha nas costas, chorar no ombro ou vêm para a minha casa e conversamos um pouco para se sentirem seguras. Tudo depende da hora, do momento, da segurança que a pessoa tem quando está a trabalhar, da forma como prepara as coisas, da segurança que sente quando está a trabalhar com as crianças

P: E a planificação é cooperada?

M: É sempre cooperada. Às Quintas-Feiras reúno sempre com as minhas estagiárias porque às Quintas-feiras fazemos uma projeção da semana seguinte porque elas depois têm de entregar as planificações no fim de semanas orientadoras. À Quinta-Feira fazemos uma ideia geral do que não fizemos durante a semana e do que queremos continuar na semana seguinte e depois quando fazemos a avaliação à Sexta-Feira com o grupo vimos o que não fizemos e que vamos fazer para a outra semana a seguir. Nós já temos às Quintas-Feiras as nossas ideias, Sexta-Feira junta às ideias das crianças para depois poder entregar à professora. Aos fins de semana manda para mim ... (não percebo) para a professora fazer as modificações por mail.

P: E já sentiu necessidade de saber mais acerca dos processos de supervisão?

M: Por acaso até uma vez inscrevi-me numa ação de formação de supervisão pedagógica só que foi número de vagas limitadas e não entrei, penso que não fizeram mais, não me lembro de terem feito mais.

P: E na avaliação do seu desempenho no final do ano, tem por hábito incluir a dimensão supervisiva na sua avaliação?

M: Sim, mas isso faz parte do nosso currículo faz parte do nosso PCT, e tem que estar incluído. O trabalho que elaboramos durante o ano tem de estar... Por exemplo, eu não necessito de fazer mas se algum dia necessitar de fazer o meu currículo evidentemente que terei de colocar porque é uma mais-valia para a minha profissão e como gosto de ser educadora cooperante é sempre uma mais-valia para tudo.

P: Quais são os princípios pedagógicos norteadores da sua intervenção supervisiva?

M: Então como já disse é de cooperação. Na primeira semana elas ficam sempre em observação depois á medida que o tempo vai decorrendo, aumenta o número de atividades propostas por elas e pelas crianças mas sempre num espírito de cooperação e sempre que têm dúvidas estou sempre disponível para qualquer tipo de dúvida.

P: Não se coloca num patamar...

M: Nunca, nunca, nunca na minha vida aliás nunca tive essa maneira de ser com ninguém, nem com as crianças quanto mais...

P: São pares...

M: Exactamente, somos pares.

P: E por aí se pressupõe que existe um ambiente ótimo independentemente da estagiária ter mais dificuldades ou menos dificuldade...

M: Quanto mais dificuldade tem mais precisa da nossa ajuda.

P: Tem por hábito refletir acerca da sua prática enquanto educadora cooperante?

M: Sim, para já quando fazemos a avaliação temos de refletir muito sobre o que fizemos e também como sou muito exigente em termos profissionais e pessoais tenho que refletir no que correu bem e mal, o que tenho de modificar na minha prática pedagógica e na das crianças, que nós fazemos a avaliação e quando estamos a fazer a avaliação não estamos só a fazer a avaliação do que correu bem e mal do que realizámos ou do que não realizámos mas sim do que devíamos ter alterado. Eu também sou maldisposta também sou... (não se percebe) “falaste mais alto... pois então vocês não me ouviram”.

P: Então quer dizer que também por vezes é registado com os meninos?

M: Sim.

P: Isso também é uma forma de partilhar as reflexões a nível escrito.

P: E com colegas já tem falado sobre isto enquanto educadora cooperante” não sei se fiz bem, se fiz mal?”

M: Sim, principalmente com a minha colega Florinda que é a colega na sala ao lado da minha começou mais tarde a ser educadora cooperante. Ela ao princípio teve muitas dificuldades e então muitas vezes refletir sobre formas de agir, como podíamos ajudar as estagiárias e como nós podíamos modificar o nosso comportamento para elas se sentirem mais confiantes e a nível de departamento já fizemos isso.

P: Sente-se segura nesta área da sua profissão relativamente a ter estagiárias na sua sala?

M: Sim, também já tenho muita prática se não tivesse não se calhar não me sentia segura.

P: Se surgir uma dificuldade já se sente capaz de ultrapassar.

M: Sim, só se for alguma coisa que eu não consiga mesmo passava à professora Assunção ou à orientadora de estágio. Nunca me aconteceu mas...

P: Sente que tem colaborado com a Universidade de Évora na definição desta organização?

M: Penso que sim porque a Universidade precisa de colocar as estagiárias nas instituições se nós estamos a facilitar que elas vão estagiar connosco é porque estamos a colaborar com a Universidade. Tem sido uma mais-valia para a Universidade ao longo dos anos o papel das educadoras.

P: E sente-se informada sobre a organização dos instrumentos, os registos de todo o processo.

M: Sim, temos sempre reuniões no início do ano letivo onde todos os documentos são apresentados. Para mim já é tudo usual e normal este tipo de processo e depois temos

sempre a reunião final, vemos os mails fazemos ações de formação, podemos assistir a aulas. Durante o ano letivo todas as semanas têm uma aula que somos convidadas para ir e depois temos também (quando as professoras da Universidade vão ver as alunas) um momento de reflexão em que pudemos colocar questões e é sempre uma mais-valia para determinados assuntos que estão pendentes ou alguma dúvida.

P: Considera que esta parceria tem trazido benefícios para a sua Instituição?

M: Para a minha instituição não sei se terá mas para mim sim e para os meus alunos agora para a instituição penso que sim, a nível de currículo da instituição aparece lá educadoras cooperantes da Universidade agora se em termos do agrupamento... não sei....só perguntado à diretora. Aliás não tenho estado sempre no mesmo sítio, se tivesse todos os anos num sítio só...esta instituição ganhava enquanto eu lá estivesse.

P: E como é que caracteriza esta colaboração entre a instituição e a Universidade?

M: Em termos pessoais penso que é uma mais-valia para as educadoras e para as crianças que estão com elas, agora em termos institucionais eu penso que também... por exemplo nós somos convidadas... o agrupamento é convidado para ir a essas formações... ai já é uma mais-valia...

P: Como a maioria é educadora cooperante o seu agrupamento e a sua colega

M: Pensando bem há mais-valias para o agrupamento...

P: Porque as colegas que não são educadoras cooperantes têm a informação...

M: Podem ajudar e depois também penso que quando há alguns projetos na Universidade convidam agrupamentos que têm educadoras cooperantes.

P: Foram-lhe apresentadas formações no âmbito da supervisão? Teve conhecimento de alguma formação?

M: Sim, tive mas não fui porque não fui selecionada, entretanto tenho ido também a outras formações. Já fui a muitas.

P: Sem ser de supervisão pedagógica mas tem ido a outras?

M: Sim, já fui a QDP, fui a dos projetos, já fui a várias.

P: E tem fácil acesso a estas formações?

M: Sim, a professora Assunção envia-nos quase todos os dias uma data delas (não percebo bem esta parte)

P: E tem ido às reuniões de início do ano?

M: Sempre e se por acaso algum dia não fui peço desculpa por qualquer motivo não pude ir e depois ela envia-me os documentos.

P: Essa informação a nível de agrupamento também envia para si ou é só a orientadora da universidade?

M: A orientadora é que envia só se houver alguns documentos que são enviados diretamente para a direção e depois eles nos enviarem.

P: Sente que a sua prática profissional já foi ou tem sido influenciada por este processo supervisivo?

M: Penso que sim é uma mais-valia em termos profissionais e pessoais porque nós ficamos sempre amigas das estagiárias ainda hoje tenho amigas... tenho amigas mais novas que eu... é sempre uma mais-valia. Na nossa prática pedagógica há mudanças...eu já tirei o curso há 24 anos...mas entretanto houve modificações na nossa prática pedagógica...por exemplo, determinados projetos, estamos a fazer um projeto com elas e com as crianças, nós depois também vamos pesquisar, procurar para tornar aquele projeto mais viável, mais atrativo e mais educativo logo aí estamos a evoluir, estamos a aprender muito e a ajudar.

P: Qual é a importância que atribui a esta dimensão supervisiva no seu desenvolvimento profissional? Atribui-lhe importância?

M: Sim, atribuo importância que este ano letivo que estamos agora a terminar eu sabia que ia ser muito difícil eu conseguir realizar tudo o que me propunham este ano não tive estagiária de último ano porque tinha muito afazeres profissionais e pessoais e então este ano não quis e por isso dou muita importância por saber que... a importância e exigência que isto tem. “Ah mais uma rapariga.... Não! Não é uma rapariga é uma futura profissional.” Dou muita importância a isso porque eu também sou muito exigente em termos profissionais e como gosto, faço sempre que posso e um bocadinho mais de mim e então por isso este ano preferi não ter educadora.

P: Então é sua intenção continuar a ser educadora cooperante?

M: Sim, já disse à Dra. Assunção que para o próximo ano letivo para contar comigo que para o ano já tenho mais disponibilidade pessoal e profissional e já vamos avançar com mais uma para o ano.

P: E o que vai esperar dela?

M: Isso não sei porque é uma caixa fechada porque há sempre umas boas alunas e outras que não são tanto. É um desafio muito grande.

Entrevista nº 5 – Educadora 5

13 de Junho de 2012

P: Que idade tem?

T: Tenho 30 anos.

P: E formação académica, qual é?

T: Licenciatura em Educação de Infância na Universidade de Évora.

P: E pode contar resumidamente a sua experiência profissional enquanto educadora de infância?

T: O meu percurso tem sido assim que terminei o curso fiz o estágio profissional, depois candidatei-me ao programa Leonardo da Universidade de Évora para ter uma experiência em Itália porque gostava de conhecer mais o modelo curricular de Reggio Emilia, tinha tudo tratado, o curso de italiano tirado e na vésperas foi-me dito que não ... (não percebo) Já eu tinha cortado o vínculo com a minha primeira entidade empregadora fiquei desempregada. Fiz uma baixa em Cascais, na Misericórdia. Tive dois, três meses em creche. A Misericórdia de Cascais segue o Movimento da Escola Moderna acabou por ser uma experiência muito enriquecedora apesar de ter sido muito pouco tempo porque segue à risca o movimento da escola moderna. São salas heterogéneas têm crianças ainda em idade de creche mas que já estão a começar a pôr em prática o modelo com outras crianças mais velhas que já lá estão Há mais tempo e essas sim já estão perfeitamente familiarizadas com o modelo. Depois voltei para Évora e tive 2 meses a fazer outra baixa depois fui mãe depois tive 8 meses em casa e a partir daí tenho estado desde então há 3 anos na Associação de Paralisia Cerebral, numa primeira fase na valência da Quinta Pedagógica e depois então na valência de jardim-de-infância, numa sala heterogénea dos 3 aos 5.

P: Há quanto tempo está nesta instituição?

T: No total 3 anos letivos.

P: Há quanto tempo é educadora cooperante?

T: Sou educadora há 6 anos mas cooperante como vê o percurso tem sido muito intermitente. Tive uma experiência enquanto educadora cooperante enquanto fazia a baixa no externato ou seja...deve ter sido 2 meses e agora esta experiência mas como fui mãe à pouco tempo foi um ano lectivo muito interrompido eu diria 3 meses como educadora cooperante.

P: E teve alguma formação na área de supervisão?

T: Não, nada tirando a cadeira na Universidade.

P: E gosta de ser educadora cooperante dessa pouca experiência que teve?

T: Sim gostei.

P: Atribui importância?

T: Sim, atribuo. Eu acho que é preciso ter muita sorte na estagiária que nos calha porque há estagiárias que (não percebo) a empatia é fundamental, as competências sociais Para uma educadora cooperante que tem de ir conhecer uma estagiária desenvolver um trabalho fazer com que o trabalho que nos trás seja valorizado e que possamos também nós catapultar novas aprendizagens há um prazo. Eu acho que as estagiárias têm de ir com uma determinada postura e têm de ter uma competência social que nem sempre têm, somos humanos. Gosto, da pouca experiência mas não é fácil.

P: Como se tornou educadora cooperante?

T: Foi naturalmente porque a instituição já tinha o acordo feito com a Universidade e foi numa primeira fase de uma substituição e agora também uma substituição porque eu vim para a valência de jardim de infância para substituir uma colega que já é educadora cooperante.

P: E como vê este papel enquanto educadora cooperante?

T: Eu acho importante acho que tem aqueles constrangimentos que falei: temos um prazo, temos um tempo para nos conhecermos, para a estagiária conhecer o grupo no geral e individualmente, o nosso trabalho. Eu tirei o curso há pouco tempo mas acho muito importante sobretudo as minhas colegas que já tiraram o curso há muito tempo para refletirem, para se questionarem, falarem da sua prática pedagógica e quem sabe.... Algumas que estejam desmotivadas terem uma lufada de ar fresco. Acho importante.

P: O que a levou a ser educadora cooperante? Teve opção de querer ser de não querer ser?

T: Não tive opção, o processo foi natural, foi um processo involuntariamente obrigada...se eu demonstrasse que não era de todo do meu agrado ser educadora cooperante há abertura suficiente para falar com a coordenadora da instituição, mas não é caso estava recetiva a receber uma estagiária.

P: Considera que a sua função enquanto educadora cooperante é reconhecida pela instituição?

T: Sim.

P: Podemos falar de famílias, colegas e de coordenação. A diretora do colégio reconhece este trabalho?

T: Dá importância, para já ela própria já tem sido e muito mais que eu, porque tem muito mais experiência e tem sido sempre. Este ano só não foi porque neste momento está com as funções de coordenação e acha que acaba por ser uma desvantagem, sente

que não está com os meninos o facto de ser coordenada e depois também ser uma educadora cooperante. Eu acho que sim, que ela dá valor porque acaba por ser uma barreira para o desenvolvimento do projeto que está a ser feito na sala, não é fácil coordenar os trabalhos que as estagiárias trazem e aquilo que estamos a desenvolver.

P: A direção reconhece esse trabalho e as colegas?

T: Também, acho que sim.

P: E as famílias reconhecem este papel ou passas-lhe ao lado?

T: Nós fazemos sempre questão de dar a conhecer as estagiárias, aliás nas reuniões de pais imediatamente a seguir ao aparecimento da estagiária, a estagiária está, é apresentada explica-se o que é que a traz ali tudo isto ...os pais estão muito familiarizados a este processo. Mas acho que sim, penso que sim e vêm que é uma mais-valia para os filhos na maioria dos casos, trazem novas atividades...

P: A nível de oportunidades, acha que a supervisão apresenta oportunidades?

T: Sim. Acho que é sempre uma mais-valia haver um novo olhar sobre a nossa prática, sobre a nossa maneira de estar enquanto educadoras de infância, traz novas correntes teóricas...

P: Cada vez mais temos de justificar a nossa prática.

T: Sim, acho importantíssimo, o facto de a Universidade estar sempre por trás de uma estagiária, é importantíssimo.

P: E a nível de limitações, reconheces?

T: Reconheço, por aquilo que disse no início porque acho que não é nada fácil, como todos seres humanos, temos de encaixar feitos, o tal empatizar, muitas vezes a estagiária e a educadora podem à primeira não empatizar, maneiras de estar diferentes, o constrangimento do tempo...

P: E quando começou a ser educadora cooperante, realizou alguma preparação específica?

T: Não, para já ainda fui um bocado aluna, na primeira vez, foram nos primeiros dois meses... eu é que tive de ser avaliada, tava nisto há tão pouco tempo mas Acho que sim, obrigou-me a refletir para poder transmitir ao outro aquilo que era a minha prática obrigou-me a refletir o que ando aqui a fazer, qual a organização da sala, a nível de espaço, de tempo, de trabalho, os modelos curriculares ... (não percebo)

P: Como assegura a supervisão dos alunos estagiários em termos de intervenção na sala, momentos de reflexão ou quando quer que a aluna mude a sua atitude?

T: Normalmente o que faço é não intervir... quando a aluna está a desenvolver um trabalho deixo-a desenvolver... No fim da primeira observação falamos um bocadinho de como é que correu, como é que a aluna se sentiu, saber qual é o nível de confiança, se sente segura, se sente confiante, o que achou, o que achei depois falamos nas próximas intervenções e ponho-a logo à vontade para começar a intervir porque acho que é muito bom sentir motivada a começar a pôr a mão na massa e até se torna muito mais estimulante e depois de combinarmos há sempre a planificação que nos é dada, depois desta primeira conversa a aluna faz a planificação, facto é questão de haver antes ser a intervenção...lá está as questões do tempo que nem sempre é fácil... Quando está em ação não gosto de intervir repito, no fim com calma refletimos posso tirar boas notas mas se vir que aquilo está a descambar tenho de intervir.

P: E consegue fazer reflexões no final do dia ou ...?

T: Refletimos no final dia, refletimos um bocadinho, digo qual foi o balanço ou começa aluna e falamos um bocadinho e até muitas vezes as reflexões que a estagiária fazia depois eu via nelas as questões faladas no fim da reunião, afinal ela pensou sobre as coisas.

P: E já sentiu necessidade de saber mais acerca da supervisão, curiosidades, dúvidas?

T: Não, nunca pensei muito...é uma experiência ainda muito singela.

P: Na avaliação do seu desempenho a nível institucional tem por hábito incluir a dimensão supervisiva?

T: Não e o método de avaliação formal da instituição onde estou é absolutamente dirigido a única parte livre é a avaliação por objetivos em que nós colaboradores definimos os objetivos a que nos propomos para próximo ano lectivo. Agora vou definir os objetivos que proponho para o ano letivo 2012/2013 a menos que eu inclua a supervisão nesses objetivos e depois no final do próximo ano letivo faria o balanço: será que cumpri ou não mas como nem pus esta questão o ano passado porque estava vinculada à Quinta em meados do ano é que vim para aqui, não incluí esses objetivos.

P: Quais os princípios pedagógicos norteadores da tua intervenção supervisiva ao nível da relação, do ambiente...?

T: O nosso primeiro contacto é sempre numa ótica de absoluto à-vontade nada muito formal, penso que a aluna deve estar à vontade, sentir-se bem para poder ser o mais transparente e tranquila possível na relação, para estabelecer relação com as crianças individualmente, em grupo e com os adultos da sala para isso acho que o ambiente deve ser de total à vontade para ela se sentir segura e motivada.

P: A vossa relação em termos da planificação. É uma planificação cooperada?

T: Em penso que sim. A minha postura é sempre de, estou ali para ajudar mas não é para fazer por ela. Eu devo ajudar, puxar por ela, se estiver um bocadinho perdida tento ao máximo que a aluna se solte e até posso dar ideias mas quem tem de as concretizar quer no papel quer na ação é sempre a aluna. Aconteceu com esta última experiência foi eu falar numa primeira reunião no balanço do dia e depois começávamos a projetar a próxima intervenção em conjunto falávamos de uma determinada actividade, cooperadamente, os meninos já lá estavam antes da aluna chegar e depois acabava por ser absolutamente diferente ou desconectado então aí era uma boa reflexão. É importante ajudar mas não fazer por ela.

P: Tem por hábito refletir sobre a sua prática enquanto educadora cooperante?

T: Sim acabo por refletir. Da minha prática enquanto educadora de infância digo já que sim. Enquanto educadora cooperante há uma reflexão mas acabo por guardar para mim porque a minha colega de jardim-de-infância neste momento assume funções de coordenação não está com alunas estagiárias e eu estou longe da creche. Havia mais cumplicidade se estivéssemos ali ao pé uma da outra, eu acabava por partilhar, havia mais partilha e menos constrangimentos. Às vezes questiono-me se devo intervir, não devo intervir, se devo falar, falar no fim... claro que sim.

P: Sente-se segura nesta área da sua profissão relativamente aos estagiários?

T: Não, claro que não, não me sinto assim muito segura. Tento fazer o melhor e sobretudo fazer o que gostava que tivessem feito a mim. Eu tive uma boa experiência enquanto estagiária quer com a orientadora da universidade quer com a educadora cooperante e então tento um bocadinho replicar aquilo que foi...(não se percebe) depende a realidade da aluna que nos chega. Mas não me sinto absolutamente segura, tenho noção que devia saber mais sobre supervisão.

P: Sente que tem colaborado com a Universidade para definir este processo? Sente-se incluída?

T: Não tenho dito muita experiência, não chega a experiência que tenho para poder ...

P: opinar se realmente...

P: Sente-se informada sobre a organização dos instrumentos, dos procedimentos, a nível de datas, de registos?

T: Sim, isso sim, vamos a uma reunião no início do ano letivo e depois vai havendo sempre informações mas depois presenciais já não há.

P: Como caracteriza a colaboração/ parceria entre a Universidade e a Instituição?

T: Parece-me que funciona muito bem mas não tenho muita experiência para afirmar.

P: Considera que a parceria tem trazido benefícios para a sua instituição?

T: Eu acho que sim acho que uma nova visão sobre a nossa instituição é sempre uma mais-valia. Este ano letivo estamos a fazer um conselho educativo no jardim-de-infância da APC cujo objetivo é dar um novo olhar. Temos um elemento externo que é o Dr. Ricardo Mira, temos um representante dos encarregados de educação da sala creche, um representante dos encarregados de educação do jardim-de-infância, todas nós educadoras e um elemento da direcção. É muito importante para questionarmos a nossa prática pedagógica, as estagiárias – é benéfico, não é? Há alturas que se calhar é demais, vêm da EPRAL, da Universidade... as educadoras cooperantes são uma nova visão e eu acho que é importante.

P: Foram apresentadas formações no âmbito da supervisão pedagógica?

T: Não tenho a certeza, por e-mail recebi várias informações acerca de formações agora sobre supervisão pedagógica não sei dizer.

P: Teve fácil acesso a essa informação?

T: Isso é verdade, foi por mail e na primeira reunião também se falou do ano letivo.

P: Sente que a sua prática profissional já foi ou tem sido influenciada pelo processo supervisivo?

T: Ainda não, foi pouco tempo...

P: Durante o processo supervisivo vemos coisas ou aprendemos coisas que nos fazem questionar o espírito: espera lá está aqui uma coisa gira, engraçada, com fundamento, vou mudar...

T: Ainda não houve porque apanhei muito o período de observação da estagiária, ela estava a iniciar a intervir...

P: Não apanhou o 2º semestre onde foi mesmo a prática.

T: E no externato Infanta Dona Maria não havia estágio final portanto não havia uma intervenção tão...

P: Qual a importância que atribui à dimensão supervisiva no nosso desenvolvimento profissional?

T: Acho importantíssima.

P: O educador de infância e também o educador cooperante conseguirá desenvolver-se profissionalmente a partir deste processo supervisivo?

T: Eu penso que sim por isso que estava a dizer à bocado que apesar de ainda não ter dito a experiência de poder mudar qualquer coisa no espaço ou na forma como organizo

o tempo. Por exemplo, o espaço, podia haver alterações que eu achasse benéfico aquilo que o olhar exterior me trás. Sim, acho que é importante.

P: É sua intenção continuar a ser educadora cooperante?

T: Sim.

P: Porquê?

T: Para crescer enquanto educadora de infância, acho que ser educadora cooperante é importante por isso mesmo. Enquanto essas competências supervisivas que falávamos mas também é importantíssimo refletir não só o desenvolvimento das competências supervisivas mas essa questão de refletir a nossa prática pedagógica e a nossa prática enquanto educadoras de infância numa primeira instância e como educadoras cooperantes.

Entrevista nº 6 – Educadora 6 20de Junho de 2012

P: Que idade tens?

E: 39 anos.

P: E a tua formação académica?

E: Fiz bacharelato e á posteriori, complemento de científico de formação para educadores de infância aqui na Universidade.

P: E há quanto tempo foi isso?

E: Já foi á 8 anos.

P: Queres contar resumidamente a tua experiência profissional enquanto educadora de infância?

E: Quando terminei o curso iniciei numa oficina da criança. É uma experiência completamente diferente. Os grupos não são fixos, as atividades são a pedido dos colegas e dos docentes que vão frequentar o espaço mas todas as estratégias e dinâmicas são feitas por nós. Foi uma experiência muito interessante.

P: Onde?

E: No Redondo. Comecei por fazer uma baixa de maternidade problemática e depois fiquei cerca de 2 anos. Entretanto a colega voltou ao trabalho e eu ingressei no projeto do IPJ para jovens licenciados. Fazíamos um *refresh* tínhamos um bocadinho de formação com professores da Universidade da Pedagogia, da Psicologia e depois faríamos um estágio de um ano numa instituição e eu fiz o estágio no Irene Lisboa. Estive no Irene Lisboa um ano e depois fizeram-me contrato em 97 e por lá tenho ficado, sobretudo em creche. Houve a possibilidade de nós entre colegas (os grupos eram homogéneos, os grupos de pré-escolar) fazer a transição para grupos heterogéneos e nós entre colegas resolvemos fixar-nos muito pela apetência de cada um, pelas valências e fixámo-nos por valências e eu preferi a creche. Nunca tinha estagiado em creche, tive a experiência desse estágio e fiquei encantada por essa idade. Fui um ano em jardim-de-infância por imperativos de baixa de maternidade de colegas mas assim que pude fui para valência de creche e é onde continuo

P: Então normalmente segues o grupo de 1 ano e 2 anos...

E: Sala de 1 ano que agora é sala de aquisição de marcha e depois 2 salas de marcha adquirida que era os 18 meses e 2 anos. Agora a Segurança Social deu-lhe outras denominações. E depois retomo ao berçário

P: Há quanto tempo estás nessa instituição?

E: Já estou lá desde 97.

P: Há quanto tempo és educadora cooperante?

E: Sou educadora cooperante acerca de 16 anos. Nessa altura as turmas eram gigantescas, o grosso das instituições da cidade eram cooperantes, o período de estágio era mais alargado, começou a creche a ter outro olhar, outra importância ao trabalho do educador como meninos de creche e começaram a colocar alunas estagiárias em creche. Não havia a questão do número mínimo de anos de serviço para poder ser cooperante e então no meu segundo ano de serviço comecei a ser cooperante, a instituição já tinha protocolo com a Universidade.

P: Sempre seguido, estes 16 anos?

E: Sempre seguido não, o ano que fui para jardim-de-infância não tive estagiária por opção minha porque também há algum tempo que não ia a jardim-de-infância, estava a fazer formação do movimento da escola moderna eu fui logo no ano em que os grupos passaram a heterogéneos e era experimentar muita coisa e eu não me sentia com disponibilidade para ter uma aluna na sala, se calhar tinha sido proveitoso porque as duas tínhamos experimentado coisas novas mas elas precisam de um apoio grande e sentir-me insegura e estar a fazer ainda experiências não ia ser benéfico.

P: Tens alguma formação na área de supervisão pedagógica?

E: Não, digamos que a única formação é agora estas sessões que fizemos há 2 anos, são promovidas pela Universidade mas é muito informal, daquelas reuniões para supervisores de estágio.

P: Gostas de ser educadora cooperante?

E: Gosto muito de trabalhar em equipa. Acho que se aprende muito, reciclamos toda a parte teórica. Também tenho dito sorte de ter estagiárias empenhadas sempre (não percebo) com muito medo à creche, que trabalho vamos fazer com estes meninos pequeninos, mas acho que o trabalho das docentes da Universidade é incomparável, como elas dão muita importância à valência, muita importância ao nosso papel de educadores da valência de creche também passam essa curiosidade e esse querer estar para experimentar.

P: E esta mudança de se fazerem os estágios em creche porque não havia...

E: Não havia. A creche era período de observação e depois o trabalho efetivo, planificar...digamos que na creche faziam o treino do olhar, treinavam o olhar, a observação, tiravam notas na presença do grupo, saber estar (NÃO PERCEBO) atenção ao grupo.... Mas sem se preocuparem com a planificação com uma reflexão acerca do que observaram...

P: Elas faziam esse trabalho mas era em jardim-de-infância.

E: Em pré-escolar e de facto nós vamos atualizando em termos históricos em termos das correntes que vão aparecendo.

P: Como te tornas-te educadora cooperante?

E: A instituição tinha protocolo e ninguém perguntou. Sabia que ia ter uma estagiária e que...como é que eu trabalhava com meninos daquela idade, que atividades, que competências.

P: Não houve um convite, uma pergunta “se queres ser?”

E: Não, o coordenador na altura quando houve o pedido ...da Universidade para se enumerar o número de salas que iam receber colegas da Universidade deu o meu nome, mas também nunca me senti amedrontada, é um desafio. As docentes que estavam na

altura algumas eram nossas conhecidas da formação do movimento da escola moderna, senti que tinha apoio, apesar de ser muito para pré-escolar, e que havia sempre ali alguém a quem podia recorrer se tivesse dúvidas sobretudo na parte burocrática, de facto as alunas... acho que as ponho muito à vontade, elas perguntam tudo, nunca tive problema nenhum.

P: Como vêes o teu papel enquanto educadora cooperante, qual a tua função enquanto educadora cooperante?

E: Acho que é sobretudo uma função de mostrar o que é trabalhar em equipa, o que é ser educadora da valência mas muito também de formadora porque a parte académica á coisas que como em todo o lado, as cadeiras teóricas e práticas.... Ali é a prática até conseguir dar a formação no aspeto prático fazer a ponte entre a teoria e agora como é que se aplica: temos aqui um grupo de meninos, o que vamos fazer? Conscientemente porque ser educador não é trabalhar intuitivamente. Agora há cerca de 3 anos temos diretrizes do Ministério da Segurança Social saiu um manual para quem não tinha a prática de registo, de muito de memória agora temos aqueles registos que nos obrigaram muito a refletir. Eu ía para casa fazia a minha reflexão do dia registava para mim mas ficava ali e uma coisa interessante que é escrevermos e quando temos de escrever ou explicitar aos outros temos de arrumar muito bem as coisas na nossa cabeça para não haver aquela discrepância e conseguir fazer essa ginástica obrigou-me a mim a fazer uma reflexão e a projetar as coisas de outra forma. Nesse aspeto é muito organizativo porque obriga a muita organização e a planear o que vamos fazer e lá está para conseguirmos de facto o que é planear, o que é avaliar...sermos modelo! E se calhar muitas vezes elas acabam por ter mais alguma saída no particular. Acaba por ser uma saída profissional grande.

P: O que te levou a ser educadora cooperante? Foi simplesmente porque o sistema já estava estruturado na tua instituição, ou já havia essa vontade, ou é mais o sentido ético, o queres evoluir na tua profissão?

E: Inicialmente não, era...foi dado pela Universidade (não percebo bem) apareceu lá a aluna e pronto, depois senti de facto que fazia falta, era enriquecedor para mim, servia muito para eu estar actualizada, fazia todo o sentido. Às vezes penso.... Como é que há colegas que não querem ser e na altura era remunerado agora não é e se calhar aí separou-se um bocadinho quem de facto tem gosto por ser formador porque acho que acima de tudo somos modelos e formadores da parte prática do curso delas.

P: Consideras que a tua função enquanto educadora cooperante é devidamente reconhecida pela tua instituição?

E: Sim, pelos pais. Eu apresento-a sempre como estagiária mas como colega. Ela está sempre nas reuniões de pais porque isso é outra preocupação que tenho. O tempo é pouco mas então que o viva intensamente e que passe por tudo o que o educador vai ter de passar. Não passam pela preparação das salas no início do ano letivo mas as festas cíclicas, o dia da mãe, do pai, contactar com as famílias, deve saber alguns projetos com as famílias, conseguir trazer os pais às salas, o contacto com os pais e os pais têm valorizado muito o trabalho das alunas estagiárias na sala.

P: E as colegas da instituição reconhecem este papel?

E: Somos todas cooperantes, (todas dão importância a este papel). As colegas auxiliares, nos primeiros anos, sobretudo, sentiram uma pontinha de ciúme: “agora elas são as duas educadoras, uma é quase educadora e remetem-nos para as rotinas...” não, eu nunca tive essa postura, nunca passei essa postura. Somos 3 elementos ou 4, depende da faixa etária, e a equipa é esta. Para as próprias auxiliares é uma formação muito grande e depois perceberem que todos os momentos são de aprendizagem, todos os momentos são importantes. Até as próprias auxiliares receberam não de forma estruturada uma

formação mas perceberam a forma de falar com os meninos quando se muda a fralda, quando se está a dar de comer, a atenção que é necessária porque nos ouviam a falar, eram integradas na equipa e muitas vezes quando refletíamos, refletíamos todas, depois logo a reflexão de educadora titular com a estagiária mas no final da manhã, com eles deitadinhos, e que nós damos todas a dar aquele limite para dormir: “então como é que as coisas correram hoje?” e a opinião de todas vale e refletimos todas e acho que em termos das colegas auxiliares ter as estagiárias é uma formação enorme e uma aprendizagem muito grande.

P: Quais as oportunidades que a supervisão lhe apresenta? O que é que lhe traz de bom?

E: Se calhar aquilo tudo que já disse antes e a possibilidade de irmos fazer alguma formação à Universidade com algumas regalias (vagas e monetárias) mas muito o contacto com outras colegas. Se não fosse assim tínhamos as nossas reuniões na instituição com a nossa equipa mas também não ouvíamos outras formas de trabalhar, outra forma de experimentar outra estratégia para aquela situação que estou a passar e já experimentei tanta estratégia e não está a resultar e este intercâmbio entre as colegas acho que é muito importante e conhecer outras realidades, outra forma de estar, de trabalhar.

P: Em termos de limitações, reconhece que existe limitações a fazer supervisão? Limita-nos em alguma coisa? Por exemplo há muitas pessoas que referem o tempo.

E: Não, não sinto isso mas depende da organização de cada um. Nós no início do estágio combinamos como e quando é que vamos fazer as reflexões e não é muito (não percebo) para mim, ver as reflexões, ver as planificações, fazer os comentários porque eu vejo sempre numa perspetiva de cooperação e de aprendizagem mútua. É uma questão de agendarmos e planificarmos os nossos dias, os nossos fins de semana. Também é verdade que não tenho dito estagiárias que se atrasam com as coisas, que têm sido irresponsáveis.

P: Quando começou a ser educadora cooperante realizou alguma preparação?

E: Não, aí tive muita ajuda dos colegas que já estavam há mais tempo na instituição e muito das docentes, orientadoras dos estágios. Não me sentia preparada mas como vi como um desafio não coloquei “ses” e “nãos” com algum receio de não conseguir ajudar tanto ou de não conseguir dar tanto apoio, mas quando tinha dúvidas recorria aos docentes que foram sempre incansáveis.

P: Como costuma proceder para assegurar a supervisão das alunas ou intervenção na sala, momentos de reflexão, costuma fazer as diariamente, semanalmente as planificações ou até quando a(o) aluna(o) tem uma atitude menos boa se intervém logo ou intervém mais tarde, como costuma fazer isso?

E: Depende do aluno, já tive situações que tinha de ser diário momentos de reflexão nem que fossem só verbais, isso fazemos diário para o período da manhã e no período da tarde. Mais no início do estágio depois no final do estágio como tenho dito alunas que diariamente ou dia sim, dia não vão mandando os relatórios vamos fazendo os comentários...não, não tenho sentido necessidade de fazer diariamente. No final da semana sim, isso é logo acordada, não é bem acordado aí é um bocado imposto por mim. O dia pode ser o dia à escolha mas na Quinta-Feira sentamo-nos damos uma vista a todos os comentários, a todos os relatórios e falamos. Não gosto de fazer chamadas de atenção porque às vezes até quebra e a pessoa teve um momento menos feliz ou uma verbalização num tom de voz menos próprio, não, não costumo. Depois destes momentos falamos ou na hora do almoço ou no final da tarde questiono. Não passar raspanete: “eu não quero que fales assim, não quero que pegues assim a criança”, mas antes “porque é que fizeste assim”, e por vezes temos aquelas surpresas porque nós

verbalizamos de determinada forma ou sentamos, ou levantamos mas “eu vi que no outro dia resultou com ele resultou quando fez ou quando disse”... Primeiro se fiz a atitude não estava correta ou a forma como foi dita ou o tom de voz que utilizei e agora visto em ti não está correto, de todo. Ou então às vezes também depende um bocadinho como é vista a autoridade entre nós e entre ela e as crianças, o papel de um e de outro... tenho tido estagiárias colaboradoras que vão cometendo os seus erros mas sempre na perspectiva de questionar: “fizeste porquê, eu vi aquela situação fizeste porquê”, para as levar a refletir e depois eu “acho que não, eu acho que sim porque...”

P: Em termos de planificação, fazem em conjunto, reúnem-se para falar sobre isso ou vou falando durante a semana?

E: Não, elas têm uns timings que é entregue às docentes, penso que coincida mas para terem mais tempo verbalmente esta reunião de quinta é sempre mais longa. Verbalmente ela diz: olha gostava de fazer isto nesta atividade, nesta área...” normalmente tenho uma atividade diária planificada e depois temos outras atividades que os meninos pela sala podem escolher e por dias para elas se organizarem e pela rotina, para a estrutura e organização dos meninos no tempo e na semana por isso não é muito difícil. É mais encaixar dentro daquela área ou daquele tempo. Em termos escritos, com a descrição da organização do grupo, do tempo, estratégias, momentos de transição aí combinamos sempre no fim de semana, normalmente ao sábado e por e-mail. Ter tempo de reformular, de enviar também, disponibilizo sempre o número de telemóvel. Por norma fazemos assim.

P: Já sentiu necessidade de saber mais dos processos de supervisão?

E: Sim, se bem que eu achei que aquela formação... tinha uma expectativa diferente da formação que tivemos na Universidade para educadores cooperantes. Foi um bocadinho um encontro entre cooperantes para todos conhecermos os instrumentos, todos sabermos aqueles documentos que são enviados pela Universidade o que é Que olhar é que devemos ler quando lemos os relatórios. Ainda foram 15 horas, foi uma formação. Foi mais direcionado para o grande grupo de colegas que estavam a iniciar como educadoras cooperantes e que de facto sentiam muita dificuldade com as grelhas, as planificações, o que se pretendia, que tipo de comentários, o que era pedido nas reflexões... era mais direcionado para as colegas que estavam a iniciar. Acho que falta alguma formação nesta área.

P: Na avaliação no seu desempenho...ao nível da instituição tem por hábito incluir a dimensão supervisiva no relatório?

E: Sim, estamos a avaliar o nosso trabalho de sala em termos de projeto curricular de sala e de facto tenho de falar...o meu comentário é sempre a mais-valia que é ... (não percebo) liberta-nos a nós enquanto educadores titulares para termos tempo para uma observação mais cuidada, conseguimos estarmos mais retirados, conseguimos apreender, saber dos meninos outra forma de agirem, da própria compreensão que têm das técnicas, dos materiais, do estar em grupo, de estar a par das relações interpessoais, liberta-nos um bocadinho para esse papel.

P: Quais os princípios pedagógicos norteadores da sua intervenção supervisiva – como é que é a relação entre a Mila e a sua estagiária, que tipo de ambiente criam na sala, relação até entre a auxiliar, que necessidades têm ali?

E: Sobretudo cooperação e equipa. Não está ali como uma aluna que está a ser avaliada e tem os meus olhos de avaliadora de quem vai dar uma nota quantitativa ao mesmo tempo que também não quero nem nunca foz questão que a minha auxiliar se sentisse em segundo plano: “agora tenho aqui uma colega, fica aí, faz o que ela manda”. Não, aliás o feedback que tenho das alunas quando entram é que se trabalha em equipa, que há cooperação, cada um sabe que tem de fazer. A nossa instituição tem promovido

muita formação para as auxiliares da ação educativa. Nós temos instrumentos na sala (não percebo). O que é que se trabalha, que conceitos e de facto tem havido um grande investimento. Para a autoestima enquanto profissionais das auxiliares tem sido uma mais-valia muito grande e depois tem repercussões. E como eu dizia há pouco, quando refletimos naquele momento de descanso, todas opinamos, todas refletimos: “como é que acha que correu?”, é obvio que na sala ter uma auxiliar com formação o trabalho flui de outra forma, a intencionalidade, a verbalização, tudo e de facto acho que sim – trabalho de equipa. O que está planificado e acordado para esse dia, se eu não estiver a auxiliar...a aluna pode escolher se vai ou não à sala nesse dia, é assegurado, eu sei que a sala vai estar organizada, tudo o que costuma acontecer na sala com aquela colega vai acontecer.

P: Tem por hábito explicar enquanto educadora de infância daquela sala de creche qual é a sua intencionalidade educativa?

E: Exactamente, em termos de instrumentos e de algumas outras questões o movimento da escola moderna agora está a dar os primeiros passos na creche e no possível currículo para creche mas de facto há princípios que estão sempre presentes independente da idade dos meninos, os meninos são cidadãos tem de escolher dentro das escolhas que podem fazer, podem escolher e as colegas sabem que é essa forma de trabalhar e de estar e o respeito pelos meninos acima de tudo e pela sua cidadania também dentro da sala.

P: Tem por hábito refletir acerca da sua prática enquanto educadora cooperante?

E: Sim e cada vez mais. É engraçado com tantos anos podia estar mais descansada, mas não, cada vez questiono mais. O ser modelo é uma responsabilidade enorme para com aquela pessoa que está no final da licenciatura e que daqui a dois meses está a ter uma sala, um grupo, a responsabilidade de uma equipa, a responsabilidade de um grupo de pais, de um grupo de meninos e eu quero marcá-la como um bom exemplo de respeito para com os meninos, para com a equipa. São meninos de uma faixa etária muito pequena mas aqueles meninos têm o direito a ser respeitados, a serem ouvidos, os seus “nãos” também é válido e os seus argumentos e nesse aspeto sim (refletimos e questionamos).

P: Partilha estas reflexões, as suas dúvidas na forma de agir com a aluna que temos na sala?

E: Sim, agora mais porque a mesma aluna está nas duas valências na mesma instituição e de facto a aluna muitas vezes marca diferença e é diferente a forma de trabalhar quando está numa valência ou na outra e de facto de à 2 anos para cá a colega de pré-escolar que nesse ano tem a aluna junta-nos nós... refletirmos as 2 porque às vezes há grandes diferenças da aluna quando está na valência de creche e vai para a valência de jardim-de-infância até pela sua própria preferência possivelmente pela sua preferência por uma ou por outra valência.

P: Porque ela pode até estar numa maneira na creche e vir a revelar-se de outra forma no jardim-de-infância.

E: Sobretudo quando (não percebo) ... posso ir à tua sala um bocadinho ver como ela está...eu acho-a diferente ou não a acho muito motivada. Nesse aspeto acho excelente porque às vezes estamos semanas que pelo nosso trabalho de sala e pelas nossas reuniões de equipa pedagógica se calhar estamos semanas que não vamos à sala da colega e a aluna acaba por ser o elo comum de nós irmos à sala uma da outra e depois até: “olha lá eu vi aquilo ali, mas porque é já puseste aquilo ali, já estas a trabalhar, dá-me lá a tua opinião eu acho que não está a resultar bem por isto ou por aquilo, olha lá tu, vê lá tu...” e acho que nos aproxima também mais da sala uma das outras”.

P: Sente-se segura nesta área da sua profissão, ser educadora cooperante e ter alunos na sua sala?

E: Sim.

P: E dificuldade, se elas surgem consegue superá-las, pede ajuda ou é uma coisa que já flui naturalmente?

E: Há situações que eu deixo ver se voltam a acontecer se é só de eu olhar, lá está ouvir a colega: “vai lá tu observar, dá-me lá tu a tua opinião” e por vezes recorrer à docente da universidade. Às vezes cria-se ali um empate, não consigo perceber porque às vezes apesar da nossa intervenção, do nosso comentário, de falarmos por vezes perpetuam-se alguns comportamentos. Às vezes nem são coisas de gravidade posso não conseguir ser explícita e aí o apoio das docentes... o irem mais vezes também observar e depois aquela conversa entre as três – docente, educadora e a estagiária – que temos a visão de 3 pessoas, lá está, o olhar da equipa é fundamental quer para elas quer para nós. Quando a docente vai à sala leva outro olhar, olhar de fora porque a par da colega ir quer queira quer não está a mexer-se ali, naquele espaço e o nosso olhar pode já ter um olhar de relance. Quem, vai de fora vai com outro olhar, com outra observação até o próprio ambiente, às vezes basta mudar algumas coisas na sala e a sugestão do docente para uma mudança ligeira que é o suficiente para (não percebo)

P: Sente que tem colaborado com a Universidade de Évora na definição da organização da supervisão ou acha que nós enquanto educadoras cooperantes não temos colaborado nesta organização?

E: Eu penso que não mas há 2,3, 4 anos tentaram formar-se grupinhos de educadoras cooperantes para fazer chegar o que nós escrevemos nos registos das estagiárias... fazer chegar à Universidade o que nós sentíamos, as nossas sugestões e de facto como todos os grupos cooperativos começa-se com força, começam os imperativos pessoais de cada um e os grupos acabaram por se diluir. Acho que o que teve ali de muito tem sido a proximidade entre as educadoras o grande esforço dos docentes que estão a fazer a supervisão dos estágios e têm sido eles depois a fazer chegar a outro tipo de hierarquia dentro da Universidade aquilo que vão observando. Nós enquanto grupo numeroso que somos lá está...mas eu acho que é como em tudo quando é um bocadinho para os nossos interesses que tem a ver com formação e algumas regalias para quem quer fazer formação na Universidade tivemos de ouvir a nossa voz. Em termos de currículo e organização de estágios acho que ai, depois vamos estando de lado e desaparecemos. O mérito da estrutura do curso tem sido muito das docentes e muito pouca colaboração nossa.

P: Sente-se bem informada sobre a organização, os instrumentos, procedimentos todo este processo da supervisão pedagógica?

E: Isso sim, as reuniões preliminares aos estágios... [A GRAVAÇÃO ACABA AQUI]

Entrevista nº 7 – Educadora 7

19 de Junho de 2012

P: Que idade tem?

I: 52 anos

P: E formação académica, qual é?

I: Eu sou educadora de infância formada pela escola do magistério primário, aqui em Évora, e depois tenho um CESE na altura curso de estudos superiores, especialidade em supervisão pedagógica.

P: Fez bacharelato?

I: Na altura não havia licenciatura era bacharelato. Depois passei a ser licenciada com essa formação.

P: Quer contar resumidamente a sua experiência profissional enquanto educadora de infância.

I: Eu terminei em 81. Já lã vão uns anitos jeitosos, 32 anos! Não tive muitos anos a trabalhar no direto com um grupo de crianças. Trabalhei na Direção Regional de Educação do Alentejo durante 10 anos, foi muito tempo do meu percurso. Também mais concretamente no CAE, tive praticamente o tempo todo – 9 anos, depois o último ano tive na Direção Regional de Educação. Fiz parte de uma equipa as ditas equipas dos apoio educativos de Reguengos, trabalhei 2 anos em Mourão, Aldeia da Luz, Granja. Depois trabalhei na intervenção precoce, tive a fazer a coordenação de uma equipa nova. Abri a equipa de Viana do Alentejo durante 4 anos, depois sai por motivos de saúde e já não voltei. Voltei ao direto depois de muitos anos de estar afastada. Aqui no Alentejo quando terminei o curso trabalhei apenas um ano e depois fui para Trás os Montes. Trabalhei 10 também anos em Trás-os-Montes. Tenho uma experiência grande a nível de comunidades educativas muito diferentes.

P: Está aqui à quanto tempo?

I: Aqui é o meu segundo ano. Voltei em Outubro, quando terminei a minha baixa médica. O retomar é muito difícil porque as coisas não são como eram e a estrutura está muito pesada apesar de eu estar a trabalhar ligada ao sistema educativo. O que se passa neste momento nas escolas não tem nada a ver com o que se passava à 7 anos atrás. Pedem-se mais coisas, as estruturas são diferentes os meninos estão diferentes...

P: Há quanto tempo é educadora cooperante?

I: Eu já tinha sido educadora cooperante mas não desta Universidade, foi na Universidade de Trás-os-Montes no início do meu percurso profissional. Portanto fui educadora cooperante durante 6 anos. Depois voltei, quando cheguei aqui perguntaram se eu queria ser educadora cooperante eu disse sim senhora a minha sala está aberta para toda a gente: para as alunas, professores para quem quiser vir à sala. É uma sala muito aberta.

P: Foi outra mudança grande, desde há 19 anos...

I: Sim... não, não tem nada a ver. Constatei que não é exatamente a mesma coisa. Nós tínhamos um estagiário que entrava no início do ano e terminava no final do ano letivo e agora não acontece nada disso. Elas têm um período de estágio quanto a mim muito curto.

P: Teve alguma formação na área de supervisão pedagógica?

I: Pois tive, além disso no serviço que eu fazia no CAE do Alentejo Central nós fazíamos supervisão havia uma equipa que fazia supervisão ao jardim-de-infância, tanto da rede pública como da rede privada e de solidariedade social, a nível do Alentejo. Eu pertencia à equipa e fazíamos supervisão nos jardins, foi quando saíram as OC que nós fomos sobretudo aos privados que não aplicavam que era difícil aplicar, o horário dos educadores era muito maior que na rede pública também muito mais horas no direto e nós trabalhamos muito com essas instituições e a supervisão foi muito importante.

P: Gosta de ser educadora cooperante?

I: Gosto muito de ser educadora e educadora cooperante.

P: Dá importância ao facto de ser educadora cooperante?

I: Acho fundamental apesar do pouco tempo que elas passam por aqui mas acho muito importante elas passaram porque acho que fica sempre alguma coisa.

P: E a nós...

I: Claro é recíproco. Nós também aprendemos muito com elas.

P: Como se tornou educadora cooperante na sua primeira experiência e na segunda experiência?

I: A minha primeira experiência, o meu marido era professor na Universidade de Trás os Montes e o departamento (não me lembro do nome) havia uma colega dele que soube que eu era educadora e convidou-me se eu queria receber estagiárias dela. Cá porque era normal aqui esta escola, este agrupamento receber estagiárias quando eu cheguei aqui perguntaram: “nós gostávamos de receber, tu queres?” eu disse que sim.

P: Como vê o seu papel enquanto educadora cooperante?

I: Eu trabalho na minha sala com os meus meninos e entretanto chega a estagiária e são os meninos dela também. Sinto-me muito bem neste papel porque podemos dar e receber muita coisa.

P: O que a levou a ser educadora cooperante? Foi só simplesmente o facto de o agrupamento já funcionar assim ou foi realmente por gostar?

I: Porque eu gosto até porque refletimos sobre a nossa prática que é uma coisa que nós não temos espaço neste momento para fazer entre colegas e é uma forma de nós refletirmos. Temos a estagiária e como refletimos com ela refletimos também sobre a nossa prática e eu acho isso fundamental. Antigamente isso acontecia, nós tínhamos as ditas reuniões mas agora as reuniões não são para fazer nada disso. É uma forma de também refletirmos e percebermos que se fez isto e que se calhar não se devia ter feito isto desta maneira e refletimos nesse momento, refletimos as duas sobre as nossas práticas, sobre o dia.

P: Considera que a sua função enquanto educadora cooperante é reconhecida dentro desta escola, por exemplo, pelos pais?

I: Sim, pelos pais e dão valor. Este ano pedi à estagiária para estar presente nas reuniões de pais. Ela era um elemento da sala pertencia ao grupo e tinha de estar também. Os pais precisavam de perceber que havia outra pessoa que estava com os seus filhos e essa pessoa também teve de falar sobre ela e sobre o trabalho que fazia. Acho que foi muito importante e uma mais-valia.

P: E as suas colegas educadoras, são todas cooperantes?

I: Não.

P: E as que não são dão valor a esse papel?

I: Não sei, mas eu penso que sim mas isto é uma situação um bocado ambígua porque a minha colega Mariana tem estagiárias, também se calhar por influência minha. A outra minha colega tem estado o tempo todo de baixa, à partida nunca podia ter uma estagiária. Entretanto foi substituída há 2 meses por uma educadora a tempo inteiro. Entretanto relativamente a outras colegas que também são colegas neste agrupamento mas estão noutra edifício, não há tanto contacto só nas reuniões de departamento.

P: Mas reconhecem e algumas delas são?

I: Sim, sim algumas delas e outras já foram. A Maria, a Florinda, a Celeste em Valverde, a outra colega, a Beatriz na Cruz da Picada.

P: Em termos de oportunidade o que é que a supervisão lhe dá de bom?

I: Supervisão em sala?

P: Sim, supervisão de estagiárias em sala. O facto de eu ter uma aluna na sala o que é que isso representa de bom para mim?

I: Essa estagiária, partindo do princípio que vem trabalhar com o grupo de meninos, ela é importante porque em termos de organização tem de fazer propostas. Eu tenho uma organização de sala quando ela chega a organização da sala está feita, entretanto há propostas que surgem por parte da estagiária e eu enquanto elemento mediador e de supervisão também, refletimos e trabalhos sobre essas questões da organização e isso é uma mais-valia porque às vezes acontece que a estagiária propõe algo nós nunca nos

lembrámos nisso. Porque estamos tão envolvidas no nosso trabalho que não nos lembrámos. É uma mais-valia porque não nos lembrámos, porque temos muita coisa em que pensar, porque há uma estrutura...por diversos fatores. Há outra pessoa na sala e ela faz-nos o *clic*: “ olha e se fizéssfizéssemos assim boa” pode não ser boa mas então vamos experimentar, depois vamos refletir se deu resultado ou não. Isso é bom.

P: E em termos de limitações? A supervisão também nos limita por vezes. Uma das coisas que muita gente diz é que o tempo nos limita. Nós não conseguimos fazer melhor em termos de supervisão, reunirmo-nos mais vezes com a estagiária por causa do tempo. O tempo também a limita?

I: O tempo sim, porque o tempo é limitador. O nosso tempo enquanto membros de um agrupamento está todo preenchido. Para as estagiárias sobre muito pouco tempo, se não temos boa vontade para lhes prestar esse apoio se calhar não temos espaço para elas.

P: Quando começou a ser educadora cooperante realizou alguma preparação específica?

I: Não.

P: Avançou, convidaram-na...não leu, não perguntou?

I: Não, porque eu tinha dito uma experiência de anos. Quando cheguei aqui aceitei a estagiária, claro que as minhas colegas em reunião de departamento fiz algumas perguntas, mas depois nós entramos perfeitamente no esquema.

P: Pode contar um pouco como costuma proceder para assegurar a supervisão na sua sala com os futuros educadores de infância em termos de momentos de reflexão com a estagiária, ou se ela está a fazer alguma coisa menos bom se actua na altura ou espera para mais tarde?

I: Nunca, atuar na altura nunca a não ser que seja uma coisa muito grande, se for uma coisa muito grande não posso deixar passar. Normalmente refletimos no final do dia, tiro notas. Há questões que já aconteceram de elas já estarem a trabalhar com o grupo e não estão a conseguir falar, o grupo não as deixa falar e eu estou ali. As tais questões pontuais para não deixarmos arrastar. Já senti que elas só não pedem ajudam porque se envergonham de pedir ajuda mas a gente sente que há um momento de tensão mas isso é ao princípio depois desenrasquem-se. Os miúdos no princípio testam muito porque eles têm uma capacidade enorme de: “vamos lá ver até onde ela vai”, eles fazem-no muito bem. Ao princípio tento não estar muito presente para eles começarem a habituar-se a estar com a estagiária senão eles sempre (não percebo)... a mim. Eu tenho de deixar o enfoque para ela.

P: E por vezes também se retira da sala para a deixar...

I: Normalmente nunca me retiro da sala. Estou na sala a arranjar alguns trabalhos, a preencher alguns mapas enquanto decorre a conversa do grande grupo. Lembro-me do momento da reunião, à Sexta-Feira do grande grupo, aí nunca saí da reunião, estou sempre na reunião. Esta reunião é fundamental e eu tenho de estar sempre porque também sou um elemento do grande grupo e também faço perguntas e também respondo e também acho que lhes permite elas terem à vontade a fazer isso. No período da manhã tento, já fiquei e fiquei muito tempo sem (não percebo) nunca mais largavam... (não se percebe)

P: Em vez de se dirigirem a ela dirigiam à educadora da sala. E depois mais para o final do estágio deixa...

I: Eles já sabem e estão (não percebo)

P: Já sentiu necessidade de saber mais acerca dos processos de supervisão?

I: Não porque eu já sei.

P: Porque já sabe, não sabe tudo...

I: Mas tenho essa informação.

P: Existem colegas por vezes suscitam muitas dúvidas acerca de muita coisa, muitas vezes nem sabem o que é a supervisão pedagógica que às vezes coloca um bocadinho de medo...

I: Não tem nada a ver com inspeção. Os supervisores não são inspetores são ajudantes de trabalho.

P: Na avaliação do seu desempenho. A nível da sua escola tem por hábito incluir a dimensão supervisiva?

I: Eu só fiz o ano passado. Fizemos um relatório onde coloco também. Havia lá um campo, aquilo não tinha muitas folhas e era uma coisa muito pequenina. Este ano penso que não vamos fazer. Fazemos para o ano.

P: Era relatório ou avaliação de desempenho?

I: Avaliação de desempenho.

P: Eu acho que existe lá um campo que foca esta situação.

I: Tenho a impressão que sim, então entreguei. Este ano penso que não e ainda não sei muito bem, mas penso que não, pelo menos desta forma. Acho que os contratados têm de entregar este relatório de avaliação. Eu penso que nós não o fazemos, mas não sei. Eu tenho um blog da minha sala onde vou fazendo... (não se percebe o resto), comecei este ano a fazer, não está como eu queria que estivesse porque aquilo rouba-nos muito tempo mas eu tento porque tenho pais que são separados e os pais não vivem com os filhos só estão com eles às vezes de 15 em 15 dias e tive o feedback desses pais e isso é que me levou a fazer isso. Era importante verem o que eles iam fazendo durante a semana.

P: E isso é feito com eles?

I: Não, não o blog é feito por mim, não é feito por eles. Este ano avancei com o blog só feito por mim, eles sabem, vamos à sala temos acesso ao blog, eles vêm as fotografias que coloco lá e os comentários que ponho, os pais também comentam. Isto porquê? Essa é uma das razões, outra razão estavam sistematicamente a receberem evidências aos professores... (não se percebe) melhor evidência que aquela não há portanto está lá para toda a gente, portanto resolvi avançar. Para o ano vamos ver se podemos trabalhar... eu só tenho um computador na sala e às vezes não funciona muito bem. Se eu tivesse mais computadores, bastava-me ter portáteis aqui... (não se percebe)

P: Quais os princípios pedagógicos norteadores da sua intervenção supervisiva, a nível do ambiente de sala, da relação com a estagiária, por quais princípios se rege; partilha, cooperação...?

I: Eu acho que é mais uma supervisão cooperante, partilhada...

P: Com uma boa relação?

I: Muito boa relação, sempre.

P: Planificação cooperada?

I: A planificação primeiro é facultada por mim que as planificações são feitas por mim semanais e logo que a estagiária começa a trabalhar é ela que faz as planificações semanais. As planificações são discutidas, toda a gente na sala sabe o que se vai fazer hoje, amanhã e no outro dia, a auxiliar também sabe. Eu planifico com os meninos e os meninos é que planificam os seus próprios projetos. A estagiária tem seguido a minha linha. Mas tem de ser não é? Porque senão...

P: E se não seguir?

I: Ai não sei, nunca pensei nisso.

P: No entanto o ambiente de sala é de uma partilha e está lá para a apoiar, não a lança...

I: Não a lanço às feras, estou lá para apoiar, se vejo que a coisa está a descarrilar eu estou lá para ir ali buscar e pronto.

P: Tem por hábito refletir acerca da sua prática enquanto educadora cooperante?

I: Já falámos nisso que não há muito tempo para a reflexão normalmente essas reflexões são feitas com ela. Eu aproveito os momentos que estou com ela, também estou a refletir sobre a minha prática, às vezes até pergunto: “mas o que é acha? Acha que não devia ter feito?”. Gostam que elas me digam e elas normalmente são sinceras porque como sou muito aberta com elas, elas são muito abertas comigo. E digo: se calhar não devia ter dito, o que acha? Eu avancei porque achei que estava a descambar”.

P: Fazem essa reflexão em conjunto. Não só reflete pessoalmente sobre a sua prática e sua intervenção mas depois com a estagiária também.

I: Exactamente.

P: E com as colegas?

I: Com colegas já não tanto. Nós o espaço que temos para fazer são nas reuniões de estabelecimento e as de departamento. Normalmente essas reuniões vêm depois de contextos pedagógicos com coisas fortíssimas para tratar que vão às nossas reuniões. Isto é um esquema tão hierarquizado que não há tempo. Eu se calhar tenho 2 colegas que me dou muito bem porque tirámos o curso juntas, às vezes encontramos-nos e falamos sobre as coisas.

P: Tem uma colega que também foi? Ou é? (não percebo) estagiária...

I: Tenho uma colega que é estagiária.

P: Não surge por vezes...

I: Às vezes em reuniões de estabelecimento, mas muito pouco.

P: Também é diferente do privado e das IPSS porque temos uma creche e jardim-de-infância em que a estagiária está na creche e depois passa para o JI.

I: Aqui está no JI e é para passar para o 1º ciclo.

P: E ali como estão no mesmo edifício, duas educadoras têm a mesma estagiária talvez seja mais fácil haver essa partilha. Aqui não há espaço para isso.

I: Não, embora se façam... nós partilhamos muito momentos desde uma peça de teatro que se organiza numa sala, os outros meninos vêm ver e isso continua mesmo com as estagiárias elas são logo informadas: olha nós fazemos muito porque os meninos brincam todos juntos pertencem a este JI e é importante que estes momentos possamos partilhar e isso acontece.

P: E com a colega do 1º ciclo, porque ela apanha a sua estagiária?

I: Não sei se vai apanhar. Eu trabalho com uma professora de 1º ciclo que não é a mesma professora que vai apanhar os deste ano. Esta professora apanhou os do ano passado. Fomos á sala eles vieram cá e esse trabalho foi feito com a professora do 1º ciclo porque nós trabalhamos em conjunto. Com a professora que vai apanhar estes meninos, não sei quem é.

P: Existe um (não percebo)

I: E era importante e acho que se está a fazer esforços para que isso aconteça. Entretanto não aconteceu porque a professora não quis receber estagiária. Este ano não sei eu estou a ver se (não percebo)---que isso aconteça. Era muito importante.

P: Sente-se segura nesta área da sua profissão? Não vê dificuldades no horizonte?

I: Não, não vejo. Tento sempre explicar à estagiária porque é que faço assim, como faço assim; como que coloco trabalhos; porquê é que faço esta contagem de meninos todos os dias; porque é que planificam todos os dias e em dois grupos, porque é que há um grupo que fica com a auxiliar e outro grupo fica comigo. Eu explico tudo, ela também tem aquele espaço de observação mas também precisa de saber porque é que o fiz.

P: Sente que tem colaborado com a Universidade de Évora na definição da organização de supervisão?

I: Ainda não refleti sobre isso, não sei, tenho poucos dados para dizer alguma coisa sobre isso, mas deve influenciar com certeza. Dá-me ideia que sim até porque a Universidade cria formação e nós temos acesso a essa formação e damos um contributo nessa formação...se calhar acontece.

P: Sente-se bem informada sobre a organização, os procedimentos e os registos de instrumentos de avaliação, de todo este processo supervisivo?

I: Informadíssima, a professora Assunção é espetacular a informar por mail.

P: Sempre a professora Assunção?

I: Normalmente a professora Assunção. A professora Assunção sempre e depois este ano quem foi ver as estagiárias foi a professora Isabel Fialho.

P: Como caracteriza esta colaboração entre a sua escola e a Universidade? Acha que já funciona como uma equipa mista?

I: Não, não funciona como uma equipa, se fosse uma equipa podia haver mais contributos da Universidade aqui. Se a escola fosse muito mais aberta poderíamos...

P: Já haver essa parceria...

I: Podíamos perfeitamente isso era uma coisa mais aberta que se pudesse organizar tempos para expor trabalhos das estagiárias à comunidade educativa, estabelecer assim uma coisa muito mais envolvente e que toda a gente se entusiasmasse por ter estagiárias e isso não acontece.

P: No entanto considera que a parceria tem trazido benefícios para a sua escola?

I: Não me estou a lembrar de nenhum benefício, só pessoais. A nível de escola acho que não, nada até porque há contributos importantes e pessoas importantes que poderiam vir aqui da Universidade. Somos nós que vamos à Universidade receber essa formação. O contrário não acontece. Imagine que eu agora acho que as crianças este ano eram miúdos muito turbulentos ou que eram muito abandonados pelos pais de certeza que na Universidade há alguém que ... (não percebo) aspeto nessa matéria e que poderia.... A escola podia recorrer...mas não é uma escola muito aberta.

P: Foram-lhe apresentadas formações no âmbito da supervisão pedagógica?

I: Sim. O ano passado.

P: Teve acesso a elas?

I: Sim, por mail. Não fui mas não fazia sentido

P: E outras (formações)?

I: Sim, fui a deste ano sobre metodologia de projeto.

P: Tem dito fácil acesso às formações que a Universidade tem lançado para educadoras cooperantes ou sem o serem.

I: Sim.

P: Sente que a sua prática profissional já foi ou tem sido influenciada pelo facto de ter uma estagiária na sua sala?

I: Sim, eu acho que sim, Qualquer contacto com elementos externos ou não cria mudança porque há um processo reflexivo. Portanto há mudança.

P: Qual a importância que atribui à dimensão supervisiva no seu desenvolvimento profissional? O que é ganha com isso?

I: Ganho imensas coisas, para já conheço gente nova e como tal acho que a gente jovem tem uma cabeça muito arejada que pode trazer muita coisa de bom para mim e para os meninos. São muitas vezes oriundas de outras zonas de Portugal que também tivemos ganhos em termos de cultura e as questões dos modelos, também discutimos os modelos curriculares e o seu percurso a nível académico há diferenças mas que também são importantes trazerem para a sala.

P: É sua intenção continuar a ser educadora cooperante?

I: Sim, sempre, podem vir, tenho sempre a sala aberta. Podem vir.

P: Seja licenciatura, seja mestrado...

I: Sim, podem vir, eu tenho logo no princípio do ano estagiários. Tenho muita pena, os estágios deviam ser maiores, o projeto que ela implementou foi muito rápido, a correr.

P: Apanham as efemérides e isso voa...

I: Tudo.

P: Também é uma questão que cada vez mais se ouve...

I: Na altura ela saiu...entretanto estava o projeto ainda decorrer, ainda está, entretanto aparece o final do ano, é preciso fazer a festa de final do ano, os pais gostam de ver os meninos é o finalizar do pré-escolar. No Natal já não faço nada, nós temos tanto trabalho que é impossível mas no final do ano é importante e os miúdos também gostam muito mas de facto dá muito trabalho e ela era uma mais-valia e o ano passado a estagiária ficou ainda mais uma semana para me ajudar na festa que foi belíssimo, foi uma pessoa que estava muito disponível.

Entrevista nº8 – Educadora 8

18/06/2012

P: Que idade tens?

MJ: 39 anos.

P: Qual a tua formação académica?

MJ: Fiz bacharelato que terminei em 1994 e entretanto em 2001-2003 frequentei o complemento de formação para educadores de infância aqui na Universidade de Évora e sempre trabalhei em Évora. Tive dois anos em Sintra. Já trabalho há 16 anos.

P: Queres contar resumidamente a tua experiência profissional enquanto educadora de infância.

MJ: Eu tirei o curso e não comecei a trabalhar logo como educadora de infância. Passados 6 meses de terminar o curso consegui vaga numa instituição que tinha aberto. Fiz a coordenação em creche em Sintra e tive 2 anos e gostava de voltar para Évora e acabei por voltar. Também é curioso porque assumi as funções de coordenadora durante 7 anos no Centro Infantil Irene Lisboa cá em Évora, onde trabalhei durante 14 anos. Neste momento estou há 9 meses numa instituição nova em coordenação de creche. No Irene Lisboa foi coordenação da instituição. Aqui é uma coordenação pedagógica de creche há 9 meses é uma instituição que está a iniciar agora e é tudo diferente.

P: Há quanto tempo és educadora cooperante?

MJ: Fui educadora cooperante pela primeira vez no Irene Lisboa em 1999. Houve um ano que não recebi estagiárias porque estava em creche e as estagiárias faziam aqueles estágios que só estavam em creche de 2 em 2 anos. De resto tive sempre estagiárias.

P: Tirando um ano...

MJ: Tirando um ou 2. Mais em creche do que em jardim-de-infância. Este ano em creche na Fundação mas o ano passado o ano inteiro em jardim-de-infância.

P: E formação na área de supervisão pedagógica?

MJ: Não, não tenho, nada apesar de tanta coordenação...

P: Gostas de ser educadora cooperante?

MJ: Gosto, gosto muito acho que penso o que seria de mim se não tivesse alguém que me apoiasse. Foram momentos tão importantes para nós que acho que nós também temos de ajudar os outros e assumi-los como importantes para eles.

P: Como te tornas-te educadora cooperante?

MJ: Todos os elementos da equipa educativa do Irene Lisboa eram cooperantes da Universidade e eu cheguei e a Dra. Ana Artur disse-me: “João tens de receber estagiárias” e eu acabei por receber.

P: Como vês este papel enquanto educadora cooperante?

MJ: Acho que é muito importante, primeiro que tudo para nós porque por um lado só se assume como educadora cooperante quem está preparado para tal. Por outro lado é uma grande responsabilidade e acho que antes de mais é assumir-nos a nós...acabamos por ser um modelo para alguém que está em formação e também temos de pensar muito na nossa prática porque às vezes achamos que estamos a fazer tudo bem e nem sempre tudo está a correr bem e se pensarmos na nossa prática eu já sei algumas situações pelo facto de pensar assim: eu estou a fazer isto e não sei se eu estou a fazer isto e ainda por cima vou receber uma estagiária. Não! Tenho de ver como é que vou fazer! É verdade! Não é mentira nenhuma.

P: O que a levou a ser educadora cooperante?

MJ: Eu acho que é importante que nós podemos ser na formação dos futuros profissionais porque eu lembro na altura quando eu era educadora cooperante todas recebíamos e realmente era uma forma de motivar as pessoas e de nos fazer continuar mas não foi pelo facto de deixarem de fazer pagamentos aos educadores cooperantes que nós deixámos de receber alunas da Universidade de Évora. Acho que mais o facto de também... usufruir de ações de formação, estar com os professores e ouvir outras coisas, certas pessoas para nós tem um grande peso.

P: E considera que a tua função enquanto educadora cooperante é devidamente reconhecida pela instituição, pela diretora do colégio, pelas colegas e até pelas famílias?

MJ: Acho que isso... não sei se nos cabe a nós assumir uma perspetiva diferente junto das famílias. Acho que as famílias sabem que realmente temos pessoas em formação em contexto de sala mas acho que não há aquela atribuição daquela função...

P: Não dão importância têm alunas mas ainda não reconhecem esses papéis...

MJ: Muitas vezes somos nós que vamos ter com as pessoas: “olhe é aluna da Universidade, está em tal ano, está a fazer mestrado”... é mais alguém.

P: E pelas colegas? São todas educadoras cooperantes?

MJ: Nem todas. Eu acho que este ano até se estabeleceu uma ligação forte entre as estagiárias da Universidade e a equipa educativa do colégio. Não só (não percebo) realmente estabeleceu-se aquele espírito de equipa em todas as valências e as estagiárias trabalharam em todas as valências e isso foi muito importante.

P: Quais as oportunidades que a supervisão apresenta, o que é que tem de bom?

MJ: Faz-nos pensar sobre as práticas e isso é muito importante. Ao estarmos a refletir e a observar o trabalho de outra pessoa acabamos por nos refletir a nós próprios.

P: Que limitações reconhece ao fazer supervisão? Muita gente fala do tempo, que as vezes rouba muito tempo.

MJ: Muito tempo e muita disponibilidade e acho que sem tempo não se consegue fazer um trabalho reconhecido com qualidade Temos mesmo que apoiar alguém que está em formação, há pessoas que precisam de menos e outras de mais apoio.

P: Quando começou a ser educadora cooperante realizou alguma preparação específica?

MJ: Não.

P: E preparou-se de alguma forma e começou?

MJ: Não, comecei porque acho como era nova e estava com vontade...as coisas correram muito bem.

P: Como costuma proceder para assegurar a supervisão dos futuros educadores de infância? Por exemplo, em termos de intervenção da sala, momentos de reflexão, ou até quando um aluno (a) tem alguma atitude menos boa se intervém logo ou espera um pouco.

MJ: Normalmente a planificação é feita em conjunto e dessa forma sabemos um pouco quais as propostas e os limites e até onde se pode ir. Se vejo que há necessidade de

intervenção, acho que intervenho com naturalidade sem chamar a atenção faço uma intervenção natural como fazendo parte do grupo. Agora no caso de ser preciso fazer alguma repreensão, poucas vezes aconteceu, não o faço no momento porque pode constranger ainda mais a pessoa mas mais tarde é feita num momento de reflexão e às vezes se é necessário falar nesse dia sobre alguma coisa que não esteve bem e porque é que não esteve bem é feita uma reunião nesse dia para conversar.

P: Os momentos de reflexão pelo menos um dia por semana.

MJ: De 2 em 2 dias e depois com base nos relatórios ao final da semana eram enviados e conversávamos no início da semana.

P: Já sentiu necessidade de saber mais acerca dos processos de supervisão?

MJ: Já falei com colegas que têm mestrado em supervisão pedagógica e é uma área que me interessa. Não fiz leituras mas já falei com colegas que têm mestrado nessa área. Se bem que na instituição na qual trabalho a diretora também está a trabalhar nessa área e é quem acaba por fazer um bocadinho de supervisão.

P: Na avaliação do seu desempenho tem por hábito incluir a dimensão supervisiva nesses relatórios?

MJ: Sim, fazia sempre.

P: Nas outras instituições fazia um relatório mensal ou anual?

MJ: Na outra instituição não fazia. Era quando se fazia a avaliação do grupo avaliava-se também a avaliação de projeto da sala curricular ou pedagógico avaliava-se também a intervenção do educador e de toda a equipa.

P: Quais os princípios pedagógicos norteadores da sua intervenção supervisiva? (ambiente na sala, relação entre a educadora e a estagiária)

MJ: A partir do momento em que é recebida uma estagiária as pessoas estão á vontade e o trabalho é completamente cooperado. Os meninos tanto falam com uma como falam com outra, as famílias tanto falam com uma como falam com outra e tudo é decidido mesmo, não é só entre mim e as estagiárias, mesmo com as auxiliares da sala as planificações são cooperadas semanalmente, são feitas entre todas. Cada dia planifica uma com a minha ajuda. Não é uma supervisão rígida não estou lá para fazer avaliação, estamos a avaliar-nos é um trabalho de equipa.

P: Gosta de ser colocar numa posição mais distante ou trabalha em equipa?

MJ: Trabalho em equipa. Uma fica com uma coisa outra fica com outra. Em relação ao último estágio em creche todos os momentos sejam vivenciados por todos. Mesmo quando uma pessoa tenha uma proposta que a estagiária pensou e tem todo o gosto em desenvolver com o grupo, há outros meninos que não estão tão à vontade de realizar aquilo naquele momento eu até posso fazer outra coisa com os outros. Mesmo com os (não percebo) momentos de higiene são feitos normalmente por mim e pela auxiliar e a pessoa ficava...outras vezes são feitos... há uma partilha e cooperação completa.

P: Tem por hábito refletir acerca da sua prática enquanto educadora cooperante?

MJ: Acho que isso é essencial.

P: E já partilhou estas reflexões com outras colegas?

MJ: Com outras colegas e mesmo com estagiárias. Dizer mas o que é que se passa quando há um problema, mas qual é o problema. No início as coisas eram mais complicadas... eu vou faltar: “solta-te!” não sei se o problema é meu mas pronto...mas no início é normal.

P: E essas reflexões que fazem têm sido só a nível pessoal com as estagiárias, com as colegas também? Escrito nunca?

MJ: Sim, escrito não, normalmente é conversado se surge alguma questão, alguma coisa ,converso, peço ajuda.

P: Sente-se segura nesta área da sua profissão?

MJ: Tenho alguma dificuldade. Acho que são as próprias estagiárias que nos fazem sentir algum desconforto com as planificações porque elas próprias não têm a certeza dos objetivos, da avaliação, das propostas que realizaram e acaba por ser confuso porque uma coisa diz uma coisa, outra diz outra e depois uma pessoa está baralhada com as planificações e com os objetivos.

P: E elas chegam a enviar antes para nós.

MJ: E é aí que isto aqui não pode estar bem..., vamos lá ver, pergunta a uma colega, a outra colega diz para passar, então vamos falar com outra colega de jardim-de-infância, ela dizia de outra forma... bem...

P: Uma das suas dificuldades é isto das planificações, o saber se os objetivos são adequados à atividade, por vezes pode surgir alguma dificuldade...

MJ: Mais na questão da avaliação porque acho que falta qualquer coisa para a avaliação. Aí é que estão confundidas, falta qualquer coisa e acho que falta um instrumento para avaliar. Porque a avaliação para elas é uma coisa completamente.... Há umas que pensam de uma forma, outras pensam e nós queremos que seja o mais objetivo possível.

P: Tem colaborado com a Universidade de Évora na definição desta organização da supervisão?

MJ: Não. Melhorou muito, tem melhorado e cada vez serve mais a nós e aos alunos.

P: No entanto ainda não sente que faça parte...

MJ: Dessa planificação, não. Sei que de um ano para o outro tenta-se melhorar algumas lacunas que se sentem, depois tenta-se melhorar para os educadores cooperantes darem respostas para apoiá-los com ações para poderem fundamentarem a sua prática mas falta...

P: Falta aí uma lacuna...

MJ: Falta.

P: Sente-se bem informada sobre a organização, os instrumentos, os procedimentos, todo o processo de supervisão?

MJ: Sinto, só que vou ser sincera, nas reuniões de apresentação as coisas são entendidas depois uma pessoa vai, uma faz de uma forma e depois acaba por ser baralhado porque acho que podia haver uma mesma forma de resolver as situações para todas.

P: Acha que a forma como está organizada esta informação...

MJ: Acho que está correto.

P: Como caracteriza esta colaboração entre a Universidade e a Instituição? Acha que já existe uma equipa mista?

MJ: Não, ainda para mais na instituição onde estou, está tão ligada à Universidade que apoiou imenso a constituição da equipa mas acho que não, isso é uma coisa que se trabalha com o tempo.

P: Considera que ainda não existe esta equipa mista?

MJ: Não.

P: Considera que a parceria tem trazido benefícios para a sua instituição?

MJ: Com certeza que trás, pelo menos ao nível da formação dos educadores cooperantes acho que é fundamental.

P: Nós trabalhamos lá mas temos a nossa formação e daí...

MJ: Exactamente, e essa formação é para a instituição, para nós profissionais e para a instituição com os profissionais.

P: Foram-lhe apresentadas formações no âmbito da supervisão pedagógica?

MJ: Sim, na Universidade, Mestrado em Supervisão Pedagógica...

P: Ainda não o fez?

MJ: Não.

P: Também há aquela formação em supervisão no início do ano... também não a fez?

P: Mas já teve conhecimento dela?
MJ: Sim.
P: E outras formações, tem dito acesso?
MJ: Sim.
P: E fácil acesso, em termos de informação recebe como?
MJ: Por e-mail.
P: Diretamente para si...
MJ: Diretamente para mim e para a instituição.
P: Sente que a sua prática profissional já foi ou tem sido influenciada por este processo supervisiivo?
MJ: Não digo que mude constantemente mas há coisas que nos ajudam a refletir e mesmo as ideias, acho que ideias novas é sempre bom, coisas simples... às vezes ... eu pelo menos passo a vida a refletir e a pensar sobre o que faço e às vezes há coisas ficas assim: “ mas porque é que eu não fiz isto assim?” mas acho que é muito importante.
P: Qual é a importância que atribui à dimensão supervisiiva no seu desenvolvimento profissional?
MJ: É muito importante porque apesar de fazermos parte do processo supervisiivo de alguém acabamos sempre por ser supervisionadas...
P: E até nos supervisionamos a nós....
MJ: E acho que quem não funcionar assim não está correto.
P: É sua intenção continuar a ser educadora cooperante?
MJ: Claro, lógico.
P: E porquê?
MJ: Para já tenho esta ligação com a Universidade que é importante, depois o facto de poder ajudar profissionais a crescer acho que é super gratificante para nós e depois estarmos abertos a estagiárias é uma forma também de mostramos o nosso trabalho e sentimos que é valorizado.

Entrevista nº 9 – Educadora 9 **04 de Julho de 2012**

P: Que idade tem?
S: Tenho 39 anos
P: E formação académica?
S: Fiz o bacharelato e depois fiz o complemento de formação que me deu a Licenciatura aqui em Évora.
P: E o curso já foi há quantos anos?
S: Foi em 97.
P: Então já vão 15 anos.
S: Pois é o tempo que eu trabalho aqui.
P: Pode contar resumidamente a sua experiência profissional enquanto educadora de infância?
S: Tinha umas cadeiras e fui convidada para trabalhar aqui, o Prof. Américo Peças na altura era coordenador aqui na instituição para fazer substituição de uma auxiliar durante o ano. Eu como estava a terminar o curso achei ótimo e vim. Eu costumo dizer que foi no sítio certo, na altura certa porque no ano seguinte foram várias educadoras colocadas no Estado e eu mantive-me cá já como educadora de infância sempre aqui. A minha experiência profissional é sempre aqui – no Irene Lisboa.
P: Creche, jardim-de-infância...

S: A maior parte do tempo em pré-escolar, trabalhei 3 anos, que não foram seguidos, em Creche porque fiquei de baixa de maternidade, vá lá 2 anos que trabalhei em creche. Foi mais em pré-escolar embora tenha gostado da experiência de creche.

P: Aqui vocês têm a possibilidade de optar...

S: Nós aqui temos uma fixação por área que é fixamo-nos na valência mas sempre que haja um colega ou porque já está há muito tempo em creche e diz que quer mudar e aí terá de haver mudança e tenho essa prespetiva até porque vim para creche foi um colega que já trabalhava há alguns anos em creche e decidi.... Já estava a (não percebo) e queria voltar ao pré-escolar e era a minha vez.... Mas de facto aprecio mais a dinâmica de pré-escolar.

P: Há quanto tempo é educadora cooperante?

S: O mesmo tempo – 15 anos.

P: Teve alguma formação na área de supervisão pedagógica?

S: Não... quer dizer fiz uma pequena formação nesta prespetiva das formações que dão às cooperantes. Em supervisão fiz com a professora Ana Artur e com a professora Isabel há 2 anos, talvez.

P: Gosta de ser educadora cooperante?

S: Gosto e acho muito importante ser educadora cooperante.

P: Dá-lhe importância?

S: Muita importância, como lhe disse comecei logo a ser educadora cooperante e na altura até me senti muito amedrontada. Foi o primeiro ano de trabalho, vinha cheia de ideias mas também cheia de dúvidas de experimentar coisas, mas depois vamos ganhado algum confiança. E na altura foi-me pedido se aceitava estagiárias eu disse que não mas vá lá a gente acredita que é capaz...e de facto gostei muito da experiência. Acho que só tive um ano que não tive estagiária de sempre tive sempre e faço questão.

P: Como se tornou educadora cooperante?

S: Foi por convite da Universidade e a instituição já tinha historial de cooperação com a Universidade.

P: Como é que vê este papel enquanto educadora cooperante?

S: De grande responsabilidade. Acho que é muito importante porque estamos a ajudar na formação dos educadores de infância e eu há dias pensava que gostava de fazer voluntariado mas isto é a minha forma de voluntariado porque nós disponibilizamo-nos. Aí há uns tempos ganhávamos uns dinheiros que não era nada, não era por ai, mas não era isso que me motivava, de facto é ajudar outros colegas a tornarem-se bons profissionais. E penso que é de grande responsabilidade, não é um papel que se deva levar de ânimo leve. Temos de acompanhar, ver os relatórios, fazemos comentários e estar ali para aquela pessoa para a ajudar. Acho que é um papel de grande responsabilidade.

P: O que a leva a continuar a ser educadora cooperante?

S: É o tal voluntariado e o ajudar a formar outras pessoas e achar que tenho alguma coisa para partilhar mas também o contrário. Eu também recebo, é a tal partilha, tem de haver partilha e cooperação dos dois lados porque elas também nos trazem muitas coisas novas e ficamos a saber o que se passa na Universidade em termos de estudo, as coisas vão evoluindo e temos de estar a par disso. Acho que ser educadora cooperante é mesmo abrir a porta e não ter medo de mostrar. Às vezes costumo dizer: “já me vens criticar a mim”... não só eu que estou nesse papel de fazer uma crítica construtiva... elas sentem-se um bocadinho treinadas nesse sentido de também criticarem a mim, eu logo acho justo ou não, acaba por ser uma discussão positiva, no sentido de avançarmos, de descobirmos coisas, evoluindo na nossa prática. Dão-nos ideias novas, novas teorias.

P: Considera que esta função enquanto educadora cooperante é reconhecida na instituição pela coordenação, colegas e pais?

S: Penso que sim. Normalmente os pais também seguem bem as estagiárias e percebem que há um trabalho por trás e a instituição também, tem um grande historial de cooperação.

P: Todas as colegas são educadoras cooperantes?

S: Todos os colegas mais antigos são. A não ser que haja casos pessoais, porque por norma sim.

P: Quais as oportunidades que a supervisão lhe apresenta?

S: Quando trabalhamos sozinhos acabamos por criar aqueles vícios. As estagiárias ajudam-nos a refletir e ajudam-nos a não desmotivar e há momentos na nossa profissão que são tão desgastantes que há momentos que podemos desmotivar por cansaço, por motivos institucionais porque as instituições são complicadas e acho que um elemento que vem de fora com estas características de formação traz-nos estas coisas todas: temos de agir, não parar, não desmotivar e isso é um grande contributo da supervisão, para além dos outros que já falei: de ajudar na formação do outro e o outro ajudar na nossa formação contínua.

P: E limitações, reconhece limitações neste processo?

S: Reconheço limitações de tempo, vou para casa e vou trabalhar porque costumo ver o trabalho com papéis. Esta profissão faz-nos pensar constantemente. Há a parte familiar, pessoal e isso em termos de tempo Lá está leva-nos muito tempo se queremos acompanhar as alunas. E pode haver um desgaste da própria aluna por não estar a corresponder, às vezes não há aquele interesse é uma questão de agarrar aquela pessoa e levá-la.

P: Quando começou a ser educadora cooperante realizou alguma preparação específica?

S: Não, tenho dito sorte com as estagiárias. Na altura tive uma estagiária que por sinal era minha amiga e não queria beneficiá-la nem prejudicá-la tinha medo que isso pudesse acontecer mas foi tudo muito profissional mas ela também facilitou porque era muito reflexiva e nem precisava de estar a dizer nada. Foi um processo muito autodidacta.

P: Pode contar-me um pouco como assegura o processo de supervisão com as alunas?

S: Normalmente utilizamos muito o e-mail e isso veio prejudicar um bocadinho o contacto mais pessoal mas é o tempo. A gente vai sempre falando. Nunca fui muito apologista de deixar errar e depois logo se fala, quando vejo que uma coisa está errada não posso permitir que continue porque está a passar aos meninos algo que não está certo, na altura intervenho, converso e tento reparar ali depois vamos aprofundar porque é que isso aconteceu e porque é que houve uma intervenção minha mas intervenho na altura, não deixo as coisas acontecerem, não vale a pena, para mim é um disparate. A questão das planificações quando são mandadas a horas, de ver os relatórios, fazer os comentários e também não só através de e-mail de vez em contacto há um contacto (não se percebe bem).

P: Faz um contacto pessoal diário ou ...

S: Semanal.

P: Em termos de planificação, sentam-se para fazer a planificação em conjunto ou

S: Sigo o Modelo da Escola Moderna e a planificação é com as crianças.

P: Então aí ela faz à segunda-feira com as crianças?

S: Quando tenho estagiários fazemos às Sextas-Feiras, combinamos com os miúdos, e elas ficam com o fim de semana para prepararem melhor.

P: Já sentiu necessidade de saber mais acerca da supervisão?

S: Já, no início daquela formação.

P: Na avaliação do seu desempenho inclui a dimensão supervisiva quando faz a avaliação do seu desempenho?

S: Não.

P: Quais os princípios pedagógicos norteadores da sua intervenção supervisiva? (ambiente, que tipo de relação tem com a estagiária)

S: Tenho por hábito tentar que seja uma relação próxima porque vamos trabalhar em conjunto. Eu (não percebo) tudo na sala, mexer em tudo, a sala não é minha, é de todos, é das crianças e de quem vai para lá trabalhar portanto disponibilizo... não sou muito agarrada ao grupo no sentido de achar que ele é meu ou de que a sala é minha, nunca tive essa postura, portanto não tenho medo de perder as crianças ou se as crianças gostam mais da estagiária do que de mim até porque as relações são feitas de empatia e há coisas que empatizam mais com outras, não me faz confusão nenhuma e por isso dou-lhe o à vontade completo sempre a supervisionar para que não aconteça nada que ponha em causa as crianças e a instituição. A minha postura é sempre de muita abertura, convido-as a estar nas reuniões dos pais até para fazer uma apresentação mais formalizada a estarem na sala completamente à vontade, a poderem intervir nas áreas portanto é completamente aberta. As pessoas também são diferentes, há estagiárias que a gente consegue ter uma relação mais próxima, outras menos mas sempre dentro do profissionalismo, disponibilizo-me sempre para ajudar.

P: Tem por hábito refletir sobre a sua prática enquanto educadora cooperante?

S: Sim (não percebo o resto).

P: E escrita, é só mais mental ou tem por hábito escrever?

S: Às vezes tiro notas, confesso que este ano não foi muito assim. Faço parte de um grupo cooperativo onde refletimos muito sobre a nossa prática e a nível da instituição temos as nossas reuniões em que refletimos, falamos sobre a nossa prática.

P: Sente-se segura nesta área da sua profissão?

S: Sim e gosto. Tenho algumas estratégias de como as receber, também já conheço o processo, tem dito alterações ao longo dos tempos mas a gente vai.... E já tenho definido uma forma de as integrar, aquilo que acho importante elas ... como é que elas devem começar, onde devem chegar para além de todos os documentos que nos guiam, nós adaptamos isso ao nosso contexto. Faço isso gradualmente, faço sempre questão que estejam nas áreas em pequenos grupos e que gradualmente vão (não percebo) e consigam estar com o grupo e que sejam autónomas e para o fim eu pouco intervenho que é o grande objetivo.

P: Sente que tem colaborado com a Universidade na definição na organização da supervisão?

S: Temos dado alguma colaboração, (não percebo) ...há uns tempos fizeram um grande esforço no sentido de chamarem as cooperantes no sentido de reformularem algumas questões mas às vezes não há é afluência.

P: Sente-se informada sobre a organização, os instrumentos, registos, todo o processo, não há dúvidas e quando existem...

S: Podemos contactar as pessoas, às vezes as pessoas não estão muito abertas ao contacto....

P: E a forma de contacto é agora a mais prática...

S: Por e-mail ou por telefone.

P: Como caracteriza esta colaboração entre a Universidade e a Instituição?

S: Entendo como....sinto assim, tem a ver com isso, se calhar há colegas que não se sintam assim nesse papel de estar a dar formação, em contextos diferentes, com papéis diferentes mas de uma forma mais prática mas também teórica. Sinto que sim, talvez

ainda não seja o ideal, não haja aquela junção ainda cimentada e também faço parte daquela equipa de formação, daquele período.

P: Já se sente integrada...

S: Já me sinto integrada.

P: Considera que esta parceria tem trazido benefícios para a sua instituição?

S: Em termos de formação mas nesse aspeto a Universidade recebe mais do que dá mas também nós aceitamos as condições.

P: O benefício é a...

S: A formação é um benefício e poderemos tirar mestrados e pagar menos propinas e outras formações gratuitas, penso que por aí...é o que poderão dar. Na altura davam material e era um disparate o material que davam e também se não fosse a estagiária a emprestar o material também o tinha de gastar. Era uma ajuda mas não era por aí.

P: Nos últimos tempos foram-lhe apresentadas formações no âmbito da supervisão e outras?

S: A Assunção manda-me sempre mails das formações que estão a acontecer, por isso não posso dizer que não estou informada.

P: E estas formações que têm havido como *aprender por projetos*, teve informação delas?

S: Sim, aliás comecei uma há uns anos também formação (não percebo) mas não consegui terminar.

P: Mas tem dito fácil acesso?

S: Sim, sim.

P: Sente que a sua prática já foi ou tem sido influenciada pelo processo supervisivo?

S: Quando se trabalha em parceria com alguém é óbvio que tem... não sou só eu que estou ali a contribuir, essa pessoa também está a contribuir e elas dinamizam imenso a vida da sala e têm muitas ideias novas e é para nós um grande desenvolvimento e porque acabamos também por conhecer um pouco a vida de outras instituições porque elas também já passaram por outras instituições. Acho que é uma falha na nossa cidade, as instituições fecham-se muito e não partilham umas com as outras. Há uns anos houve uma tentativa que era reuniões de coordenadoras e acho que era tão importante partilhar, as IPSS, mas era muito interessante e acabamos por conhecer outras dinâmicas e às vezes uma instituição não esta a funcionar bem e outra podia ajudar. O contributo é total, de facto.

P: Até nos podemos deparar com uma estagiária não tão boa como outras que já tenhamos dito e que façam coisas que não sejam tão boas mas ela aprende e nós também...

S: Até porque é que a leva a fazer aquilo, os processos que estão por trás em termos de pensamento, o que a levou a pensar daquela forma, é interessante pegar por aí.

P: Qual a importância que atribui a esta dimensão supervisiva no nosso desenvolvimento profissional?

S: Acho que é um processo de partilha e cooperação dos dois lados. O processo de ensino-aprendizagem é sempre dos dois lados, não é só com as crianças mas também com os adultos. Para mim é essencial receber as estagiárias.

P: É sua intenção continuar a ser educadora cooperante?

S: É.

P: Porquê?

S: Porque é essencial para mim, é importante para o meu desenvolvimento, por sentir que estou a ser útil ao outro na sua formação porque também estão a formar a mim.

P: Enquanto educadora de infância também é muito importante termos esta função de educadora cooperante?

S: Sim, se temos na nossa cabeça que ser educadora de infância é estar em constante formação então isso faz parte, é uma parte dessa formação, estamos a ser formadas por outras pessoas e para mim é essencial, não imagino não ter estagiárias. Este ano por acaso até tinha dito que não queria por questões que eu achei que não ia conseguir estar com aquela pessoa devidamente mas depois pediram-me e eu não recusei. Mas para mim é essencial no processo de eu ser educadora de infância e acho que os meninos têm de ter outras pessoas, a vida é feita de muitos encontros com muitas pessoas. Quanto mais abertos formos, mais ideias conhecermos e confrontarmos-nos com outras coisas mais aprendemos, mais crescemos.

Entrevista nº10 – Educadora 10

03/07/2012

P: Que idade tem?

F: 52 anos.

P: E a formação académica?

F: Fiz o curso de educadores de infância, curso normal do Magistério Primário de Évora, acabei em 81.

P: E não fez mais nenhum complemento?

F: Fiz o complemento de formação de educadores de infância aqui em Évora.

P: Curso científico-pedagógico, 6 ou 7 anos?

F: Sim, talvez 7 ou 8.

P: Quer contar a sua experiência profissional enquanto educadora de infância?

F: Comecei a trabalhar no concelho de Reguengos de Monsaraz, fui colocada no Campinho, sai e fui para Granja durante 4 anos depois voltei para o Campinho outra vez e fiquei lá 6 ou 7 anos. Vim para Évora porque engravidei dos meus filhos. Foi daqueles anos em que deram a alimentação e fiquei mais perto, entretanto tive dois anos a trabalhar na Direção Geral de Educação e depois fui convidada para trabalhar na APPACDM onde trabalhei 5 anos entretanto saí e fui para o Jardim de Infância da Cruz da Picada e lá estou.

P: Trabalhou sempre no público?

F: Sim.

P: Nesta instituição, há quanto está?

F: 6 anos.

P: Há quanto tempo é educadora cooperante?

F: Há 6 anos. É o tempo que estou na Cruz da Picada, na APPACDM não há educadores cooperantes nem têm salas de jardim-de-infância, temos um departamento socioeducativo que tem educadores de infância mas não tem crianças ditas normais. Fui para a Cruz da Picada, nunca tinha dito estagiárias, a minha colega Maria também já tinha dito estagiárias e eu quis também aproveitar “agora vou ver o que é e aventurei-me”. Tive 2 anos a fazer coordenação.

P: Teve formação na área da supervisão pedagógica?

F: Não.

P: E gosta de ser educadora cooperante?

F: Sim, é uma mais-valia.

P: Dá-lhe importância?

F: Estava um bocado preocupada por não saber se seria capaz de orientar as miúdas e acho que têm imensa escola... (não percebo o resto) estudantes da Universidade têm outras condições e têm outros saberes muito mais avançados que os meus, já trabalhava à uma série de tempo e tinha um certo receio de estar estagnada ou não saber orientá-las e por acaso a primeira que tive criámos uma grande empatia as duas eu ajudei-a

muitíssimo, ela teve algumas dificuldades, mas conseguimos e acho que não me desenrasquei muito mal com ela e depois continuei.

P: Como se tornou educadora cooperante?

F: No meu caso foi por influência da minha colega Maria que já tinha dito e gostava e mostrou sempre que era importante ... formação e ficávamos atualizadas e conhecíamos outras formas de trabalhar.

P: Foi por iniciativa da Florinda ou foi...

F: Eu decidi, podia não querer, na altura era só 2 lugares de Jardim-de-infância e podia não querer mas achei que devia aventurar-me.

P: O que é ser educadora cooperante? O que acha disto?

F: Nós temos prespetivas novas, há novos dados sobre educação, elas trazem ideias novas entretanto a primeira vez que tive uma estagiária ela trabalhava sozinha na sala, entretanto as coisas mudaram e começaram a trabalhar a pares e a pares não tem nada a ver. É muito mais interessante trabalhar a pares e ainda por cima duas miúdas que eram impecáveis trabalhavam muito bem as duas e trabalharam muitíssimo esse ano e eu aprendi muito com elas também e mesmo a forma como elas estavam mais à vontade.

P: Vê esse papel mais como uma aprendizagem?

F: Claro, sempre a aprender até morrer.

P: O que a leva a continuar a ser educadora cooperante?

F: É mesmo para estar atualizada e para estar a par do que se está a passar, ter novas ideias e conceitos, novas formas de ver a educação.

P: Considera que a sua função enquanto educadora cooperante é reconhecida dentro da instituição pela comunidade – famílias, colegas...

F: Não... é mais os pais desde que elas se portem bem com as crianças e criarem uma empatia forte com as crianças e com as famílias os pais vêm a importância.

P: Em termos de oportunidades, o que a supervisão lhe traz de bom?

F: A ligação com a Universidade é muito importante. Não estamos isoladas num cantinho a trabalhar com os nossos meninos, estamos num meio mais alargado. Somos nós, enquanto educadoras cooperantes, é a estagiária, são os pais é a comunidade educativa e é a Universidade, não estamos sozinhas, qualquer problema, qualquer situação que precise de ajuda (não percebo o que diz) e estamos ligadas, estou sempre ligada ao mundo e depois a formação. Quando há ações de formação, como não nos pagam temos essa vantagem. Acabei de fazer uma e não pagamos, é uma mais-valia. Agora está tudo mais definido e nós com as estagiárias ouvimos umas coisinhas falamos com elas...para elas perceberem o que é trabalhar por projetos em jardim-de-infância. (não percebo muito do que diz)

P: Em termos de limitações, reconhece alguma limitação ao fazer supervisão?

F: Para já o tempo, o tempo para estar com elas, o tempo para vermos os relatórios e comentá-los, é reunir com elas, é preciso tempo para estar com elas, às vezes uma hora não chega, depende das estagiárias, umas precisam de mais ajuda outras menos e depois ter tempo para nós. Na sala com os meninos tem a ver com a organização, até elas conseguirem trabalhar de forma fluida, conhecerem a rotina, eles perceberem que elas são mais um elemento a quem eles têm de estar com atenção, têm de respeitar e que as respostas são interessantes leva um bocadinho isso é único elemento que vejo...

P: Ali no início, as crianças dirigem-se entretanto a uma como a outra...

P: Quando começou a ser educadora cooperante realizou alguma preparação específica?

F: Não, falei com a minha colega depois... (não percebo) Universidade.

P: Pode contar como costuma assegurar a supervisão dos futuros educadores de infância (momentos de reflexão, pequenas reuniões com as estagiárias, práticas menos corretas das alunas)

F: Depende da situação, todos os dias falo com elas nunca deixo que chegue ao final do dia sem fazer um comentário. Faço sempre um comentário, nunca deixo que as coisas passem para o outro dia. Todos os dias faço este momento com elas seja antes de almoço, à tarde, seja quando for, faço sempre uma reflexão com elas. Quando as coisas não estão a correr bem intervenho e neste estágio tive de intervir uma série de vezes não de uma forma que os meninos percebam que eu estou a oportunidade à estagiária ou que eles percebam que ela não está a trabalhar bem não isso mas dou uma volta à questão e se for preciso ajudá-la uma palavrinha nossa, um olhar para eles...

P: Em termos de planificação, costumam-se reunir?

F: Geralmente fazemos às Sextas-Feiras, às vezes às Quintas mas às Sextas-Feiras é que reunimos as ideias, dava-lhe umas ideias ela também fazia para a semana a seguir mas às sextas-feiras ficava registado

P: Uma planificação cooperada...

F: Sim, sempre.

P: Com propostas da educadora e da estagiária. Também trocas mails?

F: Também isso é essencial, aos domingos sobretudo é sempre. As planificações tratávamos sempre e depois era os meios para assinar as nossas questões da próxima semana, alguma ideia que não estava bem definida.

P: Já sentiu necessidade de saber mais sobre os processos de supervisão?

F: Pensar em termos de investigar não, nós não temos tempo para pensar nas coisas, mas não quer dizer que não tenha falado, conversado.

P: Na avaliação do seu desempenho, a nível da sua instituição, tem por hábito incluir a dimensão supervisiva?

F: Tenho que referir sempre, acho que se deve referir sempre. Na última estagiária no relatório anual incluo sempre o trabalho delas, as atividades que fazemos ao longo do ano temos que referir nos diários que fazemos.

P: Ou seja, esta dimensão é sempre incluída?

F: É sempre referida, nunca é uma coisa à parte, é sempre incluída no trabalho que se faz ao longo do ano.

P: Quais os princípios pedagógicos norteadores da sua dimensão supervisiva? (ambiente na sala, que relação tem com a estagiária)?

F: É uma relação próxima no entanto não posso deixar que isso interfira a nível do trabalho e a nível pessoal. São duas coisas diferentes: relaciono-me muito bem e elas têm o direito de me dizer quando as coisas não correm muito bem mas prefiro de ter uma atitude de cooperação.

P: E o ambiente de sala inclui a estagiária logo no início na sua equipa?

F: Sim, tem mesmo de ser. Elas quando chegam fazem aquela semana de observação participada e elas estão incluídas desde o início e podem até começar a atuar, se quiserem.

P: Ou seja, tenta logo estabelecer um bom ambiente para a aluna se sentir integrada?

F: Nós temos que Os miúdos (não percebo) Temos de criar o melhor ambiente possível para eles poderem crescer da melhor forma.

P: Tem por hábito refletir sobre a sua prática enquanto educadora cooperante?

F: Sim, penso nisso muitas vezes, se estou a dar a orientação correta se estou a orientá-las no sentido correto, se as deixei muito abandonadas e elas às vezes têm dificuldades porque sei que não as ajudei ou porque não fui capaz de dar a dica certa mas realmente falo com elas sobretudo para as ajudar.

P: E com colegas, fala sobre essas coisas?

F: Sim, também falo com elas, também tem a ver com as colegas, há colegas que não conseguimos ter esta conversa mas há outras que sim.

P: Sente-se segura nesta área da sua profissão relativamente às estagiárias na sala?

F: Não, nunca...sobretudo quando elas têm mais dificuldades foi o caso desta minha última estagiária teve mais dificuldades... às vezes não sabia se estava a dar a ajuda ... olhe vá falar com a professora Assunção. (não percebo muito bem). E a professora Assunção ajudou muito e ela sossegou eu tinha razão no que estava a dizer só que não tinha tanta segurança... Acabou por me dar razão.

P: Tem colaborado com a Universidade nesta definição da organização da supervisão?

F: Acho que já se apresenta um bocadinho organizado. Nós não somos chamadas para preparar a supervisão delas. Quando nos chamam dizem: querem se inscrever, aceitam ou não aceitam..” a gente escolhe o que queremos.

P: Sente-se bem informada sobre a organização – os instrumentos, os registos...?

F: Sim, a primeira vez é que é um bocadinho complicada. Quando comecei andava um bocadinho à deriva porque a própria linguagem mais técnica, tive umas certas dificuldades mas depois falando com colegas, lendo e relendo acabámos por chegar lá. Às vezes a dificuldade principal é a avaliação ficava grega na avaliação, na altura tinha 30 pontos agora tem na mesma mas está de outra maneira e a gente consegue... está diferente.

P: Como vê esta colaboração entre a instituição onde trabalha e a Universidade?

F: Parceria... acho que devia ser mais. Acho que a Universidade deixa-nos um bocado demais sozinhas com as estagiárias, acho que devia dar maior apoio porque... é o que já ouvi dizer: “as educadoras cooperantes dão-vos a prática, nós damos a teoria. Não sei se as práticas são todas iguais, não são todas iguais, não é? As aprendizagens que elas fazem connosco que correspondem todas aos mesmos valores ...não estão todas dentro daqueles parâmetros de supervisão mesmo entre orientadores da Universidade. Há a noção entre as alunas que quando há uma professora mais benevolente.... Há outras que são mais exigentes e depois as notas são de acordo com a supervisão que essa pessoa fez ... e depois uma é mais exigente a nota é mais baixa, outra é menos exigente a nota é mais alta e nós às vezes achamos que até estamos a orientar bem e também não sei se a forma é tão exigente ou mais benevolente portanto façam elas... A ida da professora devia acontecer mais vezes. São muitas alunas mas...

P: É um benefício para todas...

F: Acho que me sentia mais apoiada e mais segura se a professora fosse mais uma vez ou duas.

P: Considera que esta parceria tem trazido benefícios para a sua instituição?

F: Que eu note não.

P: Se calhar é em termos pessoais...

F: Isso sim, é bom que a gente até muda algumas práticas nossas. Este ano fiz uma coisa que não fazia habitualmente com os meus meninos que a professora Assunção referiu e eu já andava a pensar naquilo e realmente mudei. (não se percebe bem...) Reunimos sempre na área polivalente, na área das almofadas e este ano decidi mudar para as mesas e foi bom. As costas não estão bem... (não se percebe bem) estar à mesa, reunimos à mesa, eles gostam mais...

P: Considera que realmente tem havido um benefício a nível pessoal enquanto educadora de sala e a nível da instituição?

F: Eu não tenho a visão dos pais neste aspeto, nunca lhes perguntei o que é que acham, nunca perguntei às pessoas que não tem nada a ver connosco ...a educadores estagiários que tipo de visibilidade é que isto terá para o exterior...nunca me inquirei sobre isso.

P: Foram-lhe apresentadas formações no âmbito da supervisão?

F: Não.

P: Mas outras tiveram?

F: Fiz este ano sobre projetos, aprender por projetos e fiz DQP há 4 anos, talvez.

P: Como recebe esta informação?

F: A professora Assunção é que se encarrega de mandar.

P: Vais às reuniões de início do ano?

F: Quando sou convocada venho, este ano tive 8 meses em casa e só regresssei em Fevereiro então este ano essa parte escapou.

P: Como é que tem a informação? Quando não vem à reunião tem a informação por mail?

F: Sim, manda (a professora Assunção) tudo o que diz respeito à formação e às estagiárias.

P: Sente que a sua prática profissional já foi ou tem sido influenciada por este processo supervisivo?

F: Sou melhor educadora agora devido ao facto de receber pessoas na sala. Tenho outro leque de abordagens, outras formas de estar com os meninos até de trabalhar com eles. Acho que sou melhor educadora agora do que há uns anos atrás embora ... Também melhor (??) não é só a parte das estagiárias é também ter outras colegas na mesma instituição que também trabalham com alunas estagiárias e com quem partilhamos muita informação e isso também nos ajuda muito, os desafios são bons. Dá-nos mais força para trabalhar. Estou sempre há procura de coisas para eles fazerem e não era assim, embora nunca me tivesse acomodado e damos outras responsabilidades e isso ajuda-nos a crescer enquanto seres humanos e profissionais.

P: Qual a importância que atribui a esta dimensão supervisiva no nosso desenvolvimento profissional?

F: Sem dúvida nenhuma porque a responsabilidade é outra e termos alguém por trás que tem uma formação superior à nossa e nós queremos mostrar alguma qualidade. Estamos a formar educadoras ... (não percebo) e ao queremos mostra qualidade não posso deixar que elas façam uma coisa que não quero, também temos de exigir delas exigimos de nós e dos miúdos e portanto logo aí há uma cadeia logicamente que é importante não deixar cair. Acaba por ir tudo. Tudo está ligado com tudo. Ao aceitar uma estagiária tenho que ter a responsabilidade que vou orientar uma miúda que vai ser educadora. Quando ela for educadora vai pensar: “ A minha educadora cooperante não ligava nenhuma ou não me ajudou”... eu não quero que tenham essa noção. Quando pensam em mim que pensem como uma pessoa que foi amiga mas que também exigiu que elas crescessem como educadoras também.

P: As estagiárias vêm-nos como um modelo e daí nós também queremos ser melhor.

P: Então é sua intenção continuar a ser educadora cooperante?

F: Sim, para já sim.

P: Porquê?

F: Porque (não percebo). Também nos ajudam a nós, a melhorarem a sala, enriquecem os espaços, dão ideias novas. É mais por

APÊNDICE 5 – Quadro de Categorização –

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO
<p>1. MOTIVAÇÕES, APRENDIZAGENS, E CARATERÍSTICAS DA AÇÃO DOS EDUCADORES/AS COOPERANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importância dada pelos Educadores/as cooperantes á supervisão pedagógica 	<p>:</p> <p>1.1 - ALTRUÍSMO (benefício do outro)</p> <p>1.2 –GANHOS/opportunidades (Benefício próprio - novidades, refresh, formações)</p>	<p>“Educadora cooperante para quê?”, para ajudar ou para não ajudar?, ser educadora cooperante é isso é ajudar, ajudar, ajudar. (EC1,p.11)</p> <p>“Aprende-se a partilhar acima de tudo, acho que o que mais aprendi ... de ter alunas na minha sala, gosto de partilhar (...) sou muito grata a quem me ensina coisas” (EC2,p.13)</p> <p>“ ... de ajudar na formação do outro” (EC9,P.55)</p> <p>“Gosto... é uma lufada de ar fresco nas nossas salas (EC 1)</p>

<p>“Cresci imenso (...) se a gente souber se organizar e souber dar uma dinâmica, entre outras coisas, depois de um tempo acabamos por equilibrar tudo (...) a gente não somos acomodativas, nós pelo contrário temos de ser dinâmicas (...) E a supervisão ajuda muito “</p> <p>“ Há aqui uma abertura muito grande, não é uma instituição fechada assim será uma instituição aberta não é? que está em aprendizagem e quer aprender e quer evoluir, não é? ”</p> <p>“ A ligação com a Universidade é muito importante. Não estamos isoladas num cantinho a trabalhar com os nossos meninos, estamos num meio mais alargado. (...) ”</p> <p>A responsabilidade é outra e termos alguém por trás que tem uma formação superior à nossa e nós queremos mostrar alguma qualidade”</p> <p>“Somos nós, enquanto educadoras cooperantes, é a estagiária, são os pais é a comunidade educativa e é a Universidade, não estamos sozinhas, qualquer problema, qualquer situação que precise de ajuda”</p> <p>(EC1, p4, 5, 8, 9,60)</p>	<p>- “Gosto muito de ser educadora cooperante ... Tive uma boa experiência enquanto aluna estagiária.</p> <p>Traz muitos benefícios ainda mais quando os educadores já têm práticas que não são recicladas, educadores que não fazem</p>
--	--

		<p>formações, que não estão actualizados... Trazem informação nova, a mais recente e actualizada que há”</p> <p>“mesmo por gostar de partilhar ... de ter alunas na minha sala, gosto de partilhar com elas, gosto de ouvir as opiniões delas.” (EC2,p.12,13, 18)</p> <p>“Confesso que tenho muitos momentos em que vou buscar a minha experiência e sou um bocadinho mais tolerante em comparação com colegas minhas e isso deve-se um bocadinho à minha recente experiência como aluna estagiária mas também porque tive a formação sobre Supervisão e acho que isso faz toda a diferença”.</p> <p>“Traz muitos benefícios ainda mais quando os educadores já têm práticas que não são recicladas, educadores que não fazem formações, que não estão actualizados... Trazem informação nova, a mais recente e actualizada que há” (EC2,p.12, 18)</p> <p>“O benefício que pode ter é a visibilidade junto da Universidade (...) Se todos os anos recebermos uma estagiária todos os anos vamos receber informação da Universidade, é o grande benefício da parceria.” (EC3,p.23)</p>
--	--	---

		<p>“era um desejo meu ... Gostei muito ... nós vamos fazer um refresh da nossa prática” (EC3,p.20)</p> <p>-“Em termos pessoais penso que é uma mais-valia para as educadoras e para as crianças que estão com elas, agora em termos institucionais eu penso que também... por exemplo nós somos convidadas... o agrupamento é convidado para ir a essas formações... ai já é uma mais valia”</p> <p>“Valorização pessoal”</p> <p>“Em termos profissionais temos garantias para evoluirmos na carreira” (EC4,P.26, 29)</p> <p>“Traz novas correntes teóricas.</p> <p>“As educadoras cooperantes são uma nova visão e eu acho que é importante.” (EC5,P.32, 35)</p> <p>“... acho importantíssimo, o facto de a Universidade estar sempre por trás de uma estagiária,” (EC5,P.32)</p> <p>“Formações e o contacto com outras colegas. Gosto muito de trabalhar em equipa. Acho que se aprende muito, reciclamos toda a parte teórica. Senti de facto que fazia falta, era enriquecedor para mim, servia</p>
--	--	---

<p>muito para eu estar actualizada, fazia todo o sentido. Às vezes penso.... como é que há colegas que não querem ser e na altura era remunerado agora não é e se calhar ai separou-se um bocadinho quem de facto tem gosto por ser formador porque acho que acima de tudo somos modelos e formadores da parte prática do curso delas” (EC6,p.37.38)</p> <p>“... é uma mais-valia porque às vezes acontece que a estagiária propõe algo nós nunca nos lembrámos disso... Gosto muito de ser educadora (...) Nós também aprendemos muito com elas. Acho fundamental apesar do pouco tempo que elas passam por aqui. Porque eu gosto até porque reflectimos sobre a nossa prática que é uma coisa que nós não temos espaço neste momento para fazer entre colegas e é uma forma de nós reflectirmos “ (EC7,p. 43)</p> <p>“Usufruir de acções de formação, estar com os professores e ouvir outras coisas, certas pessoas para nós tem um grande peso”</p> <p>- “Com certeza que trás, pelo menos ao nível da formação dos educadores cooperantes, acho que é fundamental... e essa formação é para a instituição, para nós profissionais e para a instituição com os profissionais.” (EC8,P.49,52)</p> <p>“ gosto muito acho que penso o que seria de mim se não tivesse</p>		
--	--	--

		<p>alguém que me apoiasse.”</p> <p>“estar com os professores e ouvir outras coisas, certas pessoas para nós tem um grande peso” (EC8,p.49)</p> <p>“Quando trabalhamos sozinhos acabamos por criar aqueles vícios. As estagiárias ajudam-nos a reflectir e ajudam-nos a não desmotivar e há momentos na nossa profissão que são tão desgastantes que há momentos que podemos desmotivar por cansaço, por motivos institucionais porque as instituições são complicadas e acho que um elemento que vem de fora com estas características de formação traz-nos estas coisas todas: temos de agir, não parar, não desmotivar e isso é um grande contributo da supervisão” (E9, P.55)</p> <p>“é achar que tenho alguma coisa para partilhar Acho que ser educadora cooperante é mesmo abrir a porta e não ter medo de mostrar.”</p> <p>“Gosto e acho muito importante ser educadora cooperante”</p> <p>“A formação é um benefício e poderemos tirar mestrados e pagar menos propinas e outras formações gratuitas, penso que por ai...é o que poderão dar”</p> <p>de ajudar na formação do outro e o outro ajudar na nossa formação continua ... Acho que é um papel de grande responsabilidade.” (EC9, p.53,54, 55, 57)</p>
--	--	--

	<p>p.27)</p> <p>“tem aqueles constrangimentos que falei: temos um prazo, temos um tempo para nos conhecermos, para a estagiária conhecer o grupo no geral e individualmente, o nosso trabalho.” (EC5, p.32)</p> <p>“O tempo é limitador (...)se não temos boa vontade para lhes prestar esse apoio, se calhar não temos espaço para elas.”</p> <p>“Não há muito tempo para a reflexão” (EC7, P.43, 46)</p> <p>“Muito tempo e muita disponibilidade (...)há pessoas que precisam de menos e outras de mais apoio”(EC8, P.50)</p> <p>“como está leva-nos muito tempo se queremos acompanhar as alunas” (EC9, p.55)</p> <p>“já o tempo, o tempo para estar com elas, o tempo para vermos os relatórios e comentá-los, é reunir com elas, é preciso tempo para estar com elas ... Na sala com os meninos tem a ver com a organização” (EC10, P.60)</p> <p>“Há coisas institucionais que estão programadas e a gente tem que</p>	<p>b) - Requisitos da Universidade e das instituições</p>
--	---	---

	<p style="text-align: center;">c) - Inexperiência</p>	<p>orientar depois com o que as estagiárias trazem e isso é normal limitar-nos mas se a gente souber se organizar e souber dar uma dinâmica” (EC1, P.4)</p> <p>“... com tanto projecto na sala que o tempo correu e que não deu se calhar para concluirmos tudo o que queríamos.” (EC3, p.21)</p> <p>“Ainda tenho muitas dificuldades, não me sinto assim segura a 100%”</p> <p>“acho que a gente devia ter uma formação nessa área de supervisão” (EC1, p.7)</p> <p>“ A maior dúvida que eu tinha era isso mesmo, como era a primeira vez que estava a ser educadora cooperante é isso mesmo: como é que iria ser a minha postura?” (EC3, p.20)</p> <p>“tenho noção que devia saber mais sobre supervisão. (EC5, P.34)</p> <p>Estava um bocado preocupada por não saber se seria capaz de orientar as miúdas e acho que têm imensa escola (...) a primeira vez é que é um bocadinho complicada ... a dificuldade principal é a</p>
--	---	---

	<p>d) - Empatia e segurança entre estagiária e cooperante</p>	<p>avaliação ficava grega na avaliação, na altura tinha 30 pontos agora tem na mesma mas está de outra maneira (EC10, p.61)</p> <p>“Houve algumas dificuldades quando os alunos começam...eles estão lá temporariamente e quando chegam não têm a mínima noção e depois alguns também não fazem esforço nenhum para perceber e acham que a vida daquele grupo e daquelas pessoas só existe a partir do momento em que lá chegaram e esquecem-se das experiências que já todos tivemos em grupo e portanto isso é um bocadinho às vezes difícil de digerir, de ultrapassar mas nós não podemos fazer nada.” (EC2, p.17)</p> <p>“Não é fácil “é preciso ter muita sorte na estagiária que nos calha ...Eu acho que as estagiárias têm de ir com uma determinada postura e têm de ter uma competência social que nem sempre têm” (EC4, p.32)</p> <p>“muitas vezes a estagiária e a educadora podem à primeira não empatizar.” (EC5, p.32 e 33)</p> <p>“Tenho alguma dificuldade. Acho que são as próprias estagiárias que nos fazem sentir algum desconforto com as planificações porque elas próprias não têm a certeza dos objectivos, da avaliação, das propostas que realizaram e acaba por ser confuso porque uma</p>
--	---	---

	<p>e) - Não tem</p>	<p>diz uma coisa, outra diz outra e depois uma pessoa está baralhada com as planificações e com os objectivos... acho que falta qualquer coisa para a avaliação” (EC8, p.51, 52)</p> <p>“Este ano não” (EC2, P.13)</p> <p>“Não, não sinto isso” (EC6, P.38)</p> <p>“Não. Tento sempre explicar à estagiária porque é que faço assim, como faço assim; como que coloco trabalhos; porquê é que faço esta contagem de meninos todos os dias; porque é que planificam todos os dias e em dois grupos, porque é que há um grupo que fica com a auxiliar e outro grupo fica comigo. Eu explico tudo, ela também tKem aquele espaço de observação mas também precisa de saber porque é que o fiz. (EC7, p.47)</p> <p>“ Não, também já conheço o processo” (EC9, p.56)</p>
	<p>2.1 - CONVITE DA</p>	

<p>2. COMO SE TORNARAM EDUCADORES/AS COOPERANTE</p>	<p>UNIVERSIDADE</p> <p>“Olha foi por acaso, foi...fui uma vez a Ana Artur que me telefonou” (EC1, p.2)</p> <p>“Houve um convite da parte das professoras da Universidade que já me conheciam” (EC2, P.12)</p> <p>“A minha primeira experiência, o meu marido era professor na Universidade de Trás os Montes e o departamento (não me lembro do nome) havia uma colega dele que soube que eu era educadora e convidou-me” (EC7, P.43)</p> <p>“Foi por convite da Universidade e a instituição já tinha historial de cooperação com a Universidade.” (EC9, p.54)</p> <p>“eu cheguei e é esta situação que tu conheces, de eu estar a fazer a baixa da colega e daí ter surgido esta oportunidade” (EC3, p.20)</p> <p>“a coordenadora perguntou se uma de nós queria ser educadora cooperante” (EC4, p.26)</p> <p>“Substituir uma colega que já é educadora cooperante” (EC5, p.32)</p> <p>“A instituição tinha protocolo e ninguém perguntou” (EC6, P.37)</p> <p>2.2 - ATRAVÉS DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE</p>
--	---

	<p style="text-align: center;">2.3 - OUTROS</p>	<p>“ Porque era normal aqui nesta escola, este agrupamento receber estagiárias (EC7, P.43)</p> <p>“ Todos os elementos da equipa educativa do Irene Lisboa eram cooperantes da Universidade” (EC8, p.49)</p> <p>“Foi por influência da minha colega Maria que já tinha dito e gostava e mostrou sempre que era importante” – (EC 10)</p>
<p>3 O PAPEL DO EDUCADOR/A COOPERANTE</p> <p>(Ana Artur e Isabel Fialho, 2011)</p>	<p style="text-align: center;">3.1 - FACILITADOR</p>	<p>“mais tolerante em comparação com colegas minhas e isso deve-se um bocadinho à minha recente experiência como aluna estagiária mas também porque tive a formação sobre Supervisão e acho que isso faz toda a diferença” (EC2, p.12)</p> <p>“Tive de a conhecer um bocadinho para depois adaptar a minha personalidade e a minha prática para ela ter as melhores experiências possíveis” (EC3, P.20)</p> <p>“é sobretudo uma função de mostrar o que é trabalhar em equipa, o que é ser educadora da valência... dar a formação no aspecto</p>

	<p style="text-align: center;">3.2 - MODELO PROFISSIONAL</p>	<p>prático fazer a ponte entre a teoria e agora como é que se aplica?” (EC6, p.37,38)</p> <p>“Somos um exemplo para elas não é? E acho que isso faz parte. Quando queremos ser educadoras cooperantes acho que temos de pensar seriamente nessas coisas” (EC1, p.2,3)</p> <p>“O ser modelo é uma responsabilidade enorme ... eu quero marcála como um bom exemplo de respeito para com os meninos, para com a equipa.”</p> <p>“Tenho gosto por ser formador porque acho que acima de tudo somos modelos e formadores da parte prática do curso delas”</p> <p>“é muito organizativo porque obriga a muita organização e a planear o que vamos fazer e lá está para conseguirmos de facto o que é planear, o que é avaliar...sermos modelo! (EC6, p.37,38, 40)</p> <p>- “ É uma grande responsabilidade e acho que antes de mais é assumir-nos a nós...acabamos por ser um modelo para alguém que está em formação e também temos de pensar muito na nossa prática porque ás vezes achamos que estamos a fazer tudo bem e nem sempre tudo está a correr bem” (EC8, P.49)</p>
--	---	--

3.3 - APOIO/INTERAJUDA

“uma forma de nós partilharmos os nosso saberes com as alunas que para lá vão e elas partilharem os seus conhecimentos que adquirem na Universidade” (EC4, p.26)

“Muito importante sobretudo as minhas colegas que já tiraram o curso há muito tempo para reflectirem, para se questionarem, falarem da sua prática pedagógica e quem sabe... Algumas que estejam desmotivadas terem uma lufada de ar fresco. Acho muito importante” (EC5, p.32)

“Enriquecedor para mim, servia muito para eu estar actualizada, fazia todo o sentido” (EC6, P.38)

“Sinto-me muito bem neste papel porque podemos dar e receber muita coisa, até porque reflectimos sobre a nossa prática que é uma coisa que nós não temos espaço neste momento para fazer entre colegas e é uma forma de nós reflectirmos” (EC7, p.43)

“ ... isto é a minha forma de voluntariado porque nós disponibilizamos-nos .. de facto é ajudar outros colegas a tornarem-se bons profissionais ... achar que tenho alguma coisa para partilhar mas também o contrário. Eu também recebo, é a tal

<ul style="list-style-type: none"> • Que preparação fizeram 	<p>partilha, tem de haver partilha e cooperação dos dois lados porque elas também nos trazem muitas coisas novas e ficamos a saber o que se passa na Universidade” (EC9, P.55)</p> <p>“eu aprendi muito com elas ... aprender até morrer ... É mesmo para estar actualizada e para estar a par do que se está a passar, ter novas ideias e conceitos, novas formas de ver a educação.” (EC10, p.59)</p> <p>- “não me sentia nada preparada.Foi um bocadinho preocupante, tinha muitas dificuldades mas falava com outras educadorasque tinham ... ajudaram com as planificações” (EC1, p.4)</p> <p>“Não” (EC4, p.27)</p> <p>- “: Não, para já ainda fui um bocado aluna ... obrigou-me a reflectir” (EC5, P.33)</p> <p>“Não me sentia preparada mas como vi como um desafio” (EC6, p.38)</p> <p>“Não, comecei porque acho como era nova e estava com vontade...as coisas correram muito bem.” (EC8, p.50)</p>
<p>3.4 - SEM PREPARAÇÃO</p>	

	<p style="text-align: center;">3.7 - RECONHECIDO PELA INSITUIÇÃO</p>	<p>engrenagem já é tanta no sentido que todos os anos há estagiárias naquela escola há sempre caras novas e pessoas novas... portanto eu acho que não é assim... (EC3, p.20)</p> <p>“Penso que sim. Eu acho que temos algum reconhecimento” (EC2, p.13)</p> <p>“penso que sim ... É uma mais-valia para a instituição e para o desenvolvimento das crianças, dos projectos...” (EC4, p.26)</p> <p>“Sim” – (EC 5, p. 32)</p> <p>“Penso que sim” (EC9, p.55)</p>
	<p style="text-align: center;">3.8 - RECONHECIDA PELOS PAIS</p>	<p>“Fazemos sempre questão de dar a conhecer as estagiárias, aliás nas reuniões de pais imediatamente a seguir ao aparecimento da estagiária, a estagiária está, é apresentada explica-se o que é que a traz ali tudo isto ...os pais estão muito familiarizados a este processo” (EC4, p.32)</p>

		<p>Nós fazemos questão de dar a conhecer as estagiárias (...) os pais estão familiarizados com o processo” (EC.5p.32)</p> <p>“ Pelos pais. Eu apresento-a sempre como estagiária mas como colega”(EC.P.38)</p> <p>“Sim, pelos pais e dão valor... é uma mais valia” (EC 7, p.43)</p> <p>“Acho que isso... não sei se nos cabe a nós assumir uma perspectiva diferente junto das famílias. Acho que as famílias sabem que realmente temos pessoas em formação em contexto de sala mas acho que não há aquela atribuição daquela função... (EC 8, p.50)</p> <p>... é mais os pais”(EC10, p. 59)</p>
<p>4 PROCEDIMENTOS</p> <p>E CANAIS DE</p>	<p>4.1 - ORGANIZAÇÃO</p> <p>(Reuniões, planificações e outros momentos com dia e hora marcada)</p>	<p>“nós reunimos sempre ao almoço ... ou ao fim de semana também” (EC1, P.5)</p> <p>“Momentos de reflexão ... quando eles dormiam a sesta, estava tudo às escuras e nós íamos trocando umas ideias”</p> <p>“planificação às sextas-feiras; Permiti que ela experimentasse, sabia que aquilo não ia correr como ela tinha idealizado; (EC2,</p>

<p>INFORMAÇÃO</p>	<p>p.14,15)</p> <p>“das duas às três, fazíamos a avaliação do que tinha acontecido” (EC3, p.21)</p> <p>“às Quintas Feiras fazemos uma projecção da semana seguinte ... fazemos a avaliação à Sexta-Feira com o grupo ...</p> <p>- Aos fins-de-semana manda para mim (MAIL) para a professora fazer as modificações por mail. “ (EC4, P.21)</p> <p>“Reflectimos no final dia,” (EC5, P.33)</p> <p>“Quinta-Feira sentamo-nos damos uma vista a todos os comentários, a todos os relatórios e falamos”.</p> <p>“Combinamos sempre no fim de semana, normalmente ao sábado e por e-mail.” (EC6, P.39)</p> <p>“reflectimos no final do dia” (EC7, P.44)</p> <p>“reflexão de 2 em 2 dias”</p> <p>“planificação é feita em conjunto” (E8, P.50)</p> <p>“REFLEXÃO SEMANAL”</p> <p>“Quando tenho estagiários fazemos às Sextas-Feiras, combinamos</p>
--------------------------	--

	<p style="text-align: center;">4.2 - ATITUDES</p> <p style="text-align: center;">(Disponibilidade e Flexibilidade)</p>	<p>com os miúdos, e elas ficam com o fim-de-semana para prepararem melhor, Sigo o Modelo da Escola Moderna e a planificação é com as crianças” (EC9, p.55,56)</p> <p>“todosos dias falo com elas” (P.60)</p> <p>“... às Sextas-Feiras é que reunimos as ideias, dava-lhe umas ideias ela também fazia para a semana – PLANIFICAÇÃO COOPERADA – (EC10, P.60)</p> <p>“Nós temos que ter muita disponibilidade também para elas” (EC1, p. 4,5)</p> <p>“Houve muito diálogo e muita comunicação” (EC3, P.21)</p> <p>“Depende, da segurança que a pessoa tem quando está a trabalhar, da forma como prepara, se podemos reflectir todos os dias ... quando se sentem inseguras e estão tristes e lá vamos ao nosso café, dar uma palmadinha nas costas, chorar no ombro ou vêm para a minha casa e conversamos um pouco para se sentirem seguras. Tudo depende da hora, do momento coisas, da segurança que sente quando está a trabalhar com as crianças (...) Num espírito de</p>
--	---	--

	<p style="text-align: center;">4.3 - TRABALHO COLABORATIVO</p>	<p>cooperação e sempre que têm dúvidas estou sempre disponível para qualquer tipo de dúvida... somos pares”. (EC4, p.27, 28)</p> <p>“ disponibilizo sempre o número de telemóvel (EC6, P. 39)</p> <p>“Dinâmica, equipa, a cooperação, a negociação, a partilha de conhecimentos ... tenho que ajudar” (EC1, p.6)</p> <p>Permiti que ela experimentasse, sabia que aquilo não ia correr como ela tinha idealizado; (EC2, p.14,15)</p> <p>“ ... foi muito diálogo, muita comunicação uma igualdade entre mim e ela.” (EC3, P.22)</p> <p>“ ... somos pares.” (EC4, p.28)</p> <p>“o que faço é não intervir... deixo-a desenvolver... ponho-a logo à vontade. Tiro notas mas se vir que aquilo está a descambar tenho de intervir.” (EC5, P.33)</p>
--	---	---

		<p>“Nós funcionamos em equipa ... trabalhamos para o mesmo fim; Eu nunca intervenho quando há um motivo assim mais...mais (EC6, P. 39)</p> <p>Ao princípio tento não estar muito presente para eles começarem a habituar-se a estar com a estagiária ... Estou na sala a arranjar alguns trabalhos ... Eu tenho de deixar o enfoque para ela” (EC7, P.44)</p> <p>“Se vejo que há necessidade de intervenção, acho que intervenho com naturalidade ... Agora no caso de ser preciso fazer alguma repreensão, poucas vezes aconteceu, não o faço no momento porque pode constranger ainda mais a pessoa mas mais tarde é feita num momento de reflexão” (EC8, p.50)</p> <p>Nunca fui muito apologista de deixar errar e depois logo se fala, quando vejo que uma coisa está errada não posso permitir que continue porque está a passar aos meninos algo que não está certo, na altura intervenho;” (EC9, P.55)</p> <p>“Quando as coisas não estão a correr bem intervenho” (EC10, P.60)</p>
--	--	--

	<p style="text-align: center;">4.4 - CANAIS DE INFORMAÇÃO</p> <p>a) - Informação por mail</p>	<p>SIM. Por e-mail. A orientadora envia-nos tudo. até para nós como educadoras cooperantes temos ali bases” (EC1, p.8)</p> <p>“Sim, acho que quem tem acesso ao mail consegue estar actualizado, a nível da coordenação do colégio nos dão logo as grelhas e todo o material” (EC2, p.17)</p> <p>“Sim, e aí a estagiária tem que fazer, se calhar, um bocadinho a comunicação entre a Universidade e a instituição que é cooperante” (EC 3, p.23)</p> <p>“Sim, temos sempre reuniões no início do ano lectivo onde todos os documentos são apresentados. Para mim já é tudo usual e normal este tipo de processo e depois temos sempre a reunião final, vemos os mails fazemos acções de formação, podemos assistir a aulas. Durante o ano lectivo todas as semanas têm uma aula que somos convidadas para ir e depois temos também (quando as professoras da Universidade vão ver as alunas) um momento de reflexão em que podemos colocar questões e é sempre uma mais-valia para determinados assuntos que estão pendentes ou alguma dúvida” (EC 4, p.29)</p>
--	--	--

	<p>b)- Informações nas reuniões</p> <p>c)- Outros</p>	<p>“ Informadíssima, por mail” (EC7, P.47)</p> <p>“Normalmente utilizamos muito o e-mail” (EC9, P. 55)</p> <p>“ ... aos domingos sobretudo é sempre” (EC10, P.60)</p> <p>SIM. “Reuniões de início e fim de ano” (EC4, P.29)</p> <p>“SIM, reuniões e depois vai havendo sempre informações ” (EC5, P.34)</p> <p>“Isso sim, as reuniões preliminares aos estágios” (EC6, p.41)</p> <p>“ Sinto ...nas reuniões de apresentação</p> <p>“Sim, e aí a estagiária tem que fazer, se calhar, um bocadinho a comunicação entre a Universidade e a instituição que é cooperante” (EC3, P.23)</p>
--	---	--

<p>5 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS (segundo Alarcão e Tavares, 2003; Alarcão & Roldão 2008; e Artur e Fialho, 2011)</p>	<p>5.1 - COLABORAÇÃO</p>	<p>“Dinâmica, equipa, a cooperação, a negociação, a partilha de conhecimentos ... tenho que ajudar” (EC1, p.6)</p> <p>“É o meu primeiro princípio. Respeitar o outro como pessoa que também sabe alguma coisa, que teve formação, tal como eu, não teve foi a experiência da prática; dou-lhe autonomia; é uma relação que se vai construindo aos poucos ... No entanto com essa experiência acho que a aluna devia ter dado mais e que eu dei mais do que devia para não pôr nunca em causa aquilo que eu fazia com os meus meninos porque se a minha primeira preocupação não fossem eles se calhar também não tinha dado tanto de mim; a nossa postura foi de igual para igual” (EC2, p.16)</p> <p>“Eu acabei por utilizar os princípios que são o norte para a minha prática pedagógica que eu uso na minha vida que é o Movimento da Escola Moderna ... que foi muito diálogo, muita comunicação uma igualdade entre mim e ela. (EC3, P.22)</p> <p>“num espírito de cooperação e sempre que têm dúvidas estou sempre disponível para qualquer tipo de dúvida... somos pares. (EC4, P.28)</p> <p>“cooperação e equipa” (EC6, P.39)</p>
---	--------------------------	--

		<p>“A minha postura é sempre de estar ali para ajudar mas não é para fazer por ela ... ; penso que a aluna deve estar à vontade, sentir-se bem para poder ser o mais transparente e tranquila possível na relação, para estabelecer relação com as crianças individualmente, em grupo e com os adultos da sala para isso acho que o ambiente deve ser de total à vontade para ela se sentir segura e motivada. “ (EC5, P.34)</p> <p>“uma supervisão cooperante, partilhada; boa relação; Não a lanço às feras, estou lá para apoiar” (EC7, P. 46)</p> <p>“há uma partilha e cooperação completa”</p> <p>“ Estão á vontade e o trabalho é completamente cooperado... Não é uma supervisão rígida não estou lá para fazer avaliação, estamos a avaliar-nos é um trabalho de equipa” (EC8, P.51)</p> <p>“A minha postura é sempre de muita abertura ... disponibilizo-me sempre para ajudar ...dou -lhe o à vontade completo sempre a supervisionar para que não aconteça nada que ponha em causa as crianças e a instituição ... relação próxima; EC9, (p.56)</p> <p>“uma atitude de cooperação. Relaciono-me muito bem e elas têm o direito de me dizer quando as coisas não correm muito bem mas</p>
--	--	--

	<p style="text-align: center;">5.2 - AUTOREFLEXÃO</p>	<p>prefiro de ter uma atitude de cooperação Temos de criar o melhor ambiente possível para eles poderem crescer da melhor forma” “É uma relação próxima... “ (EC10, P.61)</p> <p>“Enquanto educadora cooperante há uma reflexão mas acabo por guardar para mim ... Às vezes questiono-me se devo intervir, não devo intervir, se devo falar...</p> <p>“Faz-me procurar, ir à internet, ir a livros, ir a caderninhos que eu tinha, que já tinha esquecido “até para nós como educadoras é um crescimento muito, muito grande ... reflectir com as estagiárias” (EC1, p.7)</p> <p>“Faço reflexões pensadas. São pensamentos, não são (reflexões escritas” (EC2, p.16)</p> <p>“Reflecti muito com ela, claro que nós para reflectirmos precisamos de muitos momentos sozinhas” (EC3, p.22)</p> <p>“Temos de reflectir muito sobre o que fizemos ... no que correu bem e mal, o que tenho de modificar na minha prática pedagógica”(EC4, p.29)</p>
--	--	---

	<p style="text-align: center;">5.3 – AUTOFORMAÇÃO</p>	<p>“Eu aproveito os momentos que estou com ela, também estou a reflectir sobre a minha prática”</p> <p>“... até porque reflectimos sobre a nossa prática que é uma coisa que nós não temos espaço neste momento para fazer entre colegas e é uma forma de nós reflectirmos “ (EC7, p. 43, 46)</p> <p>“Acho que isso é essencial” (EC8, p.51)</p> <p>“Faz-me procurar, ir à internet, ir a livros, ir a caderninhos que eu tinha, que já tinha esquecido “até para nós como educadoras é um crescimento muito, muito grande ... reflectir com as estagiárias. Vou a mais formações” (EC1, P.7)</p> <p>“Traz muitos benefícios ainda mais quando os educadores já têm práticas que não são recicladas, educadores que não fazem formações, que não estão actualizados... Trazem informação nova, a mais recente e actualizada que há” (EC2, p.18)</p>
<p>6 NECESSIDADE DE</p>	<p>6.1 – ATRAVÉS DE FORMAÇÕES EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA a) SIM</p>	<p>“Sim, em supervisão acho que a gente devia ter uma formação” (EC1, p.6)</p>

<p>APRENDER MAIS</p> <p>SOBRE OS</p> <p>PROCESSOS</p> <p>DE</p> <p>SUPERVISÃO</p>	<p>B) NÃO</p>	<p>“Por acaso até uma vez inscrevi-me numa acção de formação de supervisão pedagógica só que foi número de vagas limitadas e não entrei” (EC4, P.28)</p> <p>“SIM, mas acho que falta alguma formação nesta área” (EC6, P. 38,39)</p> <p>“Já falei com colegas que têm mestrado em supervisão pedagógica e é uma área que me interessa; (EC8, P.51)</p> <p>“Já, no início daquela formação que fiz (em supervisão)” (EC9, P.56)</p> <p>“Ainda não sinto muito essa necessidade porque ainda continuo muito em contacto com a realidade da formação” (EC2, p.15)</p> <p>“NÃO. “Acho que correu bem, a gente quando as coisas correm mal é que vai à procura” (EC3, P.21)</p> <p>“Não, porque eu já sei (...) Os supervisores não são inspectores são ajudantes de trabalho.” – (EC 7, p.45)</p>
--	---------------	---

<ul style="list-style-type: none"> • Acesso a formações na área da supervisão 	<p>6.2 – OUTROS</p> <p>6.3 - TEVE ACESSO A FORMAÇÕES EM SUPERVISÃO</p>	<p>Não, nunca...sobretudo quando elas têm mais dificuldades” (EC10, p. 61)</p> <p>“Nunca pensei muito” (EC5, P.33)</p> <p>“Sim, a coordenadora manda sempre para o nosso mail” (EC2, P.18)</p> <p>“Sim, tive mas não fui selecionada” (EC4, P.30)</p> <p>“Sim, por mail. Não fui mas não fazia sentido” (EC7, P.48)</p> <p>“Sim, na Universidade, Mestrado em Supervisão Pedagógica... (EC8, P.52, 53)</p> <p>“A Assunção manda-me sempre mails das formações que estão a acontecer por isso não posso dizer que não estou informada” (p. 57) – EC 9</p>
--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> • Acesso a outras formações 	<p>6.4 - NÃO TEVE ACESSO A FORMAÇÕES EM SUPERVISÃO</p> <p>6.5 – OUTROS</p> <p>6.6 - FÁCIL ACESSO A OUTRAS FORMAÇÕES</p>	<p>NÃO (EC1, p.9)</p> <p>NÃO (EC3, P.23)</p> <p>NÃO (EC10, P.62)</p> <p>“Não tenho a certeza” (EC5, p.35)</p> <p>“Outras SIM. Somos aprendizes e como somos aprendizes precisamos de cada vez mais aprender mais, mais e ir mais além ... acho que as facilidades que eles nos dão como educadoras cooperante são muito importantes” (EC1, p.9)</p> <p>“Sim, a coordenadora manda sempre para o nosso mail e depois de vez em quando as colegas... vamos trocando” hoje há, podes ir, não podes” ... a informação chega.” (EC2, p.18)</p> <p>“ outras sim e de fácil acesso por mail, através das professoras da</p>
---	---	---

		<p>Universidade” (EC3, p.23)</p> <p>“Sim, já fui a QDP, a professora Assunção envia-nos quase todos os dias uma data delas” (EC4, P.30)</p> <p>“por e-mail recebi várias informações acerca de formações” (EC5, P.35)</p> <p>“Fui a deste ano sobre metodologia de projecto” (EC7, P.48)</p> <p>“Sim, por mail” (EC8, p.53)</p> <p>“A Assunção manda-me sempre mails das formações que estão a acontecer por isso não podem dizer que não estou informada” (EC9, P.57)</p> <p>“Fiz este ano sobre projectos ... A professora Assunção é que se encarrega de mandar por mail” (EC10, P.62)</p>
<p>7 COMO OS EDUCADORES/AS</p>	<p>7.4 - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO</p>	<p>Sim, mas isso faz parte do nosso currículo e tem que estar incluído (EC5, P.28)</p> <p>SIM, relatório anual” (EC6, P.39)</p>

<p>COOPERANTES</p> <p>INTEGRAM</p> <p>A DIMENSÃO SUPERVISIVA</p> <p>NA</p> <p>AValiação DA</p> <p>AÇÃO EDUCATIVA</p>	<p>7.5 - AVALIAÇÃO DO PROJETO CURRICULAR</p> <p>7.6 - NÃO INTEGRAM</p>	<p>SIM, “Avaliação de desempenho” (EC7, P.45)</p> <p>“Sim, fazia sempre” (EC8, P.51)</p> <p>“acho que se deve referir sempre” (EC10, P.60)</p> <p>“sempre na avaliação de projecto curricular de sala” (EC1, p.6)</p> <p>Não. “acho mesmo é que a devo fazer para mostrar a diferença que eu como pessoa que tenho formação devo fazer das pessoas que não têm... não tinha pensado nisso... (EC2, p.16)</p> <p>“Não” (EC3, p.22)</p> <p>“Não, o método de avaliação formal da instituição onde estou é absolutamente dirigido” (EC5, p.33)</p> <p>“Não” (EC9, p.56)</p>
--	--	---

<p>COOPERANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaboração (parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições de ensino superior e estabelecimentos de educação) 		<p>“que eu sinta que tenha dito uma intervenção, talvez não. Apropriei-me daquilo que estava organizado. (EC3, P.23)</p> <p>“Eu penso que não.” (EC6, p.41)</p> <p>“Não. Melhorou muito, tem melhorado” (EC8, P.52)</p> <p>“Acho que já se apresenta um bocadinho organizado. Nós não somos chamadas para preparar a supervisão delas. Quando nos chamam dizem: querem se inscrever, aceitam ou não aceitam ... a gente escolhe o que queremos” (EC10, p.61)</p> <p>“não chega a experiência que tenho para poder..” (EC 5, P.34)</p> <p>“Acho que houve muita comunicação com a professora Assunção”</p>
	<p>8.3 - NÃO SABE</p>	
	<p>8.4 - PROFESSORES DE REFERÊNCIA</p>	

	<p style="text-align: center;">8.5 - SÃO UMA EQUIPA/ PARCEIROS NA ORGANIZAÇÃO</p>	<p>(EC3 ,P.23)</p> <p>“O mérito da estrutura do curso tem sido muito das docentes” (EC6, P.41)</p> <p>“Informadíssima, a professora Assunção é espectacular a informar” (EC7, p.47)</p> <p>“... E a professora Assunção ajudou muito” (EC10, p.61)</p> <p>“acho que já vai existindo essa equipa não só na nossa mas em todas as instituições porque ao abrires portas para estagiárias estás a abrir tudo,” (EC1, p.8)</p> <p>“É uma parceria no sentido em que recebe as estagiárias... e depois fiz aquela formação porque a professora Assunção tem os nossos mails mandava as informações todas e nós vamos à procura...sim, nesse sentido é uma parceria. (EC3, p.23)</p> <p>“Parece-me que funciona muito bem mas não tenho muita experiência” (EC5, p.34)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Caraterização da parceria 	<p style="text-align: center;">8.6 - NÃO SÃO PARCEIROS</p>	

		<p>“Acho que é bastante positiva mas não é uma equipa mista. São duas entidades que têm interesses e portanto é quase uma troca de serviços não é exactamente uma colaboração” (EC2, p.17)</p> <p>“ Não, não funciona como uma equipa, se fosse uma equipa podia haver mais contributos da Universidade aqui” (EC7, P.47)</p> <p>“: Não, ainda para mais na instituição onde estou, está tão ligada à Universidade que apoiou imenso a constituição da equipa mas acho que não, isso é uma coisa que se trabalha com o tempo.” (EC8, P.52)</p> <p>“Acho que devia ser mais. Acho que a Universidade deixa-nos um bocado demais sozinhas com as estagiárias, acho que devia dar maior apoio (...) A ida da professora devia acontecer mais vezes. (EC10, p.62)</p>
		<p>“Por vezes não temos consciência das atitudes que temos, Isso</p>

<p>9 INFLUÊNCIA DO PROCESSO SUPERVISIVO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS EDUCADORES/AS COOPERANTES</p> <p>(em que medida provoca mudanças nas práticas)</p>	<p>9.1 - MUDANÇAS NAS PRÁTICAS</p> <p>enriquece-nos e dá-nos gosto para trabalhar e dá-nos incentivo “ (EC1, p.10)</p> <p>“Houve uma mudança. Foi influenciada por ela mas era uma coisa que eu própria gostava muito de poder concretizar e fazer mais vezes só que faltava coragem”</p> <p>- “Traz muitos benefícios ainda mais quando os educadores já têm práticas que não são recicladas, educadores que não fazem formações, que não estão actualizados... Trazem informação nova, a mais recente e actualizada que há” (EC2, p.18)</p> <p>Ao longo do tempo vamos fazendo as coisas e depois a gente vai para casa e pensa: “ mas porque é que eu fiz aquilo” aquilo tem uma intencionalidade, ... Temos uma estagiária na sala é olharmos para a nossa prática com outros olhos ... Acabamos por também ter um cuidado muito maior naquilo que fazemos, no que dizemos, como dizemos porque está ali uma pessoa que nós somos responsáveis por ela também ... deslocarmos do nosso papel e temos um olhar muito mais observador (EC3, p.24)</p> <p>“Penso que sim é uma mais-valia em termos profissionais e pessoa ... nossa prática pedagógica há mudanças ... depois também vamos pesquisar, procurar para tornar aquele projecto mais viável, mais atractivo e mais educativo logo ai estamos a evoluir, estamos”</p>
---	---

	<p style="text-align: center;">9.2 - DESENVOLVIMENTO HUMANO E PROFISSIONAL</p>	<p>(EC4, p.30) “SIM: “Qualquer contacto com elementos externos cria mudança porque há um processo reflexivo. Portanto há mudança” (EC7, p.48)</p> <p>“Faz-nos pensar sobre as práticas e isso é muito importante. (EC8, P.50)</p> <p>“... de ajudar na formação do outro e o outro ajudar na nossa formação contínua” (EC9, P.55)</p> <p>“é bom que a gente até muda algumas práticas nossas” EC10, (p.62)</p> <p>“Há sempre mudanças ... elas já têm outras aprendizagens muito mais produtivas muito mais enriquecedoras para a sociedade e para as crianças que não foi dessa forma que nós aprendemos Nós educadoras cooperantes aprendemos mais e temos gosto por aprender mais ... “ (EC1, p.10)</p> <p>“SIM. “ter uma estagiária por isso mesmo para outra pessoa que</p>
--	---	--

		<p>está ali tão verdinha nas teorias e que está a sair agora olho para a nossa prática com uns olhos mais críticos. (EC3, p.24)</p> <p>“Não digo que mude constantemente mas há coisas que nos ajudam a reflectir (EC8, p.53)</p> <p>“Quando se trabalha em parceria com alguém é obvio que tem ... é para nós um grande desenvolvimento e porque acabamos também por conhecer um pouco a vida de outras instituições porque elas também já passaram por outras instituições. O contributo é total. “ (EC9, p.57)</p> <p>“Sim, sou melhor educadora agora devido ao facto de receber pessoas na sala (...) Acho que sou melhor educadora agora do que há uns anos atrás embora ... não é só a parte das estagiárias é também ter outras colegas na mesma instituição que também trabalham com alunas estagiárias e com quem partilhamos muita informação (...) ajuda-nos a crescer enquanto seres humanos e profissionais...</p> <p>Estou sempre há procura de coisas para eles fazerem e não era assim, embora nunca me tivesse acomodado e damos outras responsabilidade e isso ajuda-nos a crescer enquanto seres humanos e profissionais. (EC10, P. 62, 63)</p>
--	--	---

	9.3 - OUTROS	“Ainda não, foi pouco tempo” (EC5, P.35)
<p>10 CONTRIBUTO DAS PRÁTICAS SUPERVISIVAS NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</p> <p>(de que forma têm contribuído)</p>	10.1 - REFLEXÃO	<p>“Reflexões sobre as nossas práticas, muita reflexão sobre as nossas atitudes, sobre o modo de ver as coisas, de estar numa sala... o enriquecimento de tudo até do trabalho de equipa, responsabilidade (EC1, p.10)</p> <p>“se houver reflexão de mútua parte, acho que vais aprender muito.” (EC3, p.24)</p> <p>- “Sim, principalmente com a minha colega Florinda que é a colega na sala ao lado da minha começou mais tarde a ser educadora cooperante. Ela ao princípio teve muitas dificuldades e então muitas vezes reflectir sobre formas de agir, como podíamos ajudar as estagiárias e como nós podíamos modificar o nosso comportamento para elas se sentirem mais confiantes e a nível de departamento já fizemos isso.” (EC4, P.29)</p> <p>“Da minha prática enquanto educadora de infância digo já que sim. Enquanto educadora cooperante há uma reflexão mas acabo por guardar para mim (...) reflectir a nossa prática pedagógica e a nossa prática enquanto educadoras de infância numa primeira</p>

		<p>instância e como educadoras cooperantes. “ (EC5, p34,35)</p> <p>reflectirmos as 2 (EDUCADORAS) porque às vezes há grandes diferenças da aluna quando está na valência de creche e vai para a valência de jardim-de-infância” (EC6, P.41)</p> <p>“reflectimos sobre a nossa prática que é uma coisa que nós não temos espaço neste momento para fazer entre colegas e é uma forma de nós reflectirmos” (EC7, p.43)</p> <p>“Faz-nos pensar sobre as práticas e isso é muito importante. Ao estarmos a reflectir e a observar o trabalho de outra pessoa acabamos por nos reflectir a nós próprios”</p> <p>pelo menos passo a vida a reflectir e a pensar sobre o que faço”</p> <p>“Com outras colegas e mesmo com estagiárias. Dizer mas o que é que se passa quando há um problema, mas qual é o problema. Ao estarmos a reflectir e a observar o trabalho de outra pessoa acabamos por nos reflectir a nós. (...) pelo menos passo a vida a reflectir e a pensar sobre o que faço” (EC8, P.50,51, 53)</p> <p>“As estagiárias ajudam-nos a reflectir e ajudam-nos a não desmotivar”</p> <p>“ Sim, Faço parte de um grupo cooperativo onde reflectimos muito sobre a nossa prática e a nível da instituição temos as nossas</p>
--	--	--

	<p style="text-align: center;">10.2 - SUPERVISÃO DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA</p>	<p>reuniões em que reflectimos, falamos sobre a nossa prática.”</p> <p>“Quando trabalhamos sozinhos acabamos por criar aqueles vícios. As estagiárias ajudam-nos a reflectir e ajudam-nos a não desmotivar (EC9, P.55, 56)</p> <p>“Falo com colegas, há colegas que não conseguimos ter esta conversa mas há outras que sim.”</p> <p>“Quando pensam em mim que pensem como uma pessoa que foi amiga mas que também exigiu que elas crescessem como educadoras também” (EC10, p.61, 63)</p> <p>“Sim. Para crescer enquanto educadora de infância ... reflectir a nossa prática pedagógica e a nossa prática enquanto educadoras de infância numa primeira instância e como educadoras cooperantes.” (EC5, p.35)</p> <p>“É muito importante porque apesar de fazermos parte do processo supervisoivo de alguém acabamos sempre por ser supervisionadas... ligação com a Universidade que é importante ... o facto de poder ajudar profissionais a crescer acho que é super gratificante para nós e depois estarmos abertos a estagiárias é uma forma também de mostramos o nosso trabalho e sentimos que é valorizado (...) Estar</p>
--	---	---

	<p style="text-align: center;">10.3 - ENRIQUECIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL</p>	<p>com os professores e ouvir outras coisas, certas pessoas para nós tem um grande peso” (EC8, p.49)</p> <p>“a responsabilidade é outra e termos alguém por trás que tem uma formação superior à nossa e nós queremos mostrar alguma qualidade (EC10, P.)</p> <p>“faz com que eu cresça profissionalmente, os alunos contribuem para isso”</p> <p>“Quero ter essa tal experiência de ter alguém que me ajude a desenvolver coisas mais interessantes, a crescer e que eu ajude e que sinta que é mútuo”</p> <p>“Quero ter essa tal experiência de ter alguém que me ajude a desenvolver coisas mais interessantes, a crescer e que eu ajude e que sinta que é mútuo” (EC2, p.18, 19) –</p> <p>“Contribui se tiveres disposta a isso. Se houver uma partilha muito grande, se houver comunicação, se houver reflexão de mútua parte, acho que vais aprender muito.” (EC3, p.24)</p> <p>“Enriquecedor para mim, servia muito para eu estar atualizada, fazia todo o sentido (EC6, P.38)</p>
--	--	---

	<p style="text-align: center;">10.4 - PARTILHA</p>	<p>“Conheço gente nova ... que pode trazer muita coisa de bom para mim e para os meninos. ganhos em termos modelos, também discutimos os modelos curriculares” (EC7, p.48)</p> <p>é uma forma também de mostramos o nosso trabalho e sentimos que é valorizado“ – EC8</p> <p>“ Sim. Porque é essencial para mim, é importante para o meu desenvolvimento, por sentir que estou a ser útil ao outro na sua formação porque também estão a formar a mim.</p> <p>Mas para mim é essencial no processo de eu ser educadora de infância e acho que os meninos têm de ter outras pessoas, a vida é feita de muitos encontros com muitas pessoas. Quanto mais abertos formos, mais ideias conhecermos e confrontarmos-nos com outras coisas mais aprendemos, mais crescemos.” (EC9, p.58)</p> <p>“ Sim. Também nos ajudam a nós, a melhorarem a sala, enriquecem os espaços, dão ideias novas. É mais por enriquecimento pessoal e profissional.” (EC10, p.63)</p> <p>“Aconteceu-me situações que eu partilhei com colegas minhas para</p>
--	---	---

	<p style="text-align: center;">10.5 - OUTROS</p>	<p>ter a noção da opinião delas” (EC2, p.16)</p> <p>“Sim, principalmente com a colega do lado porque nós estamos em salas de jardim de infância que tem uma porta de fole. Há muita partilha”</p> <p>“Eu gostei muito porque é bom sentir que aquela pessoa cresce connosco e nós crescemos com ela... Por não estarmos parados ... quando há partilha e comunicação tudo ajuda. “ (EC3, p.22, 24)</p> <p>“ Sim, sempre, podem vir tenho sempre a sala aberta. Podem vir.(EC8, P.48)</p> <p>“Acho que é um processo de partilha e cooperação dos dois lados. O processo de ensino-aprendizagem é sempre dos dois lados, não é só com as crianças mas também com os adultos. Para mim é essencial receber as estagiárias.” (EC9, p.58)</p> <p>“Importância e exigência que isto tem</p> <p>“Sim. É um desafio muito grande” (EC4, p.30, 31)</p> <p>“Acho importantíssima ... aquilo que o olhar exterior me trás” (EC5, P.35)</p>
--	---	--

<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades no processo supervisão 	<p>10.6 - SENTEM SEGURANÇA</p>	<p>- “Sim, sinto a primeira coisa que faço é pô-los à vontade.” (EC2, P.17)</p> <p>“Sim! Porque eu acho que não sou o máximo dos máximos da educação de infância mas acho que tenho alguma qualidade portanto não vou dizer que sou uma expert, que sou um máximo mas gosto de aprender e como gosto de aprender na partilha aprende-se muito.” (EC3, P.22)</p> <p>“Sim, também já tenho muita prática ... só se for alguma coisa que eu não consiga mesmo passava à professora Assunção” (EC4, P.29)</p> <p>“Sim” – EC7</p> <p>- “Sim e gosto. Tenho algumas estratégias de como as receber” (EC9, P,57) –</p>
	<p>10.7 - NÃO SENTEM SEGURANÇA</p>	<p>“Não, claro que não, não me sinto assim muito segura. Tento fazer o melhor e sobretudo fazer o que gostava que tivessem feito a mim.</p>

		”(EC5, P.34) “Não, nunca...sobretudo quando elas têm mais dificuldades” (EC10, P.61) “Não” (EC3, p.22)
--	--	---

